

A vertical orange ribbon graphic with a white outline, featuring a pointed bottom edge, positioned on the left side of the page.

**AUTOR
CONVIDADO**

BREVE DIÁLOGO ENTRE “SENTIDOS DO AMOR” E O PENSAMENTO DE MERLEAU-PONTY

BRIEF DIALOGUE BETWEEN "SENTIDOS DO AMOR" AND THE THOUGHT BY MERLEAU-PONTY

Silmara Lúcia Marton¹

Resumo

Arte e filosofia assumidas em sua tarefa de provocar a expressão primordial do *sentir-pensar*, juntas, proporcionam uma compreensão mais ampla de nossa condição no mundo que, sua por sua vez, é feita de relações que não são puras mediante o exercício de um pensamento formal e lógico a dominar os objetos a sua volta, mas por relações de *seres encarnados* feitas de perspectivas que abrem e recobrem, continuamente. Nessa perspectiva, o texto se propõe a realizar um diálogo entre a arte do cinema a partir do filme “Sentidos do Amor”, dirigido por David Mackenzie e a filosofia de Merleau-Ponty, cuja abordagem fenomenológica nos desloca para uma percepção da radicalidade de nossa existência como corporeidade e possibilidade autêntica de produção de sentidos.

Palavras-chave: Arte. Filosofia. Fenomenologia. Cinema. Sentidos.

Abstract

Art and philosophy assumed in their task of provoking the primordial expression of feeling-thinking, together, provide a broader understanding of our condition in the world which, in turn, is made of relationships that are not pure through the exercise of a thought formal and logical that dominate the objects around him, but by relationships of incarnated beings made of perspectives that open and cover, continuously. In this perspective, the text proposes to make a dialogue between the art of cinema from the film "Senses of Love", directed by David Mackenzie and the philosophy of Merleau-Ponty, whose phenomenological approach moves us to a perception of the radicality of our existence as corporeity and authentic possibility of meaning production.

Keywords: Art. Philosophy. Phenomenology. Cinema. Senses.

¹ Bacharelado e Licenciatura em Filosofia - USP, Mestrado em Filosofia - UFRN, Doutorado em Filosofia da Educação - UFRN, Professora Associada do Instituto de Educação da UFF - Angra dos Reis, E-mail: silmaramarton@id.uff.br

Em Merleau-Ponty, arte e corporeidade estão intimamente relacionadas uma vez que a primeira expressa nosso pertencimento ao mundo nos conduzindo a compreensão de nossa existência como corpo, carne. O filme “Sentidos do Amor” exhibe essas duas particularidades, porque uma linguagem artística, o cinema, e pela razão de que nos permite sentirmos-pensarmos como *seres-no-mundo*. O enredo que se desenrola faz-nos ver, sem rodeios, o imperativo do corpo, algo incontornável.

Dirá Michel Haar acerca da compreensão de Merleau-Ponty no que diz respeito a arte: “A arte não é expressão de alguma coisa, ela é, diz Merleau-Ponty, ‘expressão primordial’, isto é, uma instituição de sentido, acontecimento de verdade e, mais precisamente, advento da verdade do mundo” (HAAR, 2000, p. 103-104).

Assisti a esse filme muitas vezes e motivada por diferentes razões: porque alguém me indicou associando bem de relance ao “Um Ensaio sobre a Cegueira”, filme produzido a partir do livro com o mesmo título de José Saramago; para sentir as mesmas ou outras emoções; e, para os alunos das disciplinas de Epistemologia e, em seguida, de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia da universidade onde leciono, nas quais, oportunamente, o conteúdo do filme propiciava o debate sobre o empirismo e a fenomenologia.

Assim como é comum ouvir a mesma música, a mesma história desejando experimentar, mesmo na repetição, o sabor da escuta da primeira vez, assistir a esse filme repetidas vezes pode gerar no espectador a mesma sensação e instituir um sentido, um “acontecimento de verdade”, como quer Merleau-Ponty. A arte, segundo esse filósofo, tem o mérito de nos fazer redescobridores de nossa inserção no mundo, algo que sempre corremos o risco de esquecer. Do mesmo modo, a filosofia, como aponta a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, deve tomar o mundo sempre como presença e pressuposto anterior a qualquer reflexão. É assim por ele descrita a fenomenologia como

uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo

consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos”. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

Arte e filosofia assim assumidas proporcionam uma compreensão mais ampla de nossa condição no mundo feita de relações que não são puras mediante o exercício de um pensamento que domina e, por sua vez, crente de que objetos são dominados, mas por relações de *seres encarnados* feitas de perspectivas que abrem e recobrem, continuamente.

Sugere o filme, na hipótese da falta dessa nossa experiência originária do mundo pela via dos sentidos, que pensemos, como medida de vigilância em relação ao modo indiferente de lidar com as coisas, seres e nós mesmos, em reconhecer nossa necessidade de reencontrar essa dimensão sensível de nossas existências, pois “o homem não é um espírito e um corpo, mas um espírito com um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17 e 18).

Inicia o filme com a narradora e protagonista da história, uma jovem epidemiologista, a dizer:

“Há escuridão... e há luz. Há homens e mulheres. Há comida. Há restaurantes. Doença. Há trabalho. Trânsito. Os dias como os conhecemos. O mundo como o imaginamos”.

Aparecem imagens do cotidiano de pessoas de várias partes do mundo, do Ocidente ao Oriente, absortas em seus trabalhos, estudos, ações de lazer e trabalho, em paisagens urbanas ou não. Propicia a nós, espectadores, num processo de *projeção e identificação*, assistirmos àquilo que se passa no tempo de nossas existências humanas: as nossas vidas que transcorrem no cotidiano e as paisagens tal como conhecemos pelas nossas sensações, percepções e o mundo que imaginamos, interpretamos, significamos.

Uma epidemia começa a se instalar em várias partes do mundo: a perda do olfato. Não há teorias científicas que apontem as causas. Fora de controle. O mesmo acontece num ambiente bastante familiar à protagonista: o hospital onde trabalha.

Um paciente perdera a capacidade de sentir cheiro das coisas. Antes da manifestação da doença, os sintomas descritos por um familiar do paciente: irritação, choro e a dizer que a vida estava sem sentido.

O enredo se desenrola na perda gradual das faculdades sensíveis dos seres humanos. Antecipando cada perda de sentido, sintomas são manifestados. Assim são narrados os sintomas da perda do primeiro sentido, o olfato:

“Devastadas pelo luto as pessoas são atingidas por tudo aquilo que perderam. Amantes que nunca tiveram. Todos os amigos falecidos. Pensam nas pessoas que feriram. Primeiro, devastadas pelo luto. E depois, sem sentir odores. Esta é a doença. Chamam-na de Síndrome Olfativa Severa. S.O.S.. Dizem que não é contagioso. Mas quem ousa acreditar?”

A protagonista se sente infeliz e sozinha até que conhece um jovem bonito e atraente que trabalha como chefe de cozinha num restaurante próximo a sua residência. Em seguida, ela começa a apresentar os sintomas da síndrome e chora pela ausência do pai no primeiro encontro com o rapaz. A doença também nele se instala. Os dois perdem o olfato. De outra parte, a fragilidade e vulnerabilidade vivida por cada um e compartilhada produz maior aproximação entre os dois. Um possível vínculo, a despeito de até então estarem sós e muito defensivos em relação ao amor.

Do mesmo modo que a vulnerabilidade permite o encontro e um possível vínculo amoroso entre um homem e uma mulher, é interessante notar nesse momento do filme que, na falta do olfato entre os seres humanos, novas estratégias e extremamente inventivas são acionadas para lidar com a situação, haja vista o dono do restaurante que sugere aos seus cozinheiros que excedam, caprichem nos temperos a fim de atrair seus clientes pelo paladar. Pede que façam o seu melhor.

A perda de um sentido mobiliza o exercício mais apurado de outros sentidos. Isso é observável entre os cegos, por exemplo, que, na falta da visão, aprendem a explorar os objetos a sua volta com outros sentidos, como é o caso do tato, ou ainda a escutar de forma extremamente sensível e atenta os sons mais sutis do mundo ao seu redor fazendo uso mais apurado de sua audição.

Em “*Conversas – 1948*”, mais especificamente no capítulo intitulado “*Exploração do Mundo Percebido: as coisas sensíveis*” (2004), Merleau-Ponty se reporta a não neutralidade das coisas dispostas no mundo, uma vez que se oferecem para nós como um todo preenchido de qualidades para o exercício dos nossos sentidos atrelados a significações de ordem emocional.

Por exemplo, como sabem muito bem aqueles que tiveram de escolher tapetes e papel de parede para um apartamento, cada cor configura uma espécie de atmosfera moral, torna-a triste ou alegre, deprimente ou revigorante; e, como o mesmo ocorre com os sons ou com os dados táteis, pode-se dizer que cada um equivale a um certo som ou a uma certa temperatura. E é isso que faz com que certos cegos, quando lhes descrevemos as cores, consigam imaginá-las por analogia, por exemplo, com um som. (...). A unidade da coisa não se encontra por trás de cada uma de suas qualidades: ela é reafirmada por cada uma delas, cada uma delas é a coisa inteira (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 20 e 22).

Os objetos e suas diferentes manifestações, como sua cor, cheiro, sabor, som, entre outras, não se distinguem da visão, olfato, paladar, audição, pois há uma unidade intrínseca a eles que ganha significação em toda experiência humana.

“A vida continua. A comida fica mais apimentada. Mais salgada. Mais doce. Mais azeda. Você se acostuma. A maior perda são as memórias que não voltam mais. Cheiro e memória estavam ligados no cérebro. A canela lhe fazia lembrar o avental da sua avó. O cheiro de grama cortada evocava o medo infantil de vacas. O cheiro do diesel poderia lhe fazer lembrar sua primeira viagem de barca. Sem o cheiro, um oceano de imagens passadas desaparece”.

A relação que travamos com as coisas é íntima, pessoal, pois estão cobertas de características humanas, assim como também elas mesmas estão em nós investidas. Como diz Merleau-Ponty, “nossa relação com as coisas não é uma relação distante, cada uma fala ao nosso corpo e à nossa vida” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 24).

Sob a narrativa, ao fundo, uma sequência de imagens delicadamente selecionadas aparece na tela evocando momentos emocionantes do passado de várias pessoas, suas infâncias, seus afetos. De fato, ao recordar, experiências do passado em que se entrecruzam experiências humanas individuais e coletivas são acionadas e, por

uma espécie de desdobramento no presente, possibilitam a emergência do sentido (MERLEAU-PONTY, 1999).

O casal sai para passear pela cidade e se depara com uma artista de rua a fazer uma performance, convidando os transeuntes a uma experiência sensível provocada pelo estímulo dos seus sentidos pela via da imaginação. Dizia assim:

“Agora, senhoras e senhores, um novo cheiro. O cheiro de uma floresta após uma chuva de primavera. Imaginemos a terra embaixo de nossos pés. Vemos o verde ao nosso redor. E sentimos os galhos molhados bater em nossas faces (passa uma folha de árvore na face da protagonista). E agora imaginem. Passamos pelas árvores (puxa o protagonista até ela e para o meio da roda). E começamos a inalar o ar. Bem fundo. E aproveitamos o momento. O nível de umidade é alto (ela toca algumas notas no violino). E lá embaixo estão musgos, fungos e folhas caídas (continua a tocar no violino). O som de grama alta e fresca. Um cheiro saudável e quase revigorante (de novo ela toca algumas notas no violino para produzir a “paisagem sonora” compatível com a imagem proposta). E acima sentimos não apenas as folhas e a água da chuva, mas também o céu. Em um dia como este, sentimos até o cheiro do céu (finaliza tocando uma música clássica bastante melodiosa)”.

Essa passagem do filme expõe a potência da arte. O artista, ao reconhecer intuitivamente os sentimentos que atravessam as experiências humanas, cria suas “formas perceptíveis expressivas”, como bem define Susanne Langer (1971), dando expressão ao nosso sentir de modo que aciona e amplia significativamente nossa percepção das coisas.

Aquilo que não pode ser dito conceitualmente é posto à mostra pelo artista, porque sua intenção é nos fazer sentir. A artista de rua se utiliza da música produzida a partir de determinado arranjo de notas para evocar estados de sensibilidade que evoquem sentidos. Faz também despertar os transeuntes para o seu próprio processo de sentir, apelando para a sua imaginação, de modo que os projeta não para o que mundo era, mas para o que poderia ser.

Assim como nos recorda Merleau-Ponty, precisamos da visão do pintor que nos faz nascer constantemente, sem trégua. Cita o filósofo algo dito por André Marchand, na direção do pintor Klee:

Numa floresta, várias vezes senti que não era eu que olhava a floresta. Certos dias, senti que eram as árvores que me olhavam, que me falavam (...) Eu estava ali, escutando (...). Penso que o pintor deve ser traspasado pelo universo e não querer transpassá-lo (...). Espera estar interiormente submerso, sepultado. Pinto talvez para surgir (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 26).

Em seguida, conclui: “Diz-se que um homem nasceu no instante em que aquilo que no âmago do corpo materno era apenas um visível virtual se faz simultaneamente visível para nós e para si. A visão do pintor é um nascimento continuado” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 26).

Está pressuposto nessa passagem do filme também a ideia de que nossa percepção não está atrelada a qualidade das coisas, mas a um todo integrado. Em “*Fenomenologia da Percepção*” (1999), Merleau-Ponty argumenta em favor de nossa faculdade perceptiva como algo que substitui a consciência na medida em que expõe uma sensibilidade não intelectual do mundo como apropriação do mesmo. Pelo nosso corpo, somos tocados e tocamos, vemos e somos vistos, ouvimos e somos ouvidos, encontrando assim no outro e nas coisas não um sujeito e/ou objeto, mas oportunidade para uma experiência sensível na intercessão dos corpos.

A intimidade própria do vínculo produz nos protagonistas o reconhecimento de que muito mais poderia ter sido feito, haja vista o rapaz a dizer que deveria ter se esforçado mais para cheirar sua amante antes de perder o olfato. Narrativa:

“Grupos ambientalistas acreditam que é o início do apocalipse ecológico causado pela poluição, plantas modificadas geneticamente e hormônios. A ‘inteligência’ alega que é um ataque ao mundo livre. Tudo aponta para os fundamentalistas. Os fundamentalistas falam da punição divina para um mundo de descrentes. E prometem que todos os puros de boa-fé irão recuperar seu olfato nos dias finais. Outros falam de um sistema capitalista degenerado que liberou um vírus militar para estimular a economia. E há outras teorias”.

A tentativa de encontrar explicações para os fenômenos que nos rodeiam não é um esforço em vão, no entanto, como bem argumenta Merleau-Ponty, é importante verificar se, no caso da ciência, “oferece ou oferecerá uma representação do mundo que seja completa, que se baste, que se feche de alguma maneira sobre si mesma, de tal forma que não tenhamos mais nenhuma questão válida a colocar além dela” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 5 e 6).

Os desafios de nossa vida concreta e nossas experiências sensíveis ilimitadas impõem-nos uma compreensão de que não há um saber absoluto que os delimite e os abarque totalmente. Cabe-nos, então, admitir as imprecisões, incertezas e incompletudes de nossa vida. “Podemos e devemos analisar as ambiguidades de nosso tempo e tentar, por meio delas, traçar um caminho que possa ser mantido com consciência e dentro da verdade” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 73).

Perda de outro sentido: o paladar. Os sintomas que antecipam a perda são o pânico, o terror, a voracidade. Logo em seguida, as pessoas comem tudo que vêem pela frente. Imagens que chegam a causar nojo no espectador. As pessoas comem tudo, até animais. Ficam animais. Em seguida, param e deixar de sentir o sabor das coisas.

A falta dos dois sentidos – o olfato e o paladar – aproxima ainda mais o casal. Ficam mais sensíveis. O amor os modifica. O dono do restaurante diz que irá fechar o estabelecimento, pois os clientes já não mais sentem cheiro e o sabor dos alimentos. Argumenta que já não haverá mais diferença entre álcool e outra bebida e que os clientes não mais virão, pois não precisarão de pratos elaborados. Afinal, todos só precisam mesmo de farinha e banha, referindo-se, explicitamente, a pratos italianos à base de massa. Mas, o chefe de cozinha, agora tocado pelo amor, diz “a vida continua”.

Aparecem imagens nas quais as pessoas, de todo o mundo, limpam as ruas e seus espaços, mostrando que estão voltando às suas vidas corriqueiras. Narrativa:

“Aos poucos, as coisas voltam ao normal e a vida continua. As pessoas fazem o que faziam antes da melhor maneira possível (mostra o chefe fazendo novas experiências gastronômicas explorando o som do alimento crocante, por exemplo).

Dentro de semanas, o paladar se torna uma memória distante e outras sensações tomam o seu lugar. (os protagonistas a andar de bicicleta e curtir o som de bandas de música na praça). Nos restaurantes, trata-se de oferecer um jantar a alguém. E se deixar ser servido, ouvindo o gotejar do vinho e o tilintar dos copos”.

O ser das coisas está no lidar dos homens com elas e no falar; está numa trama de significações que os homens vão tecendo entre si mesmos e por meio da qual vão se referindo e lidando com as coisas (SODELLI, 2008, p. 210).

O amor cresce entre os protagonistas. Contam seus segredos um ao outro. Ficam cúmplices. O governo convoca todos a ações coletivas para atender às necessidades básicas da população. Não será mais preciso ter restaurantes, senão para fazer “banha e farinha”. Outra síndrome se anuncia: a perda auditiva. Os sintomas que antecipam a perda desse sentido serão o ódio, a raiva, a incompreensão mútua. Narrativa:

“Isso é basicamente o que o mundo faz. Síndrome Severa de Perda da Audição. Espalha-se da Tailândia. Da Índia para a China, para a Rússia e além (nesse momento várias cenas de pessoas a brigar entre si, cometendo violência recíproca). Raiva. Ira. Ódio. E então a perda de outro sentido. Só resta aos não infectados esperar”.

E o casal não fica imune à doença. O rapaz fica violento e se volta contra sua amada. Perde a capacidade de ouvi-la. Ela vai embora magoada, descreditando da razão do seu amor. Em seguida, ela perde a audição também. A cidade aparece toda destruída. Até que...

“Há dois movimentos agora. Aqueles que correm pelas ruas, pegando tudo pelo caminho. Aqueles que acreditam apenas no fim do mundo. E há o outro movimento. Fazendeiros que tiram leite de suas vacas. Soldados apresentando-se para o trabalho. Aqueles que acreditam que a vida irá continuar de alguma maneira. Ou que apenas não sabem o que mais fazer”.

Quando todos os recursos faltam, nos encontramos à beira do abismo e extremamente vulneráveis, frágeis, sem a que ou a quem recorrer, o que fazer? Desespero? Niilismo? A espera de uma resposta do além? Segue-se a vida? Há algum sentido?

O sentido implica, na perspectiva fenomenológica, seguir numa direção, decidir e sentir o modo de adotá-la, cuidando das coisas, dos outros e de si mesmo.

Sentido representa, por um lado, uma direção para a qual estamos nos dirigindo, um ponto no qual queremos chegar, um destino, um rumo e, por outro, o modo como nos direcionamos para este horizonte, o modo como nos sentimos nesta direção. Por estas duas particularidades sempre presentes, **sentido** pode ser traduzido, numa linguagem fenomenológica, como o modo de cuidar das coisas do mundo (objetos), dos outros (pessoas) e de mim mesmo (minha existência), ou seja, o *ser-no-mundo* de cada homem (SODELLI, 2008, p. 212).

O cuidado resulta de uma abertura do ser para quaisquer de suas possibilidades. No filme, o movimento dos que seguem a vida pode expressar simplesmente voltar às formas já conhecidas de viver, executando as atividades cotidianas rotineiramente, mas esse movimento também pode significar outra relação com a vida, com sentido e inteireza, cuidando de cada detalhe, cada coisa, cada afeto. Possibilidades de existências autênticas.

Embora o **cuidado** se revele como uma abertura ontológica do ser homem, sugerindo infinitas possibilidades de ser, na analítica do sentido, buscamos compreender, principalmente, de que modo o homem traz para os seus cuidados estes possíveis modos de ser. Entre essas possibilidades, nos alerta Thiele (1998), a analítica do sentido acompanha, mais especificamente, o movimento do homem no plano da existência autêntica e o da inautêntica (SODELLI, 2008, p. 212).

O protagonista da história vai até uma casa de música ao vivo, com grupo de musicistas performáticos, em que não se escuta nenhum som, mas se aproxima das caixas para ouvir, pela vibração, algo. Cuida de explorar outras formas de escuta do ambiente e de si mesmo.

Logo em seguida aparecem cenas que retratam a aprendizagem de ações de solidariedade, ajuda recíproca e companheirismo, a exemplo de uma fila de pessoas a atravessar os trilhos de uma estrada de ferro, dentro da qual a primeira delas segura uma bengala e as outras com olhos vendados a seguem, simulando uma possível perda da visão.

“As pessoas se preparam para o pior, mas esperam pelo melhor. Elas se concentram no que é importante para elas (aparecem jovens a contemplar o céu). Em todas as coisas além de banha e farinha” (pessoas a se emocionar).

O rapaz procura desesperadamente pela jovem, mas não a encontra. Está profundamente arrependido e cheio de dor. Dor de amor e da perda.

“Pensávamos que a Era do Gelo estivesse se aproximando. Geleiras se espalhavam lentamente. Temperaturas caíam gradualmente. Mas, recentemente, mamutes intactos foram descobertos e, em seus estômagos, grama indigerida. O frio deve tê-los atingido de supetão (imagem inteiramente preta na tela – a escuridão). É assim que a escuridão cai sobre o mundo (pessoas sentindo uma alegria indescritível, uma paz, todos se abraçando...). Mas antes os momentos de luz. Uma hesitação compartilhada do lóbulo temporal. Uma apreciação profunda do que significa estar vivo. Mas, acima de tudo, a vontade de alcançar o outro. De oferecer calor. Compreensão. Aceitação. Perdão. Amor”.

Os protagonistas vão à procura um do outro ao mesmo tempo. Procuram-se por todos os espaços da cidade, até que, enfim, se encontram. Sentem imensa alegria. Aproximam-se um do outro até que suas vistas se embaçam e os dois perdem mais um sentido: a visão. Abraçam-se já sem nada ver.

A experiência corporal é que torna possível a expressão criadora, envolvendo todo o seu ser no movimento de adesão ao incerto e sem determinação. Há um corpo que convida a experiência sensível e emergência de sentidos.

Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer... (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 21).

“Está escuro agora, mas sentem a respiração um do outro e sabem tudo que precisam saber. Eles se beijam. E sentem as lágrimas do outro em suas bochechas. E se houvesse restado alguém para vê-los teriam parecido simples amantes acariciando os

rostos um do outro. Corpos colados. Olhos fechados. Inconscientes do mundo ao seu redor. Porque é assim que a vida passa. Assim”.

Os protagonistas ficam cegos, mas algo irradia deles como uma chama que os destina um ao outro e a si mesmos.

Imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo. E esse mundo, do qual ele faz parte, não é, por seu lado, em si ou matéria. Meu movimento não é uma decisão do espírito, um fazer absoluto, que decretaria, do fundo do retiro subjetivo, uma mudança de lugar milagrosamente executada na extensão. **Ele é a sequência natural e o amadurecimento de uma visão.** Digo de uma coisa que ela é movida, mas, meu corpo, ele próprio se move, meu movimento se desenvolve. Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, ele irradia de um si... (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 19 – grifo meu).

A perda gradual dos sentidos, conforme apresenta o enredo, provocou deslocamentos perceptivos nos personagens, de modo que seu olhar diante da vida se modificou. Tal mudança não resultou de uma consciência racional apartada de suas existências encarnadas no mundo, mas foi fruto de um processo dentro do qual a percepção guiada pelo corpo em movimento se fez acontecimento.

Se, por hipótese, os sentidos nos faltam, o que resta? “Sentidos do Amor” é uma forma de nos dizer que a vida humana está em perigo e que temos muito a aprender com nossas percepções.

Observar o homem de fora é a crítica e a saúde do espírito. Porém não para sugerir, como Voltaire, que tudo é absurdo. Mais para sugerir, como Kafka, que a vida humana está sempre ameaçada e para preparar, pelo humor, os momentos raros e preciosos em que acontece aos homens se reconhecerem e se encontrarem (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 53 – grifo meu).

Estamos irremediavelmente ligados uns aos outros, não sob o pressuposto de uma consciência que nos constitui previamente, mas porque envolvidos no mesmo mundo, dado desde nosso nascimento, e, ao mesmo tempo, como realidade que nos convida a novos gestos. Pertencemos a esse campo em que existimos uns em relação aos outros – intercorporeidade – e campo de possibilidades de reconhecimento e

encontro. Nessa perspectiva o amor que é, inevitavelmente, “entrar numa situação de indivisão com outrem” (MERLEAU-PONTY, 1997, p. 227-228).

Nosso corpo resiste e insiste ainda no abismo. No nível do sensível as diferenças são, por um triz, abolidas em nome de uma unidade.

Quando pensamos que tudo vai bem, algo sinaliza o perigo, quando supomos que o perigo foi superado, constatamos que foi ele que nos impulsionou para o restabelecimento de conexões renovadas. Diante de um cotidiano pobre em significações cosmopolitas, estabelecemos um jogo-rito que combina uno e múltiplo, unidade e diversidade, particularidade e universalidade (CARVALHO, 2008, p. 139 e 140).

“Sentidos do Amor” nos sugere reconhecer o imperativo dos sentidos e de nossa expressão que emerge de uma corporeidade, do campo do vivido e de nossas atitudes como respostas que estão em movimento com o que a vida nos oferta.

A partir desse breve diálogo com o filme podemos também pensar na tragicidade de nossas existências que, na contemporaneidade, estão saturadas por imagens, cheiros e sons que, pela ótica da racionalização e de nossas representações, impedem conexões mais abertas, sensíveis e regeneradoras de significações e sentidos. A realidade percebida não segue a coerência das nossas representações, dizia Merleau-Ponty. Acrescentaria que, no mundo atual, somos ainda mais acometidos por mediações midiáticas e teórico-científicas que proliferam nossas mentes de representações. “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada: ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

Colocar em suspenso o excesso, aprender com nossas próprias percepções e permitir que o silêncio e o mistério primordial que nos funda sejam ouvidos, talvez possa recolocar nossa presença no mundo, de forma menos fria, muda, surda, ausente, apática, e, quem sabe, mais *vidente e visível*, viva e com humor.

REFERÊNCIAS

SENTIDOS DO AMOR. Ficha técnica: drama; Tempo de duração: 92 minutos; Lançamento: 2011; Estúdio/Distribuição: Sigma Films/Subotica Entertainment/Zentropa Entertainments/Califórnia Filmes; País: Alemanha/Reino Unido; Cor: Colorido; Direção: David Mackenzie; Roteiro: Kim Fupz Aakeson; Elenco: Adam Smith, Alastair Mackenzie, Caroline Paterson, Connie Nielsen, Denis Lawson, Duncan Airlie James, Eva Green, Ewan McGregor, Ewen Bremner, James Watson, Liz Strange, Malcolm Shields, Richard Mack, Shabana Akhtar Bakhsh e Stephen Dillane; Produção: Gillian Berrie e Malte Grunert; Fotografia: Giles Nuttgens; Trilha Sonora: Max Richter.

CARVALHO, Edgard de Assis Carvalho. **Cinema, Educação e Sociedade.** In: Brasil em Tela: cinema e poéticas do social. Alex Galeno et al. Porto Alegre: Sulina, 2008.

HAAR, Michel. **A Obra de Arte: ensaio sobre a ontologia das obras.** Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

LANGER, Susanne. **Ensaaios Filosóficos.** São Paulo: Cultrix, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Conversas, 1948.** Organização e notas de Stéfhanie Ménasé. Tradução de Fábio Landa e Eva Landa. Revisão da tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O Olho e o Espírito.** Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

SODELLI, Marcelo. **Sobre o Sentido de Educar.** Revista Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano VI, n. 10 - p.203-222, 2008.



DOSSIÊ TEMATICO

O CORPO COMO LUGAR DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA ESCOLA

THE BODY AS A PLACE OF EXCLUSION AND INCLUSION AT SCHOOL

Monica dos Santos Toledo²

Resumo

Este artigo se propõe a discutir esse caráter contraditório de promoção simultânea de inclusão e exclusão na escola por meio da reflexão sobre as práticas socioculturais voltadas para a corporeidade. O argumento central é o de que a diferença, em particular aquela vinculada à corporeidade, não pode servir como justificativa para excluir, segregar, discriminar ou alijar ninguém do direito de ser e existir com dignidade neste mundo. Para tal reflexão, é proposta uma revisão bibliográfica, trazendo ao debate alguns importantes autores que abordam a temática da corporeidade (Le BRETON, 2007; GOELLNER e LOURO *In*: LOURO, 2012), relações de poder (FOUCAULT 2007a; 2007b), exclusão e desigualdade (STHER, 2000; NARDI, 2012) e Inclusão em Educação (SANTOS, 2013; SAWAIA, 2011).

Palavras-chave: Corporeidade. Inclusão em educação. Relações exclusão-inclusão.

Abstract

This article proposes to discuss this contradictory character of simultaneous promotion of inclusion and exclusion in the school by means of the reflection on the sociocultural practices focused on the corporeity. The central argument is that difference, in particular that linked to corporeality, can not serve as a justification for excluding, segregating, discriminating or defrauding anyone of the right to be and exist with dignity in this world. For this reflection, a bibliographic review is proposed, bringing to the debate some important authors that approach the subject of corporeity (Le BRETON, 2007; GOELLNER e LOURO *In*: Louro, 2012), power relations (FOUCAULT 2007a; 2007b), exclusion and inequality (STHER, 2000; NARDI, 2012) and Inclusion in Education (SANTOS, 2013; SAWAIA, 2011).

Keywords: Corporeity. Inclusion in education. Exclusion-inclusion relationships.

² A autora é Mestre em Educação (UFRJ) e Licenciada em Pedagogia (UFF). Professora na Universidade Federal Fluminense (COLUNI-UFF), atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pesquisadora do FORMAR (Grupo de pesquisa em Formação de Professores, Didática e Práticas Pedagógicas)/FEUFF.

Introdução

O enfoque deste trabalho concentra-se sobre as relações de exclusão e inclusão tendo como elemento central a corporeidade, no contexto da educação. Estas relações podem ser expressas em suas diversas formas, configurando-se, muitas vezes, como ações educacionais repressoras e homogeneizantes. Partimos do pressuposto de que a escola tem papel fundamental na formação do sujeito, e isto pode se dar por caminhos distintos, inclusivos ou excludentes. Por outro lado, além do caráter repressor que a escola pode desempenhar na constituição das subjetividades, também acreditamos no seu potencial emancipador, que abra possibilidades para processos de inclusão em seu cotidiano. Para o combate ao caráter excludente da escola, é necessário, contudo, que os educadores se reconheçam como agentes promotores de relações excludentes e inclusivas, e que percebam os dispositivos e situações (por vezes sutis) por meio das quais as práticas de assujeitamento (e, portanto, de exclusão) se fazem. É preciso, ainda, reconhecer que há outros aspectos geradores de exclusão, mas que, nesta discussão, optamos pelo foco na corporeidade.

Deste modo, é proposta uma revisão bibliográfica, considerando ser de suma importância, diante desta temática, uma reflexão por parte de todos os educadores, sobre questões como: de que maneira(s) os saberes que circulam na escola podem contribuir para o assujeitamento, a disciplinarização ou a emancipação dos corpos? Como estas relações (de saberes e poderes) podem se traduzir em exclusão ou inclusão em educação?

Poderes e saberes – Relações com a corporeidade

A escola, como um ambiente amplamente permeado por relações sociais e por seu papel de formação humana, merece atenção especial no que diz respeito aos poderes e saberes que a circundam e que, nela, são produzidos. Poderes estes, que em uma análise ascendente, tal como aborda Foucault (2007a), constituem uma circularidade, um movimento onde o Estado não é detentor de uma força que se

alastra para o social, mas onde os homens, cotidianamente articulando-se, possuem certa autonomia, no que diz respeito ao seu exercício. Poderes que, afinal, constituem práticas identificáveis em meio às relações em sociedade.

Nessa perspectiva, como acontecem as relações entre profissionais, alunos ou entre todos estes, no espaço escolar? Sobre os poderes e saberes, consideraremos os elementos que dizem respeito à corporeidade e a todas as formas de exercício de poder e saber sobre/pelos corpos, compreendendo que estes podem ser fatores de exclusão e inclusão social. Le Breton (2007) nos apresenta a corporeidade como um aspecto de grande relevância ao se pensar a vida em sociedade, visto que o corpo, para o indivíduo, é o eixo de relação com o mundo e ainda, um instrumento de expressão do próprio sujeito. Sendo assim, o corpo é fator de interação, de relação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

O indivíduo, ainda de acordo com Le Breton (2007), socializa-se através de sua experiência corporal e, nesse movimento, a partir de suas experiências no mundo, a expressão corporal é construída, moldada socialmente. Assim, é preciso considerar que as relações sociais, que são também relações de poderes e saberes – como nos apresenta Foucault (2007a) – interferem diretamente no curso de desenvolvimento de sujeitos, na sua forma de estar no mundo e com os outros:

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transformação em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (LE BRETON, 2007, p. 8).

O corpo, como principal vetor de relação do sujeito com o mundo e com outros sujeitos, requer movimento (LE BRETON, 2007). Nesse sentido, considera-se que o corpo desenvolve uma linguagem (ou linguagens) própria, a partir da cultura na qual se insere, apropriando-se dos diversos elementos que a constituem e os

traduzindo de maneira única, produzindo sentidos continuamente. O corpo, em meio aos processos históricos e sociais, comunica-se e relaciona-se com o mundo, constituindo a corporeidade e sendo por ela constituído.

Entretanto, a relação supracitada precisa ser pensada a partir dos diferentes elementos que a tensionam, como por exemplo, os “marcadores sociais” que são atribuídos ao corpo nas diversas origens culturais, os padrões estéticos e de performance, as simbologias e (pré)concepções manifestadas – ou não. Estes e outros fatores podem favorecer a construção de relações de exclusão e/ou inclusão de sujeitos a partir de sua corporeidade. O corpo, como expressão e, ao mesmo tempo, aspecto constituinte da subjetividade humana, consolida uma imagem no contexto social do qual é parte, sendo (ou não) reconhecido e valorizado por si mesmo e pelos outros. Este reconhecimento, traduzido em uma legitimação, por sua vez, aparece como uma compreensão da corporeidade e dos corpos, que identifica e hierarquiza as diferenças a partir de padrões socialmente estabelecidos. Estas identificações, permeadas por ideologias e intencionalidades, aparecem reforçadas pelas instituições disciplinares (FOUCAULT, 2007b), dentre as quais está a escola. A disciplina, portanto, seria um elemento central para compreendermos as exclusões e inclusões na escola, considerando a corporeidade como principal foco sobre o qual ela incide. A escola, uma das principais instituições a exercer uma educação disciplinar, em suas práticas, pode contribuir para a (de)formação de sujeitos (e corpos) submissos e dóceis.

Em suas análises sobre os poderes na sociedade, Foucault (2007b) identifica um exercício de poder baseado na agressão, na violência física, que se converte a partir da modernidade, em práticas mais sutis, e por isso, ainda mais eficazes. A escola, acompanhando todas estas mudanças, aos poucos foi deixando de praticar uma educação punitiva, com métodos de agressão física ao aluno, como a palmatória, o ajoelhar no milho e também de agressão moral. A este tipo de poder, mais sutilmente exercido, deu-se a denominação de poder disciplinar. Se antes o alvo a ser punido sofria suplícios e mutilações, posteriormente aparecerá uma preocupação em se adestrar o indivíduo, ajustá-lo, corrigir seus erros. E mais: para além do castigo, busca-se uma atuação no corpo do indivíduo que o torne útil, produtivo. As instituições

disciplinares aderem à tarefa de produzir corpos submissos e dóceis, o que duplica os ganhos que se tem: os indivíduos disciplinados evitam cometer erros e, para completar, passam a ser melhores e mais velozes produtores.

A ideia básica de Foucault é de mostrar que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem ao nível do direito, nem da violência: nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas. (...) O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo (MACHADO *In*: FOUCAULT, 2007a, p. XV).

Dentre os dispositivos identificados por Foucault (2007) no que diz respeito às instituições disciplinares, a vigilância é um dos principais, junto a outras práticas, como a sanção normalizadora e o exame. Isto é perfeitamente exemplificável através das práticas escolares. O primeiro destes instrumentos, a vigilância, caracteriza-se por uma prática hierarquizada, contínua e funcional, que visa controlar e garantir certos comportamentos desejados. Tem um cunho de observação muito específico, pois supõe um “jogo de olhares” onde o vigiado sabe que é vigiado e o que deve fazer diante desta vigilância. Assim como sabe o que não pode fazer, mesmo não percebendo a presença do vigilante, não comete erros pelo simples fato de estar sujeito, a qualquer momento a esta vigilância. Este aparelho disciplinar limitador dos corpos, concretiza-se não apenas nas ações de vigilância, mas em arquiteturas e disposições espaciais.

Retornando aos demais instrumentos disciplinadores, Foucault (2007) também se refere a uma sanção normalizadora que é descrita como um pequeno mecanismo penal, baseado num sistema duplo chamado “gratificação-sanção”, com um objetivo de não castigar, mas corrigir, reduzindo-se os desvios. Este tipo de prática estimula os “maus comportados” a se adequarem, em busca de reconhecimento, atenção, gratificação. Gera um clima competitivo entre os indivíduos (o que acontece muito nas escolas: alunos disputam a atenção da professora, o melhor lugar, a melhor nota, etc.). Brilhantemente, este mecanismo impulsiona os indivíduos “desviantes” a se normalizarem por vontade própria. Isto inclui o próprio consentimento dos

indivíduos em receber e atender a certas ordens e normas, pois já fica subentendido que os que as cumprem são os que conseguem prestígio e ascensão diante dos demais grupos sociais.

E, como terceiro mecanismo de normalização temos o exame. Este é o aparelho que permite a qualificação, a classificação e, a partir destas, a punição (por meio da sanção normalizadora). Aqui, a hierarquia de poder torna-se ainda mais clara, assim como a produção de saber, fator que é avaliado seja por provas, testes, registros ou comportamentos que lhes façam correspondência. O exame permite que o professor, por exemplo, obtenha uma “devolução” daquilo que ensinou, de forma que perceberá os efeitos destes ensinamentos sobre os seus alunos. É nesta prática ritualizada que o poder disciplinar mais se revela, na combinação entre vigilância hierárquica e sanção normalizadora.

Portanto, os corpos dos indivíduos tornam-se, não raras vezes, objetos de constante vigilância, avaliação, correção e formação. Formação e não deformação explícita, como nos antigos métodos punitivos. O indivíduo é “fabricado” pelo poder disciplinar, sendo objeto de saber, apesar de sua capacidade de também produzi-lo. O poder é exercido dentro de determinada lógica, visando a defesa e a reprodução de determinado saber, um padrão, tido como um prestígio, fator de ascensão social. Quanto mais saber, mais poder. A esse respeito, destacamos a abordagem de Stehr (2000), que, ao falar sobre a desigualdade e, conseqüentemente, as exclusões na contemporaneidade, nos adverte sobre as mudanças observadas, que seriam novas dimensões da desigualdade. Hoje, um dos mais relevantes fatores de diferenciação nas condições de acesso e participação nos extratos mais elevados na hierarquia social é o conhecimento. Este conhecimento se revela como um “pacote de competências”, ou seja, modos preestabelecidos de ser, pensar e fazer, interferindo diretamente na formação e na constituição da corporeidade humana.

(...) o conhecimento tem de ser conceituado como um pacote de competências — no sentido, por exemplo, da capacidade socialmente reconhecida de um determinado agente de falar e agir (cf. Bourdieu, 1975, p. 19) — que produz diferentes benefícios (ou custos) sociais para aqueles que são capazes de mobilizar seus recursos em situações apropriadas. A relação entre fatores cognitivos

e materiais da desigualdade social se inverte: o conhecimento é que comanda o bem-estar material, seus fatores e sua extensão (STEHR, 2000, p.106).

Estas novas dimensões da desigualdade são decorrentes da centralidade que vai tomando o conhecimento em relação ao próprio mercado de trabalho e as relações constituídas a partir do neoliberalismo nas sociedades ocidentais. Os indivíduos que não se apropriam do conjunto de competências exigidas pelo mercado, são excluídos do mesmo e responsabilizados pelo próprio “fracasso” diante dos padrões e modelos estabelecidos. Mais uma vez, as diferenças são tratadas como um “problema a ser corrigido”, de modo que os corpos se tornem cada vez mais produtivos, diante das demandas socioeconômicas.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras (FOUCAULT, 2007b, p. 177).

A escola homogênea quando impõe o uso de uniformes aos alunos, quando define padrões de comportamento desejável, quando controla o tempo destes alunos, não considerando a temporalidade de cada um, quando lhes propõe atividades idênticas, desconsiderando a diversidade de corpos e subjetividades. Mas os diferencia de maneira desigual quando identifica, classifica e rotula alunos “desviantes”, os chamados “incômodos”, atribuindo aos mesmos, um “status” de “alunos-problema”. O currículo escolar deve ser destacado como um importante elemento de exclusão, pois, como nos advertem Akkari e Santiago (2015), a seleção de conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem podem enfatizar ou omitir contextos específicos, que favoreçam ou desfavoreçam determinados grupos sociais. Tudo isto corrobora com o que Sawaia (2014) denomina “dialética exclusão/inclusão”, contribuindo para a formação de *“subjetividades específicas que vão desde o sentir-se excluído até o sentir-se discriminado ou revoltado”* (SAWAIA, 2014, p.09). A exclusão, nesta acepção, é um processo inerente a um sistema de múltiplas dimensões, a saber, materiais, políticas, sociais, subjetivas. Em sua complexidade, a exclusão não se constitui como algo inerte,

mas articulada dialeticamente ao seu oposto, a inclusão. Falar em inclusão é reconhecer que a sociedade é permeada por processos e relações excludentes.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2014, p.08).

Importante sinalizar que, afinal de contas, estas relações de poderes e saberes, de exclusão e inclusão dos/sobre os corpos têm como pano de fundo a constituição do sujeito. Um sujeito que, nas diferentes relações de poder, constitui e é constituído em sociedade, por meio de sua corporeidade, múltipla e complexa (LOURO, 2012). Nesse sentido, propõe-se que se construam novas formas de subjetividade. É necessário, portanto, olhar as situações com disposição à reflexão, mantendo uma abertura às diferenças que são socialmente intrínsecas. Diferenças importantes à escola, para que haja trocas de experiências e saberes, em lugar de serem entendidas como problemas à aprendizagem e à participação. Lutar por uma valorização das diferenças, em meio a toda pressão para que todos se adequem aos padrões “normais” da sociedade, é um grande desafio.

As diferenças como justificativa de exclusão e inclusão

Pensar a diversidade no que diz respeito à corporeidade, nos leva a colocar em “xeque” determinados marcadores sociais que em determinados contextos, são atribuídos de maneira pejorativa ou depreciativa a sujeitos que, como já exposto, são diferentes em suas características, justamente pela condição múltipla e heterogênea que é própria da humanidade. Somos diferentes em características, mas iguais em humanidade e em valor, o que é reiterado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Somos diferentes em nossas características, experiências e trajetórias de vida, mas não podemos admitir a desigualdade que se revela na naturalização das condições sociais desvantajosas, pois isto que gera uma visão

distorcida de Direitos Humanos, fundamentada na ideia de mérito e de esforço individual, responsabilizando os sujeitos por seu próprio “fracasso”.

Sob o argumento da equidade (justificativa legal do direito de cada um), reproduz-se o pressuposto fundamental da sociedade burguesa, fundado no reconhecimento da necessidade da desigualdade e/ou das distintas capacidades, para o equilíbrio das funções exercidas na sociedade (GUHUR, 2003, p.39).

Não são um acaso as comuns dificuldades das escolas em lidar com questões relacionadas a gênero, sexualidade, deficiências e diferenças culturais e étnicas. Estes temas, uns mais, outro menos diretamente, se vinculam à corporeidade e permeiam o imaginário social sob um enfoque ainda superficial e distorcido. Como pensar o lugar da diferença em meio às demandas por competências individuais padronizadas? Como pensá-las sem torná-las nas desigualdades acima descritas? Em meio às normatizações que se fazem presentes na escola e na sociedade, percebemos a questão da diversidade ainda como uma barreira e, como apresenta Nardi (2012), uma barreira difícil de ser transposta diante da força dos dispositivos que atuam na formação humana. Não é que a diversidade seja, em si mesma, a barreira, mas sim o modo como a sociedade as vê: como barreiras, desvantagens, posições inferiorizadas de sujeitos, coisas que fogem às convenções e saberes já constituídos e, por isso mesmo, desafiam-nos a rever nossos conceitos. E a escola reproduz isso; afinal, estas dificuldades se refletem, inclusive, na formação docente, o que transparece nos ainda presentes melindres em lidar com a temática da inclusão. Esta discussão, de acordo com Nardi (2012), é supostamente aceita no “repertório do politicamente correto” (p.76), mas cotidianamente, é percebida como uma dificuldade em lidar com a diversidade e repensar o modelo disciplinar.

As teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada dizem sobre os corpos e os prazeres das/os estudantes. Aparentemente, a formação é incorporada como se centrada em ideias e conceitos, entretanto, a preocupação com o corpo e com sua utilização sempre foi central na constituição das práticas pedagógicas. Os processos de escolarização ao longo do tempo estiveram voltados para moldar, corrigir e construir homens e mulheres. Neste sentido, podemos recorrer às descrições feitas por Michel Foucault em seu livro Vigiar e Punir

(1975) e a toda a produção no campo da educação inspirada nos conceitos de poder disciplinar e de seus componentes relativos à vigilância e ao exame (NARDI, 2012, p.71).

O corpo, nesse sentido, assume lugar pouco prioritário nas práticas educativas e nas relações que permeiam a escola. O discurso do “desconhecimento”, acaba por fundamentar muitas posturas equivocadas e eticamente descompromissadas. Quando existe a preocupação com o corpo no contexto escolar, por muitas vezes esta se resume à preocupação em “(...) vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60). Os tabus relacionados, por exemplo, ao tema “sexualidade” impedem que sejam revistos os padrões e normas que cooperam com a exclusão:

As práticas do dia a dia, os arranjos físicos, a distribuição espacial reafirmam todo o tempo as diferenças sexuais e de gênero. As concepções do indivíduo e da sociedade foram, e ainda são, perpassadas por uma visão dicotômica da “realidade”, na qual o natural se opõe ao social e ao cultural, o corpo à mente. Essa visão dualista e polarizada empurra as pessoas num movimento de identificação com e de integração ao grupo mais bem avaliado moral e socialmente (brancos/as, ricos/as, heterossexuais, bem-educados/as, comportados/as), evitando ser percebido/a como parte de um grupo desvalorizado (negros/as, pobres, homossexuais, transexuais, travestis, com escolaridade reduzida, bagunceiros/as), na tentativa de assim escapar dos estigmas e da discriminação dirigida às/aos “desviantes” (NARDI, 2012, p.72).

Ao discursar sobre Sexualidade, Giddens (1993, p. 27) descreve o poder como “um fenômeno mobilizador e não apenas um fenômeno que estabelece limites”, citando e tecendo críticas ao poder disciplinar em Foucault (2007b), pois, a “docilidade” dos sujeitos não seria uma reação necessariamente esperada. As mesmas forças que oprimem, podem também ser usadas em favor da expressão do indivíduo e de sua libertação. Impedir a expressão corporal, da sexualidade e das emoções do indivíduo, é estabelecer uma forma de controle sobre os impulsos vitais do mesmo, sobre seus desejos, sua espontaneidade. A escola vive, portanto, uma situação de conflito e tensão permanentes. Local de contraposição de ideias, trazidas por gerações diferentes, portadoras de histórias e de culturas distintas, a escola possui, nesta tensão, um elemento indispensável à criação do novo. A escola teria capacidade ampla

de formar alunos de pensamento crítico, portadores de uma inquietação com a vida e de um desejo intenso de sobre ela terem ação e autonomia e, ainda, poder de transformação. Mas esta mesma escola submete-se a uma ordem burocratizada, onde o poder e o controle dos que mandam passa a ser o objetivo principal. Os “desvios” são tão logo submetidos a pressões sutis, psicológicas e sociais, para que se adequem às normalidades da instituição que se afirmam como reflexo da própria sociedade, sejam esses desviantes os profissionais ou os alunos da escola. Neste fato, encontram-se os fatores de exclusão na escola.

As contradições entre a exclusão e a inclusão na sociedade e, mais especificamente, no contexto aqui discutido (a escola), se revelam nítidas quando pensamos a respeito das diferenças entre sujeitos (e corpos). Louro (2012) nos auxilia na compreensão de que a diferença sempre constitui numa relação. E que “toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura” (LOURO, 2012, p.46). Nesse sentido, é preciso que façamos um movimento de resignificação das diferenças, que na pós-modernidade, articula-se a concepções como complexidade, pluralidade, heterogeneidade e provisoriedade, não mais sendo relacionada a conceitos como “normal” e “diferente”, “padrões” e disciplinas. Ao contrário, a diferença precisa ser contextualizada e questionada, em suas abordagens:

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas em vez disso, supõe uma lógica mais complexa (LOURO, 2012, p.51).

Superando, portanto, os binarismos de uma visão ingênua sobre as exclusões e inclusões, é preciso compreender, como nos propõe Santos (2013), a Inclusão em Educação como um processo de luta contra todas as exclusões, considerando que, no modelo de sociedade em que vivemos, essa luta sempre existirá e se fará necessária. Assim, é preciso compreender as exclusões através de uma perspectiva ampliada, reconhecendo que estas podem se manifestar, segundo Santos (2013) em muitas formas, sejam elas o racismo, a homofobia, a xenofobia, o radicalismo religioso etc.

Sobre estes preconceitos causadores de exclusão e decorrentes desta no contexto escolar, a autora complementa:

O elemento comum a estas atitudes é a manutenção de um padrão estereotipado de mundo, como se ele fosse homogêneo. Lamentavelmente, é comum vermos esta padronização em sala de aula e assumirmos uma espécie imaginária de que todos numa turma são iguais. Por conseguinte, assume-se que todos também aprenderão da mesma maneira e pelos mesmos caminhos: o professor fala, o aluno ouve. Ora, não há nada mais excludente no meio educacional do que partir deste princípio (...) (SANTOS, 2013, p.42).

Articulando esta concepção às discussões sobre o corpo e a corporeidade no contexto escolar e concordando com Akkari e Santiago (2015, p.30), na afirmação de que “as práticas escolares predominantemente têm abordado a diferença como deficiência e privação”, defendemos um movimento contínuo no sentido de “Torná-lo [o corpo] não um lugar da exclusão, mas o da inclusão, que não seja mais o que interrompe, distinguindo o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros” (Le BRETON, 2007, p. 11).

Diante do exposto, é preciso ressaltar que não há uma relação de poder tão passiva por parte dos dominados, que não possa, em algum momento, fazer resistência. Assim como o poder que perpassa toda a sociedade tem início em níveis mais elementares que o Estado, a resistência também deve ser iniciada através dos níveis de micro relações, para que, gradualmente, possam realizar uma transformação mais abrangente, atingindo inclusive, o Estado. Não haveria um foco único de resistência, mas “micro revoluções”, ou seja, mudanças menores, contínuas, dentro dos grupos sociais, inclusive na escola. Nardi (2012), reforça a importância de se ter uma postura cada vez mais propositiva na escola, em busca de novos caminhos e novas formas de lidar com a diversidade e a diferença:

(...) a queixa que permeia o relato das/os professoras/es: estão sobrecarregadas/os, têm de dar conta de muita coisa, são muito cobradas/os e responsabilizadas/os. A falta de condições (salariais, de infraestrutura, de material, de tempo, de qualificação...) confronta-se com a afirmação de enunciados que são utilizados pelo governo e por todos os setores da sociedade, nos quais a escola

emerge como solução mágica para todos os problemas do país (sem que se resolvam as questões do trabalho, da saúde, da moradia, da violência urbana etc.). Este elemento é importante e não deve ser negligenciado em qualquer tipo de planejamento de ações nas escolas, entretanto, ao invés de este fator produzir uma reflexão sobre “o que pode a escola”, muitas vezes a falta de condições remete para uma paralisia que reforça a já presente dificuldade de lidar com uma temática desestabilizadora de certezas (NARDI, 2012, p.84).

O que se quer dizer com tudo isto é que, diante desses poderes há atitudes a serem tomadas. E, pensando novamente na escola, este pode ser um espaço privilegiado para formar corpos úteis não ao trabalho apenas, mas à luta por condições melhores. Mentes que não sejam “depósitos” de saberes específicos, mas que sejam dotadas de corpo, criticidade, para não serem fabricadas, como objetos. Enfim, que a educação seja um estímulo à criação, não à reprodução; que seja instrumento na formação de indivíduos autônomos que saibam reconhecer e exigir respeito por seus próprios valores, suas opiniões. Há conteúdos e valores importantes para serem ensinados nas escolas, mas estes não podem ser a única base para o ensino, sob o risco de educarmos alunos passivos, sem consciência política, sem autonomia. Há que se reconhecer a existência de diferentes culturas, políticas e práticas, que por suas particularidades não deixam de ter sua importância e seu valor. De acordo com Santos (2013), estas três dimensões implicam nas tomadas de atitudes e decisões, o que pode refletir ou não uma coerência entre as mesmas, ou seja, entre o que se diz e o que se faz, contribuindo ou não para o desenvolvimento de relações que tenham por base a inclusão.

Quando nos referimos, porém, ao tipo de prática impositiva existente na sociedade, inclusive na escola, deve-se ter em vista a resistência, não de simplesmente negar os saberes que a circundam, mas de reconhecer quando estes têm propósitos que trarão prejuízos ao indivíduo, prejuízos à sua autonomia. As lutas por mudanças devem fazer parte da vida social e fazem. Contudo, a condição para que se atinjam essas mudanças, a força de resistência deve possuir a mesma intensidade que possui o poder disciplinar. Deve ser: “Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de baixo e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2007a, p. 241).

A consequência clara das tão frequentes padronizações é de que a minoria é sempre a excluída. Entretanto, paulatinamente, através das já mencionadas “micro mudanças”, contribui-se para uma possível transformação. Transformação que é luta cotidiana, sem fim.

Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo, ao explorar o tema da corporeidade e refletir sobre suas relações com processos de inclusão e exclusão, argumentar que nenhuma diferença, e em especial aquela constitutiva da corporeidade, pode servir como justificativa para a exclusão. Para dar bases ao nosso argumento, apoiamo-nos nas ideias de autores que percebem a escola como uma instituição que, quando exerce o papel de reprodutora de saberes que se constituem em poderes (por conta do peso de seu simbolismo nas sociedades letradas, entre outros aspectos), adota práticas socioculturais relativas ao corpo que tentam torná-los dóceis e assujeitados, causando exclusão.

Entretanto, seu papel como instituição causadora da exclusão de corpos não para por aí. Nesta perspectiva, o corpo parece ter ficado fora da escola (LOURO, 2000). Foucault nos apresentou as sociedades disciplinares. Mas sabemos que esta é apenas uma das formas em que o poder se exerce, formas mesmas que, através dos tempos, entrelaçam-se, misturam-se. Deleuze (2000), também um pensador contemporâneo, nos apresenta em sua obra uma nova forma de exercício de poder que se sobrepõe, na contemporaneidade, às instituições disciplinares. Afirma Deleuze (2000), que o poder avança e manifesta-se em formas ainda mais sutis que nos espaços das instituições disciplinares: mais que fundado na disciplina, esse poder passa a ser efetivado através do controle por toda parte, inclusive em espaços abertos. Ou seja, em qualquer espaço o indivíduo pode estar sendo vigiado, filmado, fotografado, etc. Não mais esse controle sobre os corpos e subjetividades se restringe a zonas de confinamento, mas espalha-se por todos os ambientes possíveis. E, com o advento da tecnologia, cada vez mais acelerado, estas “sociedades de controle” tendem a se tornar cada vez mais

ampliadas. O exercício de poder sofisticava-se simultaneamente às novas “descobertas” científicas e tecnológicas. E o que faremos diante disso?

Diante desta mistura de “soberanos”, “disciplinadores” e “controladores”, devemos lembrar que onde há poder, pode haver resistência e esta pode acontecer na mesma intensidade com que é “pressionada” pelo poder. A resistência, na verdade, surge do próprio poder. É um verdadeiro “jogo” dialético no qual a escola faz-se uma poderosa participante, dotada de capacidade tanto para exercer o poder disciplinador, quanto para resistir. Assim, apesar de todo o exposto, há, igualmente, um lugar de positividade reservado à escola. Um lugar simbólico em que ela atua como promotora de mudanças, do reconhecimento de Direitos Humanos e sociais, instigadora de mentes e corpos expressivos, criativos e críticos, desafiando convenções, preconceções e discriminações.

O papel que cabe aos educadores é pensar uma educação que respeite a identidade de seus alunos, reconhecendo a perspectiva da inclusão - que tem por finalidade o acesso, a participação e aprendizagem - como um indispensável processo de luta que pode beneficiar a todos. A educação, mais que ensinamentos, deve ser constituída de trocas e de frequentes questionamentos acerca de nossas culturas, políticas e práticas. Deseja-se o estímulo ao desenvolvimento de uma visão complexa, dialética, capaz de fazer com que os sujeitos vivam conscientes de suas ações e de suas escolhas, buscando seu bem-estar e valorizando o bem-estar de todos.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. Diferenças na Educação: Do Preconceito ao Reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a, 23ª edição.

_____. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: editora Vozes, 2007b, 33ª edição.

GIDDENS, Anthony. Foucault e a sexualidade. In: GIDDENS, Anthony. **A transformação da Intimidade**: sexualidade, amor e Erotismo nas Sociedades Modernas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção Cultural do Corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. Dialética Inclusão-Exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.9, n.1, p.39-56, Jan.-Jun. 2003.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 2. Ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v.2, n.25, p. 59-76, jul/dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

NARDI, Henrique Caetano. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. Sexualidad, Salud y Sociedad - **Revista Latinoamericana**, n.11, pp.59-87, ago. 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em 29 dez. 2010.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014. 14ª edição.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

STEHR, Nico. Da desigualdade de Classe à desigualdade de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.15, n. 42, 2000.

Data de envio: 14/09/2018

Data de aceite: 07/11/2018

O CORPO EM COSTURA, CORPO EM ABERTURA

THE COSTURED BODY: FISSURING THE BOOK OF SCIENCES

Dhemersson Warly Santos Costa³

Maria dos Remédios de Brito⁴

Resumo

O ensaio pretende tecer linhas reflexivas acerca o corpo através de um exercício de criação imagética de corpos (im)possíveis costurados sobre a superfície do livro didático de ciências. A produção das imagens costuradas parte da seguinte questão: *é possível criar um corpo para além do discurso biológico no livro didático?* Tomamos como aliança conceitual a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, na construção do mote argumentativo: *é possível pensar e produzir um corpo para si que percorra outras linhas, aquelas que se chamam molares, moleculares e linhas de fuga.* Um corpo atravessado pelo desejo, sendo este a instância produtiva que o rasga, desfazendo formas e costurando outras composições e arranjos.

Palavras-chave: Corpo. Diferença. Devir.

Abstract

The essay intends to weave reflective lines about the body through an imaging exercise of possible (im) bodies sewn onto the surface of the science textbook. The production of the stitched images starts from the following question: *is it possible to create a body beyond the biological discourse in the textbook?* We take as a conceptual alliance the philosophy of difference between Gilles Deleuze and Félix Guattari, in the construction of the argumentative motto: *it is possible to think and produce a body for itself that runs along other lines, those that are called molars, molecular and lines of escape.* A body crossed by desire, this being the productive instance that rips it, undoing forms and sewing other compositions and arrangements.

Keywords: Body. Difference. Devir.

³ Universidade Federal do Pará. Graduado em Ciências Biológicas/UFPA. Atualmente mestrando em Educação em Ciências pelo Instituto de Educação Matemática e Científica dhemerssonsantos@hotmail.com.

⁴ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará; Pós Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de Campinas-UNICAMP. Professora da Universidade Federal do Pará. Ligada aos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas PPGECM/UFPA e Artes/ICA, UFPA Email: mrdbrito@hotmail.com

PLANO DE FORÇAS

O ensaio é maquinado a partir da leitura de um livro didático de ciências do 8º ano do ensino fundamental, cujo conteúdo labuta majoritariamente o campo problemático do corpo humano. A obra é recheada de textos científicos, imagens, fotografias e ilustrações gráficas que reproduzem um discurso biológico do corpo, ou mesmo um discurso da ciência com suas funções e demarcações orgânicas. Que a educação em ciências labuta a questão do corpo pelas linhas do pensamento representacional, da neutralidade, da objetividade, da racionalidade técnica e da fragmentação do saber, não dúvidas. O que é digno de questionamento é: o corpo no ensino de ciências somente pode ser ensinado ou problematizado pelas vias da ciência? Seria possível ensinar o corpo emaranhado em outras perspectivas? É possível criar um corpo para além do discurso biológico no livro didático? Ensaier outras composições é o exercício desse ensaio. O mote argumentativo perpassa pela Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari, pensadores franceses que problematizam o corpo dentro de uma organicidade e afirmam que o corpo atravessa agitações de todas as ordens, dessas agitações podem pulular miríades de vida e de existência. Sem pretensões denunciativas a respeito do conteúdo no livro de ciências, acreditamos que muitos estudos já destinam esforços para expor a questão do discurso científico como produção de verdades. O que se pretende é um exercício de criação imagética de corpos (im)possíveis a partir do livro didático de ciências. Argumenta-se que o corpo é costurado por linhas molares, moleculares e linhas de fuga, o desejo é a instância produtiva que rasga o corpo, desfazendo formas, costurando outros arranjos. O corpo costurado pelo desejo é um corpo sem órgãos, um corpo em devir.

O CORPO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA

O pensamento no ocidente moderno esteve engendrado nas tramas provocativas de uma geografia ortodoxa, moral e julgadora, que labuta no apagamento das multiplicidades e da exceção. Um pensamento compromissado com a representação, promovendo a identidade, a semelhança e a repetição do mesmo, e

nele se reforça o exercício de mortificação do corpo e da linguagem, negando, sobretudo, a diferença (SCHOPKE, 2012).

Na obra “*Diferença e Repetição*” (2006), Deleuze denuncia o dogmatismo do pensamento, fundamentado em uma filosofia da tradição, que não cessa de subjugar a diferença ao identitário. Tal pensamento produziu variações nos modos de entender, significar e sentir a vida. Uma verdadeira força recognitiva do que se é, enveredado para o caminho reto e moralizante, uma busca pelo *telos*, uma objetividade, um porto seguro (DELEUZE, 2006).

Na modernidade o pensamento da representação, da semelhança e da generalidade, estabelece novas alianças, tencionando um modelo de racionalidade e de conhecimento que oferece ao sujeito o *status quo* de senhor de si e da natureza, cujas faculdades lhe permitem descobrir o mundo e controlar a natureza, através de um método científico. Nessa discussão, René Descartes (2004) figura como um importante pensador na criação das bases fundamentais do conhecimento científico, ao estabelecer algumas prescrições para alcançar um conhecimento puro, límpido de qualquer influência externa, quais sejam: neutralidade, objetividade, especificidade, universalidade, experimentação e a fragmentação do conhecimento.

Nesses moldes, a ciência busca por uma verdade indubitável, os métodos são ferramentas de apuração e constatação de fenômenos e das leis da natureza “A metodologia científica, portanto, só leva em consideração a explicação de fatos, fenômenos, conceitos a partir de provas concretas e se caracteriza como uma antítese do senso comum subjetivo” (RAMOS; BRITO, 2018, p. 5). Prega-se que a natureza possui suas próprias leis e que o homem é o seu desbravador. No liame entre natureza e cultura, uma separação, um vácuo. A concepção de ciência paira sobre uma verdade indubitável, dada *a priori*, uma realidade que é descoberta pelo homem, e não criada, afastando a noção de ciência como construção humana.

Assim, a passagem da modernidade preconiza um novo tipo de tratamento para o conhecimento verdadeiro, revestido pelo manto da neutralidade que protege o cientista, desbravador da natureza, das paixões da alma, da política. Esse conhecimento é construído a partir de observação e experimentação, o qual pode ser

testado por diferentes pessoas e lugares e padece de uma fragmentação, é preciso compartimentalizar o conhecimento, do geral para o específico, do básico para o complexo.

Toda essa racionalidade é maquinada não apenas o mundo físico, mas também moral, arrastando a vida e a compreensão do mundo para outras veredas, outros olhares. As bases fundamentais do pensamento da representação, em especial, a partir da modernidade, atravessam outros campos do conhecimento, produzem outros agenciamentos, outros arranjos, entre eles a educação em ciências “que se efetiva pela compartimentalização, pela segmentaridade e pela linearidade que conduzem a educação em ciências pela reprodução e pelo reconhecimento” (BRITO; RAMOS, 2018, p. 33).

O corpo humano, matéria presente nos componentes curriculares do ensino de ciências, nos diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental e Médio), é trabalho a partir da lógica da ciência moderna, um corpo fragmentado, organizado, classificado e ordenado, sempre em uma escala crescente, do menor ao maior, das bordas ao centro, do simples para mais específico, compartimentando-o em sistemas, fragmentos. Moléculas, Genes, Tecidos, Órgãos, Sistemas, Organismos. Corpo dividido, em cabeça, tronco e membros... Um repertório orgânico, que concebe em si verdades, universalizações, subjetivando corpos para enquadrá-los numa única forma de ver, sentir e vivenciar seus próprios corpos e, também, o do outro (COSTA; SILVA, 2018).

A fragmentação desse corpo produz generalizações, bifurcações... Homem, Mulher, Masculino, Feminino, Macho, Fêmea. Binarismos impostos pela ciência que congela um possível abalo do corpo, restringindo-o a procriação e explicações biológicas. Há nesse espaço uma recusa em pensar o corpo para além da sua função orgânica e reprodutiva, negligenciando as diferenças e produções estéticas criadas na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs para o ensino de ciências abordam a temática do corpo, vinculando-o às concepções científicas da biologia, isto é, o corpo é posto, único e exclusivamente, como máquina reprodutiva, cuja função é

“se multiplicar” e povoar a terra, para assim garantir o sucesso evolutivo da espécie (SILVA; COSTA, 2017).

Tal máquina de reprodução precisa ser “vigiada” para não contrair uma Doença Sexualmente Transmissível (DST) e/ou uma inesperada gravidez (SANTOS; BRITO, 2016), ou seja, o que reverbera é uma perspectiva meramente biologizante-medicinista-higienista, a qual enxerta os currículos escolares, predominando explicações anatômicas e fisiológicas do corpo.

No livro didático, artefato cultural disponibilizado aos alunos e professores como uma ferramenta de consulta, podemos perceber como as linhas do pensamento dogmático da ciência é materializado. Quando aborda a temática do corpo é para estabelecer uma verdade a partir de pesquisas científicas que chancelam determinado aspecto, testado em um laboratório, seguindo um rigoroso procedimento metodológico e, por essa razão, puro, indubitável.

O corpo aparece no livro didático ainda nos anos iniciais na perspectiva do toque, do tato, dos sentidos primários. No ensino fundamental e médio, os saberes produzidos em torno do corpo são divididos em parte, de fora para dentro, do geral para o específico, do macro para o micro, ou seja, da estrutura esquelética até chegar aos níveis moleculares.

O que se deseja problematizar é que a ciência instaura no livro didático uma verdade sobre o corpo, inquestionável, produzindo modelos, formas de ver e sentir o mundo. Porém, o corpo não é um território fechado, as linhas que o atravessam não cessam de se desfazer e de se desorganizarem, produzindo cortes, agenciamentos do desejo, novos arranjos rasgados pela potência dos encontros, dos afetos, corpos-outras, por onde vazam processos criativos. O corpo em variações profanas que libertam os movimentos, outras perspectivas de vida, de forças e de acontecimentos, onde tudo é produção, invenção, criação em prol de uma existência que resista, onde brote o heterogêneo, a diferença.

PLANO DE COMPOSIÇÃO

Existem três espécies de linhas que segmentarizam a vida: as linhas molares, moleculares e de fuga (DELEUZE; GUATARRI, 2013). A primeira é a molar, cuja segmentaridade é dura. Referem-se aos modelos binários, aos códigos sociais que objetivam e significam a vida a partir de um arcabouço de modos únicos de agir. A segunda linha é molecular, sua segmentaridade é mais flexível que a primeira, contudo, ainda que sejam mais maleáveis, suas variações, desvios, operam por movimentos imperceptíveis. A terceira linha é a linha de fuga, nela estão às possibilidades inventivas, criadoras de resistência do corpo.

As linhas, assim como na vida, produzem cortes, novos arranjos, mapas desenhados na intempérie do deserto pela potência dos encontros, dos afetos... Nele não há um destino desconhecido, mas um meio, uma imanência. As linhas de fuga percorrem o espaço sem regras, um plano de composição. O desejo é essa força produtiva que percorre as linhas que segmentarizam a vida, operando tanto por regimes de ordem molar, como também molecular e nas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2013).

As máquinas sociais, engendradas nas linhas molares, são arregimentadas pelas organizações, pelos estratos, pela biologia. Existe todo um discurso científico que engendra o corpo a partir da dicotomia homem e mulher, macho e fêmea, o qual é atestado por métodos científicos, prescrições e testes em laboratório. A ciência produz verdades que são aceitas pela sociedade como princípio único de verdade, adentrando a escola, os livros didáticos e a prática professoral. O desejo também passa por essas linhas duras, mas é pelos regimes moleculares que o desejo desliza produzindo desarranjos, quebras, rupturas, colocando em deriva a própria constituição molar dos corpos biológicos.

O conceito de desejo atravessa toda a história da filosofia, Deleuze e Guattari não o inaugura, mas fazem uma releitura do mesmo, pois na tradição filosófica o desejo é revestido por um movimento idealista, ao ser entendido como aquisição, uma força que caminha sempre em direção a aquilo que não temos. Nessa perspectiva, o desejo somente irá se manifesta diante de um falta, uma carência, satisfazê-lo é

encontrar a parte que nos falta, um vazio, um silêncio. Dessas miragens, Deleuze e Guattari se afastam (2010).

O desejo costura os corpos! Cortes, recortes, estilhaços, desintegração das moléculas, da unidade, para então efetuar acoplamentos, cortando e escorrendo tudo que o atravessa: a corrente plasmática sanguínea carrega o alimento vital para os órgãos, rajada de fluxo menstrual expelle os ovos não fecundados para fora do corpo, às terminações nervosas desembocam o leite materno na boca da criança, corrente de espermatozoides desloca vidas proliferantes, fluxos de hormônios, aquíferos, oxigênio, excrementos... Fluxos produzidos, cortados, conectados... Vazam, escorrem, percorrem o corpo, são engendrados, impelidos, fagocitados, interrompidos por órgãos. Quando o desejo produz fluxos, cortes, conexões nos corpos, as singularidades corporais desvelam sobre a face do abismo as nuances da sua existência.

I

Rasco, corto, costuro... desorganizo,
Rasco, corto costuro um corpo,
Rasco, corto, costuro linhas de vida,
Tasco, corto e costuro novos meios de existir,
Rasco, corto e costuro (des)identidades,
Rasco, corto e costuro desejos...

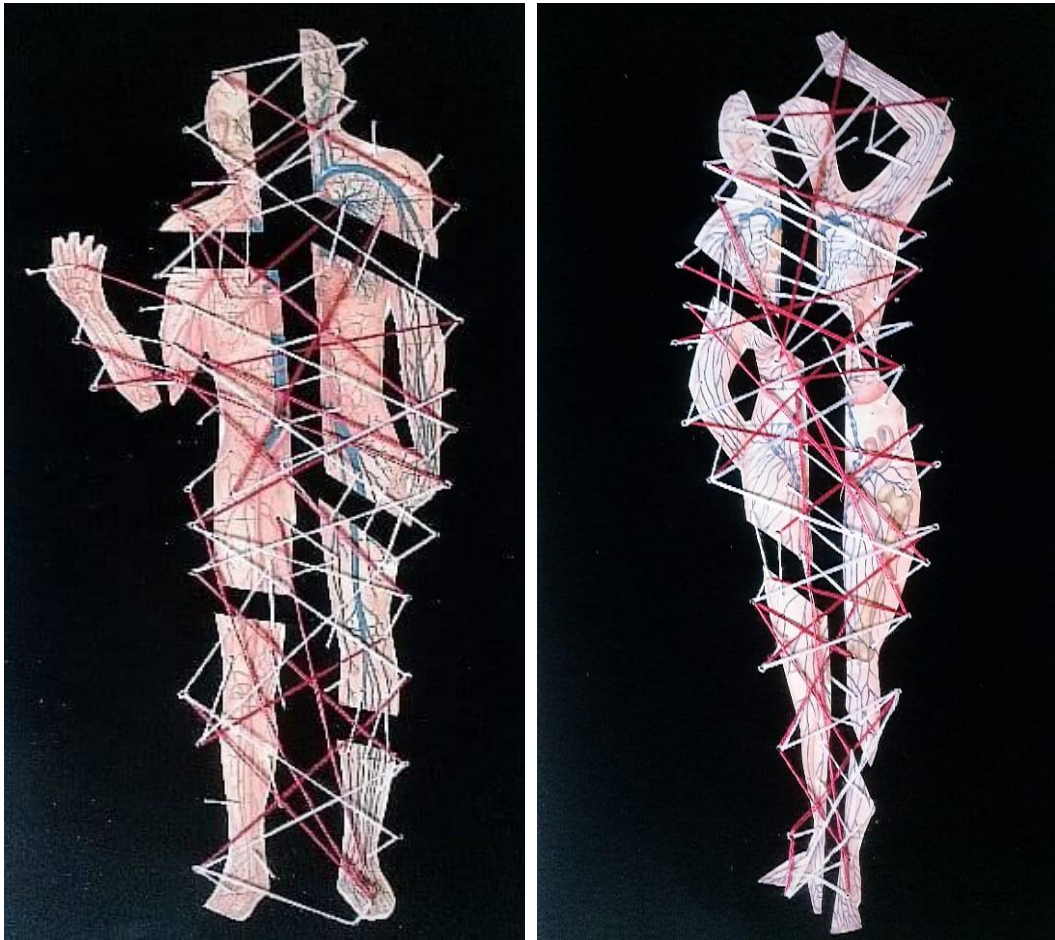


Figura I e II
Fonte: dos autores

II

Órgãos despedaçam,
O corpo ainda pede forma,
Os órgãos experimentam,
Quer dizer não até a metade,
O caminho verdadeiro? Não! Pois o caminho verdadeiro não existe,
O corpo pede a singularização, experimentação de cada um... Não julgemos o corpo
que pede, corte...

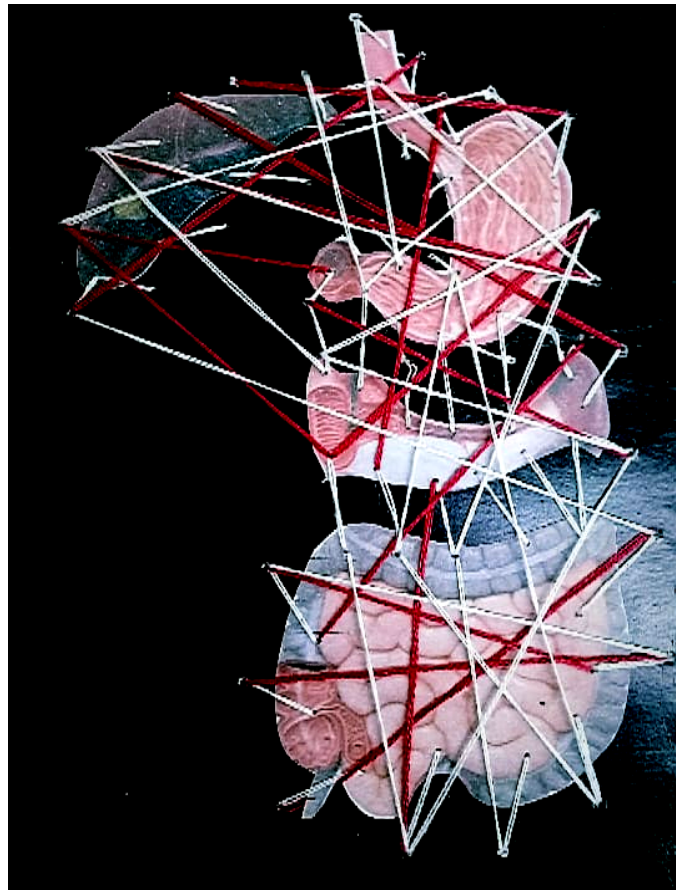


Figura III
Fonte: dos autores

A representação nos conduz a navegar por um rio universal, pelas suas
semelhanças e generalidades que nos identifica em uma categoria. Os juízos

transcendentes bifurcam a vida em duas estradas, uma do bem e a outra do mal. A biologia, em igualmente operação, divide a vida em ordens e classificações. A psicanálise estampa sobre a subjetividade humana o rosto da família. Os delírios de uma máquina social nos revelam os sonhos que assumimos. É representando, julgando e classificando que organizamos nossos corpos, nos tornamos uma árvore organizada: semente, raiz, caule, ramos, folhas, flores, frutos..., um corpo-árvore com funções, que conhecem o bom e o ruim, que sabem o que desejam, o que são. A vida é maquiada sempre pelo exterior, há sempre o outro a nos dizer o que somos, o que é permitido e o que podemos/devemos desejar. A vida se torna fraca. Libertar a vida do domínio do outro requer um esforço de desorganização do corpo. É preciso criar para si um corpo sem órgãos⁵.

O corpo sem órgãos é uma paisagem, um corpo sem imagem, destituído de rosto, desorganizado. Uma declaração de guerra ao organismo, a função e a estrutura, imponentes inimigos a serem combatidos em nome dos afetos, da potência, da multiplicidade e da experimentação (SILVA, 2000). O corpo sem órgãos se assemelha ao corpo da criança recém-nascida, um corpo vitalista em expansão de forças, cuja forma não é fixa, um corpo que ainda não conhece as regras, os limites, os segredos, o que há são blocos de intensidades, afetos, neles encontramos portais, zonas, vontades de potência.

O desafio é romper com a organicidade muito mais do que com os órgãos, pois ela é o princípio primeiro que sistematizam e funcionalizam os órgãos, nas palavras de Zourabichvili (2004, p. 32) o organismo atua no “funcionamento organizado dos órgãos em que cada um está em seu lugar, destinado a um papel que o

⁵ O conceito de corpo sem órgãos, uma aliança conceitual entre Deleuze e Guattari, aproxima-se do texto de Antonin Artaud sobre o homem-árvore. O termo começa a ser maquinado pelos autores na obra “O Anti-Édipo” e posteriormente em “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”. Sua construção percorre um estranhamento desses autores com a estrutura do sujeito que comporta um “EU” cingido. O sujeito, uma palavra que Deleuze e Guattari não têm interesse é uma multiplicidade, o sujeito não “é”, ele é um atravessamento, não se fala em pessoa, nem em indivíduo, mas em processos de singularização, que não envolve uma presença, mas um acontecimento, assim, o sujeito é arrastado do centro para as bordas, desarticulado das identidades e da fixidez “Ele não está no centro, ocupado pela máquina, mas na borda, sem identidade fixa, sempre descentrada, concluído a partir dos estados pelos quais passa” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 36).

identifica”. A biologia trabalha com a funcionalização do corpo, uma espécie de engrenagem em que cada peça possui uma função, uma ordem, por exemplo, o corpo e a sexualidade são reduzidos ao sistema reprodutor humano, pênis, vagina, útero, gônadas, espermatozoides. Compõem uma maquinaria funcionalizada e organizada. Esses órgãos apresentam um funcionamento para além das instâncias químicas, físicas e biológicas, eles carregam uma identidade, um modo de habitar o mundo. Quando o sujeito utiliza um órgão para uma função, da qual não foi designado pela sociedade, por exemplo, boca e ânus, órgão ligados ao sistema de digestório, mas que também são zonas acessadas para obtenção prazer, acaba por ser considerado um doente patológico ou um pecador. Ademais, é importante destacar que essas multiplicidades de formas de experimentação do corpo não entram no livro didático. Trata-se de um instrumento do Estado, portanto, suas aproximações são com a verdade da ciência.

Destaca-se que um corpo sem órgãos não é algo natural, não é um presente dado pela natureza, aproxima-se mais de um limite, uma fronteira que devemos alcançar para que a vida e o desejo flutuem (SILVA, 2000). Desorganizar as funções do corpo não é uma tarefa fácil, mas necessária em prol de uma vida mais alegre (MACHADO, 2009). Somente seremos capazes de tal feito se traçamos linhas de fuga, movimentos, andar pelas veredas, pelas dunas do deserto. É importante frisar que é preciso um exercício de prudência, pois o corpo sem órgãos não “é” sem o organismo, não se pode viver eternamente em fluxo. As linhas do desejo também passam pela lentidão, calma, passividade, até mesmo tristeza e dor.

A escola, os currículos, as políticas públicas educacionais e os livros didáticos não reconhecem as potências do corpo sem órgãos, das disjunções que ele é capaz de criar. O que reverbera é a lógica do corpo organizado e funcional. Porém, a escola é habitada por transeuntes, o desejo não cessa de produzir variações nos corpos, mesmo com todas as forças repressivas e disciplinadoras, os alunos resistem e criam para si modos de existência que não cabem no livro de ciências.

III

Transbordamos o nosso corpo,
um esforço para mexer a carne,
corpo latente,

fazer para nós um corpo sem órgãos,
órgãos e matéria,
blocos de intensidades,
sem profundidade...multiplicidades de corpos...corte, aberturas, passagens, devires...

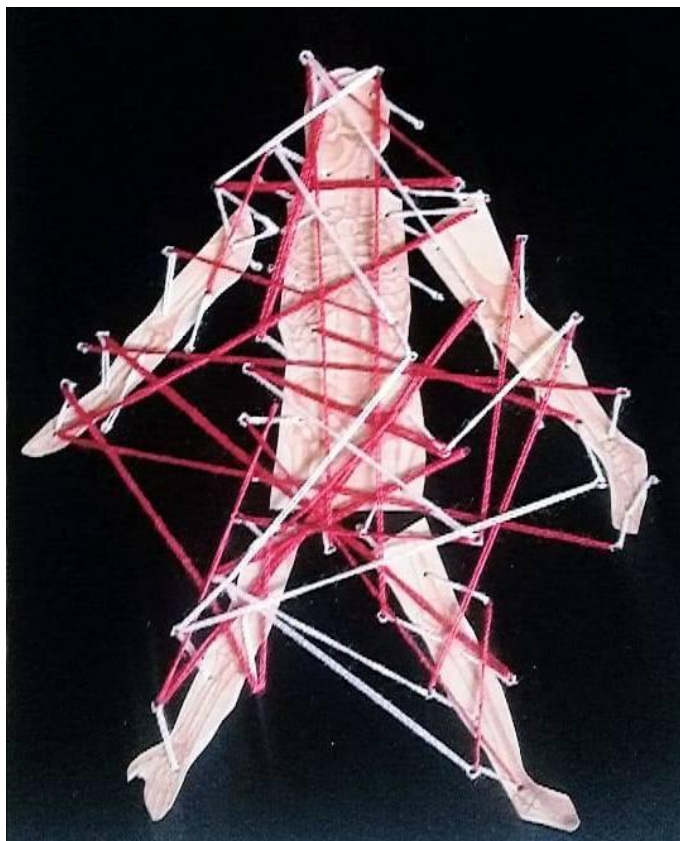


Figura IV
Fonte: dos autores

O desejar é entrar em devir, um exercício político para combater as forças da imitação e da generalidade que ordenam e engendram a vida e o pensamento. Um pensar com imagens, onde as palavras estão postas, as normas estão definidas, não existe força questionadora, apenas reprodução. Deleuze e Guattari (2013) se afastam dessas miragens, para os autores o importante é aquilo que passa, trespassa, muda, pois a vida e o pensamento não percorrer a totalidade do “Ser”, antes, porém, “vir-a-ser”, tornar-se (devir).

O termo “devir” que originalmente vem do francês *devenir*, que em livre tradução significa tornar-se, nada tem de metafórico, não se trata de atingir uma forma, “ora, devir não é mudar, já que não há término ou fim para o devir” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 23), mas de escapar de uma forma dominante, fissurar os códigos disciplinadores, criar para si linhas de fugas inventivas. Um devir é um portal que nos convida a velejar por rios nunca antes navegados, ele não quer “imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade, não há um

termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), o devir nessa direção não quer projetar uma essência, antes, variações, uma mudança constante que não reconhece o estático, o fixo, a identidade, não se trata de continuidade, mas de passagem, transmutação de linhas.

O devir é uma dobra da diferença que floresce no território fértil das multiplicidades, onde as linhas que compõem o corpo vibram, são agitadas em uma zona fronteira, ressoam conexões, trocas. As Moléculas entram em divisão celular, são multiplicadas no acontecimento e no encontro. O devir passa sempre por essas transições e acontecimentos, ele só existe pela experiência molecular. O devir não é metáfora, ele vibra todas as células do corpo, chocando-as umas nas outras para quebrar as estruturas da “forma homem”, abrindo o corpo para experimentação de modos não humanos de individuação. O devir opera sempre pelas aberturas na estrutura para criar outros territórios, outros desejos, outros corpos.

O devir desliza pelas linhas minoritárias (DELEUZE; GUATTARI, 2013), um povo menor a espreita, um grupo excluído socialmente... *devir-mulher, devir-animal, devir-criança*... Um convite para bailar uma dança sem coreografia, trocar a cidade pelas dunas do deserto, abandonar a estrada, desbravar a floresta. A vida regada pelos encontros é tecida a cada curva, a invenção contínua de si e a criação será sempre uma necessidade latente a cada novo caminho traçado. Não devemos temer o silêncio e a solidão do deserto, uma estrada ou uma floresta, pois o devir é uma força que opera por dilatações e contágios, há sempre um encontro alegre por vir, um parceiro de viagem. A dilatação é uma potência que não deseja capturar o outro, trata-se sempre de compor com o outro, desbravar juntos os territórios em um máximo de alteridade, tornando o percurso sua morada, sua potência de vida.

Devir não é atingir uma imagem, um modelo ou uma forma. Quando Deleuze e Guattari (2013) invocam a mulher, a criança ou o animal não é para representar ou imitar, antes, criar alianças afetivas, fluídas e rizomáticas para desabar as estruturas das políticas de identidade, logo, experimentar um devir-criança não é retornar ao estado de infantilidade para imitar as tolices da criança, na mesma direção o devir-

mulher não pressupõe passar um batom ou vestir uma saia; bem como o devir-animal não é latir como um cachorro. A imitação é um caminho perigoso que ameaça os fluxos do desejo. O devir é ele mesmo um fluxo que fissa as identidades e dar vazamentos aos desejos que outrora estavam “aprisionados”, pois um devir jamais se conclui, ele um processo de agenciamento do desejo.

IV

Como acordar no nosso corpo empírico?
 Dizer sim as intensidades, sem habitualidades,
 Um corpo cortado ainda pode ser um corpo orgânico, embora possa buscar o fora das
 camadas dogmáticas, nada de natural,
 Que saberes moldam nossas camadas?
 Como desarranjar as camadas que nos instauram como corpo orgânico,
 fixo, fechado?
 Para instaurar o corpo sem órgãos é necessário uma lógica do paradoxo.
 Agenciar outras multiplicidades...

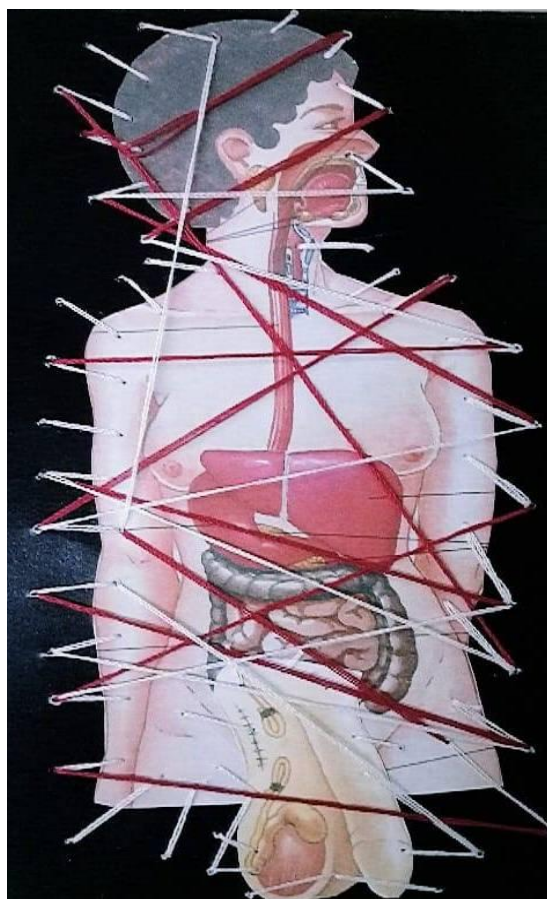


Figura V
 Fonte: dos autores

Se fôssemos pensar em uma cadeia molecular dos devires, certamente o devir-mulher ocuparia um lugar na base, considerando que “todos os devires começam e passam pelo devir-mulher. É a chave dos outros devires” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 66), o devir-mulher é o porto de onde todos os devires partem rumo ao mar aberto, não entramos em devir sem antes passar pelo devir-mulher, ele é a chave de todos os devires minoritários, ele é a força capaz de deflagrar todos os outros devires.

Tornar-se mulher é o primeiro ato de resistência para escapar da forma homem e suas classificações dicotômicas “o devir-mulher abala as estruturas do ser homem, por isso a linha molar traça um plano definido de modelos dominantes: homem, branco, adulto, racional, heterossexual, trabalhador, ocidental” (LATTANZIO, 2011, p. 158). No ocidente o corpo social e cultural é maquinado pelas forças repressivas da ciência e do capitalismo que forjam uma composição binária. O devir-mulher, contra toda essa lógica perversa que engessa o corpo, é uma abertura para todas as forças estranhas que:

Entrar em um devir-mulher é afetar o corpo com misturas, sensações, desejos, rompendo com a imagem do Édipo e com codificações biológicas do sexo XX e XY, o devir-mulher é uma dobra, ele quer inventar outros modos de existência, uma vida mais intensiva. Não se trata de ser homem ou mulher, mas estilhaços, fragmentos de um e de outro, pois o devir não deseja capturar o outro em um sentido unilateral, antes, uma dupla captura, as células de um corpo entrando em composição com outro corpo por zonas fronteiriças, aceleração de partículas que entram em variação, contágios, misturas... O devir-mulher contagia a organização celular do homem e também da mulher, pois existe uma forma da mulher que é codificada na mesma proporção que o homem, por outro lado na mulher existem forças que são desestabilizadoras da identidade, abrindo o corpo para novas subjetividades (BRITO, 2016).

O corpo da mulher foi modelado pelo homem, tentaram cruelmente fixar nele uma essência feminina, falharam! A mulher está em conexão com fora, com o infinito, o devir. Brito (2016, p. 312) narra um corpo da mulher livre da imagem do homem, um corpo sem imagens, talvez uma paisagem “[...] trajeto devir, que promove embaralhamento de lugares, traçados, deslocamentos, transversalidades, multiplicidades, que fazem qualquer corpo rodopiar pela diferença e na diferença”. A forma homem opera por codificações do desejo aprisionando os fluxos de

experimentação. Devir-mulher é uma força que quer descodificar, libertar, criar aberturas na pele, dar ao corpo uma potência nômade, uma máquina de guerra que recusa ficar imóvel em um sexo, uma categoria, uma identidade.

Quando entramos em um devir-mulher deixamos para trás a imagem da representação, da generalidade e da semelhança e com ela o corpo engendrado nos padrões binários da biologia. Todavia, romper com esses regimes de dominação é só o primeiro desafio rumo a uma vida mais intensa, é preciso ainda criar modos de habitar o mundo, inventar um corpo.

V

O vazio, elemento paradoxal, non-sense,
 Costura,
 Superfície,
 Ponto aleatório,
 O desaparecer do corpo,
 Fazer fugir,
 Fazer saídas,
 O corpo localizado é corpo da ciência,
 Corpo das crianças, corpo devir...

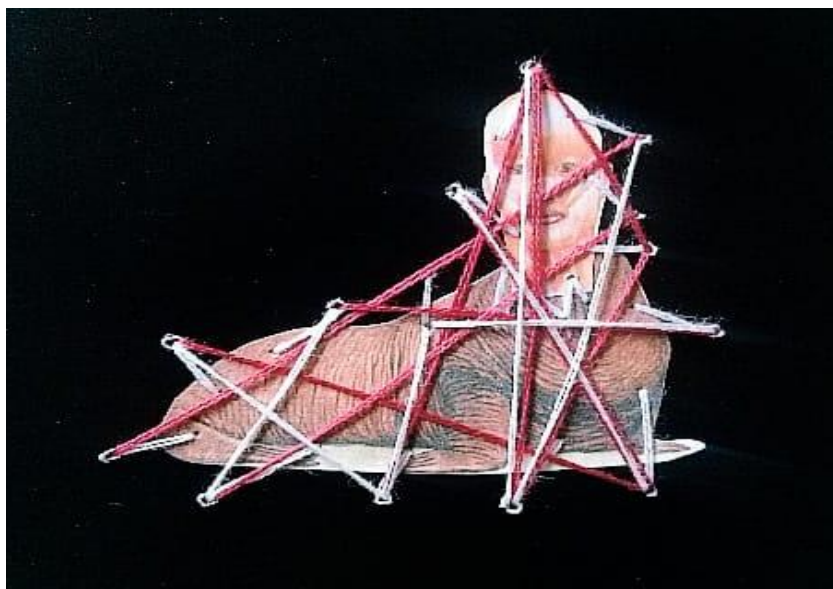


Figura VI
 Fonte: dos autores

Um corpo em devir carrega o traço sublime de uma inocência perdida que não conhece as regras do jogo, as normas, os limites... A inventividade é a força motriz do corpo em devir, sua arma para resolver os problemas capitais e transitar pela vida

reconhecendo as potências do novo. Uma miragem em que a vida é contrastada com a criação, brotando no território árido da vida a possibilidade de criar um corpo que não tem compromisso com a imitação biológica, humana, mas com a travessia, com a criação de um território que não quer ser habitado e sim abandonado, para então criar outros territórios... Nessa dinâmica reside a multiplicidade, um entrada para o devir-animal.

O devir-animal é uma aliança com a multiplicidade, “Num devir animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 20). No devir-animal há sempre uma composição de matilhas, alcateias, enxames ou bandos, em respostas aos fatores externos do ambiente, um verdadeiro organismo multicelular, multi molecular que se expande sempre por contágios, estilhaços, transbordamento para criar um novo território. Aprendemos na biologia que os bandos estão sempre em deslocamentos, um movimento disparado pela captura de recursos (água e alimentação), pela reprodução ou pela fuga das estações que oferecem condições adversas a vida.

Criar alianças, estabelecer parcerias, encontrar aliados e unir força fazem parte da vida animal, da matilha, dos bandos... Uma multiplicidade floresce da vida animal, um mergulho no múltiplo, uma dobra para entrar no devir-animal. Quando entramos em devir deixamos as identidades fixas do “eu” de lado e nos tornamos multidão e enxame e alcateia e bando e manada e matilha e, e, e... Expandindo-se ao infinito e além... Um devir-animal quer desfazer a organização humana do corpo (DELEUZE; GUATTARI, 1977).

Falamos anteriormente em um devir-mulher como enfrentamento as dicotomias binária homem/mulher, macho/fêmea, masculino-feminino e possibilidade de experimentar os “n sexos moleculares sobre a linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 71), quando conectamos a temática do corpo e suas intensidades o devir-mulher compõe uma aliança com o devir-animal, uma espécie de bloco (SILVA, 2000), como exemplifica Deleuze e Guattari através do caso Guerreiro e Amazona, uma dupla troca, zonas de contágios que não produzem imitações, animal e mulher, mas o devir-

mulher de um no devir-animal do outro, em uma mesma série-bloco “onde o guerreiro torna-se animal por sua vez por contágio da donzela, ao mesmo tempo em que a donzela tornar-se guerreira por contágio do animal (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 71), um único bloco zigzagueante, pois devir é uma relação de duas forças que se encontra, uma dupla captura, um duplo roubo. A junção de forças acaba por instaurar uma máquina de guerra, onde circulam afetos impessoais, constituindo um “corpo não humano”, as multiplicidades em perspectivas contra a identidade e o EU.

VI
O que pode um corpo?



Figura VII
Fonte: dos autores

O corpo encontra no devir-imperceptível sua potência de indiscernibilidade. Se o devir-mulher equivale à nascente de um rio, certamente o devir-imperceptível é o mar aberto onde todos devires deságuam. Entrar em devir-imperceptível é se misturar com as águas do oceano, com a paisagem para não se deixar capturar, uma forma de passar despercebido pelos blocos molares. O devir-imperceptível acelerar as partículas do corpo, tornando-as micropartículas dissolvidas capazes de percorrer fluxos de linhas intransitáveis pela matéria molar, as radículas do rizoma. A camuflagem é a defesa do devir-imperceptível e a velocidade seu ataque, não contra o inimigo, mas para escapar dele, ser mais rápido que o predador, mais veloz que o instante, tão ágil que nem os olhos podem alcançar. Como deslizar pelas linhas estreitas que engendram a vida sem, para isso, ser esmagado ou notado? Tornar-se leve, rápido e sutil dirão Deleuze e Guattari... Quem sabe caminhar pela floresta densa em vez da clareira, dilatar-se sim no território, mas com cuidado para não ser capturado pelas armadilhas do inimigo... O devir-imperceptível é um aprendizado, um movimento de “ser como todo mundo”, o que claro é muito diferente de “ser todo mundo”, uma potência, um devir-mundo (DELEUZE; GUATTARI, 2013).

O guerreiro nômade eleva o devir-imperceptível a sua máxima potência, sua máquina de guerra. Ser nômade é maquinar movimentos de desterritorialização e reterritorialização, é fissurar as amarras da identidade fundamentada na razão binária que bifurca a vida sempre em dois pólos distintos (homem/mulher, adulto/criança/humano/animal). Destituir o rosto dessa imagem dicotômica, torná-lo invisível e flexível não é matar a si mesmo, ao contrário, é dar a vida intensidade, permitir que conexões sejam estabelecidas, composições sejam criadas, novos arranjos sejam tecidos e, principalmente, é pugnar o “EU” do nosso corpo, para torná-lo múltiplo, animal, criança, mulher, imperceptível. Entrar em devir-imperceptível é, segundo Deleuze e Guattari (2013), fazer travessuras como a Pantera Cor-de-Rosa⁶. Pergunta-se: quais ações desse personagem fantasioso inspiraram Deleuze e Guattari na produção conceitual do devir-imperceptível? A Pantera Cor-de-rosa era astuta, ela pintava as paredes à sua cor (rosa) para se deslocar sem ser notada pela multidão. A

⁶ Desenho animado dos filmes de Blake Edwards).

pantera maquinava um devir-rosa do mundo para que ela mesma devenha imperceptível. Quando o mundo devém rosa, quando pintamos a parede ou vestimos a capa da invisibilidade, quando compomos um organismo com o mundo, não há mais nada a falar, apenas o silêncio, o inefável, pois já estamos para além do que as palavras podem dizer ou esconder (DELEUZE; GUATTARI, 2013).

VII

Abandonar as linhas duras, encontrar forças nas linhas moleculares e de fuga é um exercício corporal de entrar em devir-mulher para desintegrar as moléculas identitárias do corpo, esquecer das regras, das normas, dos segredos sujos da família, decompondo os extratos do “EU” para devir-animal, compondo com as matilhas e a multidão uma multiplicidade, e então, como poeira cósmica, passar despercebido pelas forças reducionista do corpo experimentar o devir-imperceptível.

Aventure-se pela vida, ela é bela, junte-se ao mundo, misture-se nele, mesmo na sua miséria, há sempre um encanto a brotar no deserto árido da vida, há sempre um encontro por vir, ainda que seja de almas... Esse me parece ser o convite deleuzeguattariano. Os devires que são processos do desejo, passagens... Devir-mulher/criança/animal/imperceptível são os devires que Deleuze e Guattari nos presenteiam, crie para si seus próprios devires, seus próprios corpos, fissure os livros didáticos, costure corpos (im)possíveis, não-humanos, não-reais, não-biológicos.

REFERÊNCIAS

BRITO, M. R. **Entre as linhas da educação e da diferença**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COSTA, D. W. S; SILVA, C. A. S. “Que palhaçada é essa?”: um relato sobre a sexualidade no ensino de ciências. **Diversidade e Educação**, v. 5, n. 2, p. 96-101, 2017.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil Platôs**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

_____. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DESCARTES, R. **Discurso del método**. Ediciones Colihue SRL, 2004.

LATTANZIO, F. F. **O lugar do gênero na psicanálise: da metapsicologia às novas formas de subjetivação**. Dissertação de mestrado UFMG. 2011. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-8J9G7E/disserta_o_felippe_lattanzio_vers_o_definitiva_o_lugar_do_g_nero_na_psican_li_se.pdf?sequence=1

MACHADO, R. **Deleuze, a Arte e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

RAMOS, M. N. C; BRITO, M. R. As linhas que tecem o aprender e o ensinar em ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 20, 2018.

SANTOS, H. S. S; BRITO, M. R. Esquizografias dos afetos: sexualidade entre paisagens. **Momento Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 233-256, 2016.

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, C. V. **O conceito de desejo na filosofia de Gilles Deleuze**. Tese de Doutorado. Unicamp. 2000.

SILVA, C. A; COSTA, D. W. S. Construção de novos olhares a partir do cinema: encenando novas educações, sexualidades e des-gêneros. **Diversidade e Educação**, v. 5, n. 1, p. 42-50, 2017.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

Data de envio: 14/09/2018

Data de aceite: 10/11/2018

FEBRE, DELÍRIO E FISSURA: CORPO COMO DIREITO E HETEROTOPIA ⁷

FEVER, DELIRIUM AND FISSURE: BODY AS RIGHT AND HETEROTOPIA

Renata Fernandes Ramos⁸

Resumo

A trama complexa e multifacetada das pesquisas que se propõem a olhar o mínimo e reinventar caminhos para a Educação exige abertura. Olhos, poros, pistas. O corpo não quer ser privilégio, restrito. Entre a utopia que leva à eterna busca e os (des) encontros provisórios, os tempos e espaços como limites são rerepresentados em suas outras possibilidades. A heterotopia é lugar real, materialização das utopias – que paradoxalmente passam a inexistir. Neste texto, o conceito compreendido como arquitetônico e geográfico das heterotopias é deslocado para algo a ser produzido e encarnado pelos próprios corpos, estes eternos navegantes, em diálogo com uma série japonesa baseada em mangá.

Palavras-chave: Corpo. Sentidos. Direitos humanos. Heterotopias.

Abstract

The complex and multifaceted fabric of research that proposes to look at the least and reinvent paths to Education requires openness. Eyes, pores, clues. A fiction is drawn only to dissipate and materialize, but not without struggle. The body does not want to be a privilege. Between the utopia that leads to the eternal search and the provisional (dis) encounters, times and spaces as limits are represented in their other possibilities. Heterotopy is a real place, materialization of utopias - which paradoxically do not exist. In this text, the concept understood as architectural and geographical heterotopias is shifted to something to be produced and incarnated in and by the bodies themselves, these eternal navigators, in dialogue with a Japanese series based on manga.

Keywords: Body. Senses. Human rights. Heterotopias.

⁷ Texto parcial de dissertação de mestrado (2017). Texto adaptado em versão apresentada no VIII Colóquio Internacional de Educação e Filosofia da Uerj (2016) e publicada em seus anais.

⁸ Doutoranda em Educação na linha Estudos do Cotidiano da Educação Popular pela Universidade Federal Fluminense; ramos.renatafernandes@gmail.com +5521998896611

Introdução

No texto intitulado “do direito à Literatura”, Candido (2007) relaciona os direitos humanos ao direito à literatura partindo do pressuposto que “aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Idem, p.174) para definir o que são direitos humanos. A literatura é compreendida como necessidade de fruição humana. Fabular é uma necessidade.

Classifica ainda os bens como compressíveis e incompressíveis, sendo estes os que não podem ser retirados, que não podem ser impedidos por qualquer força externa. Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de igualdade de tratamento e que

são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Idem, 2007, p.176).

Mas quem tem direito à literatura? A ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? – discorre Candido (2007), ao que acrescento: quem tem direito a deitar e esperar por estrelas cadentes? Quem tem direito, e não privilégio, de assistir a um balé, de sonhar, dançar, estar no palco, de deixar passear e perder os olhos em pinturas ou pelo mundo? A perceber seus poros se eriçarem (...) Quero dizer, em palavras explícitas: quem tem direito, e não privilégio, a experimentar seu corpo? A conhecer, perceber, cultivar suas afecções, seus trânsitos?

Fizemos um movimento inverso de humanização na Educação. Retiramos a humanidade,

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o senso da beleza a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Idem, 2007, p.182).

As cisões da Modernidade se encarregaram de impregnar na separação o afastamento entre Deus-homem-natureza, razão-sentidos, corpo-mente. A palavra, consumida de modo utilitário, conhecimento intelectualizado. As perguntas escolares sobre textos e livros que se limitam a buscas por interpretações únicas, valorizando a capacidade de escrita coesa, concisa, mas ignorando possíveis sentimentos e fruições, como se fosse errado, inferior ou indigno sentir. Retiramos a humanidade em nome de uma razão. E na Educação (repare, não digo apenas na escola), o corpo é quase apenas a carcaça carregadora de sua própria cabeça. Exaltado na razão, desprovido de sentido.

Em uma série japonesa de mangá, também adaptada para anime chamado *The Fullmetal Alchemist*⁹ dois irmãos tentam trazer sua mãe de volta da morte através do processo considerado tabu na alquimia. É desastroso. Um dos irmãos perde o corpo e o outro, uma das pernas. Este, corta seu próprio braço para fixar a alma que acaba de se desprender do corpo do irmão caçula em uma segunda tentativa de alquimia. A alma é selada em uma armadura de metal para que não se perca. Bom, o que sucede é a procura por uma pedra filosofal que seria capaz de reintegrar a alma de volta ao corpo do irmão caçula e reestabelecer as partes perdidas, e para isto eles se envolvem com o governo em missões sinistras, tornando-se alquimistas a serviço do Estado. O mais velho tem sua perna e seu braço reintegrados por membros também de metal. Sem revelar mais que o necessário, destaco dois pontos que mais me importam neste seriado para conversar com este texto. O primeiro é (i) o processo que sela a alma do irmão caçula em uma armadura de metal, que lhe confere a possibilidade de perseguir uma solução ao lado do irmão, mas lhe priva de seus sentidos – exceto a visão e a audição. Ele não tem necessidades fisiológicas humanas, não tem um corpo, e, contraditoriamente, o sentimento pelo irmão não lhe foi sequer alterado; e depois, (ii) um termo que a autora utiliza para justificar a perda do corpo e das partes no processo de alquimia: troca equivalente. Ou seja, não há ganho sem perda equivalente.

⁹ De Hiromu Arakawa. A série japonesa tem marcas muito próprias de apresentar questões profundas que garantem uma leveza para tratar do tema ficcionalmente passado na Europa pós Revolução Industrial. Acesso: <http://www.superanimes.com/fullmetal-alchemist-brotherhood> (última visita 02/03/2017), cuja versão mais se aproxima do mangá, que originou a série.

Imaginemos uma alma selada em uma armadura. Imaginemos um universo em que a própria vida esteja destinada a perseguir o direito de ter de volta seu próprio corpo. Que seu próprio corpo tenha sido objeto de uma troca equivalente.

Anticorpo: alma selada em armadura

O meu Deus não pode estar morto. Mas sei que habita um sono profundo, talvez um coma induzido para que outro tome seu lugar. O ouvido e a pele são o que sobram de janela. Olhos cerrados revelam um mundo. Apura e busca ouvir os sussurros para dar contorno às imagens. Que imagens? Que mundo? Se estes ouvidos e olhos foram treinados apenas a desempenhar funções específicas e limitadas, como podem flutuar em um novo real?

As posições que não se alteram tem o costume de anestesiar nossas feridas, necrosar tecidos, produzir escaras. Na perspectiva daquilo que Foucault (2014) chama disciplina, a utilidade é íntima e proporcional à obediência. As disciplinas são o conjunto de normas, técnicas minuciosas onde se exerce o poder sobre os corpos a fim de torná-los dóceis. A disciplina enfatiza e exerce o automatismo dos hábitos. Sem percepção há sentidos?

O espaço é a primeira confecção das disciplinas. Não há ingenuidade na disposição de cada indivíduo. Diferente da escravidão, a disciplina é dissimulada, “a disciplina é a anatomia política do detalhe” (Idem, 2014, p.137) e se dissipa ao economizar os gestos e aumentar sua eficiência. A dominação sobre o próprio corpo pela concentração das forças de sua capacidade de produção estabelece presenças e ausências, classifica e instaura métodos para *bem* utilizar o corpo. A disciplina organiza para facilitar a observação, para produzir renúncias, possibilitar classificações, economizar gestos em cálculos silenciosos, sorrateiros que, pouco a pouco, se automatizam.

O tempo é a segunda construção que forma o quadriculado da disciplina. “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (Ibidem, p.149). Impõe ritmo e frequência padronizada, anula a dúvida e outros modos de fazer, bem como a possibilidade de subjetividade.

A disciplina é sutil. Opera no interior do corpo, suga suas potências. Aniquila a comunicação entre as “peças” a fim de produzir uma engrenagem com algumas funções modificadas para neutralizar a periculosidade de romper e anular tudo aquilo que não for útil. É um humano-máquina tão eficiente e útil quanto puder ser dócil e socialmente conciso.

É inútil um corpo que dança seus próprios passos, que canta sua própria voz, que para, que *faz* nada. Que brinca, que chora. É inútil um corpo que sente e diz sim ao sentir. Que prefere a dor às escaras. Sentir desestabiliza a verdade e a verdade é a moral que conduz a vida em sociedade, introjetora de razões. É útil um corpo organizado. Cada órgão executando suas funções com eficácia.

Ao longo da educação formal, as potências humanas são estimuladas à passividade em nome de uma generalidade e de uma moral. Camadas e camadas, estratificação social. Platôs. Poderíamos desta forma então considerar as intensidades humanas inertes, mortas? Poderíamos assinalar espaços vazios onde outrora plenos de vontade de potência, plenos de si?

Delírio: pedra filosofal

Deleuze e Guatarri (1996) falam a respeito de uma filosofia prática, sobre *como criar para si um corpo sem órgãos*, baseados em Artaud, que desenvolveu a ideia declarando guerra aos próprios órgãos. Para entendê-los, é preciso localizar que órgãos são instrumentos fundamentais ao funcionamento do corpo. Elementos que estão a serviço da vida biológica e são apropriados política e socialmente. Como princípio desta filosofia, estes órgãos estariam burocraticamente isolados uns dos outros, interrompendo brutalmente a eloquência de fluxos.

Sendo o ser humano potência, intenso, precisa transcender seu próprio corpo para expressar-se em plenitude e esses fluxos são primordiais. É vida que se afirma em suas sensibilidades e expressões, sejam elas boas ou *consideradas* más. Interromper esses fluxos significa perder-se do tempo destes acontecimentos, perder potência que leva à liberdade.

Talvez, compreender o corpo como um organismo utilitário facilite compreender por que é necessário criar um Corpo sem órgãos (CsO). Talvez facilite compreendê-lo antes como um corpo com órgãos, em que as operações de poder, de disciplina, submetem o corpo a regimentos para que possa ser recompensado. Enquadre-se na engrenagem que dissipa potências e reconheça-se como parte de um regime que pré estabelece maneiras de existir. “Exista”. Sente-se de tal forma, esqueça o desejo de sim que há em você, cultive apenas experiências felizes, como se o triste não pudesse produzir nada para além da própria tristeza. Ou como se a produção fosse sempre o algo a ser perseguido. Mantenha-se ocupado, útil. Não corra. Produza verdades de maneira incontestável; escreva em terceira pessoa, neutra, de forma impessoal, universal, objetiva. Quem é mesmo você, *Oh*, lustrosa e opaca armadura?

Um senhor nunca se aproximará de seu cavalo sem o seu chicote e dele se servirá a cada vez. Se a impaciência ou a revolta do animal se manifestasse, a rédea seria puxada mais fortemente, o senhor pegaria as rédeas e aplicaria um severo corretivo ao animal. [...] Quando se tira castra o desejo, fica em seu lugar um vazio ou mais desejo? De fato, trata-se menos de uma destruição do que uma troca e de uma circulação. O cavalo está domado: às suas forças instintivas o homem impõe forças transmitidas, que vão regular as primeiras, selecioná-las, dominá-las, sobrecodificá-las (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p.15).

O desencontro do próprio corpo ao se perder no corpo de disciplina e poder traz uma incapacidade de autocriação, uma incapacidade de perceber aquilo que me acontece enquanto me acontece, subalternizando a vida em regras, fórmulas, métodos.

A potência é um ponto onde coincidem o desejo e a natureza do corpo, o pensar e o agir não apenas em equivalência, como indivisíveis. E é produção e produto daquilo que afeta, que não busca um ideário, mas uma adequação às ideias de seu próprio corpo. A potência não é uma virtualidade, mas uma posição original em que o pensar e o agir são indivisíveis e relacionados aos afetos “de modo que os “afetos” dos homens produzem, na ordem do pensamento, as afecções¹⁰ do corpo humano. E,

¹⁰ “Afecção e o modo caracterizam-se fundamentalmente como realidades dependentes de outras realidades [...] designa ao mesmo tempo o que determina e o que altera [...] de fato, caracteriza

assim, como toda afecção de nosso corpo aumenta ou reduz sua potência de agir” (ESPINOSA in RAMOND, 2010, p.18).

Para que se reafirme como possibilidade, o corpo deve se reinventar, criando novas conexões e breves moradas; para que a potência permaneça em um “aqui” não localizável, pois seria de fácil captura, deve estar em movimento para que não se torne um corpo furtado de si, mas um corpo em movimento de compreensão ativa, que leva à liberdade e não à servidão. O corpo e sua necessidade de experimentar a si próprio, de ser livre, transcendendo e desorganizando a unificação da própria ideia de liberdade. O corpo, elixir de vida, afirmação da existência presente.

Despir-se de utilidade, criar para si um CsO pode estar intimamente relacionado com o próprio organismo, onde uma potência é transmitida por outra, mesmo que induzindo à passividade (como do domador ao cavalo). Haveria como retirar as rédeas e continuar vivendo em sociedade? Ou seria sensato e prudente coexistir entre intensidades, selas e espaços vazios? O que seria este vazio?

Um espaço esvaziado. Um vazio cheio de espaço. Estática à espera de movimento, rompe, chicoteia até que corte, que se abra. Fissure. Lugar do eco ou escoamento. Deleuze e Guatarri (1996) falam sobre reterritorializações que não façam propriamente um corpo sem órgãos, mas primordialmente percebam o que restou de corpo inalterável. Aquele corpo primeiro, o ovo, a célula una, o momento do vir a ser, da imanência. Incompressível. Um corpo saciado de presente e ao mesmo tempo faminto de futuro, um corpo em trânsito que se comunica com sua potência. Um corpo em situação de mudança ou despejo, uma busca incansável por territórios onde possa provisoriamente residir.

Fissura, bem incompressível

A utopia é um lugar fora de todos os lugares e, de acordo com Foucault (2013), um lugar onde seria possível ter um corpo sem a condenação de sua própria carcaça a perecer em suas limitações. Estas grades que detém cada um de nós, este

quase sempre, em Espinosa, o corpo humano”. A esse respeito, ver em RAMOND (2010, p.16-17). Já os afetos se caracterizariam como paixões, sentimentos.

corpo através do qual é preciso mostrar-se, ser olhado de cima abaixo, por cima do ombro, este corpo que morre e mata, é fornecido pela clausura das coisas que se alojam nele.

Não é possível deixar o corpo, abandonar o corpo sem abandonar a si próprio. Nesta bolha frágil, por vezes volátil, que permite que as coisas de fora deformem e ameacem sua singela flutuação e se instalem na caverna confusa que arruína a história que nasce no corpo cerrado ao mundo visível. Fábula que nasce ao fechar dos olhos - onde tudo é possível: “Por isso o homem, à noite, através da vida, deixa que o sonho lhe minta, sem que seu sentimento moral jamais tentasse impedi-lo” (NIETZSCHE, 2014, p. 63).

Ao contrário das disciplinas que se injetam nos corpos minuciosamente através dos tempos e espaços, esquadrinhamentos sociais de obediência, conformação e limite, Foucault (2013) localiza uma utopia que se materializa. Deixando, portanto, de ser utopia, “como fogo de artifício é objeto opaco até ser fulgor no ar e a própria morte” (LISPECTOR, 1999, p.15).

São as heterotopias. Nas e pelas quais “ele procura um novo território para sua atuação e outro leito de rio, e o encontro no *mito* e, em geral, na arte” (NIETZSCHE, 2014, p.68, grifo do autor). Encontra na arte criada pelo corpo, encontra no corpo o lugar para a arte, que perturba, rompe os limites. Forma várzeas, lugares onde sazonalmente o rio precisa de mais espaço para expandir seu fluxo, para ampliar seu leito, fertilizar suas margens.

As heterotopias são segundo Foucault (2013) contestações, são os lugares do contraditório e podem ser observadas partindo de alguns princípios. Primeiramente, a heterotopia se localiza em todas as sociedades de formas variadas, relacionando-se diretamente com sua cultura; podem ser mutáveis, ou seja, podem ser abandonadas ou substituíveis ao longo do tempo. As heterotopias são ligadas a recortes do tempo e se constituem em espaços de acumulação no tempo, como as bibliotecas e museus, mas também podem se apresentar de modo crônico, ao modo eventual. Possuem espécies de canais, sistemas de abertura e fechamento que as isola do espaço que as cerca. E tem como regra justapor em um lugar concreto vários espaços que,

normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis “porque o homem, ao mesmo tempo por necessidade e tédio, quer existir socialmente e em rebanho, ele precisa de um acordo de paz e se esforça para que pelo menos a máxima *bellum omnium contra omnes*¹¹ desapareça de seu mundo” (NIETZSCHE, 2014, p.63).

O paradoxo onde habita a disciplina e docilização dos corpos, mas, sobretudo, utopia, heterotopias, pois abrigam “este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino” (FOUCAULT, 2013, p.14).

A infância é invenção humana. Apresenta-se de formas variadas, acumula tempo, sendo permitida neste tempo crônico. No mundo que as circunda, elas são o sonho que tem o seu lugar. Transpõem cercas. O mito que sobrevive ao abrir dos olhos. O mito que sobrevive ao fecharmos bem os olhos e olharmos para dentro. A escola é desta forma, o lugar do encontro e do desencontro. O encontro da infância e o jardim, lugar do corpo que transcende o corpo. É o encontro do lugar murado, pintado e organizado no meio da favela. É o lugar caótico que encontra fissura na caverna nebulosa da mente para a arte, para a expressão, para o conhecimento, para o corpo se encontrar.

É imprescindível consideramos que as heterotopias são criações humanas. São o desabrochamento do que reside na caverna escura da mente, são utopias encarceradas no corpo, as utopias que nascem do próprio corpo, clareadas pela abertura dos olhos, poros. Necessidade humana de transformar o real em outro real, despir seu corpo de utilidade, seu corpo através das ideias de seu próprio corpo.

Eis o dilema vivido pelos deuses modernos forjados pelo homem. O deus cristão obsoleto pela própria (des) humanidade, pela necessidade do utilitarismo, da verdade vendida como única e incontestável. Um centro de universo que reserva como dádiva uma comunicação vulgar, medíocre e utilitária. O deus contemporâneo é todo razão e mata seu corpo - tornado objeto por se afirmar um ser da dúvida, nômade, em trânsito.

¹¹ guerra de todos contra todos

As heterotopias seriam espaços para a criação do corpo sem órgãos de Deleuze e Guatarri? Seriam os espaços de prudência, dosados? Ou seriam os próprios corpos heterotopias?

Foucault (2013) as define como **a.** Contestações: se localizam em todas as sociedades de formas variadas, relacionando-se diretamente com sua cultura; **b.** podem ser mutáveis, ou seja, podem ser abandonadas ou substituíveis ao longo do tempo; **c.** são ligados a recortes do tempo e se constituem em espaços de acumulação no tempo, mas também podem se apresentar de modo crônico, ao modo eventual; **d.** possuem espécies de canais, sistemas de abertura e fechamento que as isola do espaço que as cerca; **e.** tem como regra justapor em um lugar concreto vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis.

São espaços que existem concretamente, localizáveis geograficamente e também na caverna craniana. É possível dizer que no encontro do que já existe concretamente e a utopia, a heterotopia porvir, a potência humana se exalta. É o espaço do circuito em que a energia canalizada e contida no processo de docilização encontra-se com o tempo – um de seus chicotes – e percorre suas próprias intensidades. As heterotopias são as utopias concretizadas. O espaço para a potência emanar do próprio corpo. Espaço para o próprio corpo se revelar como potência.

Os corpos que transitam entre os espaços *pré-parados* de disciplina e de potência, estão nos corpos que se movimentam, levam e trazem, sufocam e gritam suas impressões para lugares de expressões. As heterotopias não são lugares fixos. E o que seria o corpo, que, como a Cidade do Sol, “não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos” (FOUCAULT, 2013, p.14), o que seria o corpo? O que ele pode? Existe uma única definição de corpo (e de liberdade)? Ou seria subjetiva?

A escola, como o próprio mundo, é o não lugar e o lugar do corpo, é litígio e acordo de coexistência entre o corpo sem órgãos e o corpo disciplinado, “com órgãos”. Corpos que se apresentam como os próprios furos dos dispositivos. Corpos que são os lugares e os não lugares do mundo. Corpos que se revelam como heterotopias.

A passagem de utopia para heterotopia se instauraria através do corpo, com o corpo, no corpo. Sem certezas, podem ser mutáveis, podem ser abandonadas. Ligações que despistam ao percorrer rotas imprevisíveis. Rastros que mal se fazem, são achados, levam para onde já não se está.

Neste universo em que a carcaça carregadora da cabeça fosse dela desconectada encontrasse almas seladas em armaduras, o que os “donos” de seus corpos estariam dispostos a perder para restaurar sua natureza? O que valeria uma troca pelo corpo genuíno? A ordem? A padronização da ideia de liberdade e de corpo? A desconexão entre corpos e cabeças? A perpetuação de outras armaduras? Ou corpos com formas humanas, mas sem a possibilidade de sentir?

Algumas ficções são objetos de realidades anteriores nas quais fica de lado o corpo sensível, o corpo de fluxos, afetos e fruições, o corpo sem órgãos. Esquece-se que o corpo, “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2007, p.178). Armadura trincada, fresta, contradição. Centelha que desprende da utopia. Bem incompressível.

O meu Deus não pode estar morto. Mas sei que mesmo em coma cria um mundo de acontecimentos dentro de si e ao seu redor. O corpo transita, é sumário e também provisório. Vive entre a sombra e alma. O corpo transcende o próprio corpo. É o palpável e o abstrato, corpóreo, forjado. Utopia, conversa entre dois mundos. O corpo heterotópico fissa a vida de vida, construindo pelo movimento a fresta por onde respira a ética.

Considerando o provisório

O livro *Corpo utópico, heterotopias* de Michel Foucault (2013), me apresenta em trinta e cinco páginas um outro Foucault pela fala de duas conferências transcritas que me arrebatam. Um Foucault contraditório que decide e não se decide sobre o que é o corpo. E também esperançoso ao sonhar com as heterotopologias: a ciência que se ocupará em estudar as heterotopias.

Nos últimos parágrafos discorre sobre os navios, as heterotopias por excelência. Lugares sem lugar, fechados em si, livres em algum sentido, com vida própria, mas fatalmente ligado ao infinito. O projeto gráfico traz na capa do livro uma abertura, como um recorte retangular. Por dentro, se vê uma espécie de espelho. Em um primeiro momento, se revela janela, espaço e também espelho. O que me faz conversar com a marca de uma ideologia que estabelece hierarquização, em que Santos (2011) traz no uso de espelhos um conjunto de normatividades da sociedade. Entende primeiramente que seus usos feminino e masculino são feitos de maneira bastante distintas. Enquanto os homens o usam como um mero objeto para projetar sua imagem, a mulher torna-se objeto de seu espelho, fazendo de sua imagem sua própria identidade, em uma relação de dependência visual e conformidade.

Ao identificar esta distinção no uso de espelhos, equipara a sociedade ao uso feminino de espelhos. Ou seja, os espelhos seriam práticas de semelhança e identidade que asseguram a vida em sociedade (Idem, 2011).

O espelho seria desta forma não uma maneira de projetar imagem de si mesmo como um *legítimo outro* apontado por Gallo (2008) como a alteridade, uma singularidade em contato com outras e promovendo o estabelecimento da coletividade, mas sim uma outra perspectiva: a tentativa de enquadrar a si mesmo na forma que é projetada no espelho. Assim, os sujeitos se tornam pertencentes à própria lógica que segrega ou se tornam invisíveis ao não se reconhecer nesta distribuição de permissões e proibições de ser. O que há fora do espelho não é reconhecido. É nada.

Entendendo que “a educação moderna foi pensada e produzida no contexto da filosofia da representação, tomando o outro como conceito, pensando a formação como sendo a repetição do mesmo” (Idem 2008, p.14), a passividade espectadora em subjugar o outro e si mesmo em favor de homogeneidade conforma este acordo.

Ainda nesta concepção, a captura da imagem idealizada pelo espelho, torna-se então estátua. Os que olham não veem, mas são vistos e vigiados em uma atração sustentada pelo desejo de se reconhecer, de pertencer. Os espelhos seriam assim produção de não existências.

Mas aquilo que se insinuou para mim desde o início, apenas se revelou através do projeto gráfico. O retângulo com o espelho, obviamente projeta a imagem de quem dedique atenção a olhar-se nele. Paradoxalmente enquadro-me para projetar uma imagem que é um “sou eu” em uma imensidão de mar ilustrada. E nesta projeção eu passo de um corpo a um navio, a heterotopia por excelência.



O velho e o tempo. Acervo pessoal. Armação de Búzios, Brasil, 2013.

A mim me parece que tudo isto se relaciona com a Educação de diversas formas, mas primordialmente através da primeira via de regulação: o corpo. Via de regulação porque também, e sobretudo, de emancipação. Relacionar o corpo como emancipação na Educação mostra-se um descaminho neste corpo com sentidos ocultados do universo educacional. Um descaminho que cria outras marcas neste corpo que fora tornado objeto opaco, este corpo tornado armadura, tornado a carcaça carregadora da cabeça, grita seu desacordo com o mundo que o aniquila, dominado pela técnica que pressupõe sua utilidade como alvo.

Uma Educação que se dedica ao corpo como princípio e não como finalidade de uma lógica utilitarista, estabelece uma conexão ao que é compreendido como progresso, mas trata apenas de sobrevivência. Dentre tantas cisões que fortalecem as formas de conhecimento reconhecidas na sociedade moderna, a separação corporeamente foi absorvida de tal maneira que o pensar e o agir, a teoria e a prática estão supostamente divididos, ainda que possam suscitar e elevar suas capacidades umas das outras em movimento, circulação, fluxo. Potências positivas, ativas.

A ruptura do cerceamento naturalizado por uma Educação que se proponha ser outra deve estar preparada de e para mínimos, de fissuras para produzir espaços à compreensão em um nível mais profundo, um nível que se encarne. Deve estar atenta

e preparada de e para trânsitos, abandonos, despejos, fulcros, utopias, frestas, experimentações que (re)inauguram o direito ao próprio corpo, que tem como vetores de intensidades música, literatura, movimento, imagens, sons, sentidos. Isto, se compreendermos que o corpo está associado à humanidade e que a humanização é um bem incompressível, que é um direito humano. E, que, como direito humano é inalienável de todos e que sua supressão leva à desumanização.

Para que o corpo não seja apenas utópico, mas heterotópico. Que não seja privilégio, mas um direito de ser e estar no mundo, de ser dissonante. Que perceba estrelas cadentes em poros que se eriçam a despeito de céus enevoados.

Nenhuma troca soa equivalente.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 6ª reimpr.. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. **Mil platôs, vol.3**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. (edição virtual disponível em <https://pt.scribd.com/doc/298347164/Gilles-Deleuze-Mil-Platos-Vol-3-Corpo-Sem-Orgaos>)

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Editora 34, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOND, Charles. **Vocabulário Espinosa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Data de envio: 09/09/2018

Data de aceite: 18/10/2018

MASCULINIDADES NEGRAS EM MOVIMENTO – O CINEMA NEGRO COMO PRÁTICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO

BLACK MASCULINITY IN MOVEMENT – THE BLACK CINEMA AS A DECOLONIAL PRACTICE IN EDUCATION

Marco Aurélio da Conceição Correa¹²

Resumo

Este ensaio tem a proposta de dar continuidade na crescente discussão sobre as masculinidades negras, reconhecendo que estas são subjugadas como inferiores, devido as raízes coloniais racistas que criam relações assimétricas de poder, cria-se uma masculinidade hegemônica patriarcal do homem branco, hétero e cristão. Esta violência colonial aprisiona até os dias de hoje as subjetividades e as representações do homem negro. O cinema como artefato reprodutor da realidade acaba a dar sequência a estes históricos estereótipos. Porém, existe na atualidade uma emergente criação cinematográfica que busca outras representações estéticas para os corpos e mentes negras. A partir destes filmes pensamos em possibilidades pedagógicas que descolonizem as mentes e ressignifiquem as masculinidades negras.

Palavras-chave: Cinema negro. Masculinidades negras. Educação. Descolonização. Identidades.

Abstract

This text has the proposal to continue the growing discussion about black masculinities, recognizing that those are subjugated as inferior because of the racist colonial roots that create asymmetrical relations of power creating the patriarchal hegemonic masculinity of the white, straight and Christian man. This colonial violence imprisons until the present day the subjectivities and representations of the black man. Cinema as a reproductive artifact of reality ends up following these historical stereotypes. However, nowadays there is an emerging cinematic creation that seeks other aesthetic representations for black bodies and minds. From these films we think of pedagogical possibilities that decolonize the minds and resignify the black masculinities.

Keywords: Black cinema. Black masculinities. Education. Decolonization. Identities.

¹² Estudante de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisador das interseções entre o cinema negro e a educação. Email: marcao_cp2@hotmail.com. Tel: (21) 85327133.

Introdução

Ainda que nos vejamos através da lente do racismo, eu me orgulho de ser um homem negro; apesar dos insultos, repulsa e da hipocrisia, eu me orgulho de ser um homem negro; independente do medo, julgamentos morais e generalizações, eu me orgulho de ser um homem negro (RESTIER, 2018, s/p).

Atualmente as discussões sobre as questões de gênero vem ganhando um espaço cada vez maior na vida cotidiana. O que antes era visto como um tabu, como questões que não precisavam ser discutidas, vem cada vez mais ganhando atenção das pessoas. As redes sociais proporcionam diariamente diversos apontamentos sobre as relações de poder entre os diferentes gêneros. Impulsionado pelo movimento feminista, pioneiro na discussão de gêneros, outros grupos começam a pôr suas questões em xeque. “Nunca é demais ressaltar o papel que o movimento femi++nista teve na reconceituação das identidades sociais em todo o mundo. Esse movimento, é um abalo sísmico nas identidades e nas políticas de representação” (PINHO, 2004, p. 65).

Com este movimento, não somente o feminino é repensado na sociedade, a própria masculinidade entra em questão. Já que as discussões de gênero não podem acontecer isoladas, já que elas são relacionais e frutos das relações sociais presentes em uma sociedade. Assim, as masculinidades são postas em xeque não somente pelas mulheres, mas também pelos próprios homens que começam a questionar sua posição na sociedade. Revendo privilégios, repensando seu posicionamento e questionando padrões as masculinidades são vistas como mais uma das identidades que compõem o ser humano. Reconhecendo que as identidades não são fixas e delimitadas, o gênero é visto como uma das variáveis que definem um sujeito. A discussão da sexualidade também encontra agora espaço questionando a padronização imposta pela sociedade. “Começa se a pensar em uma relativização histórica da figura masculina, até então entronizada e vendida como monolítica, imutável, essencial, eterna e, eventualmente, divina ou metafísica” (PINHO, 2004, p. 65).

Ao questionar as masculinidades, alguns homens perceberam que nem todos privilégios masculinos pertencem a eles também, outras variáveis como a raça, a

sexualidade e a classe definem as masculinidades. Nas sociedades ocidentais é criada uma masculinidade hegemônica, onde um modelo de masculinidade é tido como padrão enquanto as outras masculinidades são subjugadas perante a ela. Desde o Renascimento,

a modernidade ocidental coloca o homem europeu no centro do seu modelo, primeiro como "civilizado" (frente aos bárbaros ou selvagens), depois como homo economicus, essa "descoberta" do século XVIII, destinado a se tornar paradigma antropológico universal, acompanhando idelologicamente a expansão planetária dos comerciantes, soldados e missionários cristãos. Dentro do modelo, esse homem universal é branco, cor que fornece o padrão antropológico - assim como o ouro pode ser padrão monetário - para a classificação da heterogeneidade, para a diversidade da epiderme humana e dos modos de realização simbólica. Desse monismo fenotípico decorre uma espécie de "leucocracia", que é a dominação social exercida pela "branquitude", o paradigma tradutor da divisão planetário do trabalho em classes biológicas ou étnicas (SODRÉ, 2012, p. 99).

O patriarca branco ocidental é o padrão para as masculinidades. Com a empreitada colonial europeia outras formas de ser homem são subjugadas à inferioridade. Esta hierarquia de gênero além de proporcionar opressões à outras mulheres e homens com subjetividades diferentes da esperada também "alienam os homens de sua própria humanidade, fechando-os para tudo que for arbitrariamente eleito como próprio do universo feminino, empobrecendo drasticamente a sua socialização" (FAUSTINO, 2014, p. 77). Vivemos o legado desta hierarquização até os dias de hoje, onde ainda é um tabu pensar em questões psicológicas e sentimentais para os homens. Porém, com o crescimento destas discussões todo um imaginário sobre a masculinidade ideal é posto em xeque, principalmente a universalidade do padrão da branquitude. "Contra o macho adulto branco, pode-se observar a existência social de outras posições de sujeito masculinas subalternizadas, que seriam, em termos gerais, aquelas identificadas com homens negros, pobres ou homossexuais" (PINHO, 2004, p. 66).

É através destes movimentos que repenso as masculinidades negras, apesar de todo o mal-estar causado muitas vezes por este momento de reflexão, incômodo

que “tem um forte vínculo com a formação da masculinidade negra em um ambiente de boicote, hostilidade e medo” (RESTIER, 2017b, s/p).

Ao invés deste constrangimento, proponho com a abordagem deste texto encarar com orgulho a vida como um homem negro. “Ademais, ter orgulho do que somos, é, na maioria das vezes, um caminho longo, árduo, porém libertador” (RESTIER, 2018, s/p). A busca pela liberdade é o caminho de propor possibilidades além das lamúrias, dos infortúnios e das adversatividades sofridas historicamente por homens negros. Pensar em outras alternativas estéticas, epistemológicas e de sociabilidade é uma forma de romper com os grilhões enferrujados do racismo.

A proposta deste ensaio segue esta trajetória, de romper com as prisões coloniais através da valorização de outras estéticas dos homens negros. Encaramos aqui o cinema como uma potência para se pensar estas imagens afirmativas para as masculinidades negras. Da mesma forma que o corpo de negros e negras é um campo de batalha por estéticas positivas, a luta por representações no cinema também é uma arena. E atualmente este jogo está virando.

Como vimos anteriormente nesta introdução existe uma crescente produção acadêmica que vem trabalhando com as masculinidades negras em outras perspectivas. Autores como Rolf Malungo Souza (2013), Osmundo Pinho (2004), Waldemir Rosa (2006), Deivison Nkosi Faustino (2014), Henrique Restier (2018) e muitos outros vem trazendo contundentes questionamentos para uma outra abordagem das masculinidades negras nos estudos acadêmicos.

Para contextualizar o campo de batalha que é o cinema iremos continuar nos aprofundando nas raízes coloniais do racismo, percebendo como a violência (FANON, 1968) é a base desse sistema de aprisionamento que continua até hoje com o genocídio de jovens negros nas periferias e favelas brasileiras. Este poder colonial toma outras configurações na contemporaneidade, em uma forma de necropolítica (MBEMBE, 2015) os corpos negros são constantemente alvejados em nome da manutenção da ordem do poder hegemônico.

Encontramos na recente política das identidades que os essencialismos de outrora estão sendo ressignificados (HALL, 2003). Esta multiplicidade das identidades

impulsiona ações políticas contrárias ao necropoder que televisa diariamente centenas de corpos negros enfileirados nas calçadas das comunidades, possibilitando outras possibilidades estéticas e políticas para a representação negra nas mídias e em nosso caso de estudo se destacando o cinema (SODRÉ, 1999).

Reconhecendo que os estereótipos nas representações do cinema para os corpos masculinos negros e os inúmeros arquétipos e estereótipos fundamentados em ideias coloniais (RODRIGUES, 2012), são baseadas por uma potência do desejo provocado pela ilusão do cinema como potência do falso (GUÉRON, 2011), apresentaremos outras estéticas que rompem com estes estereótipos.

Analisaremos brevemente a cinematografia de cineastas negros, como o pioneiro Zózimo Bulbul que repensam a imagem do homem negro em seus filmes (CARVALHO, 2012), respeitando as suas pluralidades, historicidades e psiquês. O insurgente cinema realizado por cineastas negros que defendem uma outra estética para as subjetividades negras não se limita só ao Brasil, cineastas do continente africano (RIBEIRO, 2011) e do restante da diáspora africana tecem uma rede de representações questionadoras para a imagem do homem negro. Como o exemplo recente de *Moonlight* (2016) vencedor do Oscar de melhor filme.

Sobre a violência - colonialismo e as masculinidades negras

A violência é o princípio básico que torna possível a empreitada colonial europeia. Não foi através do diálogo e do consenso que os europeus conseguiram colonizar outros continentes, foi através do poderio bélico, econômico e político. Com ajuda de mosquetes, canhões e grilhões os europeus inauguraram uma nova forma de escravização, com altos fins lucrativos e sustentada principalmente no critério racial. Negociando com diferentes povos e proporcionando guerra internas nos litorais africanos o comércio transatlântico europeu rendeu muito lucro, até para povos africanos. Porém, enquanto reinos lucravam com a intervenção europeia no litoral atlântico africano, milhões de negras e negros eram sequestrados rumo as Américas, pelo menos aqueles que sobreviviam.

Hoje em dia podemos nos surpreender com o tamanho da violência à humanidade que foi a escravidão colonial e o grande descaso da época de pessoas ilustradas com tal atrocidade. Porém, para se legitimar, o processo de escravização era justificado por uma suposta inumanidade dos africanos negros. Inferiorizando os corpos negros à categoria de animais, estes assim poderiam se tornar posse de um ser humano assim como um objeto, uma mercadoria.

A bestialização do ser humano negro e a caracterização de suas cosmovisões, cosmogonias e epistemologias como primitivas criou a hierarquia da raça branca como superior a raça não-branca, justificando assim a escravização colonial. Em paralelo a este atraso civilizatório, cria-se um maniqueísmo onde as maneiras de encarar o mundo na visão ocidental, como as ciências e a racionalidade, são tidas como superiores às epistemologias não-brancas, enquanto também a fé cristã e o sagrado católico se opõem as crenças tidas como pagãs dos colonizados. "Por vezes este maniqueísmo vai até ao fim de sua lógica e desumaniza o colonizado" (FANON, 1968, p. 31). Frantz Fanon em seu *Condenados da Terra* (1968) discorre sobre as violências coloniais, este maniqueísmo,

A rigor, animaliza- o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos répteis do amarelo, às emanções da cidade indígena, às hordas, ao fedor, à pululação, ao bulício, à gesticulação. O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário (FANON, 1968, p. 31).

Para as masculinidades negras este efeito de bestialização casou uma das maiores estigmatizações, o imaginário do falo animalesco. Estas estigmatizações recaem sobre os homens negros hiperssexualizando, desumanizando os mesmos, ou seja, destituindo-os dos prestígios, recursos e prerrogativas de ser "homens-humanos" (RESTIER, 2017a). Este imaginário cria uma relação de ressentimento entre as masculinidades negras e a hegemônicas, pois o grande falo é uma ameaça à hombridade branca e um perigo para a castidade das mulheres brancas. Falomaquia é o que Souza (2013) chama "esta disputa (*maquia*) pelo poder (*phallus*) e prestígio

conferidos pela masculinidade entre homens negros e brancos”. O medo do falo negro é causado porque,

o preto é fixado no genital, ou pelo menos aí foi fixado. Dois domínios: o intelectual e o sexual. *O pensador de Rodin em ereção*, eis uma imagem que chocaria. Não se pode, decentemente, bancar o durão” toda hora. O preto representa o perigo biológico. O judeu, o perigo intelectual. Ter a fobia do preto é ter medo do biológico. Pois o preto não passa do biológico. É um animal. Vive nu (FANON, 2008, p. 183).

Esta biologização dos corpos negros ao essencializar sua identidade no estigma da besta é um dos legados do colonialismo. Tanto que o racismo se circunscreve primeiramente no caráter imanente do fenótipo, da cor da pele e em seguida é fundamentado em critérios sociais. Porém, sabemos que na contemporaneidade analisar o racismo apenas através desta ótica fenotípica não é suficiente. O biopoder e a biopolítica, conceitos de Foucault, também são insuficientes (NOGUERA, 2016). Na contemporaneidade o poder não está justificado somente em categorias biológicas, outras demandas sócio-políticas redefinem estas categorias em necropoder e necropolítica de acordo com Mbembe. Para Mbembe, “o necropoder é justamente a recomendação de agir sobre a população estabelecendo uma política de morte” (NOGUERA, 2016, p. 66), enquanto “a necropolítica é a submissão da vida ao poder da morte” (NOGUERA, 2016, p. 70).

Um dos maiores medos da emancipação negra no período colonial era de um movimento vingativo de insurgência. Alguns aconteceram na história, principalmente o levante do Haiti liderado por Toussaint L’Overture, a primeira e única independência conquistada por revolta dos escravizados. Porém, as estruturas coloniais eram muito sólidas e eficazes em domesticar seus escravizados e aprisioná-los quase num estado suspenso de consciência para se revoltar. O maior medo do pós-abolição em todos os países da diáspora negra era o medo desta revolta de ex-escravizados, não foi à toa que diversas políticas estatais buscaram o branqueamento para sanar o problema negro em seus países.

Na contemporaneidade, devido ao descaso desde a abolição, a população negra consegue a sua liberdade, porém, ela não acontece de forma plena, a pobreza, a

dificuldade de serviços básicos e o déficit com os estudos criam um problema semelhante ao colonial, mas atualizado de maneira mais complexa criando uma nova forma de crueldade sutil.

Agora o medo não se direciona somente ao falo negro e sua dupla ameaça (a masculinidade branca e o domínio sobre os corpos brancos femininos), tanto que os casais inter-raciais são cada vez mais aceitos. O medo se direciona a propriedade e a vida. O negro marginalizado é uma ameaça às propriedades das elites, devido a sua situação de pobreza (animalesca) ele pode tomar a vida de qualquer um em busca de tomar posse da propriedade de outrem. Desta forma outro estereótipo toma forma, o bandido, o marginal, o traficante, o crackudo, o menor de rua que não tem medo de nada e pode fazer tudo para tomar as propriedades de nossa classe média burguesa.

As políticas de estado para esta situação das comunidades, favelas e periferias é o maior exemplo de uma necropolítica. Além do descaso com a situação dos moradores desta área com a falta de políticas de saúde, educação, segurança, saneamento básico e cultura, a guerra ao tráfico de drogas provoca uma situação de caos para muitos moradores.

A lógica do Estado e da segurança privada opera através da estereotipia racista, tanto é que as estatísticas de homicídios demonstram uma verdadeira “guerra racial não declarada”, o que muitas vezes é chamada de “genocídio da juventude negra”, ou como no título do livro de Abdias do Nascimento, “O genocídio do negro brasileiro (RESTIER, 2017a).

Este tipo de despolítica que ocasiona o genocídio da juventude negra atua como um resquício do medo colonial, onde as elites com medo da insurgência negra afirmavam “eles querem tomar nosso lugar” (FANON, 1968, p. 29). Este medo é o que fortifica a guetificação da cidade, enquanto os pobres negros e os negros pobres estiverem confinados em suas favelas eles não demonstram uma ameaça, o problema é quando eles descem pra pista. Este processo de favelização relembra as visões de Fanon sobre a cidade colonial:

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a médina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí, se nasce não importa onde,

não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros (FANON, 1968, p. 29).

As favelas podem ser vistas então como uma forma de cidade colonial, uma extensão do legado dela. No contexto brasileiro tal afirmação não é forçar a barra, já que inúmeros projetos de modernização e urbanização da cidade, principalmente suas zonas centrais, provocaram o crescimento dos subúrbios e das comunidades em cima dos morros. “O necropoder atua como uma política de produção de morte, mais do que o aumento deliberado do risco de morte” (NOGUERA, 2016, p. 67) nestas zonas. “O que está em jogo é a produção de “cidades”, ou ainda, zonas deliberadamente demarcadas como territórios em que o livre direito ao assassinato está consagrado” (NOGUERA, 2016, p. 67).

O genocídio da juventude negra é real, como mostram os mapas¹³ e atlas¹⁴ da violência, o que nos mais espanta “é a triste constatação de que esses dados não causam comoção nacional, a morte desses jovens quando noticiada, é supostamente atenuada pela genérica imagem do “suspeito”, cunhado pela tipificação criminalista” (FAUSTINO 2014 p. 93-94). Não faltam pela grande mídia televisiva programas que com seus discursos de ódio incitam este tipo de genocídio. Em horários estratégicos de audiência trabalhadores são extasiados por gritos de escraço de uma mídia que direciona suas críticas aos “suspeitos” ao invés de direcionar efetivamente este discurso de descontentamento para o poder estatal e as iniciativas privadas que negligenciam o real problema: a desigualdade social causada pelo racismo institucional.

Muniz Sodré em seu clássico *Claros e Escuros – Identidade, povo e mídia no Brasil* (1999) afirma que as grandes mídias, sustentadas por uma elite que detém o poder econômico e tecnológico, circulam e alimentam este imaginário colonial. Desde séculos atrás, este imaginário sustenta que os africanos e seus descendentes,

¹³ <https://www.mapadaviolencia.org.br>

¹⁴ http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253

conotados pelas elites e pelos setores intermediários da sociedade, são seres fora da imagem ideal do trabalhador livre (SODRÉ, 1999). Com referência a população negra, a indústria cultural cria “identidades virtuais a partir, não só da negação e do recalçamento, mas também de um saber de um senso comum alimentado por uma longa tradição ocidental de preconceitos e rejeições” (SODRÉ, 1999, p. 246).

Entendemos aqui anteriormente indústria cultural como a grande mídia sensacionalista, mas de forma mais sutil, porém, tão potente quanto o cinema, as telenovelas e outras produções audiovisuais perpetuam esta negativa social. “Da identidade virtual nascem os estereótipos e as folclorizações em torno do indivíduo de pele escura” (SODRÉ, 1999, p. 246). A partir destas considerações iremos nos debruçar no caso do cinema, suas imagens, narrativas e sons para pensar as masculinidades negras.

Estereótipos para o homem negro no cinema

É de reconhecimento geral que o cinema representa historicamente os homens negros de uma forma estereotipada. Nos dias de hoje conseguimos perceber este posicionamento com mais facilidade, além de vivermos tempos de insurgência no audiovisual onde inúmeros cineastas, críticos e pesquisadores pensam em um outro cinema para os corpos e mentes negras existe uma considerável biografia que elenca estes estereótipos.

No contexto brasileiro, o livro primordial neste assunto é o *Negro brasileiro e o Cinema* (2011) de João Carlos Rodrigues. Reeditado pela terceira vez, no seu livro o autor discorre sobre diversos filmes que apresentam estereótipos para as masculinidades negras se destacando aqueles que já todos conhecemos: o negão hipersexualizado; o malandro que não gosta de trabalhar; o preto cômico assexualizado; o preto velho que conhece as magias ocultas; o nobre selvagem que honra sua ancestralidade; e até uma categoria mais frequente no cinema atual, o baiano (RODRIGUES, 2011). O mais importante do livro não é somente a categorização destas estereotipias, mas a apresentação de filmes de cineastas negros que aparecem como alternativas a estas representações. Joel Zito Araújo faz trabalho semelhante

com a dramaturgia televisiva brasileira em seu *A Negação do Brasil* (2000), tese de doutorado que foi editada para livro e transformada em um documentário de mesmo nome. O autor enfatiza também que tanto com as representações negras masculinas como as femininas se encontra o mesmo diagnóstico: ou as personagens negras são sub-representadas ou então aparecem somente nas margens ou fundos das telas.

Acho que não nos cabe aqui se aprofundar e tentar cobrir toda uma cinematografia de estereótipos e negações, além dela já ter sido bem denunciada pelos autores supracitados acredito que devemos além de criticar, propor outras possibilidades estéticas. Tentarei não me estender na apresentação destes estereótipos, mas irei apresentar alguns filmes do cinema mundial que apresentam personagens masculinos dentro das principais estereotípias para este trabalho: o negro hipersexualizado, bestializado; o negro marginal e perigo social. Ambas formas de representação se apresentam como ameaças para o patriarcado branco e consequentemente as próprias masculinidades negras.

A forma de se fazer cinema nos Estados Unidos, com seu o modelo de produção cinematográfica de Hollywood, onde o cinema é tido como uma replicação do real, se baseia em diversos clichês narrativos. O posicionamento das câmeras, as estruturas narrativas dos roteiros, a escolha dos atores são um conjunto de decisões estéticas para não percebemos um filme como mera ficção. Esta estética captura de tal maneira nossa atenção, mexendo com nossos sentimentos, que constantemente esquecemos que estamos assistindo um filme. O cinema é um artefato cultural desenvolvido da consequência de inúmeras tentativas do homem de capturar o real no decorrer da história. Apesar disso sabemos que o cinema é tão somente uma criação humana como tantas outras, porém, sua potência do falso afeta de tal maneira nossos subconscientes que as vezes nem percebemos que somos influenciados e também muitas emoções subjetivas são trazidas à tona por suas imagens, narrativas e sons.

A indústria cinematográfica de Hollywood conseguiu disseminar mundo a fora um modelo de se fazer cinema que afeta completamente as narrativas até os dias de hoje. Esta maneira de se fazer cinema, como vimos anteriormente, se baseia em provocar o sentimento de desejo ou repulsa por certos elementos ou ações. Se o

cinema é uma criação humana tal como outras, ele não está isolado do restante da sociedade, então acaba incorporando em seu fazer concepções, ideias, afetos e outras pulsões humanas. Se em uma sociedade existe um imaginário recheado de traumas sociais, como no caso do colonialismo, é de se imaginar que as imagens, narrativas e sons do cinema irão reproduzir tais ideais.

Arrisco dizer que se o cinema é o espetáculo da vida, são estas pulsões ou repulsões que instauram certos padrões e estereótipos no cinema. Se o sentido primordial no cinema são as imagens, o imanente, aquilo que tange ao corpo e a carne, é exatamente o que se vê como padrão estético de desejo que vão dominar as telas de cinema nas sociedades ocidentais, o padrão branco. Enquanto de forma repulsiva, bestial e animalesca estereótipos do subconsciente irão marginalizar e folclorizar corpos negros.

Um dos filmes mais representativos da forma estadunidense de se fazer cinema é *O Nascimento de Uma Nação* (1915), apesar de sua inovação na criação cinematográfica o filme é controverso. O enredo do filme é ambientado na guerra de Secessão dos Estados Unidos, que deu fim ao sistema escravocrata do sul do país, criando a imagem dos membros do Klu Klux Klan como heróis dos valores sulistas ameaçados pela grande massa negra recém liberta. O filme é uma das maiores alegorias para o projeto político criado para as populações negras recém libertas, ou o extermínio ou a total cooptação com a subalternização. Neste movimento,

Uma das soluções para tentar manter os homens negros longe das mulheres brancas, nos Estados Unidos, foi a criação da Ku Klux Klan no final da Guerra Civil Americana (1861-1865). Suas vigílias noturnas tinham saídas noturnas tinham como principal objetivo caçar e eliminar casais inter-raciais. Quando eram descobertos, invariavelmente, os homens negros eram linchados e/ou enforcados e, não raro, eram castrados (Friedman, 2002). O medo dos homens negros não foi, contudo, uma exclusividade da sociedade norte-americana (SOUZA, 2013, p. 4).

Com a análise de apenas uma cena do filme, Manthia Diawara, teórico Malinense de cinema radicado nos EUA, em seu artigo *O espectador negro - Questões acerca da Identificação e Resistência* (2004) identifica o ideário maniqueísta do filme que põe de um lado o perigo negro da abolição e de outro os bons valores tradicionais

da sociedade do sul. A cena se trata do encontro de *Gus*, um homem negro soldado renegado e *Little Sister*, sua paixão, uma mulher branca, *Little Colonel*, irmão mais velho da família também militar, intercede a ação. Diawara descreve a cena desta forma:

A sequência “perseguição a *Gus*” começa com Flora, a *Little Sister*, originária dos Cameron, uma família latifundiária dos Confederados, caminhando em direção a um rio perto dos bosques e termina com ela morta nos braços do irmão. [...]. A sequência está situada entre dois intertítulos, um afirmando que *Little Sister* foi para o bosque apesar da advertência de seu irmão e outro que os portões do céu lhe darão as boas vindas. O ritmo da edição é mais rápido quando *Gus* caça *Little Sister* e mais devagar quando *Little Colonel* a toma em seus braços. Muita iluminação é utilizada em *Little Sister* e em seu irmão, enquanto *Gus* é visto às sombras. Enquanto *Little Colonel* veste uma farda de acordo com seu status militar e sua irmã enverga um vestido simples, *Gus* não leva consigo seu uniforme de capitão e sua pronúncia incorreta do inglês confirma sua “inferioridade” e seu caráter de “Outro” (2004, s/p).

Além destas questões, *Gus* é interpretado por um ator branco pintado de *blackface*, este é um dos muitos exemplos de tal ato de representação caricata de personagens negros no filme. Desta forma vemos como a inovadora técnica de montagem do filme nos faz chegar a estas considerações, mesmo que subconscientemente.

A leitura dominante dessa sequência privilegia uma visão maniqueísta de raça na qual *Gus* representa o mal absoluto, ao passo que *Little Colonel* e sua irmã personificam o bem absoluto. Montagem, *mise en scène* e conteúdo narrativo são combinados para impelir o espectador a tomar *Gus* como a representação do perigo e do caos: ele é o estranho, aquele que não se parece conosco, do qual precisamos nos proteger. Seja negro ou branco, homem ou mulher, o espectador supostamente deveria se identificar com os Camerons e encorajado a odiar *Gus* (DIAWARA, 2004, s/p).



O Nascimento de uma Nação (1915) de D. W. Griffith

Fonte: <https://ursodelatadotcom1.files.wordpress.com/2016/12/gus-o-nascimento-de-uma-nacao-ed.jpg?w=1024&h=647> acesso em: 14/12/2018

Frantz Fanon em seu *Pele negra, máscaras brancas* (2008) apresenta reflexões sobre o cinema em seu capítulo dedicado as linguagens. O autor apresenta uma série de filmes que prendem as personas negras nos mesmos estereótipos de servidão, bestialidade e incapacidade. “Na tela dos cinemas, mantém-se intacta sua essência negra, sua “natureza” negra: Sempre servidor; sempre obsequioso e sorridente; eu nunca roubar, nunca mentir; eternamente *y’a bon banania*¹⁵” (FANON, 2008, p. 158). Fanon disserta também sobre como pessoas negras se sentiam ao assistir filmes, citando o caso de um filme da franquia *Tarzan*, o selvagem branco em uma floresta negra, onde as pessoas negras da plateia nas Antilhas torciam pela vitória do Tarzan contra os negros, enquanto na Europa, “a coisa é muito mais complexa, pois a plateia, que é branca, o identifica automaticamente com os selvagens da tela. Esta experiência é decisiva. O preto sente que não é negro impunemente” (FANON, 2008, p. 135).

Diversos filmes foram realizados com enredo parecido, principalmente nos primeiros anos de *Hollywood*, onde um branco conquistador desbravar as matas africanas e combater algum tipo de mal para no fim das contas salvar o dia. Além de *Tarzan*, a franquia *King Kong* também aparece como um provável caso de uma não

¹⁵ *Banania* é um achocolatado francês que tem um soldado colonial senegalês com um sorriso forçado como imagem de publicidade. *Y’a bon banania* é uma expressão supostamente fala pelo pigdin francês por estes colonizados. A marca e a expressão são exemplos de como o racismo e a estereotipação se embrenham nas mais diferentes formas midiáticas desde os tempos coloniais, similar o que aconteceu com o *coon* estadunidense.

inocente bestialização das masculinidades negras. Retirado de uma distante ilha o Gorila gigante, negro, se apaixona pela donzela branca contrariando o patriarcado branco. E já conhecemos bem o final de *Kong*. Brevemente, percebemos que estas alegorias cinematográficas apresentam controversas narrativas, onde as relações raciais, apesar de neutralizadas, aparecem sutilmente.

Não por acaso, a tradução para King Kong é rei “rei do Congo”. A África dos safáris e dos animais selvagens em nossa imaginação ocidentalizada, antes de ter um leão como rei, já tinha um gorila. Nada mais tranquilizador para a consciência de uma civilização que se beneficiou do rapto de pessoas e riquezas naturais durante séculos: o Indiana Jones tem todo o direito de saquear as minas do rei Salomão, tal como as empresas transnacionais (estadunidenses, europeias, chinesas e atualmente brasileiras o fazem no Congo, Libéria, Mali, Sudão, Ruanda, Líbia etc.) (FAUSTINO, 2014, p. 83).

O cinema então desapropria historicamente as masculinidades negras de seu lugar de valor, sempre as representando de formas negativas, ou então, as vezes nem as representando, e até muitas vezes sendo até indesejadas nas telas do cinema. No caso brasileiro vemos como o imaginário eugenista do pós abolição reflete nas telas do recém-nascido cinema do Brasil. A revista Cinearte, uma das mais importantes da época, apresenta uma explícita manifestação das teorias do branqueamento brasileiro:

Quando deixaremos desta mania de mostrar índios, caboclos, negros, bichos e outras ‘avis-rara’ desta infeliz terra, aos olhos do espectador cinematográfico? Vamos que por um acaso um destes filmes vá parar no estrangeiro? Além de não ter arte, não haver técnica nele, deixará o estrangeiro mais convencido do que ele pensa que nós somos: uma terra igual ou pior a Angola, ao Congo (CINEARTE apud ARAÚJO, 2006, p. 73).

A revista ainda ia além afirmando: “Fazer um bom cinema no Brasil deve ser um ato de purificação de nossa realidade, através da seleção daquilo que merece ser projetado na tela: o nosso progresso, as obras de engenharia moderna, nossos brancos bonitos, nossa natureza” (CINEARTE apud ARAÚJO, 2006, p. 74). Desta forma, fica evidente quanto existia no meio da cinematografia brasileira a proposta da purificação das telas.

No cinema mudo brasileiro, as produções seguem uma proposta mais autoral seguindo as tendências narrativas do cinema de Hollywood e assim a presença negra ao invés de completamente ausente agora é reforçada através de estereótipos de inferiorizações. Filmes como *Aitaré da Praia* (1925) do conceituado Ciclo de Recife, apresentam sub-representações como o *blackface* prática originada dos shows de menestréis do século XIX nos Estados Unidos da América.



Aitaré da Praia (1925) de Gentil Roiz.

Fonte: <https://youtu.be/ewFb7J4SZ9Q> Acesso em: 14/12/2018

Não é necessário traçar uma historiografia do cinema para ter certeza que estes estereótipos aparecem com frequência em filmes do mundo todo. O cinema é uma forma de linguagem que se assemelha as narrativas que constituem um mito, e assim acaba por reproduzir esteticamente mitos relacionados a masculinidade negra. Pontos interessantes para a nossa análise são as trajetórias dos atores Grande Otelo e Leandro Firmino.

Grande Otelo é um dos maiores atores do cinema brasileiro, atuou diversos filmes em diferentes épocas. Ganhou seu reconhecimento com as suas participações nas chanchadas brasileiras, gênero que através das comédias, principalmente as carnavalescas, tentava imitar o cinema de estúdio de Hollywood. Grande Otelo é uma figura deslizando no cenário da chanchada, está distante do padrão de beleza, é baixo e negro, interpreta papéis com posicionamentos morais questionáveis, mesmo assim o

ator foi uma das figuras primordiais na popularização do gênero. Sua principal persona era do um cômico malandro que contracenava com Oscarito, outro paspalhão, porém branco. Não é difícil de adivinhar quem obtinha mais destaque.

Apesar de ser escalado constantemente como coadjuvante, as interpretações de Otelo roubavam a cena. Constantemente incomodado por seu papel de coadjuvante, ‘recusava-se a ser “escada” para as cenas cômicas do amigo e, em alguns filmes passou a improvisar em cima do roteiro numa aberta subversão da ordem do roteiro e até da direção, uma vez que muitas cenas da dupla eram improvisadas” (CARVALHO, 2013, p. 86-87).

Grande Otelo é mais uma vez uma figura importante para se pensar as representações do homem negro. Da mesma forma que nos Estados Unidos o ator Sidney Poitier protagonizava em Hollywood filmes que lidavam com a questão racial, Grande Otelo protagonizou no Brasil filmes de um emergente movimento cinematográfico, o Cinema Novo. Este movimento propôs se distanciar das produções comerciais dominadas pelo modelo dos EUA de estúdios se aproximando a um cinema mais próximo ao popular. Estes jovens cineastas eram filiados ou simpatizantes a movimentos de esquerda e acreditavam “que para cooptar o público para os seus filmes, deveriam realizar um cinema que se aproximasse do povo” (CARVALHO, 2005, p. 47).

Se distanciando do mero entretenimento o Cinema Novo vinha com a proposta de filmar a realidade da desigualdade social brasileira para assim criticá-la. Os conflitos sociais eram um dos maiores propulsores das tramas do movimento. Não é à toa que um dos maiores motes do movimento vem do cineasta baiano Glauber Rocha: “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”.

Por tratar as desigualdades sociais do Brasil seria impossível a questão racial não estar presente nos filmes do Cinema Novo. “O Cinema Novo inaugura outro tratamento na representação do negro em que se evita a indiferença e o exotismo” (CARVALHO, 2005, p. 74), igualmente a momentos anteriores, como a chanchada, “os filmes do Cinema Novo são antirracistas porque promovem uma identificação entre o realizador (branco) e os personagens negros, sem que a cor faça qualquer diferença”

(CARVALHO, 2005, p. 75), como no caso do Grande Otelo em *Rio, Zona Norte* (1957) com Nelson Pereira dos Santos e Antônio Pitanga em *Barravento* (1961) com Glauber Rocha.

Apesar de sua originalidade e rebeldia o Cinema Novo não pode ser visto por completo como um movimento de insurgência para as representações negras. Além de serem os mesmos homens brancos atrás da câmera nos papéis criativos de direção, fotografia e roteirização, o Cinema Novo pecou por tratar de uma forma quase folclorizada a pobreza brasileira, consolidando uma forma denunciativa de se fazer cinema, mas que parecia se alimentar da mesma. Por estes motivos o cinema novo ficou associado à estética da fome. A pobreza acabou se tornando regra ao invés de exceção, as desigualdades sociais das secas do Nordeste e das favelas do Sudeste eram representadas por personagens ou narrativas como porta-voz destes cineastas, mas não era de fato possibilitada uma ascensão social, ou uma representação afirmativa, daqueles que eram retratados.

Na contemporaneidade, encontramos uma retomada do cinema brasileiro para este tipo de movimento, mas agora reconfigurado para as novas demandas do cinema da atualidade. Ao invés da estética da fome vemos uma cosmética da fome, onde as desigualdades são estilizadas para atrair um novo público ao cinema. Filmes como *Orfeu* (1999; direção: Cacá Diegues), *Cidade dos Homens* (2007; direção: Paulo Morelli); *Tropa de Elite* (2007; direção: José Padilha) e o maior deste movimento *Cidade de Deus* (2002; direção: Fernando Meirelles e Cátia Lund), dentre muitos outros longa metragens fazem uso das desigualdades sociais urbanas para criar narrativas cinematográficas nem sempre tão críticas como outrora.

O ator Leandro Firmino é o protagonista de *Cidade de Deus*, o artista apesar de não interpretar ele mesmo no filme faz o papel que muitos outros homens negros acabam fazendo por falta de escolhas: o papel do marginal. Porém, sabemos que a vida real não é faz de conta e muitos meninos acabam virando apenas mais um número nas estatísticas do dia a dia nas comunidades cariocas. Firmino interpreta o bandido Zé Pequeno que apesar de ser o vilão do filme é o principal destaque de atuação. A performance de Firmino foi tão estonteante que transformou o roteiro

original do filme, do mesmo jeito que Grande Otelo fez outrora e muitos outros atores relegados aos mesmos tipos de papéis de sempre.



Leandro Firmino como Zé Pequeno

Fonte: <https://giuseppeisidoro.files.wordpress.com/2011/06/cidade-de-deus1.jpg> Acesso em: 14/12/2018

Apesar do destaque internacional do filme, o ator acabou conseguindo outros papéis no cinema e na tv, mas não conseguiu dar a continuidade esperada a sua carreira. O filme *Cidade de Deus - 10 Anos Depois* (2012; direção: Cavi Borges e Alonquel Uchôa) acompanha a vida dos atores depois de 10 anos das filmagens. A trajetória deles é semelhante, o filme foi a primeira experiência com a atuação para muitos deles, grande maioria dos atores e figurantes não conseguiu dar continuidade à carreira artística, voltando a vida humilde de antes do sucesso do filme. Outros não tiveram a mesma sorte como Rubens Sabino que morou em uma cracolândia¹⁶, em São Paulo, e Ivan Martins, que entrou para o tráfico de drogas¹⁷. O sucesso do filme não garantiu o sucesso das carreiras de todos que participaram de *Cidade de Deus*, percebemos assim o caráter elitista do cinema.

O paralelo entre ficção e realidade existente na narrativa de *Cidade de Deus* mostra a fragilidade da vida e da situação social destes sujeitos, principalmente os homens negros. A violência atua quase como uma força motriz na narrativa do filme e

¹⁶ Fonte: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/ex-cracolandia-ator-de-cidade-de-deus-defende-descriminalizacao-de-usuarios.ghtml> Acesso em: 16 ago 2018

¹⁷ Fonte: <https://istoe.com.br/ator-de-cidade-de-deus-se-torna-criminoso-na-vida-real/> Acesso em: 16 ago 2018

na vida real, diferente de outrora a violência não se exprime somente entre relações verticais de poder, a violência nas comunidades periféricas brasileiras acontece entre semelhantes. A raiva e as injustiças sociais criam um clima de tensão e conflito permanente nas favelas, como podemos ver pelas guerras banais entre diferentes facções. Este tipo de conflito é combustível frequente nos roteiros dos filmes que apelam pra cosmética da fome. Para essa violência constante,

Rosa (2006) afirma que o racismo cria ao homem negro um sentimento de emasculação que só seria superado (ou menos amenizado) pelo enfrentamento violento à sociedade hostil. Este enfrentamento é violento não apenas porque se deseja a violência como compensação vingativa, mas porque não se visualiza outra forma de agenciamento. Neste contexto, forja-se uma agência que tem na virilidade a sua maior expressão: elas nos permitem compreender que tomar a virilidade como fator explicativo da masculinidade negra implica considerar o efeito causado pelo sistema de supremacia branca patriarcal capitalista. A virilidade do homem negro não pode ser tida, neste caso, como um valor masculino em si, mas sim com um efeito reativo a uma condição de subalternização racial inerente a sociedade ex-escravistas, nas quais o modelo hegemônico que deve ser alcançado é do patriarcado, o poder viril exercido plenamente ao homem branco (FAUSTINO, 2014, p. 97),

Estas colocações sobre filmes como *Cidade de Deus* não tem o propósito de diminuir o mérito obtido por ele, o filme é um dos marcos cinematográficos do cinema brasileiro, alcançando indicações a prêmios mundiais como o Oscar dos Estados Unidos. Porém, devemos refletir sobre suas narrativas e entender de que forma um discurso apelativo pode somente proporcionar a continuidade destas relações de poder violentas.

Além destes filmes titubarem na crítica direta às realidades que retratam, os filmes reforçam estereótipos históricos para as masculinidades negras: o bandido, o malandro, o marginal, apresentando poucas outras representações positivas. Voltando às ideias do filósofo Achille Mbembe podemos afirmar que a notoriedade destes filmes é erguida através da necropolítica, onde o não reconhecimento das demandas sociais das populações negras orchestra um processo de invisibilização e aniquilamento destes.

A ausência de reconhecimento é a morte. Ora, o reconhecimento negro, quando existe, é frágil e instável. A população negra, árabe e todos os herdeiros dos processos de colonização não estão no radar do reconhecimento. Em par com isso, o reconhecimento da população branca, herdeira dos colonizadores, estaria hipervalorizado (NOGUERA, 2016, p. 68-69).

A inferiorização social de negras e negros causa a sua falta de reconhecimento como seres humanos pertencentes da mesma forma que outros desta sociedade. O desconhecimento da necessidade de oportunidades para pessoas negras ocasiona situações de exclusão social como essas. O cinema opera desta forma, mesmo que inconscientemente como um agente da necropolítica, que se readapta de diferentes formas devidas as necessidades de seu contexto.

Em especial, a necropolítica é o que difere o necropoder dos outros regimes. A originalidade do necropoder está em seu caráter agregador de compor tecnologias políticas diversas, aparentemente até divergentes. Mas que convergem e atuam combinadamente. Em outras palavras, necropoder é o conjunto de tecnologias políticas que atuam para estabelecer a gestão e controle das populações e do indivíduo (NOGUERA, 2016, p. 70).

Desta forma o cinema com este tipo de representações vazias para corpos negros só atualiza as dominações sociais originárias pelas elites coloniais. Existe de fato uma “dimensão colonial na atuação das polícias (principalmente a militar) e este elemento, em constante intersecção com o que classificamos acima de sociabilidade violenta, gera um cenário catastrófico de extermínio” (FAUSTINO, 2014, p. 100). É preciso se pensar em outras estéticas, em outras formas de representação para as masculinidades negras que não caíam nestas armadilhas simbólicas. Além de um artefato tecnológico, o cinema é um artefato político que possibilita mudanças nos imaginários sociais coletivos.

Outras possibilidades estéticas para o homem negro

Não cabe somente aqui a análise de representações negativas para as estéticas negras, já discutida e aceita tal colocação cabemos ressaltar produções

cinematográficas, principalmente de realizadores negros, que promovam outras possibilidades estéticas para a figura do homem negro. Por toda a diáspora negra, cineastas produziram outras possibilidades estéticas para as masculinidades negras, também seria exaustivo elencar todas estas produções cinematográficas, vamos tentar aqui fazer um pequeno apanhado da diáspora, dando ênfase para o contexto brasileiro.

A questão da representação não é somente a presença de corpos negros nas telas de cinema, o importante é pensar de que formas estes cineastas estão desenvolvendo as narrativas de seus filmes. Zózimo Bulbul é o pioneiro nesta reinvidicação estética no cinema brasileiro. Fugindo da mera estética representativa onde uma civilidade lúdica negra é valorizada, Zózimo faz um cinema questionador que valoriza as subjetividades negras, mostrando que a negritude vai além do negão, do samba e da capoeira. Em sua cinematografia, repleta principalmente de curta metragens, Zózimo faz de seu cinema uma arma de resistência histórica e cultural das populações negras brasileiras. O cineasta começou sua carreira como ator no movimento do Cinema Novo, mas logo partiu para o próprio protagonismo na realização no cinema.

Inspirado pelos movimentos sociais dos anos 1960, indo pelas intelectualidades de Elridge Cleaver dos Panteras Negras e até pelo movimento Black Power que tomou as estéticas e os salões de dança do Brasil dos anos 1970, Zózimo foi uma reviravolta para o audiovisual brasileiro. Sua atuação na tv Excelsior, praticamente como o primeiro galã negro a contracenar com uma mulher branca na novela *Vidas em Conflito* é um marco também em uma outra estética que entrava em voga na época.

Sua maior contribuição para o cinema foi o seu curta metragem de estreia, *Alma no Olho* (1973). Feito com sobras de negativos do filme anterior, *Em Compasso de Espera* (1970) de Antunes Filho, *Alma no Olho* é o primeiro filme crítico para as questões raciais brasileiras dirigidas por um cineasta negro que se tem notícia. O filme trata em forma de pantominas a trajetória dos escravizados negros que foram sequestrados da África para o trabalho forçado nas terras americanas. O diferencial do

filme está no seu experimentalismo, praticamente o único elemento narrativo do filme é o próprio corpo de Zózimo. Além de dirigir o filme o cineasta também atua, assina roteiro e produção. Através da expressão de seu próprio corpo o cineasta vai encenando a longa jornada negra em busca da libertação, ele representa a felicidade no continente africano, o pânico da travessia, a dor do trabalho forçado, a emancipação através da cultura e finalmente a libertação das correntes através da luta.



Alma no Olho – Zózimo rompe com as históricas correntes brancas.

Fonte: <https://youtu.be/RTQlaxiokBA> Acesso em: 14/12/2018

A primeira vez que tive a oportunidade de assistir este filme foi durante o 13º Festival de Cinema de Ouro Preto. Nesta edição do evento foi organizado uma homenagem ao legado e patrimônio dos artistas Milton Gonçalves e Antônio Pitanga, conseqüentemente na mostra foram exibidos alguns filmes destes dois artistas, como *Ganga Zumba* (1963) de Cacá Diegues e *A Rainha Diaba* (1974) de Antônio Carlos Fontoura. Considerando a importância de *Alma no Olho* para a história do negro no cinema brasileiro este filme também foi exibido. Assistir esse filme sem conhecer muito bem no momento quem era Zózimo Bulbul e qual era a importância de seu legado foi um choque. O corpo de Zózimo com seus sorrisos, pêlos e expressões em contraste com um cenário vazio e branco me deu uma sensação de identificação e

felicidade sem igual, não é sempre que o corpo negro é representado com todo este detalhe.

Alma no Olho é o filme mais marcante da carreira de Zózimo mas o cineasta no decorrer de sua cinematografia dirigiu e atuou em alguns outros filmes que engrandecem as masculinidades negras, como é o caso dos curta metragens *Dia de Alforria* (?) (1981) dirigido pelo cineasta homenageando a trajetória de resistência do sambista Aniceto do Império Serrano e *O Papel e o Mar* (2010) dirigido por Luiz Antônio Pilar, onde Zózimo interpreta o João Candido, revolucionário da Revolta da Chibata, contracenando um fictício encontro com Carolina Maria de Jesus, a favelada escritora paulista. Ambos filmes retratam figuras masculinas de envergadura, mostrando assim que os homens negros também fazem história.

Da mesma forma que Zózimo aproveitou o embalo dos insurgentes movimentos de libertação que aconteciam pelo mundo todo na transição para a década de 1970, no continente africano cineastas lutavam com suas câmeras por outras representações. O cinema na África negra sempre foi território permitido para os colonos brancos, porém com os movimentos de independência diversos países usavam da linguagem cinematográfica para dar continuidade a este movimento de libertação. Cineastas como Ousmane Sembène, Djibril Diop Mambéty, Med Hondo, dentre outros ressignificavam as imagens do cinema pensando em um cinema feito por negros para negros. Desta forma, outras representações para as masculinidades foram criadas, se distanciando do imaginário do homem negro africano como primitivo e supersticioso. Na maioria das narrativas africanas, os personagens não se destacam como em outras escolas de cinema, já que quando os cineastas africanos repensam a forma de se fazer cinema eles se assemelham da maneira de como eles tecem suas narrativas, inspiradas pela tradição oral. Desta forma, os protagonistas de muitos dos filmes africanos não são só um personagem, mas sim toda uma alegoria por trás desta figura. Destacamos aqui o filme *Keïta! O legado do Griot* (1995) dirigido por Dani Kouyaté, que trata da importância da figura do Griot na permanência da memória coletiva para as futuras gerações ao contar a história do épico de Sundiata Keita fundador do Império do Mali. Os cinemas africanos nos aparecem como uma outra

possibilidade estética para as masculinidades negras por propor uma abordagem do homem negro como sujeito histórico, tanto no legado ancestral como um homem contemporâneo como todos os outros.



O legado do Griot nas sociedades africanas

Fonte: http://www.cinecachoeira.com.br/wp-content/uploads/2015/07/keita_photo_11.jpg Acesso em: 14/12/2018

Um caso interessante para se pensar as dinâmicas na produção cinematográfica do continente africano é o filme sul-africano *Inxeba* (2017) do diretor John Trengrove. O filme retrata a história de três homens em um acampamento durante o Ulwaluko, um ritual de iniciação masculina dos Xhosa. Tensões nesse ritual que prepara os meninos para se “tornarem” homens através de treinamentos de sobrevivência e da execução da circuncisão criam um conflito entre os três protagonistas do filme. Após suas primeiras exibições, filme desenvolveu uma polêmica sendo acusado de expor rituais dos Xhosa, os artistas que participaram do filme alegaram que este problema se deu por ser um ato de homofobia. Por outro lado, alguns intelectuais dentre os Xhosa acusaram o filme de apropriação cultural, já que o diretor é branco e nenhum retorno financeiro chegou aos Xhosa, porém, estes mesmos alegaram que a discussão é importante apesar da abordagem.

Para completar esta breve digressão pelos cinemas da diáspora africana, apresento agora algumas colocações sobre o cinema negro dos Estados Unidos. Por

causa de seu contexto político-econômico nos Estados Unidos cineastas negros conseguiram produzir seus filmes desde os princípios da consolidação da indústria cinematográfica. Oscar Micheaux é o cineasta pioneiro por conseguir criar desde o período silencioso filmes que lidassem com as questões sociais dos negros estadunidenses, esse movimento ficou conhecido como *race movies*. Em filmes como *Within Our Gates* (1920) o cineasta trata das segregações através do renascimento da KKK, das migrações para o norte, de relações inter-raciais, ou seja, de várias questões pertinentes para um movimento emergente que pensava um novo negro nos Estados Unidos.

No fervor dos anos 1970 surgiu nos EUA um movimento cinematográfico independente onde cineastas negros inspirados pelas ações dos Panteras Negras e de todas as problemáticas envolvendo as populações negras urbanas criaram este estilo de cinema. Regado a música soul e funk o *Blaxploitation*, como ficou conhecido o estilo, lutou por outras representações negras, *Sweet Sweetback's Baadasssss Song* (1971) produzido, musicado, editado, dirigido e estrelado por Melvin Van Peebles é um filme marco do gênero que retrata a fuga de um homem negro das autoridades brancas. Inovador tanto na temática como na narrativa cinematográfica este filme instaurou o movimento de *Blaxploitation*, originando filmes como *Shaft* (1971) de Gordon Parks, mas que logo acabou sendo cooptado pela indústria branca subvertendo a sua intenção militante original.

Na contemporaneidade ainda acompanhamos uma prolífica produção cinematográfica nos Estados Unidos que repense as estéticas negras, o cineasta de maior destaque é Spike Lee com uma considerável cinematografia. Em seus filmes o diretor e ator trata das dificuldades da vida urbana de negros e negras com um cunho político. Em seu filme *Malcolm X* (1992), estrelado por Denzel Washington, o cineasta faz uma grande contribuição retratando a trajetória desta figura histórica. Diversos outros filmes poderiam ser citados aqui, faço destaque aos filmes: *Django Livre* (2012; direção: Quentin Tarantino); *Moonlight* (2016; direção: Barry Jenkins); *Corra!* (2017; direção: Jordan Peele) e *Pantera Negra* (2018; direção: Ryan Coogler). Todos estes filmes conseguiram obter destaque na mídia e nas bilheterias, o mais expressivo talvez

seja *Moonlight* (2016) por ter vencido o prêmio de Melhor Filme no Oscar de 2017, um feito de grande destaque para um filme que lida com a sexualidade de um homem negro que por dificuldades sociais acaba entrando para vida do crime.



Moonlight – Sob a luz do luar.

Fonte : <http://prod-upp-image-read.ft.com/23877938-f449-11e6-95ee-f14e55513608> Acesso em: 14/12/2018

Possibilidades pedagógicas – masculinidades como teorias de gênero

O cinema é um artefato cultural que desperta sentimentos, percepções, afetos e reflexões naqueles que com ele interagem. Por sua potência estética e criativa o cinema é um artefato importante para as práticas pedagógicas. Assistir a um filme, como dito anteriormente, é uma possibilidade de se pensar sobre a realidade que nos cerca, mesmo o cinema não sendo uma representação total do real, mas refletir sobre os conflitos e as narrativas presentes em um filme é uma forte possibilidade pedagógica.

A escola deve ser um espaço crítico que abarque as necessidades sociais através das discussões presentes na sociedade. As discussões sobre gênero se tornam cada vez mais presentes nos cotidianos escolares, apesar de toda a resistência da parcela mais reacionária da sociedade. Para pensar em uma educação que não reproduza o patriarcado e o machismo da sociedade é preciso se pensar sobre a masculinidade como um dos elementos que compõem uma identidade complexa e fluída, longe do padrão monolítico e enrijecido de outrora. Deve-se incentivar aos

meninos - e também as meninas – a pensar as masculinidades como mais uma forma de ser humano em pluralidade, a complexidade não é uma coisa exclusiva das mulheres, os sentimentos dos seres humanos devem se manifestar da maneira que for, meninos também choram.

Os filmes apresentados aqui neste texto nos possibilitaram a pensar nos efeitos da colonialidade nos dias de hoje, criticar esse projeto político é um dos primeiros passos para a descolonização. Percebemos com os apontamentos do texto como a colonialidade afetou as relações entre gêneros e raças, essa discussão precisa adentrar os cotidianos escolares, reconhecendo que o Brasil é parido através do estupro da negra e da indígena pelo colono português. A masculinidade negra só é bem quista quando o assunto é a exploração laboral. Conforme o pensador Ngũgĩ Wa Thiong'o afirma, é preciso descolonizar as mentes, desta forma é preciso descolonizar os currículos, as práticas pedagógicas e os cotidianos escolares destas amarras colônias e pensar em outras formas de relação, outras formas de identidade. Como afirma Fanon (1968):

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a "coisa" colonizada se faz no processo mesmo da qual se liberta (p. 26-27).

A descolonização é um processo de libertação, apesar de suas novas configurações na contemporaneidade como a necropolítica, existe um constante movimento de resistência e criação que propõem alternativas para este movimento. Ressalto aqui duas políticas públicas que promovem esta mudança: a Lei de cotas para o ensino superior e cargos públicos e a Lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade da presença de culturas e histórias africanas e brasileiras nos cotidianos escolares, estas conquistas para a população negra são consequências da luta do movimento negro em promover melhorias para o mundo negro.

Este movimento de insurgência cada vez toma mais forma, no caso do cinema acontece atualmente a emergência do cinema negro brasileiro, devido a acessibilidade a tecnologias de produção e distribuição através da internet, cada vez mais jovens cineastas fazem seus filmes independentemente e utilizam plataformas como o *Youtube* para compartilhar seus filmes. Pensando na discussão apresentada neste texto trago alguns curtas-metragens de fácil acesso que podem ser exibidos em salas de aula nos diferentes segmentos da educação básica. Alguns deles estão disponíveis no *Afroflix*¹⁸, uma plataforma independente que agrupa filmes que tenham na produção pelo menos um profissional de pele negra. Os filmes são: *Picolé, Pintinho e Pipa* (2006; direção: Gustavo Mello)¹⁹ que retrata a peraltice de meninos em uma comunidade; *Kiko e Nequinho* (2013; direção: Luciano Vidigal)²⁰ sobre a relação de um jovem casal onde a menina luta para que o menino não seja mais um a morrer pelas mãos do tráfico; *Lá do Alto* (2015; direção: Luciano Vidigal)²¹ que fala da relação entre uma família negra só de homens, ressaltando a importância da paternidade, papel social tão negado a homens negros; os três filmes são produções da Companhia Nós do Morro do Vidigal; e *Esconde-Esconde* (2016; direção: Don Felipe)²² uma crítica ao genocídio da juventude negra.

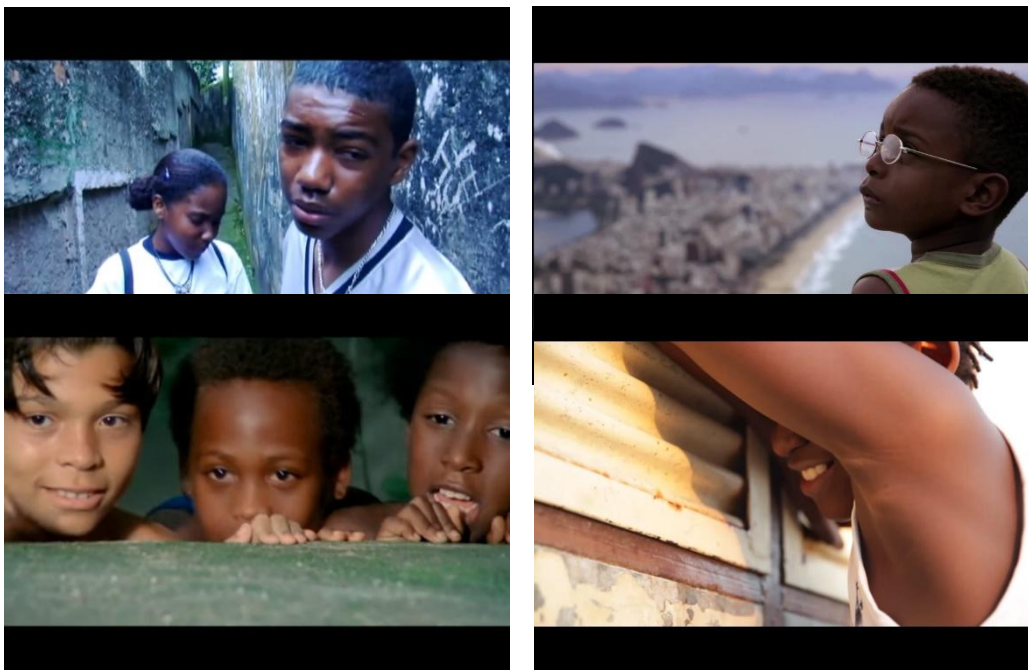
18 <http://www.afroflix.com.br>

19 https://youtu.be/fn_eY3FWe_o

20 <https://youtu.be/ClkEPIAlqFk>

21 <https://vimeo.com/201205979>

22 <https://youtu.be/tCRoj6sikd0>



Fontes: https://youtu.be/fn_eY3FWe_o, <https://youtu.be/ClkEPiAlqFk>,
<https://vimeo.com/201205979>, <https://youtu.be/tCRoj6sikd0>.

Considerações finais

Este texto pretendeu abordar de forma geral e introdutória as representações masculinas negras pelo cinema mundo afora. Diversos outros caminhos poderiam e podem ser tratados a partir de tal abordagem. Este primeiro ensaio buscou apresentar alguns apontamentos sobre as masculinidades pensando em dar mais subsídio à discussão. Além de reforçar a crítica aos estereótipos para os homens negros, frequentes na historiografia mundial do cinema, a intenção do trabalho era propor outras estéticas para estas masculinidades que não caiam nas velhas armadilhas coloniais.

A cinematografia apresentada e a trajetória dos cineastas negros apresentados no decorrer deste texto deve ser como uma potência para rompermos com este legado histórico de sub-representação. O cinema deve ser uma arma que combata este histórico de descaso ao homem negro, o cinema deve ser um artefato de

reflexão que nos cure das feridas históricas e nos proporcione força para mudarmos esse cenário.

O preto é um brinquedo nas mãos do branco; então, para romper este círculo infernal, ele explode. Impossível ir ao cinema sem me encontrar. Espero por mim. No intervalo, antes do filme, espero por mim. Aqueles que estão diante de mim me olham, me espionam, me esperam. [...] O coração me faz girar a cabeça. Um estropiado da guerra do Pacífico disse a meu irmão: “Aceite a sua cor como eu aceito o meu cotoco; somos dois acidentados”. Apesar de tudo, recuso com todas as minhas forças esta amputação. Sinto-me uma alma tão vasta quanto o mundo, verdadeiramente uma alma profunda como o mais profundo dos rios, meu peito tendo uma potência de expansão infinita. Eu sou dádiva, mas me recomendam a humildade dos enfermos... Ontem, abrindo os olhos ao mundo, vi o céu se contorcer de lado a lado. Quis me levantar, mas um silêncio sem vísceras atirou sobre mim suas asas paralisadas. Irresponsável, a cavalo entre o Nada e o Infinito, comecei a chorar (FANON, 2008, p. 146).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito. A força de um desejo: a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. **Revista USP**, São Paulo. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.639**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 12.711**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 ago 2012.

DIAWARA, Manthia. O Espectador Negro – Questões acerca da Identificação e Resistência (Black Spectatorship: Problems of Identification and Resistance). Tradução: Heitor Augusto. **Film Theory and Criticism – Introductory Readings**. 6ª edição. New York. Oxford University Press, 2004.

CARVALHO, Noel dos Santos. **Esboço para uma história do negro no cinema brasileiro**. In: Jeferson De. (Org.). Dogma Feijoada o Cinema Negro brasileiro. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005, v. 1, p. 17-101.

CARVALHO, Noel dos Santos. O Produtor e o Cineasta Zózimo Bulbul – O Inventor do Cinema Negro brasileiro. **Revista Crioula**, n. 12, 1 nov. 2012.

FANON, Frantz. **Condenados da terra**, Tradução: José Laurênio Mello, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FAUSTINO, Deivison Nkosi. (2014). **O pênis sem o falo**: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, Eva Alterman (Org.). *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 75-104. 2014.

GUERÓN, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem**: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU editora, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MBEMBE, Achille. **As formas africanas de auto-inscrição**. *Estud. afro-asiát.* [online]. 2001, vol.23, n.1, pp.171-209.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**, Lisboa, Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. "Necropolítica", *Temáticas*, nº32, 2015.

NOGUERA, Renato. Dos condenados da terra à necropolítica: Diálogos filosóficos entre Frantz Fanon e Achille Mbembe. **Revista Latinoamericana do Colégio Internacional de Filosofia** n. 3. 2016.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro? **Revista Democracia Viva** n. 22, p. 64-69, jun /jul 2004.

RESTIER, Henrique. **Como é ser um homem negro no Brasil?** Justificando. 03 Jul 2017a. Disponível em <http://www.justificando.com/2017/07/03/como-e-ser-um-homem-negro-no-brasil/>

RESTIER, Henrique. **O mal-estar da masculinidade negra contemporânea**. Justificando. 16 ago 2017b. Disponível em <http://www.justificando.com/2017/08/16/o-mal-estar-da-masculinidade-negra-contemporanea/>

RESTIER, Henrique. **Por que tenho orgulho de ser um homem negro?** Justificando. 18 jan 2018. Disponível em <http://www.justificando.com/2018/01/19/por-que-tenho-orgulho-de-ser-um-homem-negro/>

RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. O cinema político africano e o direito de narrar. **Revista Amalgama**, mar. 2011.

RODRIGUES, José Carlos. **O Negro Brasileiro e o Cinema**. 3. ed: Pallas, 2011.

ROSA, Waldemir. **Observando uma masculinidade subalterna**: homens negros em uma democracia racial. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero VII – Gênero e Preconceitos, 2006, Florianópolis. *Anais Fazendo Gênero VII*. Florianópolis: Editora Mulheres, v. 1. p. 1-7, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. Falomaquia: Homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente. **Revista Antropolítica**, n.34, p. 35-52, 2013.

Referências filmográficas

A Negação do Brasil (2000; direção: Joel Zito Araújo; Brasil)

A Rainha Diaba (1974; direção: Antônio Carlos Fontoura; Brasil)

Aitaré da Praia (1925; direção: Gentil Roiz; Brasil)

Alma no Olho (1973; direção: Zózimo Bulbul; Brasil)

Barravento (1961; direção: Glauber Rocha; Brasil)

Cidade de Deus - 10 Anos Depois (2012; direção: Cavi Borges e Alonquel Uchôa; Brasil)

Cidade de Deus (2002; direção: Fernando Meirelles e Cátia Lund; Brasil)

Cidade dos Homens (2007; direção: Paulo Morelli; Brasil)

Corra! (2017; direção: Jordan Peele; Estados Unidos da América)

Dia de Alforria (?) (1981; direção: Zózimo Bulbul; Brasil)

Django Livre (2012; direção: Quentin Tarantino; Estados Unidos da América)

Em Compasso de Espera (1970; direção: Antunes Filho; Brasil)

Esconde-Esconde (2016; direção: Don Felipe; Brasil)

Ganga Zumba (1963; direção: Cacá Diegues; Brasil)

Inxeba (2017; direção: John Trengrove; África do Sul)

Keïta! O legado do Griot (1995; direção: Dani Kouyaté; Burkina Faso)

Kiko e Neguinha (2013; direção: Luciano Vidigal; Brasil)

Lá do Alto (2015; direção: Luciano Vidigal; Brasil)

Malcolm X (1992; direção: Spike Lee; Estados Unidos da América)

Moonlight (2016; direção: Barry Jenkins; Estados Unidos da América)

O Nascimento de Uma Nação (1915; Direção: D.W. Griffith; Estados Unidos da América)

O Papel e o Mar (2010; direção: Luiz Antônio Pilar; Brasil)

Orfeu (1999; direção: Cacá Diegues; Brasil)

Pantera Negra (2018; direção: Ryan Cogler; Estados Unidos da América)

Picolé, Pintinho e Pipa (2006; direção: Gustavo Mello; Brasil)

Rio, Zona Norte (1957; direção: Nelson Pereira dos Santos; Brasil)

Shaft (1971; direção: Gordon Parks; Estados Unidos da América)

Sweet Sweetback's Baadasssss Song (1971; direção: Melvin Van Peebles; Estados Unidos da América)

Tropa de Elite (2007; direção: José Padilha; Brasil)

Within Our Gates (1920; direção: Oscar Micheaux; Estados Unidos da América)

Data de envio: 24/08/2018

Data de aceite: 05/11/2018

**PERUCA “ROSINHA” É COISA DE “MULHERZINHA”:
TENSÕES E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS**

**"ROSINHA" WIG IS "MULHERZINHA" THING:
TENSIONS AND REPRESENTATIONS OF GENDER IN INITIAL YEARS**

Claudia Jorge de Freitas²³
Profª Drª Jonê Carla Baião²⁴

Resumo

O artigo traz a análise²⁵ de uma cena do cotidiano de uma escola pública, onde a partir das contribuições dos estudos de gênero, objetiva-se compreender como as crianças constroem suas representações acerca dos papéis de gênero nas relações com seus pares. A metodologia considera aspectos da pesquisa etnográfica e da análise de narrativas em uma perspectiva socioconstrucionista, possibilitando-nos a compreensão do processo de construção das identidades sociais dos sujeitos, onde as conclusões apontaram que, mesmo em um espaço normativo como a escola, a relutância irrompe e inscreve nos corpos, outras possibilidades de dizer e dar sentidos aos gêneros, às sexualidades e outros processos identitários que estão em jogo/disputa nas relações sociais.

Palavras-chave: Papéis de gênero. Representações. Identidades. Escola.

Abstract

The article presents the analysis of a scene from the daily life of a public school, where, based on the contributions of the gender studies, the objective is to understand how children construct their representations about gender roles in their relationships with their peers. The methodology considers aspects of ethnographic research and narrative analysis from a socioconstructionist perspective, allowing us to understand the process of construction of the social identities of the subjects, where the conclusions pointed out that, even in a normative space such as school, reluctance erupts and inscribes in the bodies, other possibilities of saying and giving directions to the genres, sexualities and other identity processes that are at stake / dispute in social relations.

²³ Pedagoga. Psicopedagoga. Professora de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da SME/RJ. Mestranda no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAp-UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo – GPFORMADI. Área de Pesquisa: Estudos de Gênero e Cotidiano Escolar. E-mail: claudyageorge@gmail.com – Telefone: (21) 99338-9656.

²⁴ Doutora em Letras – PUC-Rio. Professora Adjunta da UERJ no Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAp-UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo – GPFORMADI. Áreas de Pesquisa: Identidades de Gênero e Ensino, Formação de Professores e Ensino da Língua Materna. E-mail: jonebaiao@gmail.com; Telefone: (21) 972660-1048.

²⁵ Parte de um Projeto de Pesquisa em andamento com financiamento próprio.

Keywords: Gender issues. Representations. Gender roles. School.

A tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado à sociedade²⁶

A escrita deste texto²⁷, surgiu a partir da observação de uma cena do cotidiano na sala de aula de uma escola de Ensino Fundamental I no município do Rio de Janeiro, onde um aluno, que apresenta conflito identitário com o gênero que lhe fora atribuído no nascimento (masculino), suscita tensões em suas interações, com alguns de seus pares, tornando-se vítima tanto da violência verbal, quanto, física no que diz respeito às questões de gênero. Ele é aluno nesta escola, desde a educação infantil. Com o intuito de preservar sua identidade e dos demais que participaram da mesma, foram criados nomes fictícios.

Petro, tem nove anos, é aluno do 3º ano. Petro apresenta (dentro das características heteronormativas de gênero) um jeito “afeminado” (segundo alguns que com ele convivem). Ele gosta de brincar com as meninas, de caracterizar-se como elas e de agir como elas. Por conta de suas atitudes, é visto como elemento tensionador, possibilitando conversas entre o corpo docente acerca das questões de gênero.

No relacionamento com seus colegas, em algumas situações, é pejorativamente chamado pelos mesmos (principalmente pelos meninos) de “viadinho”, “bicha”, “bichinha”, entre outros. Esse fato o entristece, levando-o em determinadas ocasiões, a tornar-se introspectivo, ou, agressivo. E quase sempre ouvimos esse tipo de discurso preconceituoso no espaço escolar. Isso às vezes é encarado como brincadeira por parte das crianças, no entanto, são palavras que expressam discriminação com aqueles que “fogem” aos padrões da heteronormatividade, e que merecem “atenção crítica que desconfie da inocência das palavras e que põe em questão a suposta neutralidade dos discursos” (LOURO, 2003, p.50).

Petro costuma utilizar-se de alguns artefatos - considerados femininos pelo padrão heteronormativo – como: perucas, maquiagem e saias. Não são raros os momentos em que se “exibe” com eles no espaço escolar. Nesse caso, incorre o que

²⁶ Verso 9 e 10 da música “Não recomendado”, do cantor Caio Prado/2017.

²⁷ É parte de um projeto de pesquisa de mestrado em andamento.

Butler conceitua como performatividade de gênero, ou, gênero performativo: “o gênero é performativo, isto é, conforma a identidade que supõe ser” (BUTLER, 2007, p. 84). Para Petro, o fato de usar esses artefatos, conformam o que sua identidade lhe diz como natural, já que para ele não há nada demais nisso.

Sendo assim, escolhemos um desses momentos para apresentar neste artigo, buscando através dos estudos de gênero, compreender como as crianças constroem suas representações acerca dos papéis de gênero nas relações estabelecidas com seus pares, refletindo sobre as tensões que surgem a partir das situações que ocorrem no ambiente escolar, observando-os através de uma visão que nos possibilite perceber esses papéis como atributos construídos, organizados e sustentados culturalmente, em processos que levam em consideração, valores e significados atribuídos aos modos de ser menino e menina no espaço escolar.

Não tenha compaixão. Diga não à aberração!²⁸

O atual cenário brasileiro, perante os debates acerca das questões de gênero na escola, faz com que pensemos na emergência em refletir a importância da educação sobre as concepções de gênero, suas representações, e a forma de como estes processos se dão sobre os corpos, principalmente das crianças nos anos iniciais nas escolas.

Pensar a escola como um espaço onde acontece o convívio com a diversidade, é sobretudo compreender que este será um espaço de encontro, mas, também de desencontros, confrontos e tensões, principalmente, quando alguma dessas crianças, resolve transgredir ao padrão de gênero que lhe foi atribuído (ao nascer), bem como imposto (pelas relações sociais que vivencia). Sobre isso, Louro destaca:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros, e os sabores “bons” e

²⁸ Versos 21 e 22 da Música “Não recomendado” do cantor Caio Prado/2017.

decentes e rejeite os indecentes (...)E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças (LOURO, 2014, p. 65).

Sendo assim, a escola, vista como um espaço de interações, deve também ser vista como um espaço que abriga toda uma diversidade de sujeitos, seja de classes sociais, de etnias ou de gêneros diferentes que ali convivem, logo, precisa ser compreendida como uma instituição que possui um papel de grande importância na produção de práticas que colaboram no processo de constituição da identidade desses sujeitos, contribuindo para que os indivíduos que nela convivem, aceitem, ou, resistam a diversidade que nela se faz presente, seja através de seus espaços, suas ações ou mesmo de discursos (ditos, simbólicos ou codificados) que podem vir a agregar, ou, segregar, unir, ou separá-los.

No que diz respeito às classificações binárias, dentro de uma concepção biológica (menino/menina), quanto à construção de suas identidades, a escola ainda tem uma atribuição, quiçá uma das mais importantes, no entanto, ela tem cometido alguns equívocos, como Louro nos aponta:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa “o lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e meninas (...) aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 2014, p.62).

Isso nos alerta para que vejamos a escola como um *locus* onde as questões de gênero estarão presentes, seja de modo implícito, ou, explicitamente no seu dia-a-dia, nas relações que ali intercorrem, sejam elas relacionadas à professores e alunos/alunas, à alunos/alunas (entre si), ou destes em relação aos demais profissionais deste espaço.

Quanto às “diferenças, distinções, desigualdades...a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (LOURO, 2014, p. 61). Cabe dizer que, em todos esses casos, serão pautados e caracterizados em padrões heteronormativos, tanto no que se refere ao controle, como a regulação, e ainda a normatização de seus corpos. Isso nos leva a

questionar de como a escola pode se revelar como um espaço de produção e reprodução do preconceito, da discriminação e das desigualdades contribuindo tanto para a constituição, como, para a consolidação dos estereótipos, dos mitos, dos tabus, das crenças e conseqüentemente de possíveis preconceitos atrelados ao conceito de gênero.

Para melhor compreender do que aqui se fala, é importante que se traga o conceito de gênero. Esse conceito foi evidenciado pelo movimento feminista, com a intenção de fazer uma distinção entre outros termos, como sexo, sexualidade e gênero: O *sexo* como sendo relacionado as características particulares nos padrões biológicos (homem e mulher), a *sexualidade* como sendo ligada a orientação sexual (afeto) e o *gênero* (feminino e masculino), não em uma classificação binária, mas, como uma construção socio-histórico-cultural que segundo Scott:

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida (SCOTT, 1994, p. 13).

Sendo assim, o conceito de gênero estaria relacionado à inconformidade pela correlação direta do papel sexual e social dos sujeitos com suas características biológicas nos padrões da anatomia humana, desprezando as influências históricas e culturais do contexto vivenciado por estes. Esse passo foi muito significativo para a garantia de direitos mais unânimes, igualitários, no que diz respeito ao rompimento da hegemonia e da hierarquia entre os “sexos”, como nos explica Louro:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2014, p. 26).

A vista disso, compreender que os comportamentos dos sujeitos não são determinados, e nem têm suas determinantes a partir de suas características biológicas, mas, pela representação sócio-histórico-cultural, temos nas representações sociais, uma possibilidade para explicar os fenômenos que se dão no espaço escolar, já que estes estão relacionados a influência da comunicação dos conceitos repassados, dos símbolos veiculados, dos discursos articulados, das práticas interacionais e dos significados compartilhados sobre a ideia de sexo, sexualidade e dos papéis sociais e sexuais da vida cotidiana. Sobre isso:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 2014, p. 32).

O fato que passaremos a relatar, nos dão uma ideia do quanto a escola representada por seus atores, é um contexto cultural importante para a percepção de preconceitos e exclusões acerca das questões de gênero e das relações de poder que as cercam.

Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!²⁹

Para que possamos entender o contexto no qual essa narrativa foi produzida, vale dizer, que, embora a turma 1302 conte atualmente com 34 alunos, no referido dia, apesar da turma estar quase completa, apenas sete pessoas participaram diretamente das narrativa trazidas para a análise: a professora Cléa, os alunos Petro (aluno da turma 1303, que apresenta conflito identitário de gênero), Michel, Mozart, Marta e Mariana (ambos alunos da 1302). Antes que essa narrativa tivesse início, segundo a professora, estava ocorrendo uma atividade de rotina (chamada no diário de classe):

Professora: ((na sexta-feira, fui surpreendida com a entrada de Petro em minha sala. Ele usa uma longa peruca rosa. Posso observar que está um tanto quanto

²⁹

Versos 12 e 13 da Música “Não recomendado” do cantor Caio Prado/2017

acanhado no momento em que adentra o ambiente, mas percebo também o quanto está feliz)).

Petro: ((chega na porta da sala, sorri e para)).

Professora: ((do caminho que faz da porta até a minha mesa, percebo alguns risos e comentários pejorativos de alguns de meus alunos)).

Michel: hh... “bichinha mesmo”.

Mozart: hh... “é um viadinho”.

Petro: ((caminha até minha mesa. Se vira para eles e em seguida me olha atentamente. Observa em silêncio)).

Professora: ((alguns outros alunos e alunas balançam a cabeça discordando e entreolhando-se acerca da atitude de Petro. Sou obrigada a intervir com algumas palavras acerca dos comentários e risos. Petro me observa atentamente enquanto falo. Início uma breve conversa informal com meus alunos sobre respeito, diversidade)).

Professora: “não entendi o porquê dos risos e do que estão chamando o Pablo”.

Michel: “ah, tia! Eu hein! Fala sério! Homem não usa peruca. Ainda mais ‘rosinha’, que é cor de ‘mulherzinha”.

Mozart: ((fica calado e observa o diálogo)).

Marta: “nada haver, gente... Se ele se sente bem assim, a gente tem que respeitar”.

Mariana: “para de falar isso do garoto. Ele não tem culpa de ser assim”.

Davi: “GENTE, deixa a tia falar”.

Professora: ((faço uma breve fala me prendendo ao fato do quanto precisamos respeitar o outro, das cores serem de uso universal, que veado é um animal e, portanto, não deve ser utilizado como apelido para uma pessoa, e que se o Petro se sente bem usando uma peruca, isso não acarreta mal algum. Relato, ainda, o fato de alguns homens possuírem o cabelo longo. Digo que acho que deveriam pedir desculpas)).

Michel: “desculpa”.

Mozart: “desculpa, Petro”.

Petro: ((gesticula com a cabeça afirmando que sim e sorri)).

Professora: ((Petro observa essa conversa sem esboçar qualquer movimento, quer no seu rosto, ou no resto de seu corpo. Meus alunos percebem que não agiram de forma positiva e pedem desculpas. Petro demonstra ficar feliz com a ação. Concorda com o pedido de desculpas apenas num breve movimentar de sua cabeça, para cima e para baixo, sorri para os meus alunos e inicia um diálogo comigo)).

Petro: “oi, tia”.

Professora: “oi, Petro. Tudo bem?”

Petro: “tudo, tia! Vim aqui te mostrar a minha peruca rosa”.

Professora: “como ela é bonita. Você se sente bem com ela? Gosta de usá-la?”

Petro: “Ah, tia! Eu gosto muito dela”.

Petro: “porque parece que estou com um cabelão, porque dá para prender ela de vários jeitos ((nesse momento gesticula bastante com sua cabeça, prendendo a peruca como um “rabo de cavalo” e depois como um “coque”)) ... e porque dá para balançar assim ((balança a cabeça de um lado para o outro)). E sai da sala, com passos rápidos e saltitantes”.

Foucault (2014) nos chama a atenção para que vejamos as identidades sociais, sejam elas quais forem (gênero, raça, sexual, classe), como um dispositivo histórico que, por sua vez, foram alicerçadas a partir de silogismos que se construíram e que regularam, como certezas, a maneira como as vemos até hoje e sobre o conceito de dispositivo. Aponta:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] (FOUCAULT, 1993, p. 244).

Quanto a isso, Louro ainda nos chama atenção e esclarece que “essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais” (LOURO, 2016, p. 12), nos dando a entender o quanto sofremos influências nos meios em que circulamos, logo, com a escola não poderia ser diferente.

As análises partiram de uma conversa acidental ocorrida em uma sala de aula, envolvendo o aluno Petro. Para isso, optamos pelo método da análise de narrativas, por encontrar no mesmo, propósitos que sustentam a intenção aqui delineada. Utilizamos os fundamentos teóricos baseados em Moita Lopes (2001). Desta forma foi feita a análise de narrativas dessas crianças, oportunizadas pela experiência pessoal da professora e gerada a partir da investigação de dados coletados, em uma perspectiva social, interacional e cultural.

O método de “Análise das Narrativas”, nessas perspectivas, possibilita-nos entender como se daria o processo de construção das identidades sociais dos sujeitos, a partir das interações: “o papel que as narrativas desempenham na construção de identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros” (MOITA LOPES, 2001, p. 63) .

Dessa forma, fazer uma análise, através das narrativas ocorridas em um momento, um acontecimento, pode trazer à tona, características e subjetividades de seus interlocutores. Logo, compreende-se nas narrativas, vários recursos e possibilidades para a percepção das relações sociais entre indivíduos ou de grupos aos quais pertencem, bem como proximidades e distanciamentos, em relação ao envolvimento entre os seus partícipes, atribuindo-lhes valores sociais que remetem os sujeitos tanto para inclusão como para a exclusão social.

Partindo dessas premissas, analisamos as falas do diálogo que foi iniciado desde a chegada de Petro na sala onde se deu o fato.

E quanto mais dor recebo, mas, percebo que sou, indestrutível³⁰

Petro, expressa uma certa insegurança quando adentra a sala e realiza uma parada por alguns segundos. Parece esperar uma concordância/discordância com sua imagem, ou ainda uma aprovação/reprovação para o uso de sua peruca. Parece aguardar uma reação que o autorize, ou que o proíba de entrar naquele local. Petro

³⁰ Verso 35, 36 e 37 da música “Indestrutível”, da cantora Pablo Vittar/2018.

traz consigo, incertezas e conflitos relacionados a sua aceitação, e fica “desconfiado” com os olhares voltados para ele. Ele permanece em silêncio.

Essas incertezas e conflitos, deixam claro a inscrição do dispositivo a que se refere Foucault (2014). Ele traz consigo as “marcas” históricas que foram produzidas ao longo de sua existência, no que diz respeito a sua constituição e construção como sujeito.

As falas dos alunos Michel e Mozart, referindo-se à Petro como “viadinho” “bichinha”, podem ser percebidas como discursos “prontos”, reproduções trazidas de suas vivências em diferentes contextos, como a família por exemplo e outros grupamentos sociais a que fazem parte. Seus conceitos relacionados às construções de gênero, bem como de sexualidade, estão permeados de critérios morais, de valor e conseqüentemente de preconceitos imbuídos acerca destas questões. Esses critérios, foram constituídos pelo ouvir de sujeitos com que se relacionaram, ou se relacionam. Fazem parte dos discursos de outros sujeitos, que, por conseguinte, também se fizeram sujeitos pelo ouvir, conviver, e pelas experiências e vivências.

Quanto a isso, Louro nos diz que esses discursos são quase sempre utilizados em relação “àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO, 2016, p. 28).

Petro por sua vez, se mostra calado diante do que dizem, o que pode expressar como se percebe nisso tudo. Como alguém que não tem voz nesse local.

O fato de olhar “atentamente” para a professora, parece demonstrar sua espera em que alguém, que naquele momento representasse um papel importante no local, a professora, que para ele é alguém que tem a voz e o “poder” para exortar os meninos e conseqüentemente “defendê-lo”, o faça. Pode-se perceber também o quanto Petro aprendeu a silenciar diante dos preconceitos que foram o rodeando, cercado, inscrevendo em seu corpo, como alguém que não é aceito, alguém esquisito, diferente, e que, portanto, talvez por isso, não saiba o que deve falar ou precise de alguém que fale por ele, por desconfiança ou mesmo por descontentamento:

O que queremos dizer é que o silêncio como ausência de palavras pode ser expressão legítima de descontentamento, ou de desconfiança sobre as reais possibilidades de se estabelecer um diálogo. Por exemplo, se os sujeitos não se consideram como interlocutores confiáveis, se não há o compromisso com a verdade, se não há exercício sincero de fala e de escuta ou se não há clareza das intenções dos atores envolvidos, o mais provável é que a situação de diálogo seja abandonada ou, simplesmente falseada. Nessas circunstâncias, desfavoráveis, o silêncio talvez não seja ausência de comunicação, mas poderia ser uma estratégia comunicativa de alguns sujeitos que querem denunciar – pela ausência da fala – estas condições inadequadas (ANDRADE E CÂMARA, 2015, p. 11).

Seguindo com nossa análise, traremos agora a fala da aluna Marta: “nada haver, gente... Se ele se sente bem assim, a gente tem que respeitar”.

Ela traz a reflexão para o grupo. Insere no grupo a necessidade de repensar o outro. No entanto, embora traga essas incumbências ao grupo, também reproduz um conceito constructo nas suas vivências e experiências. Quando utiliza a palavra “assim”, uma locução adverbial com valor de modo. Ela concede ao Petro, o direito de se sentir bem com a peruca rosa, mas, o adverte também, que o uso da peruca é um modo estranho, diferente, alheio, esquisito ao padrão heteronormativo, ao sujeito masculino que foi idealizado por ela, e embora tenha quisto defendê-lo, também faz um julgamento de valor, utilizando-se de juízos morais. Sobre isto:

[...] cabe esclarecer que entendemos como “juízos morais” a nossa capacidade de valorar o justo e o injusto, o certo e o errado, o bem e o mal, o erro e o acerto, segundo critérios que vamos historicamente construindo (ANDRADE E CÂMARA, 2015, p. 15).

Quanto a Mariana, quando diz “para de falar isso do garoto. Ele não tem culpa de ser assim”, reforça o que foi dito por Marta no parágrafo anterior. Ela também se utiliza da palavra “assim” e ainda coloca mais peso associando a mesma, com a palavra “culpa”, que segundo o dicionário da língua portuguesa, significa “Responsabilidade por uma ação que ocasiona dano ou prejuízo a outra pessoa”. Mariana, remete-nos ao valor semântico da palavra, como se a atitude de Pablo, intencionasse causar algum dano ou mesmo prejuízo, no que diz respeito às masculinidades e aos padrões atribuídos a estas, dos sujeitos que emitiram suas falas preconceituosas, ou mesmo, tentando tirar o peso de suas costas após percebido o mesmo.

Para que se possa compreender a escola e seus espaços como um local que possui uma cultura própria, representada por suas redes de poder em nossa sociedade:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (...) as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2016, p.11).

Diante disso, talvez fique mais fácil compreendermos que o gênero, não nos é apresentado de forma lógica, natural, mas construído e fortalecido no que diz respeito a aspectos tanto sociais, quanto políticos, e ainda históricos, trazendo sobre os corpos que o “abrigam”, padrões do que pode ou não pode ser aceito no comportamento de meninos e meninas, estabelecendo e reforçando de certo modo, relações de poder, que fazem com que certos preconceitos, sejam reforçados, estimulando as diferenças entre as atribuições de gênero e as disputas que o perpassam.

A fala do Davi: “GENTE! Deixa a tia falar”, remete-nos, mais uma vez, à importância da professora como a “autoridade máxima”. Aquela que precisa ser ouvida ao emitir seu julgamento, e conseqüentemente, demonstrar seu “poder” diante da turma. Ele quer ouvir o que ela tem a dizer sobre o ocorrido, para diante disso, construir um conceito, um valor, que para ele ainda não está bem formulado, acordado ou entendido, já que, no diálogo expressamos “nossos dissensos, desacordos, desentendimentos, desencontros” (ANDRADE E CÂMARA, 2015, p.14).

Quanto a fala da professora, no momento em que ela se dirige à turma para se referir ao fato de Petro se sentir bem usando sua peruca, traz alguns recados importantes no que diz respeito ao que se espera do papel da escola referentes às desconstruções de gênero e sexualidade necessárias para revogar os estereótipos atrelados a elas. Ela relata que percebe o quanto Michel e Mozart ficam desconcertados diante de sua intervenção.

Sua fala nos chama a atenção, reforçando e legitimando para o fato de que:

Pesquisas mostram que a escola, por meio de seus processos pedagógicos, ao invés de desenvolver uma postura crítica, reflexiva e formativa, a partir de um enfoque de respeito às diferenças, à diversidade sexual e às relações de gênero, naturaliza posturas heteronormativas e misóginas, configuradas em brincadeiras, piadinhas, apelidos que desqualificam o outro que não se “comporta” ou não se adequa às normas ou aos padrões impostos (AMARO, 2000, p. 143).

Mediante isso, observamos que a professora Cléa, tomando uma postura contrária, mostra-se crítica com as atitudes com o intuito de advertir, tanto Michel, quanto Mozart, de que suas falas são imbuídas de preconceito e que se distanciam de configurar uma “brincadeira”.

O pedido de desculpas de ambos pode não representar, ao nosso ver, o desejo de arrependimento. Ele pode estar ligado à relação de autoridade e poder descritos aqui. A representação social atrelada a um determinado objeto/sujeito – aqui representado na figura da professora – deixa subentendido para alunos e alunas, e neste caso para os meninos, uma verdade, que embora discordantes, acabam acatando, concordando e tomando como aceitável e admissível para eles.

O fato de Petro gesticular com a cabeça, concordando com o pedido de desculpas de seus colegas, em silêncio, traz a questão da “voz”, do silenciamento forçado para quem não se vê enquadrado nos padrões heteronormativos, já que Petro permaneceu observando em silêncio toda a ocorrência do diálogo, segundo a professora. Isso talvez tenha ocorrido por medo de que seu corpo explicitasse mais pistas sobre seu não enquadramento, pertencimento. Seu sorriso traz a felicidade de ouvir, em um determinado momento e em sua inocência, a retratação dos meninos e, mais ainda, a permissão para que ele pudesse falar. E ele fala...

Em sua fala percebe-se o quanto está satisfeito em usar sua peruca, pois o diálogo de Petro e com sua professora gira em torno do artefato que ele usa. A professora parece demonstrar a curiosidade em saber como ele se sente em relação a ela, se gosta de usá-la. Ele não hesita. Diz que gosta muito. Exibe, segundo ela, suas “longas madeixas rosas”. Seu modo de agir e suas falas, podem exprimir, ainda que de forma velada, o desejo de experimentar e dar novos sentidos ao seu corpo e não à normatização dele. Manifestam, ainda que de forma sutil e inconsciente, que ele não

se encaixa e nem deseja se encaixar no estereótipo heteronormativo do masculino, que define o que um menino possa ou deva usar.

Petro, de uma forma simbólica, está produzindo uma rachadura, uma ruptura naquele ambiente, mostrando-nos a possibilidade de experienciar uma nova inscrição de seu corpo, mesmo tendo sido confrontado e delimitado culturalmente acerca da vigilância e do controle sobre ele, no que diz respeito aos modos de ser menino.

Sobre isso, Amaro nos chama atenção para o fato de que:

A escola, em suas tessituras e como uma rede de acontecimentos, conflitos, dissensos e consensos, é um espaço-tempo de contradições, disputas e possibilidades diversas. Como parte de uma extensa rede intrincada e imbricada por complexos fios, em que acontecimentos, fazeres, pensares, reflexões são produzidos com intenções várias por seus sujeitos, o cotidiano escolar é um espaço-tempo de virtuosidades, embora seja também uma arena de disputas entremeadas por relações de poder (AMARO, 2000, p.144).

Isso nos leva a refletir que de certa maneira, há algo de intencional na construção desses conceitos, bem como, de pré-conceitos, atribuídos ao gênero de meninos e meninas. Algo que precede a ação, o discurso e a escuta nesse ambiente e que contribui na formação e na legitimação de diferenças ou de identificações entre estes.

Eu sei que tudo vai ficar bem. E essas feridas vão se curar³¹

É sabido que, para realizarmos o exercício da fala, se faz necessário, requer, uma interação, para que haja trocas entre um e outro falante, dentro de uma perspectiva interacional. São princípios importantes, embora óbvios, de que, para um diálogo ocorrer, é preciso que tanto um quanto o outro, fale. Durante esse diálogo, podemos observar o surgimento, exposto, ou, algumas vezes velado, do compartilhamento de costumes, valores, crenças, ou ainda de elementos inconscientes entre os envolvidos no diálogo relatado e analisado. Isto implica dizer, que esses diálogos, ainda que surgidos ao acaso, de forma espontânea, podem ser motivados,

³¹ Verso 3 e 4 da música “Indestrutível”, da cantora Pablo Vittar/2018.

incentivados por aspectos sociais, políticos, religiosos e até mesmo, econômicos. Logo, podem revelar um pouco de si, o que nos remete a compreender que, desta forma, o diálogo pode se estabelecer nas propostas das representações, por apresentar concepções culturais, o que pode justificar o fato de haver concordâncias ou discordâncias, entre os mesmos, colaborando inclusive, para a aproximação, ou, o distanciamento com o propósito inicial da conversa, obrigando, autorizando, validando aos falantes, a projetarem suas identidades, fato que para nós nesta pesquisa, muito nos chamou atenção.

A análise dessa cena, nos possibilitou perceber como Petro desestabiliza as normatizações de corpos, gênero e sexualidades e de como traz a estranheza para aquele ambiente e para os atores que ali estão. Logo, as tensões surgidas na escola embora possam parecer negativas no que diz respeito à manifestação de situações conflituosas, são também motivadoras e oportunizadoras acerca das possibilidades do diálogo construído à partir de uma reflexão sobre a forma de como se constroem discursos preconceituosos dentro dos padrões ditos binários, os quais engendram aspectos que nos levam a acreditar que exista uma relação problemática entre o gênero, a identidade e o sexo biológico acarretando particularidades e papéis para os gêneros se naturalizarem na sociedade e, por conseguinte, na escola.

Através de práticas sociais, a escola, de uma certa forma, acaba corroborando para a discriminação, o preconceito e a exclusão, resultando em implicações desastrosas, frutos das falas, ou, dos silenciamentos, dos incentivos, ou, dos desencorajamentos, das proibições, ou das sanções, que de forma quase imperceptível, porém de maneira contínua, vão perfilando marcas nos corpos de meninas e meninos.

Com essa análise, intentamos expor, como essa discussão, às vezes, comum, determina o sujeito a uma exclusiva forma de existir no espaço, seja este escolar, ou qualquer outro na sociedade de um modo geral, ou seja, a do sujeito heterossexual, imposta por essa mesma sociedade, que através de estereótipos estabelecidos e rótulos inscritos, manipulam e controlam, como devem se comportar os corpos. Contudo, é também nesses mesmos espaços, que a relutância irrompe e inscreve no

sujeito e em seus corpos, outras possibilidades de dizer e dar sentidos aos gêneros, às sexualidades e tantos outros processos identitários que estão em jogo/disputa nas relações sociais.

Vale informar que nas análises foram utilizadas as seguintes convenções de transcrição³²:

(()) - descrição de atividade não verbal
 “palavra” - fala relatada; reconstrução de diálogo
 ... - pausa não medida
Sublinhado - ênfase
MAIÚSCULA - fala em voz alta ou muita ênfase
hh – aspiração ou riso

Fonte: Liliana Cabral Bastos/2002

REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. **A docência no armário**: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação Revista Espaço Pedagógico. v. 24, n. 1, Passo Fundo, p. 139-159, jan./abr. 2017. Disponível em < <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6998>>. Acesso em 18.mar.2018.

ANDRADE, M.; CÂMARA, L. **Diferenças silenciadas e diálogos possíveis**: A pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In: ANDRADE, Marcelo. (Org.) Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p. 8 – 28.

BUTLER, Judith. **El género en disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2003.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2014.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

³² Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Atkinson e Heritage, 1984), incorporando símbolos sugeridos Schiffrin (1987), Tannen (1989), Gago (2002).

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista**. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994. Disponível em < <https://periódicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>>. Acesso em 10.abr.2018.

Data de envio: 14/09/2018

Data de aceite: 01/12/2018

PRECONCEITO ÉTNICO E RELIGIOSO NA ESCOLA: (DES)HUMANIZAÇÃO E BARBÁRIE

ETHNIC OR RELIGIOUS PREJUDICE IN SCHOOL: BARBARISM OR (DE)HUMANIZATION

Eduardo Quintana³³

Resumo:

Os resultados apresentados fazem parte de um estudo mais abrangente sobre a relação das religiões de matrizes africanas e a escola. Os dados aqui apresentados apontam para situações de intolerância religiosa na escola, em especial, ao focar a implementação Lei nº10.639/03 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004. São dados que trazem a realidade do “chão da escola” e apontam para a relação tensionada entre pares no que diz respeito à orientação religiosa, onde a escola não coíbe práticas e manifestações de intolerância às religiões de matrizes africanas.

Palavras-chave: Religiosidade de matrizes africana. Intolerância religiosa. Lei 10.639/03. Preconceito entre pares. Apagamento étnico.

Abstract:

The results presented are part of a broader study on the relationship of african-based religions and school. The data presented here point to religious intolerance situations at school, in particular by focusing on the implementation of *Lei nº10.639/03* and Resolution CNE/CP Nº 1/2004. Is data that bring the reality of "ground school" and point to the strained relationship between peers with regard to religious orientation, where the school does not shy away practices and manifestations of intolerance religions of african-based religions.

Keywords: African-based religions. Religious intolerance. Lei 10.639/03. Prejudice peer. Ethnic cleansing.

³³ Cientista Social e Pedagogo. Mestre e Doutor em Educação com Pós-Doutorado em Relações Étnicas. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da UFF. Tem experiência em Sociologia da Educação, Relações Étnicas e Educação, atuando nos seguintes temas: escolarização de famílias praticantes das religiões de matriz africana, diversidade religiosa e desigualdades de oportunidades educacionais, formação de professores. E-mail: grupedr@gmail.com

INTRODUÇÃO

A proposta de desenvolver um trabalho investigativo sobre a intolerância contra as religiões de matrizes africanas na escola surge ao longo da carreira docente (na educação básica e na universidade), na participação nos movimentos instituintes, onde o terreiro de candomblé é entendido como espaço de formação e humanização dos seus sujeitos, e se aprofunda a partir das discussões realizadas entre 2016-2 e 2017-1 no Pós-Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (ODEERE/PPGREC/UESB)³⁴, supervisionado pela Profa. Dra. Marise de Santana.

As reuniões de trabalho do grupo de pesquisa³⁵ coordenado pela Profa. Marise, a participação em cursos de formação continuada oferecidos pelo ODEERE/UESB ("Educação e Culturas Afro-Brasileiras"; "Didática para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras"), apontavam para uma realidade de desconhecimento sobre o legado ancestral africano e afro-brasileiro, em especial sobre as religiões de matrizes africanas. Um desconhecimento que, segundo as falas dos professores cursistas, potencializava e "legitimava" atitudes de intolerância religiosa no interior da escola

Diante dessa realidade, ficava evidente que o advento da Lei nº 10.639/03 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, colocava-nos diante de novos desafios epistemológicos e políticos (QUINTANA, 2016). Desafios que trazem no seu bojo rupturas necessárias com os postulados epistemológicos de um modelo explicativo de sociedade que não encontra sustentação no atual momento educacional

³⁴ O Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, está vinculado ao Órgão de Educação e Relações Étnicas com ênfase em Culturas Afro-brasileiras e Indígenas – ODEERE.

³⁵ Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnicas: Saberes e práticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas (UESB).

brasileiro, em especial no que diz respeito às religiões de matrizes africanas. Santana (2005) observa com muita propriedade que no caso brasileiro, coube ao candomblé, como religião étnica, através de suas múltiplas linguagens, e ao terreiro, com suas geografias imaginárias e suas paisagens, a função de preservação do legado africano visando a auto identificação de um grupo social específico. Por isso de sua importância como repositório dos saberes e conhecimentos ancestrais que precisam fazer parte do cotidiano de nossas escolas.

Nos círculos acadêmicos, nos fóruns ligados à pesquisa em educação, mesmo passados mais de uma década do advento da Lei nº10.639/03 e do Parecer CNE/CP nº 001/2004 (BRASIL, 2004) ainda suscita certo mal-estar as discussões que remetem a responsabilidade das escolas de educação básica em praticar uma educação antirracista e antidiscriminatórias pelo viés das relações étnicas. Sobretudo, quando estas discussões são acompanhadas do debate sobre as crescentes manifestações de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana. O que não é algo novo, pois segundo Braga (1995), Lühning (1996) e Silva (2011), esse processo tem início com o advento da República, se consolidando nas primeiras décadas do século 20, quando as religiões de matriz africana passam a ser sistematicamente desqualificadas e demonizadas pela imprensa brasileira, que, engajada num projeto pautado no ideário eugenista e higienista, converte essa herança ancestral num dos principais fatores do atraso da sociedade brasileira.

Hoje, um século depois, observamos na imprensa e nos relatos dos praticantes das religiões de matrizes africanas um aumento de práticas de intolerância religiosa contra o candomblé e a umbanda, acompanhada de uma sistemática campanha de demonização de suas práticas religiosas. Os casos de intolerância contra as religiões de matrizes africanas, antes apenas episódicas e sem grandes repercussões, hoje se avolumaram, saindo da esfera das relações cotidianas menos visíveis para ganhar visibilidade pública (SILVA, 2015). Exemplo claro que estamos diante de um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas, em especial as pentecostais e neopentecostais, que procuram através da demonização das religiões de matrizes africanas *coesionar* seus membros. Um projeto

cujas ações se manifestam na desconstrução e desqualificação de seus praticantes. Neste caso, estamos diante de uma disputa política e comercial, uma “cruzada evangelizadora”, organizada e deflagrada pelas igrejas evangélicas, que tem por base a “teologia da guerra espiritual” surgida na década de 1980 no meio evangélico norte-americano, que propõe a demonização das religiões não cristãs (ORO, 2007)³⁶.

Nesse sentido, essa “cruzada evangelizadora”, e por que não dizer, uma *cruzada de apagamento étnico*, fez da escola seu alvo principal afetando substancialmente seu cotidiano, interferindo no seu currículo, legitimando as manifestações de intolerância religiosa, transformando-as numa prática pedagógica efetiva³⁷. O impacto gerado por essa “cruzada evangelizadora e/ou cruzada de apagamento étnico” faz com que a escola pública perca uma das suas principais características: o papel de estimuladora de uma concepção de cidadão livre e de indivíduo independente. Um indivíduo capaz de desempenhar um papel cultural crítico, aberto e sem travas, assentado no laicismo, na neutralidade, e no pluralismo (SACRISTÁN, 1995).

2 - PROFESSORES: DOCÊNCIA E RELIGIOSIDADE

³⁶ Essa “cruzada evangelizadora, e por que não dizer, uma *cruzada de apagamento étnico*” não deve ser analisada por um viés homogeneizador das igrejas evangélicas no Brasil. Devemos observar que uma das características das igrejas evangélicas brasileiras é seu caráter heterogêneo, onde podemos identificar três grupos principais: as igrejas evangélicas tradicionais e históricas (Luterana, Batista, Metodista e Presbiteriana, e Congregacional), as igrejas pentecostais (Congregação Cristã no Brasil, Assembleia de Deus, Igreja Deus é Amor, “Casa da Benção”, Evangelho Quadrangular), e igrejas neopentecostais (Universal do Reino de Deus, Igreja da Graça, Igreja Renascer em Cristo, Sara Nossa Terra etc.). Grosso modo, podemos afirmar a existência de três grupos distintos em sua fundamentação e tradição teológica: as igrejas “históricas” que se consideram herdeiras da reforma protestante; os pentecostais, “herdeiros” dos movimentos avivalistas surgidos nos Estados Unidos; e os neopentecostais que surgem da teologia da prosperidade originária nas igrejas do sul dos Estados Unidos. São grupos heterogêneos que ao pôr em prática seu fundamentalismo religioso promovem um apagamento étnico, cujo alvo principal são as religiões de matrizes africanas com seu legado ancestral.

³⁷ Segundo Gomes (2007) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica também sofrem as mesmas resistências.

No texto, apresento parte dos dados coletados na pesquisa “O Terreiro e a Escola: novas perspectivas de análise a partir da sociologia da educação”³⁸ (pesquisa em desenvolvimento) iniciada no ano de 2014, que tem por objetivo analisar a relação entre o terreiro e a escola: os confrontos entre as lógicas de socialização existentes nesses dois espaços (consonâncias e dissonâncias nas expectativas das funções da escola e do terreiro); as expectativas das famílias com relação à escolarização dos filhos, e sua inserção no universo religioso de matriz africana (candomblé).

Do total de 27 filhos(as) de santo entrevistados³⁹, previamente selecionado(a)s, todos iniciados no candomblé, na condição de adoxu, equéde e ogã, observei que sete (07) desses filhos(as) de santo eram professores(as) da rede estadual de ensino em exercício docente na região da Baixada Fluminense. Eram professores que atuavam na educação básica e cujas falas apontavam para tensões existentes em torno do advento da Lei nº10.639/03. continuam viesadas por situações de preconceito e *apagamento étnico*. Fato que chamou minha atenção, pois já havia sido identificado na pesquisa de Doutorado realizada entre os anos de 2008 e 2012 (PPGE-UFF)⁴⁰. Assim, decidi separar essas 07 (sete) entrevistas e fazer uma análise do material coletado com o objetivo de compreender as questões associadas às manifestações de intolerância religiosa existentes na escola onde lecionavam.

Desse universo de 07 filhos(as) de santo entrevistados, selecionei três (Graça de Oxum, Luiza de Oxóssi, e Sandro de Oxumarê) cujas falas considerei mais significativas. São relatos que trazem, de forma clara e contundente, a realidade do “chão da escola, apontando para forma como são tratadas as religiões de matrizes africanas e seus praticantes.

2.1 - GRAÇA DE OXUM

³⁸ A pesquisa em questão está numa nova fase, cujo foco está concentrado nos professores em exercício docente nos municípios da Região Noroeste do estado do Rio de Janeiro.

³⁹ No tratamento e a análise do material coletado procurei fazer um mapeamento das relações socioespaciais e temporais (dinâmicas das relações sociais, rotinas profissionais etc.) dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de identificar, levar em consideração, e compreender as questões associadas às manifestações de intolerância religiosa existentes na escola onde lecionavam (BAUER e GASKELL, 2002).

⁴⁰ Tese: No terreiro também se educa: relação candomblé/escola na perspectiva de candomblecistas, Ano de obtenção: 2012. Orientador: Profa. Dra. Lea Pinheiro Paixão.

Filha do orixá Oxum, equéde Graça (equéde de Obaluaiê), mulher negra, heterossexual, 45 anos, solteira e sem filhos. Graça é filha de santo de um terreiro situado no município de Nova Iguaçu, RJ. Seu pai era comerciário, estudou até o terceiro ano “primário”, e sua mãe “empregada doméstica” concluiu o primeiro grau. Graça nasceu na mesma casa onde reside com sua mãe, em um distrito do Município de Duque de Caxias, RJ. Ela se graduou em Matemática por uma instituição de ensino superior privada situada no mesmo município, e é professora da rede estadual de ensino.

Sobre como a escola trata os praticantes de religiões de matrizes africanas, Graça afirma que há muito preconceito e intolerância, fazendo com que seus praticantes se sintam intimidados em assumir sua orientação religiosa. Ela assegura que nos últimos quinze anos tem aumentado o número de casos de intolerância religiosa com os alunos praticantes das religiões de matrizes africanas, e que essa lógica tem se replicado na relação entre pares (professores). Afirma que nos últimos anos tem observado nas escolas onde há maior número de professores evangélicos, os docentes que praticam o candomblé e a umbanda se sentem discriminados. Na verdade, intimidados pelos professores evangélicos que não aceitam suas orientações religiosas. Fato que, segundo ela, acontece com a anuência dos diretores.

Graça lembra de que, quando se iniciou se iniciou (fez o santo), sofreu muita discriminação, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos e seus responsáveis. No caso dos professores evangélicos, a relação era distante, ela não conseguia se aproximar, pois havia “certa resistência” da parte deles. Afirma que foi um período de muita reflexão, desmistificando e desconstruindo os valores éticos e morais que acreditava ainda existirem na escola pública. Para ela, um choque.

Indagamos se seria função da escola ensinar os alunos a conviver com a diferença a adotar práticas antidiscriminatórias em suas vidas, e se não seria este um dos objetivos da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Graça foi enfática em sua resposta, afirmando que sim, todavia, observando que isso não acontecia na grande maioria das escolas. Para ela, a Lei peca

em não contemplar as religiões de matrizes africanas, colocando um véu sobre esse tipo de religiosidade, entendendo que não há possibilidade de estudar a África e a cultura africana sem mencionar o candomblé nas suas origens. Ela afiança que a existência pura e simples da Lei nº 10.639/03 não equaciona o processo de aceitação por parte da escola do candomblé e da umbanda.

No que se refere à não observância pela escola das necessidades religiosas dos alunos praticantes das religiões de matrizes africanas, uma necessidade voltada ao calendário escolar, na perspectiva deste poder se dedicar com maior ênfase às atividades realizadas no terreiro de candomblé e de umbanda. Graça observa que a frequência no terreiro pode atrapalhar a escola, porque esta não quer adequar o seu calendário às datas litúrgicas dessas religiões:

Você vê o menino faltar porque ele tem que ficar recolhido três meses, vai atrapalhar, sim, a escola. Quanto às festas, isso também atrapalha. Eu também acho que a escola não foi feita para receber ninguém de candomblé. Se você faz o santo ou tem que ir numa festa importante na sua Casa, não está incluído em Lei nenhuma que você pode faltar (Graça de Oxum).

Nesse sentido, não estamos diante de uma questão meramente legal, mas dá não aceitação do universo religioso afro-brasileiro está muito além dos objetivos propostos por uma educação dita inclusiva. Pois, como observado na pesquisa, existe de fato uma relação de dissonância entre o tempo dedicado aos afazeres religiosos (educação informal) e o dedicado a escola (educação não formal)⁴¹.

Ao longo dos anos que leciona na rede pública de ensino, o que mais Graça tem ouvido é: “Quem mandou ele fazer o santo?”. Ela observa, com muita propriedade, que o aluno tem de ser respeitado, ou seja, a escola não está “respeitando sua religiosidade”. Para Graça, a escola e seus professores respeitam o

⁴¹ A educação não formal engloba os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política, tais como os saberes instituídos pelos territórios de produção de saberes no campo religioso afro-brasileiro originários no legado africano ancestral.

aluno judeu, o aluno católico, o aluno evangélico, mas não respeitam o aluno que pratica o candomblé.

Retornando ao calendário escolar, Graça entende que deveria haver um “meio termo” entre as demandas do calendário escolar e as necessidades do aluno:

Uma pessoa para fazer o santo precisa, no mínimo, de 21 dias. Eu acho que poderia, sim, sem abuso. Ele poderia fazer as provas. Fala-se em igualdade, então eu acho que tem que ter sim, uma lei que possibilitasse esse aluno, esse candomblecista, fazer o santo e voltar a estudar sem perder o ano. Aqui, na escola, tem um aluno que fez santo e, graças a Deus, ele não perdeu o ano. Tem professores que mantêm certo distanciamento outros não. Alguns chegam a debochar da situação do aluno: “Ele dá prioridade para o santo, ele deita para o santo”. Eu já escutei isso (Graça de Oxum).

Para Graça, a escola, sem alterar seu calendário, tem de adotar uma postura democrática e aberta, em que respeite a diversidade existente em seu interior. Em última análise, que aplique a Lei nº 10.639/03, de forma a propiciar uma verdadeira inclusão do aluno praticante das religiões de matrizes africanas.

Observa-se, em sua fala, a existência de um currículo que internaliza os valores dominantes de uma matriz religiosa judaico-cristã, em sua vertente mais radical, o neopentecostalismo, cuja ênfase na *teologia da prosperidade* e *guerra espiritual contra as ações do diabo* justificam suas práticas intolerantes.

Nesse sentido, Graça afirma que o aluno praticante das religiões de matrizes africanas tem o direito de usar uma conta no pescoço, afirmando seus valores sociais e culturais. Portanto, segundo Graça, é obrigação da escola zelar para que os colegas evangélicos não façam chacota do aluno praticante das religiões de matrizes africanas e que não o rotule como “coisa do cão”, “porque isso é *bullying*”.

2.2 - LUIZA DE OXÓSSI

Luiza de Oxóssi integra um terreiro situado no município de Belford Roxo. Luiza é uma mulher negra, de 52 anos de idade, e tem um filho. Nascida no estado de

Minas Gerais, migrou ainda pequena para o estado do Rio de Janeiro, no município de São João de Meriti, pois seu pai era ferroviário. Formada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, é professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Sobre situações de intolerância na escola, Luiza afirma que na escola em que trabalha já presenciou situações de preconceito e intolerância com relação aos alunos que praticam as religiões de matrizes africanas. Ela cita o caso de uma aluna que “bolou no santo” e seus colegas começaram a gritar, dizendo que era “coisa do diabo”, que ela “estava com o demônio”. Ressaltou que esse tipo de comportamento, por parte dos alunos, tem se tornado frequente e que alguns professores “fingem” ignorar tal situação.

Luiza afirma que o fato de ser “feita no santo” e de “andar paramentada”, com camisetas alusivas aos orixás e fio de contas no pescoço, faz com que os alunos praticantes das religiões de matrizes africanas se aproximem dela. Seja para conversar ou para se sentirem protegidos, o fato é que ela se tornou uma referência positiva para esses alunos.

A origem dessas redes situa-se nas ações recíprocas entre os indivíduos, ligados uns aos outros para efeito de ajuda mútua. Este tipo de sociabilidade que encontramos nas relações cotidianas da escola tem sua origem nas interações sociais, que surgem com base em impulsos ou em função de certos propósitos, sendo organizada a partir de uma geografia social que permite, por exemplo, a localização dos indivíduos em uma estrutura social e as potencialidades interativas existentes entre eles (SIMMEL, 2006 e 2008).

Assim, a constituição dessas redes de proteção construída por afinidades e pretensas religiosas ganha vida própria. São redes de apoio mútuo que se estabelecem, a partir de dois elementos centrais: a religiosidade, que é a mesma do professor, e a necessidade de segurança em um espaço que vem se tornando hostil a eles. Luiza, por sua vez, não está indiferente a esses fatos, tendo consciência de que esses alunos se sentem mais seguros ao seu lado.

Luiza chama a atenção para as estratégias adotadas por professores que praticam ou que têm alguma relação com o universo religioso afro-brasileiro. Ela cita o exemplo do Conselho de Classe de sua escola, em que os professores que têm algum contato com a religião procuram ajudar os alunos praticantes do candomblé e da umbanda, buscando soluções para questões como faltas decorrentes de sua frequência ao terreiro. Observa que as reuniões se transformam em verdadeiros embates, pois alguns professores não aceitam abonar as faltas desses alunos, argumentando que a religião não pode ser usada como justificativa, ignorando, ou mesmo negando a religiosidade desses alunos:

Eu acho que isso é um problema de intolerância mesmo. Na escola que eu trabalho, a diretora é flexível. Ela é evangélica, tem os princípios dela, mas ela é flexível, ela aceita bem. Mas, a gente sabe que tem lugares que há esta discriminação (Luiza de Oxóssi).

Luiza assegura que esse tipo de conduta é recorrente quando se trata de professores evangélicos e católicos ligados à igreja tradicionalista, gerando conflitos entre seus pares e entre professores e alunos.

Segundo ela, essa relação acaba fazendo parte do currículo da escola (currículo real) e interfere de forma negativa na implementação da Lei nº 10.639/03, pois os professores “rejeitam” sua aplicação, fazendo com que houvesse uma descontinuidade do trabalho.

Luiza afirma que, dentre as atividades previstas na Lei nº 10.639/03, a escola se limita a ações pontuais, como a implementação da Semana da Consciência Negra e as atividades “extracurriculares” das quais somente os alunos do horário integral participam, de forma facultativa. No caso dos professores, como a sua participação é “facultativa”, não há recusa por parte deles em trabalhar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O que há é uma “opção” por trabalhar outros temas – uma forma sutil de dizer “não” à superação de preconceitos sobre a África, seu povo, sua história e suas heranças culturais.

2.3 - SANDRO DE OXUMARÉ

Nascido e criado no município de Nova Iguaçu, RJ, esse filho de Oxumarê, 46 anos, homossexual, negro, sem filhos, integra um terreiro situado no mesmo município onde reside. Diz ter um companheiro com quem vive há vários anos. Formado em Letras por uma instituição de ensino superior privada no município de Duque de Caxias, a mesma onde Graça de Oxum estudou, Sandro trabalha como professor de Português em uma escola da rede estadual situada no município de Belford Roxo do Rio de Janeiro, onde leciona há aproximadamente vinte anos.

Partindo de sua experiência como professor, indagamos sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Sandro afirmou que, mesmo antes de sua existência, já trabalhava com temas ligados às culturas africana e afro-brasileira. Lembra que sempre teve a preocupação em falar de África para seus alunos, inserindo em suas atividades “ditados e provérbios africanos” acompanhados da respectiva tradução. Dessa forma, Sandro conseguia introduzir uma discussão sobre o legado africano na sociedade brasileira. Uma preocupação sua, pois, nas propostas pedagógicas ou curriculares das escolas em que trabalhou, não havia orientação nesse sentido. O que não é de se estranhar, uma vez que, no país da democracia racial e do racismo à brasileira, falar do legado africano – valores civilizatórios africanos constitui-se em “falta grave” por parte do professor.

Observa que numa das escolas em que trabalha (há dez anos) desenvolveu um projeto cujo objetivo é trabalhar com literatura afro-brasileira. Segundo ele: “um momento de resgate e construção de uma consciência negra”. Nesse projeto, os alunos têm contato com autores negros contemporâneos: Carolina Maria de Jesus; Conceição Evaristo; Éle Semog; Solano Trindade etc. Segundo afirmou, o projeto deu resultados positivos, mas não teve continuidade, pois a direção não deu o apoio necessário.

Sandro chama atenção para o fato de que, apesar de todo o debate existente em torno da implementação da Lei nº 10.639/03, o currículo praticado nas escolas, em

que trabalha ou trabalhou, continua colocando em plano secundário os temas ligados ao legado africano. E, pelo que tem vivenciado em seu cotidiano profissional, a questão religiosa passa ao largo de toda e qualquer discussão a respeito da herança civilizatória africana.

Indagamos se nas escolas em que trabalhava alunos e professores sabiam que ele era praticante das religiões de matrizes africanas. Respondeu que todos sabiam da sua orientação religiosa, que era candomblecista. Afirma que o fato de ser da religião e de “andar paramentado”, com camisetas alusivas aos orixás e fio de contas no pescoço, fez com que os alunos que praticam religiões de matrizes africanas se aproximem dele para conversar, o que não acontece com os outros professores.

No caso de Sandro, assim como no de Luiza de Oxóssi, estamos diante da formação de redes de sociabilidade estabelecidas com propósito específico de proteção. São redes de apoio mútuo que se estabelecem, a partir de dois elementos centrais: a religiosidade, que é a mesma do professor, e a necessidade de segurança em um espaço que vem se tornando hostil a eles. Situação da qual procurava tirar proveito, pois possibilitava tomar conhecimento do que estava acontecendo no seu interior.

Para Sandro, o problema está nas manifestações implícitas de intolerância religiosa, na forma como a escola e alguns dos seus sujeitos (profissionais da educação e alunos) tratam a orientação religiosa desses alunos. Outro dado importante, presente em sua fala, diz respeito à identidade religiosa dos professores que, ao assumirem ser praticantes das religiões de matrizes africanas, sofrem algum tipo de represália ou retaliação em decorrência de sua orientação religiosa.

Sua preocupação passa pela forma como o ensino religioso foi regulado no estado do Rio de Janeiro (Lei nº 3459, de 14 de setembro de 2000). Um ensino de caráter confessional, cuja postura proselitista de seus professores acaba por favorecer situações de intolerância religiosa e como consequência legítima as práticas de evangelização e/ou catequização dos alunos no interior da escola. O que, segundo ele, é uma afronta ao Artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998).

Ressalta que a forma como o ensino religioso foi inserido na rede estadual do Rio de Janeiro é algo muito perigoso e que tem “muito medo”, pois, tem observado no seu cotidiano “tentativas” de conversão dos adeptos do candomblé e da umbanda. Uma conversão que tem início com ofensas e desqualificação da orientação religiosa do aluno. Como exemplo, relata um caso acontecido em uma das escolas em que trabalha, onde a professora só se referia ao aluno que havia se iniciado no candomblé como “filho do diabo”, e conclui:

Nós já vimos acontecer com um garoto que havia feito o santo e foi discriminado na escola. A professora o chamava de “filho do diabo”. É muito complicado, é muito perigoso. [...] A gente tem que ter muito cuidado com a forma como as religiões de matriz africana são tratadas nas escolas. Está errado, cada um tem o direito de ter a sua religião, escolher o que é melhor para si (Sandro de Oxumarê).

A demonização religiosa observada acima não é uma inovação por parte das igrejas evangélicas brasileiras, tendo em vista que a rejeição das religiões de matrizes africanas, seus rituais e crença, por parte da igreja católica, seja algo centenário.

Nesse sentido, Sandro tece uma crítica à postura adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC, que proíbe a divulgação de atitudes de intolerância nas escolas pertencentes à rede. Ele afirma que fora proibido pela direção da escola onde trabalha de afixar cartazes sobre a caminhada em defesa da liberdade religiosa realizada anualmente no mês de setembro na praia de Copacabana - RJ, sob a alegação de haver uma ordem da SEEDUC que proíbe a escola de “tocar em religião”. Contudo, essa mesma secretaria não proíbe outras formas de manifestações religiosas, como por exemplo, cultos e exaltação à bíblia.

3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

De início podemos afirmar que apesar de toda discussão existente em torno do advento da Lei nº10.639/03, as religiões de matrizes africanas continuam a ser relegadas a um plano inferior na escala de valores da sociedade brasileira, em especial no currículo praticado em nossas escolas. Seja por despreparo, vontade política ou

preconceito, o fato é que manifestações de discriminação e intolerância contra o candomblé e a umbanda e seus praticantes ainda persistem.

Historicamente a escola pública brasileira sempre viveu sobre o véu cínico de uma laicidade⁴² dúbia, resultado da evolução “natural” de nossa escola republicana, com sua organização escolar e seu pensamento pedagógico. No Brasil, o discurso *acomodativo* da tolerância religiosa, pautado no paradigma da simplicidade (MORIN, 2011), delegou aquilo que deveria ser estabelecido como direito étnico⁴³ a uma concessão “regulada” e “legitimada” pelo mito da democracia racial.

O desafio que se impõe em uma sociedade pautada por direitos individuais, mas que não se identifica como uma sociedade plural, é o de produzir políticas públicas para atores singulares distintos. Uma sociedade que cria mecanismos de representação e afirmação identitária como a Lei nº 10.639/03, mas que não atua e não se compreende como coletividade pluriétnica.

Sendo a escola entendida como espaço construído socialmente, ela é também lugar de conflitos entre os diferentes grupos sociais. O problema surge quando a relação integração/conflito é direcionada para uma relação de ódio religioso, pano de fundo de um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas, como apresentado anteriormente no texto. Nesse caso, o conflito deixa de ser meio necessário de transformação da sociedade, gerador de dinâmicas sociais (SIMMEL, 1983), passando a ser, como observado no texto, o elemento catalizador de um projeto político que procura através da demonização das religiões de matrizes africanas *coesionar* seus membros transformando a escola em um espaço de intolerância, (des)humanização, e barbárie.

É nesse contexto, que a postura sectária dos professores evangélicos fica clara, tornando imperativo a constituição de um debate em torno de uma cidadania

⁴² A laicidade por ser um fenômeno político e não religioso deriva das ações do estado e não da religião. No caso brasileiro, em especial na educação, o fenômeno da laicidade não implicou, necessariamente, na neutralidade do Estado em relação a religião.

⁴³ O Direito Étnico é consagrado pelo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, combinado com os artigos 215 e 216 da Carta Máxima. Esses artigos buscam, não apenas, promover políticas públicas afirmativas, como também, preservar a cultura tradicional dos grupos formadores da sociedade brasileira, em suas várias formas de expressão e modos de viver, tombando, inclusive, documentos e sítios detentores de suas reminiscências históricas.

étnico-religiosa capaz de possibilitar aos sujeitos portadores do legado ancestral africano e afro-brasileiro o direito a narração. Um direito que deve vir acompanhado de uma relação dialógica simétrica, pois todo diálogo sem simetria é uma forma de violência.

Permanecendo essa situação, podemos afirmar que a intolerância religiosa na escola (des)humaniza suas relações, tornando a concepção de cidadão livre, capaz de desempenhar um papel cultural crítico, aberto e sem travas, assentado no pluralismo de ideias, em letra morta.

REFERÊNCIAS:

BARTH, Fredrik; POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAGA, Julio. **Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia**. Salvador, EDUFBA, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 abr. 1998. Seção I, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 09.01.2003**: altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Parecer CNE/CP3/2004. Jun. (www.mec.gov.br).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CP. **Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, 22 jan. 2004, Seção I, p. 11.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade no ensino público. In: SAVIANI, Demerval. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo 1: indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. MEC/Sepir. 2007.

LÜHNING, Angela. Acabe com esse santo, Pedrito vem aí... Mito e realidade da perseguição policial ao candomblé baiano entre 1920 e 1942. **Revista Usp**, n. 28, p. 194-220, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa quantitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ORO, Ari Pedro. *Neopentecostais e afro-brasileiros: quem vencerá esta guerra?* **Debates do NER**, n. 1, 2007.

QUINTANA, Eduardo. **ÈKÓOLÉ: no candomblé também se educa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3459, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 14 set. 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Educação pública: um modelo ameaçado. In: Silva, Tomaz Tadeu da & Moreira, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 36 – 54.

SANTANA, Marise de. *O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente: desafrikanizando para cristianizar*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2015.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: Moraes Filho, Evaristo (org.). **Simmel**. São Paulo, Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____. **Questões fundamentais de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **Le problèmes de la sociologie et autres textes**. Paris: Éditions du Sandre, 2008.

Glossário:

Adoxu: termo empregado pelo povo de santo para designar o filho de santo que na sua iniciação o sacerdote (pai ou mãe de santo) abriu o fari e o adoxou. Também conhecido como aquele que levou o oxu.

Ebômi: título adquirido por filhos(as) de santo após a obrigação de sete anos.

Equéde: cargo honorífico circunscrito às mulheres não-rodantes, que não incorporam, cuja função é cuidar do(a) filho(a) de santo quando este(a) está em transe e de seus pertences rituais; equivalente feminino de ogã.

Nanã: orixá feminino do panteão Jeje-nagô, é mãe de Obaluaiê e Oxumaré; Nanã é um orixá velho e está diretamente ligada à criação do homem; ela tem a posse do barro (lama) com a qual os homens são criados; seu dia da semana é sábado e sua saudação é: *Saluba*.

Obaluaiê: orixá masculino do panteão Jeje-nagô e iorubano, é filho de Nanã e irmão de Oxumaré; conhecido como “senhor da terra” e deus da varíola, tem o poder da cura das doenças; ele usa uma roupa confeccionada de palha (azê) para esconder as cicatrizes deixadas pela varíola; é um orixá muito violento; seu dia é segunda-feira e suas cores, preto e branco; sua saudação é: *Atotô* (calma). Qualidades de Obaluaiê.

Ogã: título honorífico, masculino, conferido pelo chefe do terreiro ou por um orixá incorporado a não-rodantes e a beneméritos da casa de candomblé, que contribuam com sua riqueza, prestígio e poder para a proteção do terreiro e de seus(suas) filho(a)s de santo; esse tipo de titularidade admite uma série de funções rituais, como cantar e tocar os atabaques (alabê); executar os sacrifícios ritualísticos (axogum); ser o responsável pelos axés do terreiro (pejigan), etc.

Oxóssi: orixá masculino do panteão iorubano, filho de Yemanjá e irmão de Ogum, Ossaim e Xangô, Orixá caçador e da caça, é considerado o rei da nação Ketu; seu símbolo é o ofá (arco e flecha), seu dia da semana é quinta-feira, sua cor é o azul-claro e seu ritmo é o aguerê; sua saudação é: *Okê aro*.

Oxum: orixá feminino do panteão iorubano relacionado as águas, em particular do rio Òsun na Nigéria. Tem o título de Ialodê (chefe das mulheres do mercado). Oxum é a segunda esposa de Xangô, mas também foi casada com Ogum e Oxóssi. Do relacionamento com Oxóssi nasceu Logun-ede. No Brasil Oxum é vinculada a fertilidade e a proteção das gestantes; seu símbolo é o Ababé (leque de cor dourada); sua cor é o amarelo, contudo no candomblé suas contas são na cor dourada, variando de tonalidade conforme sua “qualidade”; seu dia é o sábado e seu ritmo é o Ijexá; a saudação é: *Ore Yèyè o*.

Oxumaré: orixá masculino do panteão Jeje-nagô, filho de Nanã e irmão de Obaluaiê, é representado por uma serpente e um arco-íris, significando a riqueza e a fartura; seu dia da semana é segunda-feira e sua saudação é: *Arroboboi*.

Data de envio: 26/05/2018

Data de aceite: 21/11/2018

DIREITO À EDUCAÇÃO: DIÁLOGO COM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE POCONÉ - MT

RIGHT TO EDUCATION: DIALOGUE WITH A COMMUNITY QUILOMBOLA FROM POCONÉ, STATE OF MATO GROSSO, BRAZIL

Nilvaci Leite de Magalhães Moreira⁴⁴

Resumo

Este artigo visa apresentar a luta da comunidade quilombola Currealinho, localizada no município de Poconé-Mato Grosso, pelo direito de ir e vir em seu território, como também, trazer à tona as dificuldades enfrentadas pelas famílias quilombolas para garantir aos seus filhos o direito à educação. A pesquisa constitui um trabalho de campo, por meio de uma abordagem qualitativa, com uso de entrevistas e observação participante. As informações coletadas apontam que as famílias ainda vivem em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade. Há também uma grande preocupação dos pais com a escolarização dos filhos. Essas famílias não medem esforços para que os seus primogênitos tenham acesso à escola, criando para isso, estratégias de modo a minimizar tais desafios.

Palavras-chave: Desigualdades raciais. Famílias quilombolas. Educação.

Abstract

This article aims to present the struggle of the quilombola community Currealinho, located in the municipality of Poconé-Mato Grosso, for the right to come and go in its territory, as well as to bring to the fore the difficulties faced by quilombola families to guarantee for your children the right to education. The research constitutes a field work, through a qualitative approach, with the use of interviews and participant observation. The information collected indicates that families still live in extreme poverty and vulnerability. There is also a great concern of the parents with the schooling of the children. These families do not struggle to have their first-borns access to the school, creating strategies to minimize such challenges.

Keywords: Racial inequalities. Quilombola families. Education.

⁴⁴ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE – UFMT). E-mail: nilvacimagalhaes@gmail.com Tel.: 65 99214 5508.

Introdução

Este artigo refere-se a um recorte da pesquisa de doutorado em andamento. Trata-se da relação famílias negras e escola em comunidades quilombolas, localizadas no município de Poconé - MT, e visa apresentar a luta da comunidade Curralinho, pelo direito de ir e vir em seu território. Busca-se ainda, trazer à tona as dificuldades enfrentadas pelas famílias para garantir aos seus filhos o direito à educação.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, considerando que esta busca tecer profundas interpretações a partir das experiências e vivências dos sujeitos sociais, atribuindo-lhes significados (CHIZZOTTI, 1995; MINAYO, 2007). Como forma de estabelecer um contato mais próximo com a realidade onde está inserida o objeto de estudo, optou-se pela pesquisa de Campo (GONSALVES, 2001). Para a coleta de informações utilizou-se da entrevista a partir de um roteiro previamente elaborado, tendo em vista que esta possibilita ao pesquisador vislumbrar uma gama de dados e informações e permite uma maior flexibilidade na aplicação das perguntas (RIBEIRO, 2008).

Na comunidade Quilombola Curralinho foram entrevistadas três famílias, num total de quatro participantes. No diálogo com as famílias durante as entrevistas, a pesquisadora privilegiou uma linguagem clara, acessível, compreensiva, evitando uma comunicação “não violenta” (BOURDIEU, 2008), priorizando estabelecer um “clima de confiança” (QUEIROZ, 1991). As entrevistas foram autorizadas a partir do Termo de Consentimento, realizadas na residência dos participantes e ocorreram de acordo com a disponibilidade dos mesmos. As entrevistas foram transcritas na íntegra para a realização das análises interpretativas.

Para conhecer e compreender melhor o cotidiano das comunidades quilombolas, suas práticas culturais e sociais, e complementar os relatos captados nas entrevistas dos participantes, empregou-se a técnica da Observação participante. Ao observar, o pesquisador tem a possibilidade de registrar e captar informações relevantes produzidos pela ação do grupo estudado, oportunizando-o de fazer descrições ricas e detalhadas. Portanto, ao proceder a observação, o pesquisador

“observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas” (BECKER, 1999, p. 47).

É importante destacar, a relevância das pesquisas empreendidas em comunidades tradicionais do Brasil, e em especial, em Mato Grosso, pois leva-nos a compreender a história do negro e o reconhecimento desses lugares como espaço de lutas, resistência negra e organização política, econômica e social de um povo.

Embora a história do povo negro brasileiro esteve silenciada na historiografia oficial por séculos, não podemos esquecer que a escravidão foi um processo longo, cruel e impiedoso. Na América, e em especial no Brasil, o tráfico de escravos movimentou a potência econômica capitalista desde o século XVI até a segunda metade do século XIX. Sequestrados de suas terras, retirados do seio de suas famílias e trazidos à força para a América em condições desumanas, aqui homens, mulheres e crianças africanas se tornaram “uma mercadoria, objeto das mais variadas transações mercantis: venda, compra, empréstimo, doação, transmissão por herança, penhor, sequestro [...]” (FLORENTINO, 1997, P.31), ocorrendo, sobremaneira, dois fatos marcantes em suas vidas – a dessocialização e a despersonalização (VERGER, 2002).

No Brasil, mesmo após decretada o fim do tráfico negreiro em 1850, a escravidão ainda perdurou por longos anos. Na sociedade colonial do século XVI ao século XIX, os escravos além de movimentar áreas de fazendas, engenhos, minas, plantações, imprimiram traços característicos da sua cultura material e imaterial: a culinária, música, dança, religião, a tecnologia, modo de agir, organização política, dentre outros. A apropriação desses conhecimentos africanos ao longo do tempo, nos leva a compreender a riqueza da diversidade cultural existente em nosso país. Hoje, visivelmente esses elementos fazem parte do modo de vida dos brasileiros.

Certamente, a vida nas senzalas era marcada por sentimentos, sonhos e desejos de liberdade. Embora Gilberto Freyre (1992), em *Casa Grande & Senzala*, descrevia um convívio harmonioso entre senhores e escravos, numa perspectiva paternalista, marcada pela benevolência dos senhores e submissão dos cativos, a situação não era bem essa. Homens e mulheres escravos jamais aceitaram essa condição.

Houve, no entanto, lutas e resistência contra o sistema e às repressões sofridas pelos seus senhores. Trata-se de fugas organizadas e formação de quilombos, que de forma altamente estratégica, trazia muita preocupação para os senhores de escravos e autoridades locais. Portanto, vislumbrou-se como um grupo social dinâmico, participativo, que contribuiu para o enfraquecimento do sistema escravista, mostrando assim, que não apenas observava a história (MOURA, 1987).

É importante destacar, que a primeira definição de quilombo no Brasil foi conferida pelo Conselho Ultramarino, em 1940, em que referia a quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem achem pilões nele”. Essa visão influenciou diversos estudos que associavam o quilombo a imagem de “isolamento”, e ainda, que além da visão de comunidades isoladas, apresentavam a ideia de que os escravos fugidos pretendiam recriar a África no Brasil, numa situação de “barbárie” (Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Edison Carneiro).

No caso brasileiro, os quilombos geograficamente e socialmente, não eram isolados, embora situados em lugares de difícil acesso, havia uma relação de seus moradores com os libertos residentes nos centros urbanos, que lhes informavam das investidas polícias e buscas por fugitivos que estavam refugiados nessas comunidades (BRITO, 2014).

Portanto, pensar os quilombos como espaço isolado, estático e desorganizado, sem considerar sua essência histórica e cultural, bem como, atribuir as comunidades de fugitivos como desordeiros, rebeldes e hostis contribuiu para a construção de um imaginário social negativo sobre o quilombo. Essa visão equivocada parece perdurar até hoje, no modo de pensar de muitas pessoas, produzindo efeitos desfavoráveis aos povos quilombolas brasileiros, como o preconceito, a discriminação racial, expropriação de suas terras, a falta de educação escolar e a invisibilidade nas políticas sociais.

Num olhar mais sensível e adequado a realidade histórica de formação de quilombos, novos estudos empreendidos por historiadores, sociólogos, e principalmente antropólogos buscou-se uma redefinição do termo quilombo,

colocando em debate sobre a identificação daqueles qualificados como remanescente de quilombos, para fins de adquirir caráter jurídico. Nesse processo, destacam-se os trabalhos de Almeida (1989), O'Dwyer (1999), Arruti (2005) que passam a reconhecer os quilombos contemporâneos, como um espaço de sociabilidades, com estilo de vida peculiar, marcada por laços de parentescos e solidariedade, em conexão com outras sociedades alargando as possibilidades de elos sociais, culturais e comerciais, um local de história e memória, com uma forte interlocução com os antepassados que ali viveram.

No entendimento de Almeida (1999) o maior desafio para se compreender o sentido do termo quilombo, e entender como os quilombolas historicamente se posicionaram frente aos seus opositores, entender suas lógicas, estratégias de sobrevivência e como se constituem hoje, sendo primordial que esses próprios sujeitos sociais, se auto definem. O autor lembra, que o olhar para o quilombo mudou várias vezes ao longo da história. Portanto, alerta que devido à complexidade no que se refere ao campo de pensamento da categoria quilombo, em termos epistemológicos, não há um conceito pronto e acabado. Há um movimento dinâmico que pressupõe reflexões das diversas áreas de conhecimento, esclarecendo que:

A mobilização transformadora e de afirmação étnica não está passando por consanguinidade, por pertencimento à tribo, por características de línguas, de povo e de sinais exteriores que tradicionalmente marcaram diferenças. [...] está em pauta uma nova unidade social, que está sendo forjada numa forma de resistência que se consolidou historicamente, e que exige um novo conceito de etnia, um novo conceito de mediação, um novo conceito de mobilização (ALMEIDA, 1999, p. 18).

Diante dessa reflexão acerca da importância da Autodefinição, e, na tentativa de compreender a relação entre famílias negras e escola em comunidades negras rurais quilombolas em Mato Grosso, utilizar-se-á durante a pesquisa o termo “Comunidade Quilombola”, tendo em vista, que os próprios membros das comunidades se auto definiram como tal. Neste contexto, as famílias estudadas ao se autodeclararem como quilombolas, posicionam-se em conformidade às ideias de Almeida (1999), que reconhece a essência dos próprios indivíduos, onde os critérios de

classificação são construídos a partir dos conflitos dos próprios sujeitos sociais, sendo este critério primordial para a consecução de uma identidade coletiva.

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco de reconhecimento legal dos direitos quilombolas. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) estabelece “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”.

Por força da Constituição Federal de 1988, que prevê a garantia dos direitos ao povo quilombola, em 2002, no Estado de Mato Grosso, foi aprovada a Lei 7.775, que instituiu o Programa de Resgate Histórico e Valorização das Comunidades Remanescentes de Quilombos. Tal programa preconizava ações nas Comunidades Negras Rurais a serem realizadas por diversos órgãos do Governo Estadual, dentre elas: identificar e demarcar os territórios ancestrais e as terras remanescentes de quilombos no Estado de Mato Grosso; promover o levantamento e a legalização dessas áreas, por meio do INTERMAT⁴⁵; promover o levantamento histórico e cultural dessas comunidades por meio da Secretaria de Estado de Cultura e da UNEMAT⁴⁶.

Com o Decreto 4887/2003, foi concedido às populações quilombolas o direito à autoatribuição, como ponto de partida para a identificação. Nessa perspectiva, o referido documento define comunidades quilombolas como: “grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. O Decreto tem como fundamentação a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que, em seu texto destaca o direito dos povos indígenas e tribais.

É importante ressaltar, que a emissão de certificação de reconhecimento de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura (FCP/MinC) e o processo de regularização fundiária é executado pelo Instituto Nacional

⁴⁵ Instituto de Terras de Mato Grosso, tem como missão executar a política estadual de disposição de terras públicas, atentando-se para a regularização fundiária de áreas e assentamentos rurais, e lotes e assentamentos urbanos informais.

⁴⁶ Universidade do Estado de Mato Grosso, criada em 1978, com sede no município de Cáceres.

de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MDA), em parceria com os Institutos de Terras Estaduais e Secretaria de Patrimônio da União.

Segundo a Fundação Cultural Palmares, já foram certificadas 3.051 comunidades quilombolas em todo Brasil. Porém, somente 220 títulos foram emitidos. A lentidão na emissão de títulos definitivos para os povos quilombolas, tem dificultado a viabilidade de políticas públicas. Muitas das terras onde moram esses quilombolas, são oriundas de heranças ou doações, porém, hoje se encontram em constantes lutas pelo direito à terra.

Em Mato Grosso, entre 2005 a 2017, já foram reconhecidas 73 comunidades negras rurais e urbanas como Comunidades remanescente de quilombos pela Fundação Cultural Palmares, concentradas em 12 (doze) municípios: Acorizal, Barra do Bugres, Cáceres, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antônio do Leverger, Novo Santo Antônio, Poconé, Porto Estrela, Vila Bela da Santíssima Trindade e Várzea Grande.

É relevante salientar que, embora todas as comunidades quilombolas de Mato Grosso tenham o certificado de reconhecimento pela Fundação Palmares, apenas três estão em via de avaliação para a recepção do título definitivo de suas terras junto ao INCRA: Mata Cavallo, localizada no município de Nossa Senhora do Livramento, formado por 418 famílias; Lagoinha de Baixo, localizada na Chapada dos Guimarães e formada por 50 famílias; e Campina de Pedra, em Poconé, formada por 4 famílias (INCRA/DFQ, 2017).

Atualmente, os maiores desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas são as violências contra suas famílias por parte de fazendeiros e posseiros locais, com interesses na pouca extensão de terras que ainda possuem, por isso, ficam constantemente na expectativa da demarcação e emissão de titularidade pelo INCRA. Esse processo é tão esperado pela população quilombola, não só de Mato Grosso, mas de todo o país, tendo em vista que se configura como uma forma de garantir o usufruto de suas terras, que por questões legais, lhes é de direito.

Outro desafio é a falta de escola em algumas comunidades, obrigando crianças e jovens a percorrer longas distâncias para terem acesso à educação.

É importante ressaltar que, a busca pelo reconhecimento das populações quilombolas à luz do nosso sistema jurídico-constitucional, foi uma das lutas constantes emergidas pelo movimento negro desde a primeira metade do século XX. As discussões provocadas pela Frente Negra Brasileira⁴⁷ e, posteriormente pelo Teatro Experimental do Negro⁴⁸ acirraram debates sobre a invisibilidade do negro nos espaços sociais. Essas lutas também se remontavam, inevitavelmente, na busca pela desmistificação da visão negativa imposta historicamente pelos colonizadores sobre a imagem do negro.

A rigor, essas concepções cristalizaram-se em valores e comportamentos racistas, resultando na invisibilidade do segmento negro na sociedade e nas relações tecidas entre negros e brancos que, além de traduzir em extensa desigualdade racial (HASEMBALG, 1987), implicaram substancialmente, na omissão de políticas públicas em todos os setores sociais a população negra, em especial, na educação.

No que tange a educação escolar, alguns estudiosos assinalam que a problemática racial construída em torno do negro imputou em situações desfavoráveis em sua trajetória escolar e profissional, isto é, impactou em uma trajetória sinuosa que implicou no baixo desempenho e no atraso escolar da criança negra na educação infantil e no ensino fundamental (ROSEMBERG, 1987; PINTO, 1992; CAVALLEIRO, 2000); impediu o acesso da população negra ao ensino superior e sua ascensão social (TEIXEIRA, 2003); na invisibilidade de mulheres negras no magistério (MÜLLER, 1999; OLIVEIRA, TEIXEIRA, SANTOS, 2006;), dentre outros.

A Pesquisa de Avaliação da Situação de Segurança Alimentar e Nutricional em Comunidades Quilombolas Tituladas no Brasil (2003)⁴⁹, vem colaborar com essa

⁴⁷ A *Frente Negra Brasileira* é uma associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, que além de desenvolver ações sociais, visava a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período.

⁴⁸ O *Teatro Experimental do Negro*, foi um projeto idealizado por Abdias do Nascimento em 1944, no Rio de Janeiro, tendo como objetivo a valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como a criação de um novo estilo dramático, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países.

⁴⁹ Pesquisa de Avaliação da Situação de Segurança Alimentar e Nutricional em Comunidades Quilombolas Tituladas, apoiada por cooperação técnica internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, por meio do Projeto BRA/04/046 (Fortalecimento Institucional para Avaliação e Gestão da Informação do MDS), e executada pelo Núcleo de Pesquisas, Informações e

questão, a partir do levantamento de alguns aspectos da realidade social dessas comunidades. No que se refere a educação, a situação ainda está longe de uma universalização, ainda faltavam escolas primárias em quase 20% das comunidades e as secundárias se faziam presentes em somente 9,2% das comunidades. O transporte escolar não atingia a totalidade das comunidades: para 31,1% das poucas escolas de ensino médio não havia cobertura por transporte escolar. Interessa-nos, sobretudo dizer que, ao que parece, as conquistas e avanços alcançados na esfera jurídica pelos quilombolas, contudo, não têm se refletido na efetivação de políticas públicas que promovam reverter esse quadro social e educacional.

O Programa Brasil Quilombola, lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas, traz em seu Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas, dados que revelam a situação dos domicílios quilombolas entre 2012 e 2013.

Julho de 2012	Janeiro de 2013
63% possui piso de terra batida	48,7% possui piso de terra batida
62% não possui água canalizada	55,21% não possui água canalizada.
36% não possui banheiro ou sanitário	33,06% não possui banheiro ou sanitário
76% não possui saneamento adequado (28% possui esgoto a céu aberto e 48% fossa rudimentar)	54,07% não possui saneamento adequado (15,07% possui esgoto a céu aberto e 39% fossa rudimentar).
58% queima ou enterra o lixo no território; e apenas 20% possui coleta adequada.	57,98% queima ou enterra o lixo no território; e apenas 21,19% possui coleta adequada.
78,4% possui energia elétrica	79,29% possui energia elétrica.

Fonte: Programa Brasil Quilombola (2013, p 17)

Analisando esses dados, podemos perceber que a situação das comunidades quilombolas no Brasil ainda é de extrema pobreza, os domicílios ainda enfrentam muitas dificuldades e as melhorias acontecem a passos lentos.

Assim, o diálogo que buscou-se estabelecer neste texto, tem como foco a luta da Comunidade quilombola de Curralinho pelo direito de ir e vir em seu território, conforme preza o art. 5º, inciso XV da Constituição Federal, bem como as dificuldades

Políticas Públicas da Fundação Euclides da Cunha, vinculada à Universidade Federal Fluminense – FEC/Data UFF (Contrato nº 10-12484/2010), 2003.

enfrentadas pelas famílias, com ênfase em algumas estratégias indicadas por eles, para garantir aos seus filhos o direito ao estudo.

- **A Comunidade quilombola Curralinho e seus desafios**

A Comunidade quilombola de Curralinho está localizada no município de Poconé, em Mato Grosso. O município de Poconé está situado a 93 km da capital Cuiabá, e faz limite territorial com os municípios de Cáceres, Nossa Senhora do Livramento, Barão de Melgaço, Corumbá (Mato Grosso do Sul) e também fronteira com a Bolívia. Fundada em 1777, inicialmente o município recebeu o nome de Beripoconé, em referência aos grupos indígenas que habitavam a região. Mais tarde, com a descoberta do ouro, houve a demanda de escravos e garimpeiros que ocuparam o território.

Em 21 de janeiro de 1781, decorrente da política de expansão e povoamento do Governador da Província de Mato Grosso, Capitão-General Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, o nome Beripoconé foi substituído por Arrayal de São Pedro de El Rey. Em 1831 criou-se o município com a denominação de Villa de Poconé, e mais tarde, em 1863, recebeu o foro de cidade, com a denominação de Poconé.

O município de Poconé se destaca pelo maior número de comunidades quilombolas no estado de Mato Grosso: 28 comunidades: Retiro, Curralinho, São Benedito, Canto do Agostinho, Chumbo, Varal, Laranjal, Campina de Pedra, Passagem de Carro, Imbé, Pedra Viva, Cágado, Pantanalzinho, Morro cortado, Aranha, Chafariz Urubama, Rodeio, Céu Azul, Minadouro 2, Sete Porcos, Morrinhos, Tanque do Padre, Capão Verde, campina II, Jejum, Coitinho, São Gonçalo II, Sesmaria Fazenda Grande (Barreirão, Capão de Ouro, Carandá, Lagoa Grande, Manga e Passagem Velha), Carretão.

A comunidade quilombola de Curralinho está situada à 60,3 km da entrada da MT 451, que liga Poconé a Cáceres. A comunidade quilombola é composta, basicamente, por seis famílias, todas unidas por laços de parentesco. Os moradores fazem uso de roças, práticas herdadas dos antepassados. A comunidade foi

reconhecida como Comunidade Remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares em 03 de agosto de 2005, porém, ainda não recebeu a sua titulação definitiva pelo INCRA.

A comunidade possui iluminação do projeto Luz para Todos e o abastecimento de água vem de poço artesiano. O acesso a comunidade é bastante difícil e precário, pois está localizada entre fazendas e assentamentos. Não possui estrada, para se chegar tem que passar por dentro das fazendas, que mantem 08 porteiros fechadas onde as pessoas da comunidade tem que abrir e fechar todas as vezes que precisa passar. Uma das passagens fica dentro de um curral que a partir dela a estrada começa a ganhar aspecto de “caminho de gado”.

A origem da comunidade ainda é desconhecida, pois segundo os moradores essa comunidade existe há mais de 200 anos, possui um registro mais não se sabe se foi adquirido por meio da compra, ou de doação, apenas que herdaram de seus avós.

Não sei como começou esta comunidade, a terra era de meu avô, mas não sei como que foi feito, se foi comprado ou se foi doado. Aqui essa terra tem escritura, mas como comunidade quilombola não tem nenhum papel da terra (Familia-1, pai, 38 anos).

Em outro momento, o morador conta que, no passado já houve um grande número de pessoas morando ali, mas que resolveram ir embora, e muitos acabaram vendendo suas terras para os fazendeiros. Muitas famílias foram embora em busca de trabalho, ou pela ausência de condições básicas de sobrevivência, ou pela busca de melhores condições de estudos para os filhos. Essas pessoas, geralmente vão para a capital Cuiabá, ou para os municípios vizinhos como Nossa Senhora do Livramento e Várzea Grande. Porém, os moradores desconfiam que, pela extensão de terras que o proprietário da fazenda possui, uma parte que não consta na escritura, possivelmente foi obtida por estratégia de apropriação indevida.

[...] Aqui de primeiro morava bastante gente, mas foram embora, uns foram vendendo, indo embora. Esse taperão aqui morava bastante gente, uns vendeu, outros morreram e os filhos não queriam ficar aqui venderam, outro abandonou, tem gente com terra preso aqui. A maioria parte dessa fazenda aqui tem pouca terra escriturada, só uns

2 km de hectares têm escritura o resto da terra não tem escritura (Família -1, pai, 38 anos).

Alguns moradores afirmam que vivem num espaço *cercado, imprensado e encurralado* pela fazenda. Essa situação representa um desafio para os moradores do quilombo, pois se veem cerceados do direito de ir e vir. Uma vez que, para ter acesso às outras comunidades, ou até mesmo se deslocarem para o centro urbano do município, tem que exercitar a paciência de abrir e fechar porteiros para poderem transitar nas estradas que atravessam a fazenda, como bem relata uma das famílias entrevistadas:

O certo era não ter essas porteiros, a estrada que nó andava nela não passava por dentro do curral, era mais pra cá, depois dessa cancela, saia já lá perto de Umberto. Mas com o outro dono daí (fazenda), para a estrada não ficar por lá, queimaram a ponte. Daí nós tem que passar por dentro do curral. Dia que estão trabalhando com os gados, é difícil, tem que esperar tocar os gados (Família-II, mãe, 37 anos).

Essa difícil realidade expressada pelo membro da Família-II, mostra a dificuldade que essa comunidade tem de se locomover em seu território. A única ponte construída pelos moradores, que permitia a travessia em épocas de chuvas foi destruída pelos fazendeiros. Observa-se que muitas vezes os fazendeiros agem com truculência, sem levar em conta as necessidades dos quilombolas. O relato da integrante da família III mostra a indignação de ter que passar por essa situação:

Aqui é difícil, nunca teve estrada. Os fazendeiros não gostam que andam por dentro das fazendas [...]. Eu acho ruim é essas porteiros, mas como tenho que passar, tenho que abrir e fechar as porteiros (Família- III, mãe, 35 anos).

Em relação ao uso da terra pelos quilombolas, a principal fonte de renda é proveniente da agricultura de subsistência, em forma de pequenas roças, a qual plantam abóbora, banana, mandioca e outros produtos.

Os moradores que ficaram na comunidade, mesmo frente às essas adversidades e tendo que permanecer num espaço de pobreza, não sentem vontade de deixar a comunidade, demonstram uma forte relação identitária com o lugar, conforme revela o morador da família I (38 anos), que nasceu e foi criado na

comunidade: [...] *“não quero sair daqui nunca”*. Diz não gostar de cidade. *“Aqui a noite pode sentar na porta é tranquilo”*. Disse ainda que, não conseguiria ficar longe dos pais que moram na comunidade, e que sempre que sai de manhã para ir a roça passa para saber como estão, e na volta faz o mesmo.

Esse desejo pela permanência no território, manutenção do modo de vida, cultivo de roça e manifestação de forte vínculo familiar, demonstra uma característica marcante dos povos tradicionais de quilombos. Assim, pode-se considerar que “a terra representa um elemento fundamental no trabalho pela garantia dos direitos dos quilombolas e um espaço de resistência do povo negro” (NAÇÕES UNIDAS, 2002, p. 24).

A partir dessa perspectiva, podemos considerar, que esse forte vínculo com a terra, traduz numa afirmação de pertencimento e identidade dos quilombolas, pois além de ser um espaço que traduz a possibilidade de sobrevivência, permite-lhes a dar continuidade às suas tradições.

- **Acesso à educação escolar**

A população negra brasileira é marcada por um processo de resistências e lutas pelo direito à cidadania e reconhecimento e valorização enquanto sujeito histórico, político e social. Na verdade, ao observar o processo histórico da educação do negro no Brasil, é notório que, a situação educacional foi marcada pelo abandono e pela exclusão social. Isto é, muitas crianças e jovens negros são excluídos de seus direitos fundamentais como a educação, saúde e proteção social.

Mesmo sob a égide da Constituição Federal de 1988 que preconiza em seu art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Nas comunidades quilombolas brasileiras, esse direito ainda não é oferecido com as mesmas oportunidades e nem com as mesmas qualidades.

Do mesmo modo que não tem acesso a saúde, a comunidade não conta com nenhuma escola. As crianças/jovens estudam numa escola da comunidade de assentamento chamada Carrijo, denominada Escola Municipal Alegre II, a qual

funciona no período matutino e vespertino (Educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental), e noturno (1ª fase da Educação de Jovens e Adultos). A distância da escola até chegar à comunidade, passando por dentro das fazendas é de 12 km.

Em razão disso, os alunos para diminuir essa distância cortam atalho por “picadas”⁵⁰ feitos pelos pais para chegar até uma estrada chamada “reta”⁵¹ e aguardar pelo transporte escolar para serem levados até a instituição escolar. Para chegar a essa reta, as crianças/jovens vão a pé ou de bicicleta.

Percebemos na fala de um dos moradores as dificuldades enfrentadas pelas crianças /jovens para ter acesso a escola:

[...]Daqui até onde passa o ônibus é mais de 1 km (seguindo pelo atalho). Os que estuda na parte da tarde vai tudo a pé. Eles cortam caminho, passa aqui por dentro da fazenda até chegar na “reta”, aí o ônibus pega eles lá. Se você vê a dificuldade que é aqui é com a chuva. Tem ano que termina as aulas em dezembro, e só no mês de maio que as crianças voltam a estudar, porque o transporte não vem e nem moto passa por causa da chuva, fica tudo alagado, atola (Família –I, pai, 38 anos).

É importante ressaltar que, as famílias quilombolas além de travarem uma luta incansável pelo direito de permanecer em suas terras, lutam ainda, pelo direito de seus filhos ao acesso à educação. Considerando a luta das famílias de Currálinho pelo direito de ir e vir em suas terras, também podemos observar que as crianças e jovens da comunidade vivenciam as mesmas dificuldades. Há um esforço por parte das famílias para manter seus filhos na escola e garantir a sua escolarização. Os pais demonstram claramente valorizar a escola e a educação como único meio para alcançarem melhores condições de vida.

Considerações

⁵⁰ O termo “picada” é utilizado em referência a abertura na mata que serve como caminho para passagem de pessoas e animais. A picada é realizada, na maioria das vezes, pela população rural utilizando ferramentas como facão, foice, ou até mesmo as próprias mãos.

⁵¹ O termo reta é utilizado pelos moradores da região para designar a uma estrada principal de maior acesso às várias comunidades.

Procuramos neste texto, apresentar a luta da Comunidade quilombola de Curralinho pelo direito de ir e vir em seu território, bem como as dificuldades enfrentadas pelas famílias para garantir aos seus filhos o direito de estudar. Ao estabelecer um diálogo com a Comunidade quilombola Curralinho sobre questões que envolvem o direito de transitar na região e o acesso à educação, percebeu-se os dramas vividos por aquelas famílias, que tanto lutam pelos direitos, ora já garantidos pela nossa Constituição cidadã.

Observa-se que as relações tecidas entre quilombolas e fazendeiros ainda é pela marca da “cor”, relações de superioridade e de poder. Um poder que parece ignorado, e acaba passando despercebido. Está associado ao capital econômico, pois tem em vista impor a legitimidade da sua dominação por meio da própria produção simbólica (BOURDIEU,1989).

Entendemos que, o vínculo que os quilombolas estabelecem com a terra, traduz em uma afirmação de pertencimento e identidade, que podem estar associados aos laços com seus antepassados. No que concerne a garantia de direitos básicos, as informações obtidas a partir dos relatos dos entrevistados, nos apontam que, ainda há um enorme caminho a ser percorrido no sentido de garantir a efetiva proteção social, e direitos sociais para uma parcela extremamente vulnerável da sociedade brasileira, principalmente no que tange as famílias de comunidades quilombolas.

Percebeu-se que há uma preocupação das famílias com os estudos dos filhos. Embora a comunidade não possua estrada, o acesso é bastante difícil por ter que atravessar diversas porteiças dentro das terras da fazenda e assentamento, os pais não medem esforços e criam estratégias para manter seus filhos na escola.

Diante dessas reflexões, é fundamental considerar de extrema importância o investimento em políticas públicas que atendam as reais necessidades dessa população. A ausência de políticas básicas de saúde, educação e assistência social, podem resultar na continuidade dessas pessoas na linha da extrema pobreza, exclusão e abandono social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de Preto**, terras de Santo, terras de índios: uso comum e conflito na Amazônia. Belém: UFPA/NAEA, 1989. p.163-196 (Cadernos do NAEA, n.10).

_____. **Os quilombos e as novas Etnias** In Sérgio Leitão (org.) Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais. Documentos do ISA, n.5, jan. 1999.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Etnias “Federais”**: O processo de identificação de “remanescentes” indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional, UFRJ.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4ª edição. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. MDH. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Compreender. In: **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. P. 693-732.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Brasília, 2003. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso: 2017.

BRITO, Luciana da Cruz. **Tópicos sobre a História do negro na sociedade Brasileira**. Cuiabá-MT: UAB/NEPRE/UFMT, 2014.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo de Palmares**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1992.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombolas: Mocambos e comunidades de Senzalas no Rio de Janeiro, Séc. XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República**. Niterói: Intertexto, 1999.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 1ª Ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Iolanda. Espaço docente, representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUFF, 2006, p. 93-150.

QUEIROZ, Isaura Pereira de. **Variações sobre a Técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. In: **Cadernos de Pesquisa. Raça negra e educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.63, 1987, p.19-23.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003

_____. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUFF, 2006, p. 13-54.

Data de envio: 16/05/2018

Data de aceite: 23/11/2018

AUTOFORMAÇÃO, ARTE E DESESCOLARIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA PARA PENSAR A ESCOLA⁵²

SELF-FORMATION, ART AND DISENCHANTMENT: AN (BIOGRAPHICAL) NARRATIVE EXPERIENCE TO THINK ABOUT SCHOOL

Adolfo Vieira da Silva Bortolozzo⁵³

Silmara Lídia Marton⁵⁴

Resumo

Este artigo é uma síntese das reflexões de uma monografia de um curso voltado à formação de professores. Visibilidade é dada a uma experiência autoformativa do autor que teve na expressão do “devir” de sua condição existencial o seu lugar primordial. A narrativa (auto)biográfica aliada à valorização da arte em sua vida despertou memórias que suscitaram problematizações acerca de sua escolarização. Para os fins desse artigo, é dada ênfase às reflexões que emergiram desse processo questionando as limitações de determinado paradigma escolar expondo assim um de seus maiores entraves: a indissociação entre razão e emoção, mente e corpo. São aqui discorridas, ao final, as contribuições da arte e das ideias da *desescolarização* para pensar a escola.

Palavras-chave: Autoformação. Escola. Desescolarização. (Auto)biografia. Arte.

Abstract

This article is a synthesis of the reflections of a monograph of a course focused on teacher education. Visibility is given to a self-formative experience of the author who had in the expression of the "becoming" of his existential condition his primordial place. The (auto)biographical narrative allied to the valorization of art in the author's life sparked memories that gave rise to problematizations about his schooling. For the purposes of this article, emphasis is placed on the reflections that emerged from this process by questioning the limitations of a particular school paradigm, thus exposing one of its greatest obstacles: the indissociation between reason and emotion, mind

⁵² Esse texto resulta da pesquisa de monografia que se intitula “(Auto)biografia e Fotografia: olhares para a educação” (2018), de autoria de Adolfo Vieira da Silva Bortolozzo, sob orientação da Profa. Dra. Silmara Lídia Marton.

⁵³ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense no IEAR Instituto de Educação de Angra dos Reis. Intercambista pelo programa PROAES na Universidade do Minho em Portugal e com formação em Artes Cênicas pelo instituto Senac – SP. adolfo.bortolozzo@gmail.com Fone de contato: (11) 99222-4323.

⁵⁴ Bacharel e Licenciada em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de DEVIR – Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação do IEAR/UFF. silmaramarton@id.uff.br . Fone de contato: (21)98805-8163.

and body. Finally, the contributions of the art and ideas of non-schooling to think the school are discussed here.

Keywords: Self-formation. School. Deschooling. (Self) biography. Art.

Introdução

A escrita de um trabalho de conclusão de curso de graduação como parte do esforço de investigar determinado tema é uma experiência fundamental para orientador e orientando no contexto de suas vidas acadêmicas. É sabido e esperado que um trabalho dessa natureza e, no caso, voltado para a formação de professores implique no cumprimento de uma fase de preparação do aluno para o exercício de sua profissão docente, porém, pode se constituir, de modo mais amplo, numa experiência fecunda de aprendizagem mútua na qual duas pessoas fazem de tal processo oportunidade fecunda para trocar conhecimentos, inquietações, ideias, desejos, projetos de existência. Ao orientador possibilita, imerso na escuta atenta às perguntas genuínas do orientando, explorar territórios já conhecidos e muitos desconhecidos. Ao orientando significa dar a devida importância a algo que o inquieta e que precisa, mediante o labor da investigação, ser dito. Foi dessa maneira que essa experiência aconteceu desde o início de nossos encontros de orientação até a fase final de conclusão do trabalho.

Outra razão mais subterrânea atuava como base de nossos encontros: o princípio de que a ciência, como tão bem defende Almeida (2006), é uma forma de conhecimento que precisa reconhecer a inteireza dos sujeitos, bem diferente do que ainda vemos se propagar na paisagem acadêmica.

Tão logo ultrapassamos nossa iniciação nos códigos do conhecimento formal escolar – alfabetização, assimilação dos conteúdos de diversas disciplinas – e sobretudo, quando nos é outorgado o direito de nos iniciarmos na atividade da pesquisa, somos levados a ingerir um conjunto de normas e modos de investigação que destacam a separação entre um sujeito soberano e um objeto inerte, mas pronto para falar, tão logo seja tocado pelo sujeito. Tudo se passa como se o sujeito fosse um mero tradutor do que está fora de si. Tal separação tem por suposto uma realidade já dada, a ser descoberta, manipulada (analisada) e, por fim, conhecida. Esse duro e frio protocolo corresponde, de fato, a um paradigma próprio da ciência ocidental moderna e, mesmo assim, tal paradigma está longe de

representar as vicissitudes e idiosincrasias dos saberes e fazeres da prática científica (ALMEIDA, 2006, p. 2).

Para nós, o destaque que Almeida dá ao papel do conhecimento científico opera como um *dáimon* a ser permanentemente ouvido a fim de que, em contrapartida, vigilantes em relação ao perigo das ilusões construídas pelo paradigma positivista, não esqueçamos de que a ciência é uma construção humana, portanto, feita por pessoas que sentem, pensam, afirmam, negam, reafirmam, se contradizem, delimitam e ampliam territórios e são movidas por forças subterrâneas às quais não têm total acesso. Mas, é dessa complexidade humana que emergem possibilidades de construção de múltiplas interpretações do mundo e da vida. A partir dessas distintas configurações, ampliamos nossa compreensão e exercitamos um pensamento que abraça as necessidades primordiais que emergem de demandas reais da existência humana com vistas à sua satisfação.

Pretendemos aqui partilhar algumas reflexões de uma monografia de um curso voltado à formação de professores na Universidade Federal Fluminense (2018). Será dada visibilidade a uma experiência autoformativa que teve na atenção ao processo interior de formação do autor, nas perguntas sobre si mesmo e distante da necessidade de responder ao que se “deve ser” segundo a lógica da reprodução de modelos instituídos de educação, o seu lugar primordial. Foco é dado, assim, à invenção de si através da liberdade de expressar-se, dando potência ao seu “devir”. Para isso, a arte atuou enquanto dispositivo fundamental para a afirmação dessa complexidade da condição humana de um ser aberto, vivo e poroso à transformação; alguém que pensa e se pensa, sente, se cria e inventa permanentemente. A narrativa escolhida foi a (auto)biográfica com o intuito de reafirmar com ainda mais radicalidade a importância de uma escrita que contemple a inteireza do sujeito, suas memórias, suas problematizações e anseios que se voltaram ao processo de sua escolarização. Para os fins desse artigo, é dado ênfase às reflexões que emergiram desse processo questionando as limitações do contexto escolar para uma formação mais plena expondo assim um de seus maiores entraves: a indissociação entre razão e emoção,

mente e corpo. São aqui também percorridas, ao final, as contribuições da arte e das ideias da “desescolarização”, da educadora Ana Thomaz para pensar a escola.

Compreendemos que a escola pública precisa se afirmar e com muita resistência aos ataques que vêm sofrendo nos últimos tempos no Brasil e, uma das maneiras de vivificar o seu sentido para as crianças e entre os professores, é explorar seus processos inventivos que nascem da interação entre esses dois mundos. Assim, não estamos apenas problematizando a instituição “escola”, mas estamos a afirmar processos que julgamos serem “instituintes”, pois provocam a atenção para outras escutas e olhares no seu cotidiano.

A (auto)biografia e a busca de si mesmo

A *autoformação* compreende o conceito de *auto-eco-organização* que, segundo Morin (1996), emerge da auto-organização que se realiza em cada ser humano e em novos níveis mais complexos a partir de sua abertura e dependência em relação ao meio ambiente, do ponto de vista histórico, social, cultural e biológico, ou seja, tudo que ecoa de fora do sujeito, de certa forma, interfere no processo constante de auto-organização de si mesmo. Inspirados nessa ideia, nos focamos na experiência do próprio sujeito/graduando/autor da monografia em compreender a si e seu processo educacional pela via metodológica da autonarração de sua história.

Para Souza (2007), no campo educacional destaca-se a importância da abordagem da pesquisa (auto)biográfica, pois ela dá o suporte para a construção de si e da prática docente, uma vez que são o próprio sujeito, as suas experiências e as relações entre os atores do ambiente escolar que, ao serem ouvidos, narrados, escritos e registrados nas suas mais diferentes formas, significam e ressignificam a razão de ser da docência. Através da narrativa de si o educador questiona e reformula suas ações nas práticas cotidianas. Falar sobre si e transformar a narrativa pessoal em acadêmica pode revelar certo contexto histórico-cultural e trazer questionamentos pertinentes àquela conjuntura educacional. “Neste sentido, o conceito de si mesmo, é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade” (SOUZA, 2007, p.68).

Este caminho - a narrativa pessoal - é subjetiva, pois reconhece o ser humano em sua totalidade e complexidade, rompendo com qualquer tipo de racionalidade que não assume o sujeito em sua inteireza. Esse processo de rememoração das próprias histórias pode repercutir numa análise pessoal e histórica e fonte de pesquisa onde questões pessoais podem ser também coletivas. Souza nos mostra ainda a importância que os profissionais da educação têm ao rememorar suas vidas, pois ao fazer este exercício pessoal acabamos por “buscar memórias sociais e recuperamos os sentidos às vozes ausentes” (SOUZA, 2007, p. 62). E continua:

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam com as lembranças e a possibilidade de narrar experiências (SOUZA, 2007, p. 63).

A monografia, então, se apresentou como uma oportunidade de dar visibilidade ao processo de “invenção de si” de um de nós - o estudante de graduação que, por intermédio da (auto)biografia foi se constituindo como o sujeito da narrativa. À medida que a escrita ganhava fluência, memórias dessa trajetória escolar iam conquistando o seu protagonismo, assim como a arte, que revelou-se como uma de minhas mais caras influências, estando sempre presente em diversas fases de minha vida e como um dispositivo essencial da busca de mim mesmo.

Entre a narrativa (auto)biográfica e a arte, o texto monográfico foi dando voz à autoformação de um estudante em via de se tornar um professor que, ao rememorar momentos de sua biografia escolar marcados pela presença de um “ambiente repressor”, um “modelo conteudista e tradicional” e pela “aniquilação do pensamento próprio”, foi, em seguida, dando potência à necessidade da problematização do universo da escola e ao gosto pela intensificação da busca de seus próprios sentidos para ser educador pela arte. Uma vez que o ser humano é de natureza criadora, não se comporta e nem se adequa a um *espaçotempo* institucional que o defina, classifique, determine e o enclausure. Por outro lado, a arte rompe com esse padrão escolar estimulando o nascimento perene das dúvidas, a criação do pensamento e a valorização dos sentimentos e emoções na condição humana.

Perguntas a uma escola que insiste em nos negar

Memórias permeadas de desconforto, dor e sofrimento com uma escola vivida iam preenchendo muitas das várias linhas do texto monográfico, mostrando que uma escola do passado ainda se fazia presente. Lembranças que remetem ao silenciamento, ao distanciamento entre aluno e professor, à dificuldade ou mesmo impossibilidade da expressão de sentimentos e emoções. A cada rememoração seguia-se o sentimento de indignação e a necessidade de se perguntar, investigar e ser professor de outro jeito: como estabelecer uma relação de confiança entre alunos e funcionários/professores se os mesmos estão cercados por grades e inspetores que os impedem à circulação no ambiente? Se a todo o momento sua autonomia e confiança são postas à prova, vigiadas? Por que insistir numa escolarização que limita, que reproduz, que ensina a decorar, que faz com que as pessoas se afastem cada vez mais da sua essência criadora?

Vale aqui um pequeno desvio da narrativa para os estudos realizados com base no pensamento de Foucault, o qual nos apresenta detalhadamente em “Vigiar e Punir” (2008) como se deu a história da violência e das punições nos últimos quatro séculos e estabelece relações entre os métodos utilizados nos exércitos, prisões, conventos, hospícios e oficinas de trabalho e as instituições escolares, em sintonia com determinada lógica de funcionamento da racionalidade moderna. O pensador realiza algumas análises a respeito de aspectos que atuam na dominação do sujeito como: o controle do tempo, a rigidez da disciplina, postura física, premiações de troca e recompensa, articulação corpo-objeto, entre outros.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também uma mecânica do poder, está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2008, p.133).

Foucault explicita o papel essencial da disciplina no que tange à produção de submissão e docilidade nos corpos dos indivíduos. Notadamente forma-se uma política de repressão de comportamentos e de aprisionamento das ideias, repercutindo diretamente na falta de liberdade de expressão. Essa problemática nos faz entender como se dão as relações nas instituições escolares que predeterminam a maneira como se deve agir seguindo um padrão de normas onde o aluno é condicionado a obedecer, servir e acatar ordens, de forma que esse conjunto de ações proveniente de uma situação opressora se traduz na repressão do seu corpo e, principalmente, atinge a sua alma.

Ao mesmo tempo, a partir da análise de Foucault, podemos reconhecer que não somente os alunos são capturados por esse tipo de poder, pois, segundo o autor, há micro e macropoderes que atuam por todos os lados e em todos os espaços e, no contexto escolar, afeta a todos - professores e alunos. Outro aspecto ainda mais significativo de suas reflexões é que Foucault nos leva a atentar para o fato de que, no interior dessas relações, uns operam poder sobre os outros, porém, de forma libertária, podem resistir entre si, operar resistências. A manutenção da lógica de ordem e hierarquia no interior das relações de poder das instituições escolares é claramente adequada à manutenção das classes dominantes no poder em nossa sociedade valendo-se assim de estratégias de alheamento dos discentes.

Retomando à narrativa, no percurso das vagas lembranças da escola do passado no percurso da monografia, me via diante de um tempo sem entusiasmo, sem vida, “sem presença”. Porém, nesse processo, também percebera com mais clareza e profundidade que as experiências com arte na escola desencadearam o desabrochar de aspectos importantes de minha existência. Foi, por ocasião das aulas de teatro com uma professora, que encontrara algum sentido na escola. Ela “dava liberdade” e me “dava atenção”. Era nas aulas de teatro que “abria espaço” para mim mesmo, me relacionava com o meu corpo, emoções, sentimentos e pensamentos. Percebia que “aquele momento era o mais pleno”. Duarte Jr. (2014), ao realizar um estudo acerca da importância na Arte na educação, problematiza a predominância de um

pensamento escolar que afirma a ênfase no desenvolvimento de sujeitos “pensantes” e na ausência do estímulo às suas emoções.

[...] nossas escolas iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esquiteamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar de fora das quatro paredes das salas de aula, a fim de não atrapalhar nosso desenvolvimento intelectual. Os recreios e as aulas de arte são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma influência de nossos sentimentos e emoções (DUARTE JR., 2014, p.11).

Sentimento e razão integram a complexidade da condição humana, no entanto, em nossa sociedade, a escola ainda funciona pela reprodução de discursos e métodos que ressaltam o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens apartados da dimensão sensível de suas existências. Mas, esses dois aspectos podem e precisam estar juntos no ambiente escolar. E por que isso não acontece? Por que grande parte dos profissionais da educação lida apenas com a racionalização do conhecimento teórico e ficam alienados do conhecimento emocional?

Oriunda da Revolução Industrial, a sociedade civilizada organiza-se de modo que os meios de produção sejam eficientes, logo, em seu contexto educacional há de se preocupar em padronizar o sujeito/aluno como aquele que opera, reproduz e repete seus conhecimentos. Há uma distinção daqueles que pensam sobre o conhecimento e daqueles que operam/executam o conhecimento pensado. Duarte Jr. (2014) esclarece que o conhecimento dito intelectual/teórico, no decorrer da história da educação, sempre esteve a favor das classes dominantes, enquanto o conhecimento prático, de sua parte, sempre fora exercido pelas classes subalternas. Do ponto de vista econômico, é interessante que este modelo continue a se repetir nas escolas, porque, do contrário, onde ficaríamos os meios de produção? Quem executaria? A escola tem sua razão de ser e se pauta por ações que façam com que esse modelo/sistema continue existindo e ganhando força.

Distanciamos-nos dos nossos corpos, dos nossos sentimentos e do nosso eu subjetivo, porque nos relacionamos de forma racionalista e intelectualista com a educação ainda no paradigma cartesiano onde pensar é sinônimo de existir. E sentir, o que é? Não é também existir em corpo e subjetividade? Há tempos que a educação

praticada nas escolas prioriza o pensar em detrimento do sentir, do intuir; há uma desconexão entre mente e corpo, matéria e espírito, emoção e razão.

Paulo Freire, teórico sensível à valorização do conhecimento que emerge da experiência e contexto de cada ser humano, defendia a educação como um ato de libertação, que se realizasse para além dos conteúdos acadêmicos, uma educação para a vida. Freire (1989), nesse texto autobiográfico e permeado de enorme sensibilidade, dá ênfase também ao conhecimento que emerge da relação imediata com as coisas, com o próprio mundo, resguardando uma intimidade que, pela memória, nos faz voltar às nossas infâncias.

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo". A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores (FREIRE, 1989, p. 9).

Como bem experimentou Freire em sua própria existência e que se tornou um dos princípios de suas reflexões, produção teórica e prática docente, um mundo vivido e lido que, ao ser compreendido pelo sujeito, lhe oferece a substancialidade do exercício de sua palavra própria. A partir de Freire, sentimos a importância crucial da valorização da (auto)biografia como escuta privilegiada do próprio mundo e da leitura e escrita de si.

Dos sentidos da arte e da *desescolarização*

Antes mesmo da pesquisa monográfica, eu, o autor da monografia aqui referida, conheci pessoalmente Ana Thomaz, educadora defensora da perspectiva da

desescolarização. Com ela aprendi em muitos dos encontros em Piracaia que *desescolarização* implica na desmassificação do modo que vivemos e que, ao contrário da atitude apenas crítica quanto à maneira de vivermos, devemos nos responsabilizar por esse modo de viver. Ana Thomaz nos convida a voltar para o nosso processo biológico, à criação como parte de nossa história de seres humanos. Estamos a todo o momento nos criando em relação a alguma coisa. No entanto, no percurso da trajetória escolar de muitos de nós, reproduzimos ideias já fomentadas e vamos girando em volta desse ciclo. A perspectiva de *desescolarização* de Ana Thomaz propõe uma ruptura nos padrões de comportamento oriunda da necessidade de se livrar de crenças antigas e de hábitos impostos socialmente. A escolarização não está somente na escola, e sim nas diversas instituições que ditam a nossa maneira de pensar e sentir.

Mas, a sociedade é também organizada por nós mesmos. Ou seja, como responsabilizar o sistema que está dado se nós mesmos o ajudamos a criar e damos força para que ele permaneça? Para essa educadora, nós estamos inseridos e vivendo atualmente verdades que não são as nossas, pois vivemos segundo as crenças e os hábitos de outros. Por exemplo, temos uma instituição escolar que apresenta diversos fatores que aprisionam os alunos, como as grades, um ambiente fechado, cadeados, paredes sem cores, etc. Posteriormente, pensamos num espaço mais aberto, com uma proposta pedagógica mais “livre”: uma escola colorida, sem grades, mais democrática, com acesso à natureza, com hortas, etc. Mas, a relação entre professor e aluno ainda é a mesma. Já dizia Illich no século passado: “Não apenas educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada” (ILLICH, 1985, p.17). Em seguida e no mesmo sentido, continua sua argumentação:

Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos — sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza — dependente de um processo pré-empacotado. A escola nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela libertado por meio de outra coisa qualquer (ILLICH, 1985, p. 61).

Em diálogo com Illich (1985), sustentamos que não é possível a escola defender um pensamento crítico se, por outro lado, reafirma outros valores da sociedade que incitam mais dependência dos alunos, de modo que não possam almejar outras possibilidades para si mesmos.

Segundo Ana Thomaz, precisamos voltar ao processo biológico do ser humano, nos colocar em criação a algo. Essa forma de pensar recruta ao que Maturana e Varela investigam acerca de *autopoiesis*. Para o médico e sociólogo Humberto Maturana e o biólogo Francisco Varela, o conceito *autopoiesis* supõe o “auto” - si mesmo e, “poiesis” - criação. Foi esse conceito construído a partir da necessidade de se explicar como os seres vivos criam a si mesmo. Esse processo se realiza mediante a relação contínua entre organismo e meio. Acontece por meio das interações entre os seres vivos que, dotados de estruturas próprias que integram aquele sistema de autocriação, passam a reinventar novas estruturas. Essa transformação acontece de forma contínua devido à interação que nós, seres vivos, estamos a estabelecer sempre com o meio e à conjuntura em que vivemos. No entanto, mesmo que os micro-organismos vivos reproduzam a si mesmos e em constante produção desde que o mundo é mundo, isso não significa afirmar que “sejam determinados por uma estrutura biológica, essa determinação estrutural não implica num reducionismo biológico, pois o meio interfere na forma com que iremos interagir com as nossas próprias estruturas” (ANDRADE, 2012, p. 99). Ou seja, há sempre criação e recriação dos sistemas e, no caso dos seres humanos, de modo ainda mais complexo.

Precisamos ampliar nossos repertórios conceituais e epistêmicos no universo acadêmico de forma que nos cursos de formação de professores sejam cada vez mais incluídos conteúdos que explicitem a relação intrínseca entre vida, conhecimento, emoção e razão humana. Precisamos aprender ainda mais sobre a nossa condição humana, sua inserção na natureza, sobre a importância de nossa experiência no mundo da linguagem e de uns com os outros.

Entender, pois, que viver é conhecer torna ainda mais necessário os estudos epistemológicos por ressaltar a importância do conhecimento, como algo constitutivo da própria existência. Nisto consiste uma análise que considera a vida, e toda a complexa rede

que a envolve, como a linguagem, a razão e a emoção, enquanto objetos de estudos de epistemologia, a partir da experiência do homem na linguagem e, por conseguinte, nas relações humanas (ANDRADE, 2012, p.100).

A vida precisa entrar na sala de aula de forma sistêmica, com tudo que nela engloba. A esse respeito, podemos identificar que a arte sempre foi pioneira no sentido de contemplar o todo e em integrar as disciplinas à vida de modo a elevar nossa compreensão a seu respeito. Ela permite acessar outras formas de conhecimento, pelos sentidos, pela emoção e pelo pensamento. Sendo assim, não podem ser essas formas descartadas ou menosprezadas e sim valorizadas, no sentido de produzir a emergência de algo essencial: a criação humana, a sua liberdade de criar a si e a sua própria vida. E, ao descobrir o sentido que a vida tem no próprio gesto de vivê-la e conhecê-la e, conseqüentemente, pensando com e sobre ela, poderemos criar relações mais saudáveis, criativas e sustentáveis de estar no mundo, respeitando as diferenças e encontrando possibilidades que nos unam.

Por isso, a vida na escola deve ser incorporada não somente no seu sentido biológico, realista e pragmático, mas também no sentido metafísico, subjetivo e filosófico, de forma integrada, para que essas dualidades se complementem e libertem os indivíduos a fim de se autocriarem, se autoconhecerem e, dessa maneira, se responsabilizarem pela criação e, conseqüentemente, pela própria vida.

Se os professores não se conscientizarem de sua responsabilidade pela ação eficiente, no aqui e agora de uma educação crítica do sistema em que vivemos, e libertador de imposições de conteúdos alienantes da experiência da vida, que separam corpo e mente, razão e emoção, nosso futuro será mais do mesmo. Enquanto nosso pensamento estiver em oposição ao nosso sentimento, enquanto nossos discursos e *modus operandi* de nossas docências estiverem alicerçados na separação entre teoria e prática, permaneceremos na reprodução de uma educação que nos aliena da vida.

Desejamos que mais professores e educadores estejam atentos ao seu próprio caminho de criação-ação respeitando o processo pessoal de cada sujeito-aluno. Que estas condições temporárias de “aluno” e “professor” não os definam a fim de que a aprendizagem possa ser plural e prazerosa tanto para um como para o outro. Que

novas formas de agir individual e coletivamente se façam presentes no contexto escolar por meio do estímulo à liberdade de pensar e sentir dos estudantes, aos seus gestos de resistência, à libertação dos seus sentidos e à criação de projetos de sentidos de vida, instaurando assim, não no futuro que ainda nos espera, mas no hoje novas políticas cotidianas.

Pretendemos também com essa breve síntese reafirmar o que é dito na monografia: instigar ainda mais a sensibilidade dos profissionais da educação; inspirar, pelo exercício da escrita (auto)biográfica, outros estudantes futuros professores a valorizarem a narrativa de si mesmos no processo de sua formação; e, afirmar a importância da arte para que cada vez mais seja estimulada na educação das crianças, jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Narrativas de uma Ciência da Inteiraça. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

ANDRADE, Cláudia Castro de. A Fenomenologia da Percepção a partir da *autopoiesis* de Humberto Maturana e Francisco Varela. Griot - **Revista de Filosofia**. Amargosa Bahia dezembro, 2012. Disponível em: <http://www2.ufrb.edu.br/griot/images/vol6-n2/8-> acesso em: 27/09/2017.

BORTOLOZZO, Adolfo Vieira da Silva. **(Auto)biografia e Fotografia: olhares para a educação**. Trabalho de conclusão de curso defendido junto ao curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, 2018.

DUARTE JR., João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** Papirus. 22ª edição: São Paulo. 3ª reimpressão, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Ed. Vozes. RJ: Petrópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª Ed. Ed. Vozes. Petrópolis, 1985.

MORIN, Edgar. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Organização de Dora Fried Schnitman. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **(Auto)biografia, Histórias de Vida e Práticas de Formação**. 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento9788523209186-04.pdf> . Acesso em: 19/09/2016.

Data de envio: 14/09/2018

Data de aceite: 26/09/2018

A HISTÓRIA POR TRÁS DA ORIGEM DO UNIFORME AZUL E BRANCO DAS NORMALISTAS DO RIO DE JANEIRO

THE HISTORY BEHIND THE ORIGIN OF THE BLUE AND WHITE UNIFORM NORMALISTS OF RIO DE JANEIRO

Fábio Souza Lima⁵⁵

Resumo

Inserido no campo de história da educação este artigo tem por objetivo analisar como foi constituído o famoso uniforme das normalistas da Cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, abordamos questões relacionadas a história do Curso Normal e de seus distintivos sociais. Tendo os anos 1900 a 1910 como recorte temporal, buscamos contribuir para o campo no sentido conhecer melhor as bases da formação de professores primários na capital do Brasil. Nossa metodologia foi pautada no trabalho com fontes documentais, com ênfase na legislação escolar e na pesquisa empírica realizada nos acervos do Instituto de Educação Carmela Dutra e do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Escola Normal. Uniforme. Rio de Janeiro. Corpo. Instituto de Educação.

Abstract

Inserted in the field of history of education this article has as objective to analyze how the famous uniform of the normalists of the City of Rio de Janeiro was constituted. In this sense, we address issues related to the history of the Normal Course and its social distinctives. Since the years 1900 to 1910 as a temporal cut, we seek to contribute to the field in order to better understand the bases of the formation of primary teachers in the Brazilian capital. Our methodology was based on work with documentary sources, with emphasis on school legislation and empirical research carried out in the collections of the Carmela Dutra Institute of Education and the Higher Institute of Education of Rio de Janeiro.

Keywords: Normal School. Uniform. Rio de Janeiro. Body. Institute of Education.

⁵⁵ Atua como professor do Instituto de Educação Carmela Dutra. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa História, Sujeitos e Processos Educacionais. Mestre também pelo PPGE/ UFRJ, na mesma linha de pesquisa. Pós-graduado em Políticas Públicas em Espaços Escolares pela CESPEB/ UFRJ. Tem por base as suas graduações em História pela Universidade Federal Fluminense (Licenciatura e Bacharelado) e em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Licenciatura e Bacharelado). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5716524044404475> E-mail: fabiosouzalima@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Escola Normal da Corte, no que é hoje a Cidade do Rio de Janeiro, foi instituída nos termos do Decreto n.º 7.684 de 6 de março de 1880⁵⁶, assinado pelo próprio Imperador D. Pedro II, sendo inaugurada no dia 5 de abril. Porém, mesmo contando com a presença do Imperador na solenidade de inauguração, a Escola de formação de professores primários não parecia estar no centro das políticas educacionais, uma vez que iniciou seus trabalhos provisoriamente instalada no prédio do Imperial Colégio Pedro II, no centro da cidade.

Cerca de um mês depois, a unidade mudou-se para a Escola Central de Engenharia, no Largo de São Francisco⁵⁷, onde ficou até o ano 1888 (GONDRA & SCHUELER, 2008). Neste mesmo ano, portanto antes da proclamação da República, a unidade foi novamente deslocada, passando a dividir sua estrutura com a Escola Profissional Rivadávia Correa, localizada no Campo da Aclamação, atualmente Praça da República, permanecendo ali até 1914 (SANTOS, 2012; 2013). De lá, mais uma vez se transferiu, sendo provisoriamente alocada na Escola Estácio de Sá, situada próximo à Praça Onze, ainda na região central do Rio de Janeiro, onde se manteve até outubro de 1930. Nesta última data, a Escola Normal do Distrito Federal ganhou um prédio na Rua Mariz e Barros, na Tijuca, sendo mais tarde, em 1932, transformada em Instituto de Educação. Contudo, este período de intensas mudanças é o que mais nos interessa neste trabalho para reconstruir a história de criação do uniforme das professoras primárias normalistas. Um distintivo social que virou um símbolo de qualidade educacional, mas também de elitização do ensino, durante a maior parte do século XX.

DISCUSSÕES SOBRE O UNIFORME

No início do século XX, o quantitativo de mulheres na Escola Normal do Distrito Federal (ENDDF) já era muito superior ao dos homens. A identificação da

⁵⁶ Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7684-6-marco-1880-546874-publicacaooriginal-61438-pe.html>. Acessado dia 9.10.16.

⁵⁷ Onde atualmente se localiza o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ.

profissão com o gênero feminino se construía efetivamente sob a corrente de pensamento positivista e sob as expressões largamente difundidas como as de autoridade moral, cuidado infantil, maternagem, mãe espiritual, doação e por natureza, ligadas às mulheres desde o final do século XIX (ver LOURO, 2006; CARVALHO, 1999; 2005). Assim sendo, a procura masculina se tornou tão baixa e essa relação de identificação tão evidente que a matrícula de homens na unidade chegou a ser vedada entre 1901 e 1907⁵⁸, (SILVEIRA, 1954). Enquanto que as mulheres representavam cerca de 30% do número de professores atuantes em 1872 no Rio de Janeiro, menos de trinta anos depois, em 1906, esse número saltou para 70% (HAHNER, 2011). Mesmo depois de autorizada a matrícula de meninos no curso normal, dados da pesquisa da historiadora Diana Vidal (2000) apontaram que percentual de homens na primeira metade dos anos 1920 ficou entre 2,5% e 4%, consolidando esse processo de feminização da profissão.

Nesse mesmo período em que o país experimentava as primeiras décadas de República, o anel de formatura com o símbolo da estrela sobre a pedra Ônix negra tornou-se um distintivo da professora normalista a partir de 1922. Contudo, mesmo diante de tal importância simbólica, foi o uniforme de normalista aquele que se tornou a principal referência da representação feita sobre a professora primária de nível médio formada na cidade do Rio de Janeiro e exemplo de uma cultura escolar que se consolidou nas décadas seguintes (FARIA FILHO; VIDAL; PAULILO, 2004).

A criação de tal uniforme foi uma construção institucional realizada pelo legislativo e pelo executivo municipal, entretanto, tem uma interessante história que também reforça as ideias de moralidade e civilidade, relacionadas à cultura escolar da ENDF (JULIA, 2001), que mais tarde transformada em Instituto de Educação (1932), de onde se originaram as Escolas Normais Carmela Dutra, Sarah Kubitschek, Heitor Lira, Ignácio Azevedo do Amaral, Júlia Kubitschek, entre outras (LIMA, 2015; 2017).

Em relação à discussão sobre a primeira proposta de adoção de um uniforme para Escola Normal, vale reescrever as palavras do Senador Ruy Barbosa, citadas no Conselho Municipal quando o assunto começava a ser discutido, em 1914:

⁵⁸ Decreto 844 de 19 e dezembro de 1901 e Decreto 1122 de 21 de junho de 1907 (SILVEIRA, 1954, p. 37).

(...) à futura professora, aqui tenho o que, em um bello relatório, escreveu o eminente Senador da República, Dr. Ruy Barbosa (lê):
 “Estabelecer os melhores methodos, prover o mais completo material clássico a todas as escolas, rodear o magistério das mais altas vantagens sociaes, tudo será improfícuo e vão se não organizarmos a educação do mestre”⁵⁹

As palavras de Ruy Barbosa se referiam, sobretudo, às vantagens das professoras, e, mais notadamente, ao serviço público garantido após a formatura na Escola Normal. No entanto, no que diz respeito à “organização da educação do mestre”, devemos lembrar que a Escola, como *lócus* da ação de um homem sobre outro, deveria ser, nos moldes descritos por François Dubet (2006), um santuário no que diz respeito às suas práticas. Apesar disso, na última mudança de sede da Escola Normal, conforme citamos, a unidade foi para a região do Estácio em 1914, e por lá ficou até 1930. Segundo a historiadora Heloísa Santos (2013), o local era miserável e repleto de casas de prostituição, variando o público entre pessoas pobres – vistas como vagabundos –, filhos de antigos barões o café e aristocratas, além de políticos, todos clientes das “mulheres públicas”.

Diante desse problema, ainda em 1914, surgiu por iniciativa do Intendente Municipal Coronel Leite Ribeiro⁶⁰, o projeto n.º 71, posto em discussão em 9 de julho. Entre as conversações antes da aprovação do projeto que deveria começar a valer já em 1915, foram colocados argumentos de que o uniforme irmanaria as alunas ricas e pobres, criando também um espírito de classe, o que por fim, fortaleceria a Escola Normal. O terceiro argumento, no entanto, apontava a motivação inicial de criação do uniforme, falando abertamente da diferenciação entre normalistas e prostitutas da região do Estácio.

O uniforme é estético; é econômico; dois ou três permitirão fazer um anno inteiro de curso, sem preocupações de toilettes mais ou menos dispendiosas; confunde alumnas ricas e pobres, impedindo que muitas destas com a inexperiência própria da idade, entrem a invejar

⁵⁹ Intendente Coronel Leite Ribeiro, explanação sobre a criação do uniforme para a Escola Normal. O PAIZ. Conselho Municipal. Expediente. 11.12.14. p. 7. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁶⁰ Nomeados pelo Presidente da República, os intendentes atuavam no Conselho Municipal, órgão legislativo.

e a querer imitar as primeiras, que podem aparecer sempre mais luxuosamente postas; contribui para crear um salutar espírito de classe, desertando o sentimento e condição, que o uniforme representa, e o estímulo para zelar pela dignidade dela; impedirá que continuem a se confundir com as normalistas não poucas criaturas de moralidade duvidosa e que se fazem passar por tal e que levam a sua exploração a ponto de frequentar as imediações da Escola Normal e carregam livros constantemente...⁶¹

A proposta de Leite Ribeiro, até então exclusiva para o sexo feminino, ainda versava sobre a proibição de quaisquer outros objetos pelas jovens que quisessem entrar na Escola Normal, advertindo em seu artigo primeiro que “não podendo a sobriedade do vestuário adoptado ser quebrada por qualquer objecto de luxo, inclusive joias”⁶². A ideia de impedir o uso de joias estava relacionada diretamente à vizinhança da Escola Normal, considerando a indumentária que as “mulheres públicas” adotavam. Porém, tal medida também ilustrava o controle do corpo da mulher exercido pelo Município, o que vemos como mais um elemento dentro do já evidente controle da moral e das ideias a serem apreendidas pelas normalistas.

Os boatos envolvendo as normalistas e os prostíbulos da região ganharam tamanha notoriedade na época que o teatro de revista *Preto no Branco*, funcionando no teatro Apollo, no centro da cidade (gênero teatral conhecido pela sátira social e política, além da sensualidade), incluiu referências à Escola Normal e aos prostíbulos da região do Estácio em seu espetáculo, o que serviu para pesar o argumento de Leite Ribeiro.

A revista *Preto no Branco*, com tanto sucesso levada à scena em um dos theatros desta capital, continha uma pilheria sobre as normalistas, que as scandalizou; houve solene protesto, intervenção da censura policial, tudo serenando com a retirada da fala que dera origem ao incidente. (...) nas proximidades da Escola, pois ahi funcionam casas de má sorte, expandindo as teias de aranha da vida fácil e premiada, numa época critica de vida difficilima; na própria massa das alumnas, onde uma ou outra ovelha transviada, por pascer impune no rebanho, dá margem a sérias apprehensões da parte dos paes ciosos do bom nome e da virtude das filhas. Bem andarão os poderes superiores, da República dirigindo vistas carinhosas para a

⁶¹ O PAIZ. O uniforme das normalistas. 10.12.14. p. 2. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁶² O SÉCULO. Um projeto original. O Sr. Leite e as Normalistas. 10.12.14. s/n. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

solução do problema. Afinal, o que entra em jogo, na causa, é a moralidade da família brasileira, no que ella tem de mais santo – a reputação das moças que sendo hoje o encanto dos lares serão amanhã as educadoras da infância, a quem semearão conselhos e exemplos, (...) Uma das medidas muito lembradas, e de grande exequibilidade, é a da uniformização dos vestuários das alumnas (...) Agora, as más ovelhas. Dizem que há, entre as alumnas da Escola Normal, algumas que frequentam casas suspeitas. Cumpre um inquérito, e punição imediata. Um diretor da Escola, certa vez, parece que apanhou num desses antros, um sua discípula – que foi expulsa no dia seguinte⁶³.

Ao pedir a palavra no Conselho Municipal nos últimos dias de discussão sobre o projeto, Ribeiro aludiu à atuação da revista *Preto no Branco* no Teatro Apollo, que introduziu em seu número a questão da reputação da Escola Normal. O Intendente, na mesma sessão, ao terminar sua argumentação, ainda complementou descrevendo a importância do projeto de uniformização das alunas da Escola Normal com as seguintes palavras:

Chegou ao meu conhecimento que, há tempos, um alcouce, instalado nas cercanias da Escola Normal, trazia na porta de uma das suas dependências este letreiro: “privativo das alumnas da Escola Normal”. Essa nodoa infante precisa ser totalmente lavada, e eu cada vez mais me orgulho do meu gesto, do meu esforço em prol dessa lavagem⁶⁴.

O representante do Conselho Municipal citou ainda o semanário *A Cidade*, que por sua vez insistia na afirmação de que “o uniforme seria uma couraça protectora dessas moças (...) livrando-as na rua das impertinências, dos malcreados e nos antros de perdição impondo a convicção e certeza de que frequentadoras não são normalistas, como querem fazer crer”⁶⁵.

Entretanto, mesmo com os argumentos aludindo à moral das normalistas, o projeto de criação de um uniforme em 1914, que se tornou tão valorizado durante o restante do século XX, não foi tão bem recebido, nem pelo Conselho Municipal nem

⁶³ CORREIO DA MANHÃ. A causa das normalistas. 28.11.14. p. 5. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁶⁴ O PAIZ. Conselho Municipal. Expediente. 11.12.14. p. 7. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁶⁵ A CIDADE. 02.12.14. Trecho publicado em Correio da Manhã. A causa das normalistas. 28.11.14. p. 5. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

pelas alunas e pais de alunas que frequentavam a Escola Normal no Estácio. Além da oposição dentro da Escola Normal, as ex-alunas também se manifestaram. Havia, desde o Decreto n.º 811 de 13 de outubro de 1910, uma indicação da Prefeitura de que professores diplomados pela Escola Normal usassem nas solenidades públicas um distintivo⁶⁶ que era composto do seguinte figurino, segundo o jornal O Paiz, de 14 de outubro de 1910:

Pelo decreto n. 811, de hontem datado, o Sr. Prefeito autorizou os alunos diplomados pela Escola Normal a usar, na solenidade da distribuição na mesma escola ou em qualquer outra, principalmente nas que se relacionarem com o magistério público municipal, de um distintivo, que se comporá de um túnica preta, talar, de gola alta e de mangas largas, de gravata branca rendada sobre o peito e gorro preto com borla caída⁶⁷.

Leite Ribeiro, ao discursar na tribuna, ao mesmo tempo em que citava tal distintivo já era usado pela formadas, apontava também a preocupação das diplomadas de continuarem a ser identificadas nos cafés e teatros⁶⁸. A criação de um uniforme para a Escola Normal significava, portanto, o enfraquecimento de uma marca das professoras já formadas e o fortalecimento institucional das normalistas em formação. Devemos perceber que este é um momento em que uma política pública de reconhecimento das professoras normalistas é sobreposta por outra política que visava reforçar “as maneiras de ser, os objetos, as maneiras de pensar” (DUBET, 2006, p. 30, tradução nossa). Nesse contexto, uma dessas professoras, ex-aluna da Escola Normal, assim se pronunciou ao falar sobre a criação do uniforme para as estudantes:

O uniforme é uma asneira. Serve apenas como um distintivo ridículo, para expor as alumnas à curiosidade pública. (...) A Escola Normal não é nenhum asylo de órfãos, onde as educandas são obrigadas – mais por amor da economia do estabelecimento que por outras razões de ordem moral – às roupas de asyladas. Ninguém entra para a Escola Normal com passaporte de pobreza. Cada alumna se vestirá como quiser, ou, melhor, como m’puder. A bolsa de cada um é que

⁶⁶ O PAIZ. Conselho Municipal. Expediente. 11.12.14. p. 7. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁶⁷ O PAIZ. Três tiras. 14.10.1910. p. 5. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 31.01.17.

⁶⁸ O PAIZ. Conselho Municipal. Expediente. 11.12.1914. p. 7. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

legisla a matéria. (...) Não creio na possibilidade de uma lei tão tola como essa do uniforme. (...) divertem-se em ameaçar-nos com inovações que só nos podem acarretar prejuízos, como essa do uniforme, motivo ridículo para as moças obrigada a atravessar as ruas sob a galhofa do grande público⁶⁹.

O 'DIRETOR INCOMPATÍVEL' E AS 'MENINAS GERMANIZADAS'

Alguns jornais deram notoriedade às discussões no Conselho, ao mesmo tempo em que abriram espaço em seus noticiários para apelações que variaram entre o escárnio, o descrédito e a identificação com um pretense projeto de germanização das normalistas e do povo brasileiro. Afinal, o Brasil vivia um ano particularmente tenso, agravado pelo início da Grande Guerra (1914 – 1918). Assim, dois dias depois de o Cel. Leite Ribeiro ter apresentado o projeto n.º 71, isto é, dia 11 de julho de 1914, o jornal O Século noticiou em primeira página com a intenção de ridicularizar a proposta:

O sr. Leite Ribeiro descobriu o meio de ser grandemente popular, com o seu projeto criando uniforme para as normalistas. Discute-se o projecto com uma grane assunto de moa, que tem sempre a virtude de seduzir e inflamar as cabecinhas das nossas gentis patrícias. É do que se fala em toda a parte. Ainda hoje tivemos ocasião de observar num bonde como o caso está interessando.

O bonde vinha cheio de normalistas.

– Leu o projeto do uniforme?

– Li. Como será?

– Dizem que será uma saia de maxixes.

– Naturalmente verde e amarela.

E estourou uma risada.

– E blusa simples, em forma e casaco.

– O chapéo?

– Um capacete e feltro com uma fitinha.

– Ahi é que hão de por a estrella.

– Não, a estrella é no peito, do lado esquerdo.

– Uma condecoração.

– As botas?

– De duas cores: verde e amarela.

E assim continuaram a descrição do futuro uniforme, despertando fortes risadas até que se estabeleceu que as alumnas do primeiro

⁶⁹ O PAIZ. O uniforme das normalistas. 20.12.1914. p. 2. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

anno tivessem um galão, as do segundo dois e assim sucessivamente⁷⁰.

Mais tarde, a ideia de identificar a proposta de um uniforme com uma farda militar, onde uma estrela seria colocada no peito da normalista como uma forma de condecoração (algo realizado até os dias de hoje), visava atingir o novo diretor da unidade, o médico Hans Heilborn. Imigrante alemão, Hans Heilborn havia saído do Colégio Pedro II e assumido a diretoria da Escola Normal em 2 de dezembro de 1914⁷¹, seis meses depois de iniciada a Primeira Guerra Mundial. Embora o Brasil só tenha se envolvido na guerra a partir de 1917, a atuação de intelectuais da Liga Brasileira pelos Aliados⁷², entidade da qual o poeta Olavo Bilac fazia parte, tomava os jornais em uma campanha contra o militarismo germânico, respingando inevitavelmente em Heilborn. Durante todo o ano seguinte o Diretor Hans Heilborn teve o seu nome ligado a casos de autoritarismo dentro da Escola Normal, sendo confrontado especialmente pelo Jornal O Século⁷³, que frequentemente abria o seu noticiário sobre a escola Normal com a seguinte manchete “Diretor Incompatível”.

(...) em amparo do prestígio do estrangeiro que paga o acolhimento que lhe dispensamos com a ousadia de pretender prejudicar a carreira de centenas de moças que trocam os prazeres das diversões pelo árduo trabalho da educação do espírito. (...) Mas o que não admitimos, o que não toleramos, o que insufla o nosso sentimento de nacionais, é o registro da formula adoptada para a investidura do actual director da Escola Normal guindado ao posto em nome da moralização dos costumes. (...) Não é tudo. Quando o mundo se acha profundamente impressionado pela conflagração europeia, quando as notícias dos horrores da guerra chegam a todos os cantos do globo, quando as barbaridades germânicas assombram a humanidade, levantando justos e significativos protestos de indignação, um delegado do presidente e um paiz neutro, olvidado dos deveres internacionais, contrariando os sentimentos de um povo

⁷⁰ O SÉCULO. Novidades. 11.07.14. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁷¹ O PAIZ. Diretoria de Inspeção. 06.04.14. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁷² Ver CPDOC. Liga Brasileira pelos Aliados. <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LIGA%20BRASILEIRA%20PELOS%20ALIADOS.pdf>. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁷³ Ver CPDOC. O periódico O Século pertencia e era dirigido pelo médico Jaime Pombo Brício Filho, que também fora deputado federal pelo Pará e Pernambuco, além de professor da Escola Normal.

inteiro, chama um alemão para governar a Escola onde formam as educadoras da infância⁷⁴.

Outra atitude que desagradou os jornais, atribuída a Hans Heilborn, foi a escolha definitiva do prédio da Estácio de Sá, pois segundo o jornal O Século, era mais conveniente ao diretor por conta das facilidades de seu caminho para casa, na cidade de Petrópolis⁷⁵. Em um acentuado clima de perseguição, também foi atribuído a ele o apoio ao projeto e a escolha de um possível uniforme que deveria parecer um traje militar aos moldes do que os soldados alemães usavam na guerra.

AS MENINAS <<GERMANIZADAS>>

(...) Esses nossos legisladores municipaes são interessantes. As medidas de carácter geral, que ingressam o Districto morrem pelas pastas das comissões. Todos os projectos de ordem pessoal passam, porém, rapidamente e são aprovados, ou dados como tal, num abrir e fechar de olhos.

Tem esse andamento rápido também as medidas odiosas, que merecem censuras e provocam reparos da imprensa. Está nesse numero o projeto sobre o fardamento das alumnas da Escola Normal, que foi aprovado em 2ª discussão no Conselho.

Pela pressa que se dão os intendentés m votá-lo, pode-se dizer que o sr. Rivadávia [prefeito] não lhe oporá seu veto. Será lei.

Como o diretor da Escola Normal é o cidadão alemão Hans Heilborn que decide tudo sem ouvir o diretor de instrução e o prefeito, de quem aliás parece ter carta branca, a ele vão competir escolher tal uniforme.

O sr. Rivadávia [prefeito] vae confiar ao seu <<gosto artístico>> a solução da <<farda>> para as moças. Todo alemão, cheio de rigores a Kaiser, o sr. Hans Heilborn há de querer que as moças da Escola Normal pareçam novos [ilegível]. Fará com que a farda tenha botões dourados e o capacete original desses soldados, si não dos taes soldados da <<morte>> com as <<caveirinhas>> nos gorros...⁷⁶

Em 15 de dezembro de 1914, o Jornal do Brasil publicou na primeira página uma charge que resumia os sentimentos e as intenções dos interessados em derrubar Hans Heilborn do cargo de Diretor da Escola Normal. Na charge abaixo, é possível ver uma senhora dialogando com uma jovem que seria a nova aluna da Escola Normal. A

⁷⁴ O PAIZ. Na Escola Normal. 15.06.15. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁷⁵ Idem.

⁷⁶ O SÉCULO. Uniforme para as normalistas. Meninas germanizadas. 14.12.14. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

cena se passaria nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, envolvendo a polêmica do uniforme e a nacionalidade alemã do diretor da Escola Normal, em meio à guerra. Ao perguntar se a jovem iria para a guerra ou para a Cruz Vermelha, a senhora recebe a resposta da jovem vestida de soldado de que ela havia apenas se matriculado na Escola Normal (LIMA, 2017).



Figura 1 – JORNAL DO BRASIL. Surpresas do figurino. 15.12.1914. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

Retratado como rude, disciplinador e incompatível com o posto de Diretor da Escola Normal, tanto pelo alunado, quanto pelos pais e pelos colegas que frequentemente rendiam matérias de jornais, Hans Heilborn pediu demissão em 28 de junho de 1915, depois de um incidente que envolveu duas alunas normalistas que declamavam versos de Olavo Bilac dentro da sala de aula no dia 11 de junho⁷⁷. As

⁷⁷ JORNAL DO COMMÉRCIO. Incidente na Escola Normal. 12.06.15. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

alunas Cecília Meireles⁷⁸ e Déa Simões Mendes haviam sido repreendidas fortemente pelo Diretor, segundo relataram. A situação se agravou com o nervosismo das alunas e com a direção incapaz de acalmar as partes e resolver a questão. Carros de “pronto-socorro” e de polícia foram chamados, enquanto outros alunos ameaçavam o Heilborn (AGUIAR, 2000). O Diretor de Instrução Pública e até o Prefeito tiveram que intervir pessoalmente para acalmar os ânimos e, posteriormente, o caso fora levado à Presidência da República, no Catete⁷⁹. De toda forma, o respeito ao Diretor da Escola Normal já havia se perdido definitivamente e o caso foi usado como exemplo da atuação do rigor alemão à frente da Escola Normal, ocasionando a sua demissão.

A UNIFORMIZAÇÃO DO UNIFORME

A decisão sobre o uniforme, entretanto, já havia sido tomada muitos meses antes do afastamento do Diretor. Por meio do Decreto n.º 1679 de 5 de janeiro de 1915, o prefeito Rivadávia Correa tornava obrigatório o uso do uniforme, não apenas para as mulheres, mas também para os homens, ainda destacando em seu artigo terceiro que “As infrações à presente lei, com referência ao uso indevido do uniforme, serão punidas com o que, aplicável à espécie, estabelecer o Código Penal da República”⁸⁰.

De fato, apesar da criação do uniforme datar de 5 de janeiro de 1915, faltava ainda a regulamentação do mesmo a ser realizada pelo Prefeito. Isto é, faltava discutir qual seria o uniforme a ser adotado pela Escola Normal da capital brasileira. Em longa explanação, Leite Ribeiro relatou experiências na Europa e Estados Unidos com relação à adoção de uniformes para as mulheres em várias áreas, não apenas na escola. Em contato com outras cidades e capitais, apontou também que toda Minas Gerais, destacando-se Juiz de Fora, Barbacena e Belo Horizonte, além de São Paulo, já haviam

⁷⁸ Cecília Meireles, ex-aluna da Escola Normal, formada em 1917, tornou-se anos mais tarde uma das mais conceituadas escritoras brasileiras.

⁷⁹ O SÉCULO. Depoimento da menina Cecília. 19.06.15. p. 2. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

⁸⁰ Publicações da Câmara Municipal. DECRETO N.º 1679, de 5 de janeiro de 1915. p. 5. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

adotado uniformes para as suas escolas normais. Durante o discurso, o intendente encaminhou então à mesa do Presidente do Conselho Municipal o figurino que tinha a Escola Normal de São Paulo desde 1912 e o recato pretendido às normalistas do Rio de Janeiro que circulavam por áreas de convívio comum com as ‘mulheres públicas’:

Com relação ao Estado de S. Paulo tenho, Sr. Presidente, cousa ainda mais positiva, que vou enviar à mesa: – são dois figurinos, coloridos, do uniforme usado pelas normalistas da capital. Em baixo da figura lê-se o seguinte (lê):

“O figurino que encima estas linhas, foi escolhido pelas alumnas da Escola Normal Secundária e da Escola Normal Primária da Capital, para servir de modelo de uniforme escolar.

Nota explicativa. O uniforme compõe-se e paletot, saia e blusa.

A cor da saia e do paletot é azul marinho. A blusa é branca. A barra da gola e os punhos são pretos.” (Envia à Mesa um figurino)⁸¹.

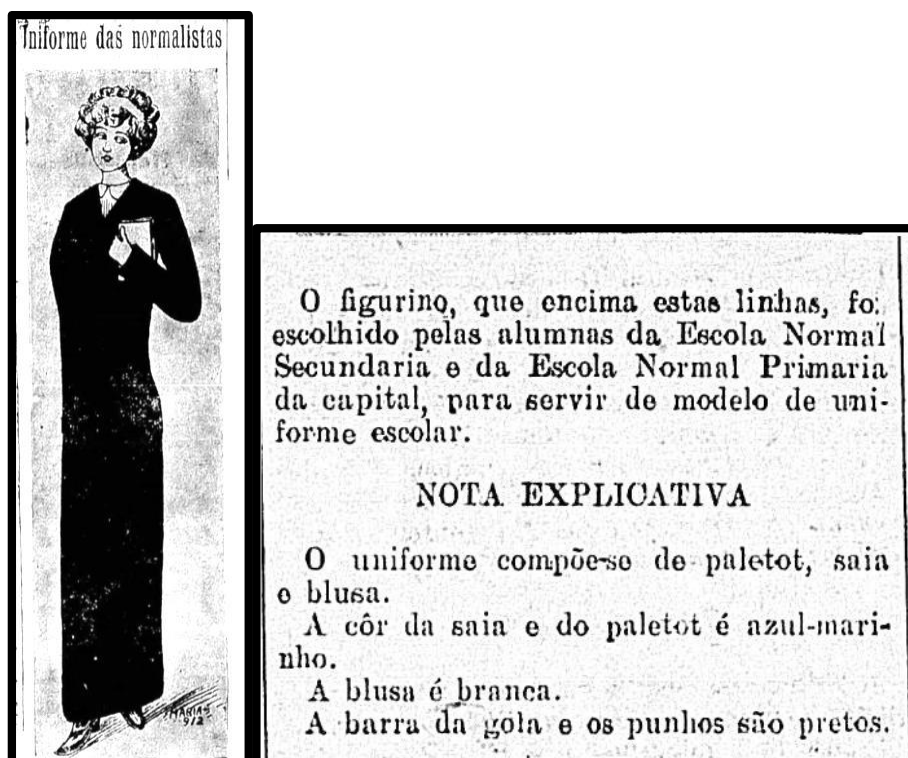


Figura 2 – CORREIO PAULISTANO. Uniforme das normalistas. 16.11.12. p. 2. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 02.02.17.

Entretanto, o trabalho específico e organizado das instituições públicas sobre essas estudantes, como descreve Dubet (2006), será aplicado a partir do Decreto n.º

⁸¹ O PAIZ. Conselho Municipal. Expediente. 11.12.1914. p. 7. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

1059, de 14 de fevereiro de 1916⁸², que “Dá regulamento à Escola Normal” através do Capítulo XIII, art. 149. Em pesquisa junto ao Centro de Memória do Instituto de Educação, constatamos que a historiadora Sonia Lopes foi curadora de uma exposição intitulada “Um olhar sobre o Instituto de Educação” (2009), que trazia a seguinte referência do uniforme em 1915:

UNIFORME PARA A ESCOLA NORMAL

BLUSA BRANCA E PANNÃO NÃO TRANSPARENTE (MORIM, LINHO, TROCOLINE) ABOTOADA COM BOTÕES DE MADREPÉROLA, PUNHOS E GOLA 7 CENT. DE LARGURA. CINTO E CASEMIRA BRANCA 3 CENT. DE LARGURA.

GRAVATA E FITA DE GORGORÃO N.º 12 AZUL MARINHO ESCURO, PRESA PELO DISTINCTIVO DA E.N. FEITO EM METAL PRATEADO.

SAIA DE CASEMIRA AZUL MARINHO ESCURO TODA EM MACHOS DE 10 CENT.

CASACO DE CASEMIRA AZUL MARINHO ESCURO, COM 2 BOLSOS E BOTÕES COBERTOS DA MESMA FAZENDA.

CALÇADO PRETO.

MEIAS COR DE CARNE.

CHAPÉO DE FELTRO AZUL MARINHO COM FITA DE GORGURÃO TAMBÉM AZUL, N.º 9, PASSADA EM VOLTA DA ABA TERMINANDO NUM LAÇO DO LADO DIREITO.

OS ANOS DO CURSO SERÃO DISTINGUIDOS POR CADARÇOS DE COR AZUL MARINHO PRESOS NO PUNHO, SENDO (...) O NORMAL CADARÇO DE 1 CENT.⁸³

⁸² DECRETO N.º 1.059, de 14 de fevereiro de 1916. Publicações da Câmara Municipal. p. 67. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 31.01.17.

⁸³ Exposição “Um olhar sobre o Instituto de Educação!”. Curadoria: Sonia de Castro Lopes, novembro de 2009.

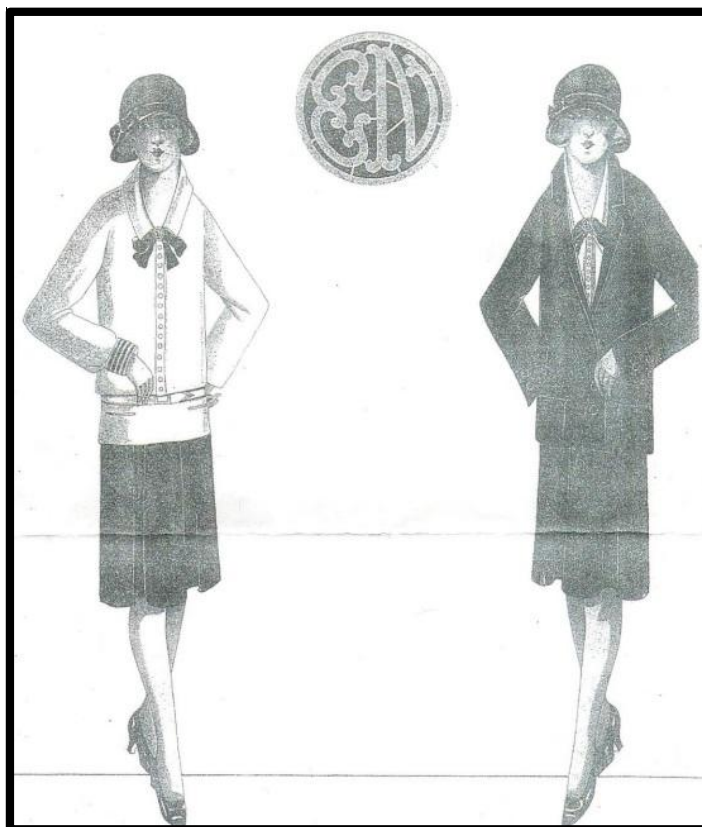


Figura 3 – Uniforme da Escola Normal do Distrito Federal. Exposição “Um olhar sobre o Instituto de Educação!”. Curadoria: Sonia de Castro Lopes, novembro de 2009. Acervo do CMEB.

Vale citar, ainda, o mesmo Decreto n.º 1.059, de 14 de fevereiro de 1916⁸⁴ que foi responsável por extinguir o curso normal noturno. A razão para isso pode ser tomada por empréstimo das nações europeias, que também não mantinham o curso nesse horário (SANTOS, 2013), ou, segundo o que relatamos aqui, podemos interpretar que a Escola Normal teria a sua “missão” e ensino conflitantes com o que estava a ser praticado à noite nas ruas do centro do Rio de Janeiro, pois, conforme observa o sociólogo francês François Dubet:

A escola não é só um lugar de aprendizagem, também é um espaço moral, << não tão somente um espaço onde o professor ensina; é um ser moral, um ambiente moral, impregnado de certas ideias, e certos sentimentos, um ambiente que circunda o professor tanto como os alunos (DUBET, 2006, p. 34, tradução nossa)

⁸⁴ DECRETO N.º 1.059, de 14 de fevereiro de 1916. Publicações da Câmara Municipal. p. 67. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 31.01.17.

O episódio baseado na indignação popular pela “moral da boa família brasileira” e na ação do Governo Municipal irá criar um dos maiores distintivos sociais do município do Rio de Janeiro: o uniforme da Normalista. Poucas décadas mais tarde, esse distintivo não será apenas um elemento que irá organizar e diferenciar as alunas dessa instituição, mas se tornaria verdadeiro símbolo de prestígio, disputadíssimo por diferentes razões, que passavam pela ideia de modelo moral, de status social, de formação qualificada, de futuro garantido e de bom casamento. Antes disso, porém, o traje ainda passaria por algumas transformações até se tornar o célebre uniforme das normalistas, conhecido até os dias atuais.

Em entrevista⁸⁵, a ex-aluna do Instituto de Educação, Zilá Enéas (2015), relata que se tornou aluna da unidade em 1942. Cursando o Ginásio nos anos seguintes, Enéas ingressou no Curso Normal em 1946. Esse período em que esteve como aluna, é descrito em seu livro *Era uma vez no Instituto de Educação* (1998), ressaltando detalhes de como o uniforme usado pelas normalistas.

Tínhamos, quando no ginásio, verdadeiro fascínio pelo uniforme do curso normal. Não mais o pesado uniforme, tão em desacordo com o nosso clima. Era ele bem mais gracioso e menos infantil: saia azul-marinho *evasée*, embora ainda na inadequada casimira, blusa branca de tricoline de mangas curtas bufantes; distintivo com indicação da série colocado no bolso, de onde pendia um lencinho branco, cuidadosamente arranjado. Muito mais leve a moçoila! Sonhávamos, pois, com o dia de usar tão charmosa indumentária. Mas – Oh, decepção! – não chegamos a realizar o sonho, o diretor da época uniformizou o uniformes (ENÉAS, 1998, p. 36).

O traje ao qual se refere a aluna Zilá Enéas (1998) aparece na imagem logo abaixo, datada de 1942, na capa da Revista Instituto. Como relação às características já apontadas, podemos perceber ainda uma novidade: o broche com uma Estrela no peito, no bolso esquerdo, inserida em um escudo clássico ogival, também chamado de lanceolado.

⁸⁵ Concedida para o projeto *As Normalistas chegam ao subúrbio* (LIMA, 2015). Zilá Enéas é autora do livro *Era uma vez no Instituto de Educação* (1998).



Figura 4 – Revista Instituto (1942) *apud* MELO, Bruna (2017).

Coincidentemente ou não, o ano de 1946 trouxe um componente interessante para analisarmos dentro desse processo que Enéas chamou de “uniformização do uniforme”: a Escola Normal Carmela Dutra. Esse evento levou as alunas tijucanas a se posicionar contrariamente à criação da nova unidade no bairro de Madureira. Embora estivesse posto um evidente desconforto pela quebra da exclusividade do IE em formar professores primários, havia entre as jovens uma aflição ainda maior: qual uniforme as suburbanas usariam? A aluna da primeira turma da ENCD, narrou assim o ocorrido:

Olha o uniforme... as autoridades pediram para um estilista fazer umas folhas grandes bonitas... uns uniformes lindos. Vários uniformes. Tipos de saias, tipos de calças para os rapazes (...) e blusinhas, blusas, agasalhos... então era assim: um desfile de moda mesmo, de estilo. Mas nós tínhamos feito a nossa reuniãozinha e tínhamos dito assim: “- Olha o uniforme tem que ser igual ao do Instituto. A gente vai ver tudo. Vamos deixar eles falarem. Depois que eles falarem. Escolhemos uma”. Parece que foi até a Sylvia [Aranha]. “- E uma fala em nome da turma e todos concordamos”. Foi assim

que combinamos. - E aí eles mostraram para gente: “- Olha, não é lindo, que uniforme lindo...”. E eles nos seduzindo com os desenhos que eles tinham levado. Aí nos deixamos... “- Ah esse é muito bonito! E esse não é bonito? E esse não é lindo? Esse não é aquilo...” Aí, quando acabou tudo, nós dissemos isso, né: “- Olha, nós achamos tudo muito bonito, mas já temos uma opinião formada e se é uma escola normal, se vamos ser professoras iguais a elas, o uniforme tem que ser igual. Uma normalista não pode usar um uniforme e a outra usar outro uniforme. Então nós vamos ser discriminadas. Alguém vai ser discriminada. Ainda insistiram, insistiram... mas não conseguiram nada. (...) Foi assim que o uniforme ficou igual. Para raiva do Instituto de Educação. O Instituto de Educação não gostou. “- Imagina, um uniforme igual ao da gente. Vão andar na rua e vão pensar que somos nós”. Isso que elas diziam (MOLINARI, 2013 *apud* LIMA, 2015)⁸⁶.

O uso daquele uniforme tornou-se, entre os anos 1940 e 1950, um símbolo de *status* tão poderoso, que o alunado e as famílias do IE (incluindo o ENCD como unidade submetida) tratavam-no como um privilégio que deveria ser mantido ao alcance de poucos. Abaixo uma imagem do uniforme clássico das normalistas, usado pelas duas unidades existentes na cidade do Rio de Janeiro até meados do século XX.



Figura 5 – Uniformes. 1949. Acervo de Esther Natividade Lima⁸⁷.

⁸⁶ Silvia Aranha e Arlete Molinari fora alunas da primeira turma da ENCD, entre 1947 e 1949>

⁸⁷ Esther Natividade Lima foi aluna da ENCD entre 1947 e 1949.

CONCLUINDO

De fato, o respeito à identidade da normalista, representada, sobretudo, pela *Estrela Azul* encimada no impecável uniforme que as jovens ostentavam pelas ruas da cidade, havia alcançado tal ponto que, em 1959, ao ser noticiado que seria criada uma Divisão de Polícia Feminina na Capital da República, o uniforme escolhido para “desbaratar quadrilhas de traficantes de tóxicos” foi o de normalista⁸⁸.

A “uniformização dos uniformes” aconteceu em 1946, segundo o relato de Zilá Enéas (1998), ano de criação da segunda Escola normal (ENCD). A quebra da exclusividade do uso desse símbolo, com as disputas realizadas pelas alunas de Madureira, em 1947, não se repetiu na década seguinte, com a criação das demais unidades. Ao consideramos o uniforme um alto valor simbólico dessas jovens das classes médias cariocas, começamos a entender o interesse em manter restrito o acesso aos *signos de prestígio*, o que os transformava, também, em privilégios. Hoje, embora o uniforme tenha sofrido algumas alterações, continua na memória popular como símbolo de um ensino de referência em toda a cidade do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ronaldo Conde. (2000). **O rebelde esquecido**: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Ed. Topbooks.

CARVALHO, Marília Pinto de. (2005). Gênero na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens. IN: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. (Orgs.). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Editora Autêntica/ CNPq, v. 1, p. 89-114.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

DUBET, François. (2006). **El declive de la institución** – profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Traducción de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa Editorial.

ENÉAS, Zilá Simas. (1998). **Era uma vez no Instituto de Educação**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

⁸⁸ DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Polícia Feminina usará Uniforme de Normalista. 23 de outubro de 1959. p. 1. Disponível em: www.hemerotecadigital.bn.br. Acessado dia 8 de agosto de 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana et all (2004). “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. **Educação & Pesquisa**, vol. 30, nr. 1, jan./abr.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. (2008). **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Editora Cortez.

HAHNER, June. (2011). Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Rev. Estud. Fem.** vol.19 no.2 Florianópolis, Mai/Aug. pp. 467 – 474.

JULIA, Dominique (2001). “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”. IN: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

LIMA, Fábio Souza. (2015). **As normalistas chegam ao subúrbio** — A história da Escola Normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946-1953). Rio de Janeiro: [Dissertação de Mestrado]. UFRJ.

LIMA, Fábio Souza. (2017). **As Normalistas do Rio de Janeiro** – O ensino normal público carioca (1920 – 1970): das tensões políticas na criação das instituições à produção das diferentes identidades de suas alunas (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOURO, Guacira. (2006). Mulheres na sala de aula. IN: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto.

MELO, BRUNA (2017). **Representações sobre normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro no início da década de 1940**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANTOS, Heloísa. (2012). Praça d’Aclamação, 56: A Escola Normal Republicana. **Revista Democratizar**, v. VI, n. 1, jan./jul., pp. 17 – 27.

SANTOS, Heloísa. (2013). Escola Normal do Distrito Federal: por trás da modernidade civilizatória da cidade do Rio de Janeiro (1911 - 1920). **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, jan./jul., pp. 133 – 153.

SILVEIRA, Baltazar da. (1954). **História do Instituto de Educação**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal.

VIDAL, Diana Gonçalves. (1998). “Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30”. **Rev. Fac. Educação**. São Paulo, V. 24, n. 1, pp. 126-140, Jan/Jun.

Entrevistas

ARANHA, Silvia de Azevedo. Entrevista cedida a Fábio Souza Lima em 08.11.13.

ENÉAS, Zilá Simas. Entrevista concedida a Fábio Souza Lima em 20.11.13.

MOLINARI, Arlette. Entrevista concedida a Fábio Souza Lima em 22.11.13.

Digitais

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. (s/d). Disponível em: <https://bndigital.bn.br/>. Acessado dia 10/12/15.

CPDOC. <http://cpdoc.fgv.br/>. Acessado dia 27.01.17.

Decreto N.º 1.059, de 14 de fevereiro de 1916. Publicações da Câmara Municipal. p. 67. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 31.01.17.

Decreto n.º 1059, de 14 de fevereiro de 1916. Publicações da Câmara Municipal. p. 67. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 31.01.17.

Decreto n.º 1679 de 5 de janeiro de 1915. Publicações da Câmara Municipal. p. 5. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

Decreto n.º 7.684 de 6 de março de 1880. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7684-6-marco-1880-546874-publicacaooriginal-61438-pe.html>. Acessado dia 9.10.16.

Decreto n.º 811 de 13 de outubro de 1910. Disponível em: O PAIZ. Conselho Municipal. Expediente. 11.12.14. p. 7. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acessado dia 27.01.17.

VIDAL, Diana; et all (org.). (2000). Reforma da instrução pública no Distrito Federal (RJ) 1927-1930. Arquivo Fernando de Azevedo. CDROM. Disponível em: <http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/REFORMA.PDF>. Acessado dia 10.10.17.

Acervos Documentais Pesquisados

Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro – ISERJ – Centro de Memória da Educação Brasileira – Cemeb – Instituto de Educação. Exposição “Um olhar sobre o Instituto de Educação!”. Curadoria: Sonia de Castro Lopes, novembro de 2009.

Instituto de Educação Carmela Dutra – IECD – Secretaria da unidade.

Acervo pessoal de Ester Natividade Lima.

Data de envio: 14/08/2018

Data de aceite: 01/11/2018

O CORPO E O VIR A SER DA CRIANÇA⁸⁹

Ideias para uma escola mais humanizadora em Steiner, Serres e Winnicott

THE BODY AND THE UPCOMING OF THE CHILD'S BEING

Ideas for a more humanizing school in Steiner, Serres and Winnicott

Ana Luiza Versiani⁹⁰**Resumo**

O artigo apresenta pontos de interseção entre o pensamento pedagógico de Steiner e o de Winnicott que inspira psicanalistas e educadores. Em sintonia com ambos, traz ideias de Serres que instigam a presença do corpo, do fazer, do movimento, do brincar e da fantasia na educação da criança, para que ela possa se desenvolver de forma saudável e harmoniosa, mesmo em tempos difíceis. As demandas dos tempos atuais, como a proteção à infância, indicam que estamos colocando em risco a própria sustentabilidade humana, o artigo apresenta o alerta e um possível alento. Práticas pedagógicas que envolvam a arte, o corpo em movimento, a criatividade e o afeto do (a) professor (a) podem contribuir para gerar jovens equilibrados, felizes e muito menos suscetíveis à violência, apatia ou perversidade.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf. Winnicott. Serres. Corporalidade.

Abstract

This article presents points of intersection between Rudolf Steiner's pedagogical thinking and Donald Winnicott's ones that inspire psychoanalytics and educators. In consonance with both brings Serres' ideas that instigate the body presence, the doing, the movement, playfulness and fantasy of the child so she can develop in a healthy and harmonious way, even in difficult times. The demands of the actual times, like the childhood protection, indicate that we are putting at risk the human sustainability; the article presents the alert and inspiration. Pedagogical practices that involve art, the body movement, the educator's creativity and affection can contribute to create balanced and happy children, much less susceptible to violence, apathy and perversity.

Keywords: Waldorf pedagogy. Winnicott. Serres. Corporeality.

⁸⁹ O artigo é inédito: ainda não foi apresentado em Evento Acadêmico e nem resulta de pesquisa acadêmica. Trata-se de artigo que resulta da pesquisa da prática docente da autora e visa constituir lastro para concorrer em 2019 com projeto ao Mestrado em Educação.

⁹⁰ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993). Pós-graduada em Pedagogia Waldorf pela Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo (1994) e Emerson College, Forest Row, Inglaterra (1995/1996). Professora Waldorf de classe em exercício há 22 anos em Florianópolis/SC e em Nova Lima/MG. E-mail: aluiversi@yahoo.com.br Contato: (31) 99634-1936.

O CORPO NO SOCIAL

A humanidade se encontra numa encruzilhada. Para qualquer direção que se vire se vê diante de enormes desafios suscitados pelo futuro, pela dúvida da própria sustentabilidade ambiental e humana. A educação aparece como aquela carta na manga indispensável para que o ser humano tenha a possibilidade de avançar na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. No desfecho de seus trabalhos, Jacques Delors em seu relatório, juntamente com a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI para a UNESCO, faz questão de afirmar:

(...) sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras (DELORS, 2010,p.5).

Este artigo apresenta um exemplo de boa prática educacional relacionada com pensadores e ideias baseadas em profundo conhecimento do ser humano e de todo o contexto em que ele se encontra. Quando os tempos apresentam desafios como a violência, o medo, as guerras, segundo Bourne (2013, p.2) os indivíduos acabam sendo levados por irresistíveis forças de uniformidade, de sentido de boiada, rebanho obedecendo a grupos minoritários, como já aconteceu e continua acontecendo na história, diariamente. E, assim,

Outros valores como a criação artística, o conhecimento, a razão, a beleza, a valorização da vida são instantaneamente e quase por unanimidade sacrificados, e as classes significativas que se constituíram a si mesmas como agentes do Estado não apenas sacrificam esses valores para si, mas se engajam na coerção de todas as outras pessoas para que os sacrifiquem (BOURNE,2013 apud CHOMSKY, 2013, p.3).

Rudolf Steiner (1861 – 1925) quando pensou a pedagogia Waldorf há cem anos atrás, não foi, de modo algum, para estabelecer escolas de elite para grupos

privilegiados. A sua meta de vida era criar uma nova arte de educar para todas as crianças e jovens, em especial para aqueles que se encontravam em situações de vida difíceis (SEIG, 2012, p.13)⁹¹. Depois da rendição da Alemanha aos Aliados no outono de 1918, o país sofreu fome, greves, protestos. As pessoas estavam desesperadas buscando uma solução para os urgentes problemas sociais, políticos e econômicos (CHILDS, 1991, p.15). Neste cenário, Rudolf Steiner e aqueles que participavam de grupos de estudo e possuíam ideias afins, discutiam que caminhos seguir. Entre estes estava o Dr. Emil Molt, diretor-administrativo da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria em Stuttgart:

(...), Molt era um industrial com um apurado olhar para os problemas sociais, e era muito estimado por seus empregados. Ele estava convencido de que catástrofes como a Primeira Grande Guerra eram devidas a uma educação falha e negligenciada. Assim, num encontro com Rudolf Steiner e alguns colaboradores, em 25 de abril de 1919 os planos concretos para a fundação da *Die Freie Waldorfschule*, A Escola Waldorf Livre foi criada em Stuttgart (...) (CHILDS, 1991, p.15).

Rudolf Steiner estava convencido de que muito daquela agitação social e, particularmente, dos sentimentos de inferioridade espalhados pelas classes trabalhadoras se davam por causa da privação cultural. Ele deplorava o fato de que milhares de crianças de 14 anos nos países industrializados eram retiradas de seu verdadeiro processo de desenvolvimento cultural e entregues à vida industrial e comercial (CHILDS, 1991, p.16). Assim, a primeira Escola Waldorf Livre é criada para atender tanto os filhos dos trabalhadores da fábrica Waldorf-Astoria, quanto as crianças de famílias com boas condições - esta foi uma das exigências de Steiner na época. Outra de suas grandes preocupações era com a abordagem puramente intelectual para lidar com os problemas sociais. Para ele, o pensamento conceitual humano é intrinsecamente antissocial (CHILDS, 1991, p.16), a vida dos sentimentos e também a vida do querer, da vontade precisavam ser consideradas. Os impulsos culturais (a força motora criativa e transformadora que produz arte, literatura, poesia,

⁹¹ Peter Seig é professor-doutor do Instituto Ita Wegman para pesquisas antroposóficas de base. Escreveu o Prefácio do livro *Destroços e Traumas* de Bernd Ruf.

artesanato, música etc.)⁹² estavam correndo perigo de serem subjugados pela ênfase excessiva nos valores puramente intelectuais.

O pano de fundo estava posto para que uma pedagogia fosse criada com a meta fundamental de trazer espiritualidade para os seres humanos daquele momento histórico, para que eles pudessem transmitir corretos impulsos sociais (impulsos de fraternidade, igualdade e liberdade)⁹³ às gerações futuras. Rudolf Steiner, o filósofo, o cientista, o pensador, bem-conceituado nas rodas de intelectuais da época, quando fala do corpo, alma e espírito, passa a ser evitado e até rejeitado pelos antigos colegas da academia. Nos vários escritos, palestras e colóquios que proferiu sobre educação, não cansou de enfatizar que uma pedagogia condigna só poderia frutificar através de um profundo conhecimento da natureza do homem e, particularmente, da natureza da criança (CHILDS, 1991, p.4). Mas o que ele compreende como a natureza humana está bem distante das premissas da ciência ortodoxa que vê o corpo como um mecanismo, que duvida da existência da alma e que nega categoricamente o espírito. Alves (1999, p.27) nos traz uma metáfora bem-humorada sobre a ciência:

A mente é um estômago. Há muitos tipos de mente-estômago. (...) Leonardo da Vinci é um exemplo extraordinário desse estômago omnívoro, capaz de digerir poesia, música, arquitetura, urbanismo, pintura, engenharia, ciência, criptografia, filosofia. (...) A ciência é um dos nossos estômagos possíveis. Não é o nosso estômago original. É um estômago produzido historicamente, por meio de uma disciplina alimentar única. E eu sugiro que o estômago da ciência é análogo ao estômago das vacas. Os estômagos das vacas só reconhecem capim como alimento. (...) A ciência, à semelhança das vacas, tem um estômago especializado que só é capaz de digerir um tipo de comida. Se eu oferecer à ciência uma comida não apropriada ela a recusará e dirá: "Não é comida.". Ou, na linguagem que lhe é própria: "Isso não é científico." Que é a mesma coisa. Quando se diz: "Isso não é científico" está se dizendo que aquela comida não pode ser digerida pelo estômago da ciência (ALVES,1999, p.27).

⁹² FERREIRA, José Luiz F. **O conhecimento da evolução dos povos e culturas como uma forma de compreender os aspectos que ligam o ser humano individual e a humanidade inteira, e sentir-se parte dela** (1º de abril de 2013) Disponível em: http://www.sab.org.br/portal/images/cursos/2014/fevereiro/introducao/epocas_culturais.pdf Acesso em : 12.nov.2018.

⁹³ STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social nas necessidades de vida do presente e do futuro**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2011. Esses impulsos serão tratados na página seguinte.

Partindo da imagem trimembrada do ser humano em corpo, alma e espírito, Steiner vai mais longe e, de maneira totalmente original, relaciona esses três âmbitos humanos aos três grandes ideais da Revolução Francesa: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Desse modo, ele fornece a chave de ouro, por meio da qual a força criadora do Social que dormita nesses três ideais, pode se tornar produtiva (BOS, 1986, p. 34).

Ele mostra como essas três qualidades são os princípios que lideram os três grandes sistemas do organismo social: na Economia deveria reger a Fraternidade; na Justiça a Igualdade e no campo Espiritual da cultura, religião, educação, arte e ciência, deveria reger a Liberdade⁹⁴.

A maneira trimembrada de conceber o ser humano fornece as bases para uma pedagogia que, na prática, atinge por inteiro os âmbitos do pensar, do sentir e do querer das crianças e jovens.

Seguindo indicações de Efland⁹⁵ (1999), numa escola Waldorf há um currículo triplo que deriva dessa concepção de Rudolf Steiner da ordem social tripla. Após o final da I Guerra Mundial, que desencadeou uma destruição sem precedentes na Europa,

Steiner propôs um sistema de organização social que proveria as necessidades do ser humano sem concentrações hegemônicas de poder e centralização da autoridade fundada no Estado moderno, e em sistemas econômicos como socialismo ou capitalismo. Em seu plano, a sociedade poderia ser organizada em três coexistentes e entrelaçados grupos de instituições (EFLAND, 1999, p.13).

E continua:

Primeiro há as instituições que apoiam e sustentam a organização econômica, incluindo os mercados, as fábricas, as fazendas e sistemas de distribuição de bens e de serviços. Estes negociam com a matéria-prima necessária aos seres humanos, mas também fornecem a satisfação das necessidades fraternais dos indivíduos através de atividades de trabalho produtivo e distribuição. (...)

O segundo grupo contém as organizações cívicas, ou a esfera político-legislativa. Incluem legislaturas, tribunais e organizações políticas como

⁹⁴ SETZER, Valdemar W. **Desenvolvimento organizacional e social** (25/01/2011). Disponível em: <http://www.sab.org.br/des-org-soc/TMmainFrame.htm> Acesso em :12.nov.2018.

⁹⁵ Titular do Departamento de Art Education da *The Ohio State University*.

suas partes. É onde as leis são promulgadas especificando direitos humanos e procedimentos através dos quais cada indivíduo pode entrar legalmente para realizar contratos e acordos ou para reparar queixas.

O terceiro grupo é o grupo que mais nos interessa, o qual ele chamou de organização espiritual-cultural. Inclui escolas, universidades, corporações religiosas, museus, e organizações profissionais. São onde as concepções de liberdade, individualidade, certo e errado são cultivadas através da busca por significações na atividade educacional (EFLAND,1999, p.13).

Steiner então propõe um sistema educacional que embasasse esta ordem social com formas de educação para atividades econômicas, cívicas e culturais-espirituais, incluindo aí a arte, religião e ciência. Um currículo assim dividido é criado para também estar em consonância com a concepção trimembrada do ser humano de Steiner (1995, p. 40-41), a compreensão mais antiga de que o ser humano se compõe de corpo, alma e espírito.

Para o autor, o conhecimento de Psicologia era precariamente desenvolvido nas primeiras duas décadas do século XX, sofrendo particularmente das consequências de uma determinação dogmática da Igreja, ocorrida no ano de 869 durante o IV Concílio de Constantinopla, que anulou aquele entendimento mais antigo. Segundo ele, o princípio que fundamentava quase toda a Psicologia enquanto ela se consolidava como novo campo do saber era o de uma simples bímembração (corpo e alma) do ser humano. Passado um milênio desde aquela determinação dogmática, tornou-se corrente a ideia de que o homem consistiria em corpo e alma, ou corpo e espírito, conforme se queira chamá-lo, sendo os termos ‘alma’ e ‘espírito’ considerados quase sinônimos.

A Pedagogia Waldorf se propõe a educar em correspondência a esta composição tripla (corpo-alma-espírito) e os três aspectos – o querer, sentir e o pensar – (a que Efland se refere, segundo sua perspectiva, como as três facetas da cognição) simultaneamente e sem privilegiar nenhum deles, por meio das atividades práticas, sociais e imaginativas.

Em sua obra *A Filosofia da Liberdade*, revisada em 1918, Rudolf Steiner escreve no prefácio que sua intenção com o livro é justificar e apoiar a validade de se investigar racional e cientificamente, os fenômenos de um mundo não material.

Steiner propõe a possibilidade e necessidade de se estudar o campo da Noologia, ou seja, uma das disciplinas da Filosofia que trata do espírito, a ciência do espírito (a *Geistelehre* dos alemães) para adquirir conhecimento e uma imagem mais completa e ampliada da Natureza e do ser humano. Não se trata apenas de buscar uma descrição do funcionamento do psiquismo e da cognição humana, mas sim, de um mergulho em temas transcendentais:

O que foi dito neste livro pode, inclusive, ser admissível para pessoas que, por razões que consideram válidas para si, não querem saber nada de investigações noológicas. Por outro lado, pode ser importante para quem está procurando o conhecimento dos aspectos não materiais da realidade o que aqui tentei: a saber, mostrar como uma investigação livre de preconceitos (...) pode de fato levar à conclusão de que o ser humano é membro de uma realidade essencialmente espiritual. Procuramos justificar neste livro, de modo geral, a possibilidade do conhecimento transcendente antes mesmo de se entrar no campo da experiência espiritual em particular (STEINER, 2008, p.11).

Naquele tempo, a Antroposofia, a Ciência Espiritual apresentada por Steiner, não foi compreendida nem aceita pela academia e nem por grande parte de seus pares cientistas, mas causou um impacto profundo em várias pessoas que vinham dos mais diferentes meios. Sendo assim, sua visão de mundo e do ser humano, com a cooperação e as perguntas vindas dessas pessoas, geraram campos de conhecimento e de prática efetiva sendo aplicadas há mais de cem anos em todos os continentes do planeta.

São Fazendas Biodinâmicas onde o espiritual pode ser visto no trabalho braçal dos agricultores que tem como principal meta curar a terra doente de agrotóxicos e produzir alimentos vivos novamente. São clínicas de Medicina Antroposófica e de várias Terapias que procuram por meio de sua visão ampliada do desenvolvimento humano conquistar uma verdadeira salutogênese⁹⁶. São Associações e Instituições que

⁹⁶ O conceito de salutogênese (do latim *salus*, saúde, e do grego *gênesis*, origem) foi desenvolvido na década de 1970 por Aaron Antonovsky (1923-1994), um sociólogo e médico americano-israelense. Ele descreve o desenvolvimento da saúde como um processo de descoberta e que pode ser usado nas fontes de saúde. A salutogênese como uma ciência do estudo do desenvolvimento da saúde se baseia em fatores que promovem a saúde humana, em contraste com os fatores que causam uma doença. (Retirado do site da Farmácia Weleda: <https://www.weleda.com.br/bem-estar/saude-holistica/salutogenese> . Acesso em: 08.set.2018.

aplicam a Economia Associativa onde procuram se guiar pelos princípios da Trimembração Social e pelo interesse verdadeiro e fraterno de satisfazer as necessidades dos outros. São artistas, arquitetos, apicultores, construtores, artesãos. A Antroposofia gerou também escolas que aplicam a Pedagogia Curativa, a Pedagogia Waldorf, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Atualmente, já são mais de mil espalhadas em todos os continentes, algumas com mais de 60 anos de funcionamento. Faculdades de Ensino Superior com a orientação Antroposófica também estão surgindo. E a Pedagogia de Emergência, também baseada na Pedagogia Waldorf, cujo papel é o de realizar intervenções em inúmeras regiões de crises e catástrofes em todo o mundo oferecendo cuidados pedagógicos a crianças e famílias traumatizadas.

Nessa direção, referindo -se às contribuições do pensamento de Steiner, Bach Junior (2010) complementa:

Com suas ressalvas à metafísica, ao idealismo e ao empirismo, Steiner ficou à margem da academia porque foi mal compreendido e porque seus alertas de um sistema que caminhava ao colapso não fizeram eco em seus contemporâneos. Suas obras tiveram que esperar o correr das décadas para merecer o destaque que têm nas palavras de Welburn. A crise atual foi prevista por Steiner. Enquanto muitos seguiam confiantes sob o ponto cego de seus sistemas racionais, ele apontou os descaminhos da filosofia kantiana numa época de efervescência do racionalismo e do materialismo. O filósofo austríaco supera sua época e estabelece uma teoria hipercomplexa envolvendo filosofia, epistemologia e antropologia sob um enfoque audacioso. O leitor é convidado a pensar sobre uma ecologia do conhecimento como contraponto à crise do pensamento contemporâneo (BACH JUNIOR, 2010, p. 18).

Será que as Universidades e Centros de Pesquisa do século XXI já estariam prontos, mais abertos e interessados em acolher, investigar e conhecer como as iniciativas e práticas antroposóficas conseguem tanto sucesso e longevidade enquanto contribuem para o desenvolvimento mais harmonioso do ser humano e da Natureza?

O CORPO NO VIR A SER

Vir a ser ou devir são termos sinônimos que se referem ao processo de transformação dos seres e das coisas e ao conjunto de mudanças que se manifestam à

medida que o tempo evolui. É um conceito filosófico que surgiu na Grécia Antiga. O sentido de vir a ser utilizado neste artigo vai além das duas posições extremas existentes: a de Heráclito para quem tudo o que existe é conduzido pelo fluxo do devir; e a posição antagônica de Parmênides para quem o ser é imutável ou não é o ser; porém, se aproxima da visão de Platão que tinha interesse em construir sua teoria sobre o "devir" de modo a não anular as perspectivas de imutabilidade do ser (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.53). Neste artigo entendemos o vir a ser do corpo como a possibilidade da criança de se desenvolver e se transformar gradativamente, com o auxílio dos educadores, de forma integral, para que mais tarde possa exercer em liberdade toda a capacidade da sua força motora inicial fornecida pelo "ser que é sempre" (Platão). O devir ontológico de Steiner atribui uma nova responsabilidade à escola e aos professores: ensinar o vir a ser, ou seja, educar as crianças e jovens de tal forma, para que, quando adultos, possam continuar se auto educando por toda a vida.

Apresentaremos ideias de pensadores como Steiner, Serres e Winnicott sobre o entendimento do corpo como matriz geradora da possibilidade de o indivíduo se desenvolver em equilíbrio ou não. Para eles, o corpo em movimento na infância, conduzido ritmicamente a ações com sentido é visto como estruturante da cognição e da capacidade de articular pensamentos com moralidade no adulto. Da mesma forma, o corpo ativo no brincar da criança, o brincar como fazer e o brincar no adulto como gerador de criatividade e cultura são vistos como essência estruturante da própria vida. Nesse sentido, Serres (2004) afirma que:

Específico, particular e original, o corpo todo inventa; a cabeça adora repetir. A cabeça é ingênua. O corpo é genial. Não sei por que não aprendi mais cedo sua força criadora, por que não compreendi, quando mais jovem, que somente um corpo glorioso poderia ser real. Eu celebro esse porquê no crepúsculo de minha vida para que meus sucessores tenham conhecimento dele. O que você vai fazer na alta montanha, na sua idade? Preparar minha escrita. Estudem, aprendam, certamente sempre restará alguma coisa, mas sobretudo, treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo, sem qualquer dificuldade ou impedimento. O que nos distingue das máquinas é unicamente nossa carne divina; a inteligência humana se distingue da artificial apenas pelo corpo (SERRES, 2004, p.17).

Michel Serres, nas suas *Variações sobre o Corpo*, discorre brilhantemente sobre como ele percebe a relação do uso do corpo, por exemplo, na escalada de uma alta montanha e a cognição, a possibilidade de produção de pensamentos mais integrados e conectados com a própria corporalidade. Ele percebe como o uso da força, dos músculos e articulações são repletas de sensores muito refinados que ajudam a produzir o senso de equilíbrio que, segundo ele, é o senso que mais contribui para o modo de organização do ser vivo. Assis Carvalho, o tradutor para o português do trabalho de Serres, coloca na apresentação do livro que:

O corpo em movimento federa os sentidos e os unifica no tempo e no espaço. Se esta pluralidade de movimentos, êxtases, desejos e frustrações parece óbvia no cotidiano da cultura, ela se encontra ausente nos ensinamentos que recebemos nas escolas. Aprendemos a valorizar o trabalho produtivo em detrimento das *performances* musculares, passionais, amorosas, como se elas constituíssem um produto descartável que atrapalha a objetividade e a pseudoneutralidade da ciência. É mais do que óbvio que, no futuro, a religação das aparelhagens do corpo e dos comandos da mente terá que ser posta em prática (ASSIS CARVALHO, 2004, p.4).

O pensamento de Serres (2004) dialoga com o de Steiner (1924) no entendimento sobre a importância do corpo como mediador, como instrumento e ferramenta de integração à uma realidade que corre o risco de ficar cada vez mais distante da vida. Em entrevista à universitária brasileira Maria Emanuela Esteves dos Santos (2015), Serres (2015), que conhece e já lecionou no Brasil na década de 1970, explica a relação da Antropofagia com o aprendizado:

(...) quando eu aprendo alguma coisa, se diz em francês – (...) "eu levei muito tempo para digerir essa informação". Se diz também em português, não é? E isso não é ruim. Por quê? E é essa a relação com a antropofagia – é que, definitivamente, aprendemos com o corpo. Não aprendemos apenas com a cabeça, aprendemos com todo o corpo. E é o corpo que digere, compreende? Eu acredito que há uma filosofia do corpo como uma possibilidade de metamorfose. Você sabe, quando você vê um esportista, um dançarino, um trabalhador – seja um ferreiro, um joalheiro, um pedreiro etc. –, nunca há o mesmo gesto, sim? O corpo humano é capaz de uma infinidade de gestos. E essa infinidade de gestos mostra a que ponto ele pode aprender. Ele pode

se metamorfosear. (...). Portanto, a sua questão da antropofagia eu a coloco ao lado da aprendizagem pelo corpo (SERRES, 2015, p.42).

Um dos diferenciais da Pedagogia Waldorf, onde pode ser vista claramente a coerência entre a visão de ser humano steineriana e a prática em sala de aula, é a inclusão no currículo regular dessas escolas das aulas de Artes, Marcenaria, Ferraria, Ourivesaria e outros ofícios dependendo da disponibilidade de professor na região, Trabalhos Manuais e o que pode ser chamado de Relação Anímica e Prática com o mundo. Desde a Educação Infantil, a escolha dos brinquedos e dos materiais da sala levam as crianças a terem experiências reais de tato, equilíbrio, olfato, audição, paladar. O plástico não é utilizado. O carrinho é de ferro ou madeira, a boneca é de pano, a pinha é uma pinha, o barro é permitido, a pedra é uma pedra de verdade, com peso, aspereza. A pena é leve, oferecendo ao corpo da criança relações vivas e reais com os objetos. Isso gera conexões profundas entre todas as partes do corpo. Integração. No currículo Waldorf do 3º Ano do Ensino Fundamental, as crianças (de oito e nove anos) aram a terra com um arado de verdade, elas plantam o trigo, colhem, debulham, moem, produzem a farinha, fazem o pão no forno de barro que fizeram com suas mãos e pés. Vivenciam as profissões em sua corporalidade. Literalmente colocam a mão na massa. Essa é a premissa do trabalho dessas escolas. Curiosamente afinada com o pensamento do filósofo contemporâneo Michel Serres.

Para dar mais um exemplo do diálogo entre esses dois pensadores, Rudolf Steiner, em um ciclo de palestras proferido na cidade inglesa de Torquay em 1924, apresenta aos professores a importância de se trabalhar a Aritmética com as crianças através do corpo; por meio de analogia, ele mostra o papel da cabeça e do corpo no aprendizado:

Podemos encontrar uma notável analogia para essa cabeça humana. Se você possui um carro e está sentado confortavelmente em seu interior, você não está fazendo nada, o motorista à frente é quem precisa esforçar-se. Você está sentado e é conduzido através do mundo. Assim acontece com a cabeça; ela não trabalha nem se esforça, ela simplesmente se deixa descansar no topo do corpo e ser carregada calmamente através do mundo como uma espectadora. Tudo o que é feito na vida espiritual é realizado pelo corpo. Matemática é feita pelo corpo, o pensar também é realizado pelo

corpo, e sentimentos também são produzidos pelo corpo (...). Portanto, é correto deixar a criança contar com seus dedos das mãos e também dos pés, na verdade, é muito bom provocar a maior quantidade de habilidades na criança. Na verdade, não há nada melhor na vida do que tornar o ser humano habilidoso de todas as maneiras possíveis (STEINER, 1924, p. 49) (Tradução da autora de obra *online* em inglês).

Agora trazemos para a discussão fragmentos do pensamento do pediatra e psicanalista Donald Winnicott que se entrecruzam com a visão de mundo aplicada à pedagogia por Rudolf Steiner. Como afirma Lubos (2003):

Apesar de não se fundamentar no método psicanalítico, a terapia social criada por Steiner pode sofrer uma leitura psicanalítica e, principalmente, pode ser olhada sob uma perspectiva winnicottiana na medida em que seus preceitos humanos básicos: o encontro e o acontecer humano, o desenvolvimento do *self*, a presença real do terapeuta, articulam-se com grande afinidade com as convicções da terapia social antroposófica (LUBOS, 2003, p.172-173).

Contudo, dadas as suas biografias⁹⁷, podemos afirmar que Steiner (1861 - 1925), que faleceu no auge de sua produção em 1925 não pôde conhecer o trabalho de Winnicott (1896 -1971) que apenas se iniciava em 1927. Também não há indícios nos autores pesquisados de que Winnicott tenha entrado em contato com a Pedagogia Waldorf e a Medicina Antroposófica de Steiner. Porém, há alguns paralelos que podem ser feitos a respeito da maneira coerente como ambos conduziram suas vidas pessoais em relação a seus trabalhos tanto teóricos quanto práticos. Ambos foram muito afetados pelas Grandes Guerras, um pela Primeira, o outro pela Segunda. Ambos foram muito observadores e ao se conectarem e trabalharem diretamente com

⁹⁷ Biografia de Winnicott. Disponível em: <http://squiggle-foundation.org/winnicott/> Acesso em: 11.nov.2018

“Em 1927 Winnicott foi aceito como iniciante na Sociedade Britânica de Psicanálise, qualificado como analista em 1934 e como analista de crianças em 1935. Ele ainda estava trabalhando no hospital infantil e posteriormente comentou que... "naquele momento nenhum outro analista era também um pediatra, assim durante duas ou três décadas eu fui fenômeno isolado..." Um acontecimento relevante da vida desse autor foi a chegada em Londres, no ano 1926, de Melanie Klein (1882-1960), uma das mais importantes analistas de criança da sua época, logo fazendo escola e seguidores. Winnicott aproximou-se e fez uma análise adicional com um deles, Joan Rivière (1883-1962) ". Fontes: <http://squiggle-foundation.org/winnicott/> e https://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Winnicott Acesso em: 12.nov.2018.

Biografia de Steiner. Disponível em: <http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm> Acesso em:11.nov.2018

as pessoas e principalmente com as crianças e jovens que sofriam e estavam sendo duramente afetados pela violência e caos social da época, puderam, através de suas observações profundas, formular novas teorias e metodologias. Nos trabalhos dos dois pensadores pode ser encontrada uma grande compaixão e preocupação com o devir do ser humano:

O que mais nos encanta ao folhear as páginas sobre a vida e a obra de Donald Woods Winnicott é perceber uma linha de continuidade entre o seu estilo de vida e sua forma de atender e transmitir as suas construções teóricas, isto é, entre o ser e o fazer. Nesse sentido, sua vida é sua obra (de arte) e vice-versa. “Apesar de os psicanalistas terem escrito muito sobre o prazer, Winnicott é um dos poucos que se permite ser visto, a partir de sua obra, obtendo prazer daquilo que faz (PHILIPS, 1988/2004, p.35). A brincadeira lhe parecia ser possível nos ambientes diversos de sua existência, o que lhe confere um tom de autenticidade. Talvez seja essa uma das tarefas que entremeiam os processos criativos: compassar o ser e o fazer, pois quando existe um abismo entre essas duas instâncias acabamos tomados por um sentimento de futilidade perante a vida, em outros termos, não nos sentimos reais (PERES, 2008, p.66).

Integrar o ser e o fazer foi também o exemplo de vida de Steiner e ele acrescenta que o ser humano é uma ponte entre o cósmico e o terreno. O papel da educação e da escola é ajudar na harmonização, no encaixe desses dois mundos com a corporalidade trimembrada do ser. Em seus colóquios para professores que aconteceram em 1919, Steiner fala da importância do sentimento de reverência que se deveria ter perante a criança. Assim como Winnicott (1975, p.25): “(...) o êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não de ‘jeito’ ou esclarecimento intelectual”, Steiner (1988) afirma:

Eis um ser humano do qual emanam relações para com todo o Universo, e em cada criança individual tenho algo – caso eu trabalhe para isso, faça algum esforço – significativo para o Universo inteiro. Estamos na sala de aula: em cada criança reside um centro do Universo, um centro do Macrocosmo. Esta sala de aula é o ponto central, formando mesmo vários pontos centrais para o Macrocosmo. Imaginem o que significa isto se sentido vividamente! Como a ideia do Universo e sua relação com o ser humano se transforma num sentimento que santifica cada uma das medidas pedagógicas! (STEINER,1988, p. 125).

Outro ponto de interseção entre os dois pensadores é com relação ao reconhecimento da importância absoluta dos cuidados nos primeiros anos de vida e das diferentes fases de desenvolvimento da criança.

Mais uma das contribuições de Rudolf Steiner para a pedagogia foi a forma coerente como ele apresentou a imagem de ser humano e sua relação com o ambiente, com a natureza e com o desenvolvimento da própria humanidade:

No aspecto conceitual, a criança absorve os conceitos transmitidos pelo professor. E quão diferente é, para cada um, a imagem de ser humano! Para uns o homem é apenas um animal superior, e para outros é uma criação divina. Mais tarde, o adulto se percebe preconceituoso e não sabe identificar as origens das concepções tão arraigadas nele (BURKHARD, 2001, p.54).

Ao apresentar as fases do desenvolvimento do ser humano com duração de sete anos (os setênios), resgatando uma antiga ideia grega, Steiner (1919) cria as bases para uma pedagogia que respeite cada etapa e forneça assim o alimento adequado à capacidade de digestão (lembrando Serres, 2015) e assimilação da corporalidade da criança e do jovem em crescimento. A imagem da planta nos fornece uma relação bem apropriada. Quando a semente é colocada na terra precisa de terra fértil, água, luz, calor, espaço adequado, ou seja, na primeira etapa, a semente precisa de bastante cuidado para germinar. O mundo precisa ser essencialmente bom para ela, assim como para a criança pequena. Depois vem a etapa em que na semente surgem raízes que crescem para baixo e o caule que se ergue para a luz e, assim, a planta vai crescendo a seu tempo e ritmo até frutificar. Seguindo esta comparação, Burkhard (2001) afirma:

Em nossa ansiedade, própria da aceleração da nossa época, estamos sempre querendo colher frutos antes da estação e, com isso, até prejudicamos a planta. Saber esperar até que algumas habilidades desenvolvidas amadureçam é o grande segredo de viver as fases da vida. O conhecimento destas fases permite-nos conhecer melhor os frutos de cada estação (...) (BURKHARD, 2001, p.24).

Segundo Winnicott (1975), para que tudo corra bem no futuro de uma pessoa é necessário que a mãe, ou a figura materna seja suficientemente boa. Há um

intrincado jogo entre o bebê e a mãe, entre o que lhe é exterior e, portanto, não controlável, e sua realidade interior, que a mãe deve ser capaz de jogar de forma intuitiva, amorosa e adequada. Só assim a criança pequena consegue começar a perceber a sua própria corporalidade. O seu limite. Winnicott (1975) esclarece:

Presume-se aqui que a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada, que nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência (cf. Riviere, 1936) que não é contestada (artes, religião etc.). Essa área intermediária está em continuidade direta com o brincar da criança pequena que se “perde” no brincar. Na tenra infância, essa área intermediária é necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, sendo tornada possível por uma maternagem suficientemente boa na fase primitiva crítica (WINNICOTT, 1975, p.29).

Nessa citação de Winnicott percebemos três fortes elos com o trabalho de Steiner. O primeiro é que aqui Winnicott também apresenta uma trimembração. Há a realidade interna, a realidade externa e uma área intermediária que não pode ser contestada. Na trimembração social e do ser humano proposta por Steiner, essa área intermediária pode ser a área da Cultura, do Espiritual, da Educação, das Artes, da Ciência, da Liberdade. A área dos sentimentos. Os outros dois membros também se relacionam adequadamente com a visão steineriana, mas no momento, é essa área intermediária que nos interessa.

O segundo elo diz respeito ao brincar da criança. Para Winnicott, o brincar, a fantasia - que acontece nesse lugar que não é nem dentro, nem fora – é o responsável pelas capacidades e habilidades de perceber e lidar com o mundo que a criança adquirirá mais tarde na vida. Steiner diz o mesmo em outras palavras. Nos já citados colóquios para professores de 1919, ele não cansa de repetir a importância de se trazer os conteúdos das matérias por meio de imagens, da fantasia, da beleza, da música, do ritmo e do movimento. Em Steiner, essa área intermediária é onde mora o Sentir e a respiração, faz a mediação entre o Pensar e o Fazer.

O terceiro e último ponto da citação, diz respeito à “maternagem suficientemente boa”. Em vários pontos do seu trabalho Winnicott aponta para o fato de que os problemas no desenvolvimento saudável de um indivíduo têm sua origem na maneira como foram seus primeiros anos de vida, daí a importância do papel da

maternagem suficientemente boa. Na divisão de fases de desenvolvimento em setênios, Rudolf Steiner (1919) ressalta como qualidade essencial para o trato com as crianças do primeiro setênio (zero a sete anos), que o mundo seja essencialmente Bom. Ele inclusive fornece indicações de como deve ser a atitude dos adultos, como deveria ser o ambiente, em uma creche, no Jardim de Infância para que cause o menor impacto negativo possível no delicado e complexo desabrochar da corporalidade infantil.

Há muitas outras relações que poderiam ser feitas entre o pensamento de Winnicott e Steiner que produziriam vários artigos. De uma forma bem coerente e integrada, os dois conseguiram fazer a ponte entre teoria e prática. O amor de ambos pela humanidade e o desejo de vê-la adentrar o futuro de forma saudável, equilibrada e sustentável deixaram um legado de inúmeros livros, palestras e colóquios. Ambos deixaram alertas e as possíveis soluções ao incluírem a presença da arte e do brincar na educação, da integração entre as várias partes do ser, sem hierarquia; sem deixar a tirania antissocial do intelecto dominar.

O CORPO E O IMPEDIMENTO

Há duas áreas também geradas a partir da Antroposofia que ainda não foram mencionadas: a Pedagogia Curativa e a Pedagogia de Emergência. Quando Steiner ainda era um jovem universitário morando em Viena, recebeu a incumbência de tutorear quatro garotos de uma família abastada. Um deles era hidrocefálico: não conseguia aprender e possuía um comportamento incomum. Sobre isso, Lissau (1987) nos informa que:

O êxito que Steiner alcançou com a educação desse menino é provavelmente o testemunho mais antigo de sua incrível desenvoltura nos mais diferentes campos do conhecimento. O garoto atrasado foi capaz de frequentar a escola de gramática e, mais tarde, a de medicina. Ele faleceu como médico na Primeira Guerra Mundial (LISSAU, 1987, p.6) (Tradução da autora).

As observações e a vivência que Steiner teve com a educação dessa criança contribuíram para a criação do corpo de ideias que gerou, muitos anos depois, a

Pedagogia Waldorf e as terapias antroposóficas. Nessa época, a Pedagogia Curativa também é criada e já passa a atuar para atender à demanda do Pós-guerra que se fazia enorme. Ela possui os mesmos princípios da Pedagogia Waldorf, mas se aprofunda muito mais na antropologia steineriana e nas dificuldades e impedimentos que as crianças apresentam em sua corporalidade.

Feitas estas considerações, trataremos agora da Pedagogia de Emergência:

Bernd Ruf demonstra que catástrofes naturais e desastres fazem parte dos nossos tempos e da própria *conditio* humana. Para ele, a pedagogia de emergência é parte da “pedagogia do limiar”, que se realiza na zona limítrofe entre a vida e a morte, onde estamos, tanto individualmente como em sociedade, frente a situações que levam a possíveis dissociações, mas que também oferecem oportunidades de socorro, terapia e amadurecimento. “Onde existe perigo, também cresce aquilo que salva” (HOLDERLIN) (SEIG, 2012, p.1).

A Pedagogia de Emergência atua, nesse exato momento, em locais no mundo onde acontecem catástrofes naturais, como tsunamis e terremotos, ou guerras, êxodos, ou onde aconteça uma profunda crise que atinja devastadoramente algum grupo de crianças e adultos. No impressionante livro *Destroços e Traumas*, Bernd Ruf apresenta uma monografia onde relata a importância da intervenção junto aos atingidos ser realizada rapidamente após a tragédia e de como as atuações artístico-pedagógicas trazem bons resultados futuros:

A pedagogia de emergência vive do momento certo, da intervenção nos estágios iniciais, no momento em que o silêncio, o desânimo, o desespero e a regressão começam a se estabelecer. Ela não é uma terapia do trauma, mas uma prevenção pedagógica do trauma nos estágios iniciais da crise e, como tal, procura “atuar de maneira a impedir que certas coisas evoluam, cultivando o posicionamento correto e adotando as atitudes certas” (RUF) (SEIG, 2012, p.13).

E qual o instrumental utilizado pelos pedagogos de emergência para tirar as crianças e suas famílias do desespero? A arte, a cantiga, a contação de histórias, a roda, a ciranda, o desenhar, a brincadeira, a fantasia e a gentileza. Delicadamente, eles vão fazendo as pessoas se conectarem novamente com o corpo, ou seja, com a grande força matriz que gera a saúde. A proposta de Winnicott (1975) para consultório é trazida à tona e apresentada como uma proposta pedagógica altamente válida que

dialoga com o pensamento e, principalmente, com a prática em Steiner. Trata-se de acessar o corpo por intermédio da fantasia e da ação que acontece no brincar:

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é (WINNICOTT, 1975, p. 59).

Estamos no início do século XXI. O século anterior foi marcado pelo tumulto e pela violência, assim como pelo progresso econômico e científico, desigualmente distribuído. Mesmo assim, muitos países, chamados emergentes, conseguiram superar o subdesenvolvimento. No entanto, um sentimento de desencanto parece dominar o mundo (DELORS, 2010, p. 6). É possível falar das desilusões com relação ao setor econômico e social que são confirmadas diariamente pelo aumento do desemprego e pelos assustadores acontecimentos de exclusão social nos países ricos e a continuidade das desigualdades no restante do mundo. Nesse sentido, Delors (2010) enfatiza que:

Com certeza, a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o meio ambiente, mas ela ainda não se dotou dos recursos para solucionar esse problema. De qualquer modo, o crescimento econômico a qualquer preço não pode ser considerado como a via mais adequada para permitir a conciliação entre progresso material e equidade, entre respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras (DELORS, 2010, p.6).

O crescimento econômico a qualquer preço afastou as pessoas de seus corpos, principalmente as crianças. As televisões e as telas tiraram as crianças do quintal, do convívio com a família. O *marketing* atua de maneira tão feroz sobre as crianças que já existem crianças da pré-escola que usam batom, salto alto e já estão preocupadas se estão gordas ou feias. O *marketing* faz a criancinha de seis anos querer ser uma adolescente e a adolescente querer ser uma jovem adulta (LINN, 2010, p.42). No contexto dos países ricos e emergentes, quando se percebe que a maioria das crianças prefere fazer compras no *shopping* a ir brincar no parque ao ar livre e os

adultos acharem isso bonito e até as incentivarem é porque algo vai terrivelmente mal. Sobre isso, Linn (2010) esclarece que:

Nos Estados Unidos, há muitos fatores que contribuem para isso. Os pais têm medo de deixar os filhos brincar fora de casa. Muitas crianças saem da escola e precisam fazer as lições de casa ou praticar esportes. As políticas nacionais de educação têm diminuído e até eliminado as brincadeiras dentro das escolas – até mesmo no jardim de infância. O maior fator é a crescente entrada de mídias eletrônicas e do marketing na vida das crianças. Estudos mostram que, internacionalmente, a atividade mais comum entre as crianças é assistir à televisão. Os brinquedos mais vendidos são os eletrônicos, ligados a programas de mídias ou ambos. As pesquisas também sugerem que crianças brincam com menos criatividade quando os brinquedos são baseados em características de mídias e programas. O marketing é um fator presente em muitos dos problemas que as crianças encaram hoje: obesidade, transtorno alimentar, sexualidade precoce, violência, estresse familiar, valores materialistas e a erosão das brincadeiras criativas. Tudo isso está ligado ao marketing. Embora ele não seja a única causa desses problemas, está presente em todos eles (LINN, 2010, p.43).

Segundo Lydia Hortélio (2010), renomada pesquisadora da cultura do brincar, a solução é levar as crianças para a natureza, propor outras atividades que não aquelas que se dão em frente a uma tela. Segundo a autora, os quartos das crianças estão cada vez menores, os quintais desapareceram e elas nem vão ao parquinho, nem para a rua, porque estão dependentes da televisão. Isso tem gerado a desconexão com o corpo:

Quando um menino está à beira do mar, ele tem a água pra brincar ou a areia pra rolar. Se está no campo, tem uma árvore pra subir. Ele passa por desafios que vão restituir o sentimento do corpo, que é o que se perdeu (HORTÉLIO, 2010, p. 23).

E ela também acrescenta:

Tudo funciona “na cabeça”, não só o pensar. Tem também o sentir, o querer, o fazer. E a parte do fazer está adormecida. A escola também faz parte do pensar. Mas é um pensar desconectado, pois só existe a preocupação em compreender e organizar. Criam-se regras para entender as coisas em uma dimensão abstrata. O grande problema da humanidade é ter saído da natureza. Mesmo quem está na zona rural já possui televisão; as crianças ficam plantadas em frente à tela; e os pais arranjam qualquer dinheiro para comprar bobagens eletrônicas para os filhos (HORTÉLIO, 2010, p. 24).

Desse modo, apresentamos um pouco da situação em que se encontra a infância e a sua deterioração. Muito ainda poderia ser dito dos jogos eletrônicos violentos, dos abusos, das drogas, do consumismo, do vazio e de como os consultórios psiquiátricos estão cada vez mais cheios de jovens e crianças com depressão, pois

A vida prática ensina, acima de tudo, a respeitar o que a coisa prescreve e não a opinião que se tem sobre ela. Em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção (SERRES, 2004, p.36).

Este artigo também procura, por outro lado, deixar o alerta, mas deixar o alento de uma possível solução: sugerimos práticas pedagógicas que envolvam o corpo em movimento, o fazer, as manualidades, a arte, a música e a brincadeira que humanizam. E há que se humanizar até por uma questão de sustentabilidade.

O DESPERTAR DO CORPO

Agora é a autora- professora que fala. A que atua diariamente no palco da sala de aula há mais de vinte anos. A professora que observa, que pesquisa. Aquela que ama seu trabalho e que genuinamente quer contribuir para um mundo melhor, assim como tantas outras espalhadas por este grande país. Esta professora teve a sorte de se deparar com uma pedagogia artístico-corporal. Coerente com a vida. Ela quer e precisa socializar seu conhecimento. Nessa direção, Maturana; Varela (2001) me auxiliam ao constatarem que:

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos (MATURANA; VARELA, 2001, p. 293).

Antes das considerações finais, trago como referência a minha própria prática, embasada, obviamente, em vários estudos, leituras, trocas e observações. Trata-se da minha práxis docente que surge do processo de reflexão-ação-reflexão. Agora surge a voz da professora. Ao falar por meio deste artigo, a intenção é também a de incentivar

e inspirar professores e professoras a repensarem suas práticas e, quem sabe, considerarem a utilização do corpo, da imaginação, da brincadeira e da arte como ferramentas da atuação para a construção de um devir mais harmonioso, uma vez que

Não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento, que cria o comprometimento. Não é saber que a bomba mata, e sim saber o que queremos fazer com ela que determina se a faremos explodir ou não. Em geral, ignoramos ou fingimos desconhecer isso, para evitar a responsabilidade que nos cabe em todos os nossos atos cotidianos, já que todos estes - sem exceção – contribuem para formar o mundo em que existimos [...] (MATURANA; VARELA, 2001, p. 293).

Segue um relato da autora enquanto professora atuante em uma escola waldorf e pesquisadora que observa e pensa sobre a sua prática:

“As crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental chegam de suas casas. Umam chegam adormecidas, agitadas, aborrecidas. Outras chegam muito tristes e apáticas; umas alegres, outras poucas bem-dispostas. Umam como em uma nuvem, tranquilas, outras chegam nervosas e ansiosas, outras tantas com raiva. Umam nem chegam. Os primeiros minutos da aula são cruciais para harmonizar tudo isso. Harmonizar a criança com ela mesma, dentro de sua corporalidade, eixo e equilíbrio. Harmonizar a criança com o grupo e harmonizar o grupo enquanto grupo, caldeirão de individualidades. A professora recebe os alunos e alunas na porta da sala de aula. Cumprimenta cada um (a) individualmente e aproveita para sentir a temperatura das mãos, olhar nos olhos, fazer alguma pergunta, escutar e, principalmente, acolher. E assim todos os dias o procedimento se repete. As crianças entram na sala e, como já tiveram esse contato direto e humano com a professora, apresentam-se um pouco mais integradas em si mesmas. A harmonização, como o afinar de uma orquestra, pode então começar. As crianças afastam as carteiras (aprendem a fazer isso organizadamente desde o primeiro dia de aula) e se posicionam numa grande roda”.

“A roda é o espaço sagrado do jogo. O jogo é contextualizado dentro do conteúdo que está sendo focalizado. Pode ser uma canção com gestos vigorosos falando dos ventos onde aparecem verbos, substantivos e adjetivos que a professora vai utilizar de forma lúdica; pode ser uma brincadeira onde as tabuadas aparecem

puladas com corda ou desafiadas com bolas que quicam. Pode ser uma canção ou um poema que a professora sempre gestualiza de forma ampla e coerente. Os lados direito e esquerdo são acionados. O em cima, o embaixo, a frente e o atrás. O tu e o eu. Há tantas cirandas, tantas brincadeiras que podem ser tomadas como referência, de preferência aquelas que povoaram o imaginário da professora quando ela era criança. Essas se tornam especiais. Nesse momento da roda, a cultura humana é resgatada em toda a sua riqueza. As crianças também contribuem com seus saberes. Quando esta parte da aula termina, as crianças (e a professora) estão coradas, sorridentes, às vezes até suadas. O corpo, a respiração, a criança foi acordada da cabeça até os pés. Surge então uma abertura corporal, anímica, há uma disponibilidade maior para receber a parte da aula onde o pensar, o cognitivo, o abstrato será acionado. Primeiro o corpo, a concretude, depois os sentimentos e, agora, o pensar estará vivificado pelo aquecimento inicial da aula. Esta é a palavra: aquecimento. A preparação corporal para o que virá. No caso da aula, os conteúdos novos e também o trabalho com as próprias mãos. Dessa forma, a integração do ser da criança em seu pensar, sentir e querer pode ser realizada gerando prazer. ”

Andrade e Silva (2015) sintetiza bem os fundamentos que norteiam a prática descrita no relato da autora

(...) elegendo a arte e a experiência estética como a estratégia primordial da sua educação; sustentando uma proposta interdisciplinar não apenas do ponto de vista dos seus fundamentos teórico-epistemológicos, mas em sua efetiva organização didático-metodológica, a Pedagogia Waldorf tem demonstrado, pois, preencher os requisitos e fundamentos de uma educação lúdica, superando o reducionismo e a fragmentação típicos da tradição epistemológica moderna e, deste modo, apresentando-se consoante com os pressupostos que norteiam a proposta educacional voltada para o século XXI (ANDRADE E SILVA, 2015, p. 112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas dos tempos atuais indicam que estamos colocando em risco a própria sustentabilidade humana. Práticas pedagógicas que envolvam a arte, o corpo em movimento, a criatividade e o afeto do (a) professor (a) podem contribuir para o vir

a ser de jovens e adultos equilibrados, felizes e muito menos suscetíveis à violência, apatia ou perversidade. Assim, ao aproximar Steiner de Winnicott, o artigo aponta para uma pedagogia do encontro e do acontecer humano, que supere com os requisitos e fundamentos de uma educação lúdica, o reducionismo e a fragmentação típicos da tradição epistemológica moderna do chamado “ensino tradicional”.

Unir teoria e prática, espiritual e material, macro e microcosmo é o legado que a Antroposofia tem deixado até agora por meio das várias instituições que seguem suas indicações. A aproximação de Steiner com Winnicott potencializa e amplia esse legado. Nesse sentido, com base nessa aproximação, a educadora trouxe um breve relato em que indica a sua busca para mover as crianças para que se conheçam melhor, que conheçam seus limites e os limites dos outros, para que desenvolvam a escuta, agucem a percepção, oxigenem-se, fiquem coradas e contentes.

O afeto, a fantasia e a importância do brincar de Winnicott se une ao vigor do aprendizado pelo corpo de Serres e ao conhecimento das fases de desenvolvimento do ser humano de Steiner.

Desse modo, na perspectiva desses autores, apoiar uma criança em seu crescimento significa, fundamentalmente, desenvolver o seu pensar, educar seus sentimentos e desenvolver a sua força de vontade para que tome decisões justas em um processo de ensino e aprendizagem que considere e envolva a integralidade do seu ser (corpo físico, alma e espírito). No campo educacional e também no que se refere à relação professor (a) - criança, liberdade corresponde à ideia de autoeducação. De um ponto de vista epistemológico, “autoeducação significa a capacidade de recriar a ação, por meio do pensamento intuitivo, de acordo com a percepção contextual. A autoeducação docente é a tradução prática da ideia de liberdade na Pedagogia Waldorf”, como afirma Bach Júnior (2012, p.VII).

Como pedagogo, Winnicott nos indica o brincar, a fantasia, o relacionamento entre o adulto e a criança em afeto e delicadeza como referência para uma prática que traz cura e que oferece a possibilidade de formação de adultos seguros, concentrados e integrados em si mesmos. Por sua vez, Steiner nos fornece pérolas para uma vida

mais sustentável que podem ser observadas nas suas várias iniciativas espalhadas pelo mundo.

Para finalizar, convido Serres como ferrenho incentivador do acordar do corpo e também da fantasia, dialogando assim com os outros dois pensadores focalizados nesse artigo, para trazer a consideração final do que pode ser um possível caminho a ser seguido por todos aqueles que lidam com a educação de crianças, mas que pode ser estendido para a de jovens e adultos:

Os contos de fadas fascinam as crianças porque, munidos da mesma liberdade que os bailarinos e ginastas, seus corpos se prestam a todas as transformações possíveis; por meio de uma deliciosa cinestesia, essa adaptabilidade quase infinita os faz compreender interiormente as operações da varinha mágica, menos ilusórias do que virtuais, menos inspiradas pela magia do que por uma pedagogia do possível (SERRES, 2004, p. 53).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O que é científico I. In: **Psychiatry On-line Brazil**, n. 4, 1999.

ANDRADE E SILVA, D. A. de. Educação e Ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. In: **Educar em Revista**. N. 56, Curitiba: UFPR, 2015.

BACH JUNIOR, Jonas. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. Resenha. In: **Educar em Revista**, n. 36, Curitiba: UFPR, 2010.

_____. A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. In: **Revista Educação on-line PUC-Rio**, nº 11, p. I-XVII, 2012. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0 Acesso em: 11.nov.2018.

BOS, Lex. **Desafios para uma Pedagogia Social**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

BURKHARD, Gudrun. **Tomar a Vida nas Próprias Mãos**: Como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2001.

CHILDS, Gilbert. **Steiner Education in Theory and Practice**. Edinburgh, UK: Floris Books, 1995.

CHOMSKY, Noam. Será que a civilização consegue sobreviver ao Capitalismo? In: **UOL Notícias**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/noam-chomsky/2013/03/18/sera-que-a-civilizacao-consegue-sobreviver-ao-capitalismo.htm> Acesso em: 07.set.2018.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

EFLAND, Arthur. Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um mundo pós-moderno. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **A compreensão e o prazer da Arte**. II Encontro (19-22 de maio). São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_2.htm Acesso em: 05.set.2018.

HORTÉLIO, Lydia. Sonho com o tempo em que poderemos falar em integração nacional através da cultura da criança. In: VILLELA, Ana Lúcia (Org.) **Criança e Consumo Entrevistas: A importância do brincar**. São Paulo: Instituto Alana, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LISSAU, Rudi. **Rudolf Steiner**: Life, work, inner path and social initiatives. Gloucester, UK: Hawthorn Press 1987.

LINN, Susan. Arte, religião e descobertas científicas são todas enraizadas na nossa capacidade de brincar. In: VILLELA, Ana Lúcia (Org.) **Criança e Consumo Entrevistas: A importância do brincar**. São Paulo: Instituto Alana, 2010.

LUBOS, Ângela Maria Quinto. Memorial de um devir: apresentação do acontecer inter-humano. In: **Ser e fazer**, Laboratório de Saúde Mental e Psicologia Clínica Social do IPUSP, São Paulo, 18 de agosto de 2003, p. 169-177. Disponível em: <http://serefazer.psc.br/memorial-de-um-devir-apresentacao-do-acontecer-inter-humano/> Acesso em: 12.nov.2018.

MATURANA, H. R; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

PERES, Francine Simões. **Cartografias do Corpo: Gesto & Clínica do Afeto**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia Clínica. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2008.

RUF, Bernd. **Destroços e Traumas**: Embasamentos Antroposóficos para intervenções com a Pedagogia de Emergência. São Paulo: Antroposófica, 2014.

SANTOS, M. E. E. Educação e Contemporaneidade em Michel Serres. In: **Pro-Posições**, v.26. Campinas, 2015.

SERRES, Michel. **Variações sobre o Corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

STEINER, Rudolf. **Kingdom of Childhood**. Rudolf Steiner Archive & E-library, 1924.

_____. **A Arte da Educação I**: O Estudo Geral do Homem – uma base para a Pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. **A Filosofia da Liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 2008.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Data de envio: 13/09/2018

Data de aceite: 22/11/2018

A EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS VIAS MAMBEMBES DE DECOLONIZAÇÃO

POPULAR EDUCATION AND ITS MAMBEMBIAN DECOLONIZATION ROUTES

Noelia Rodrigues Pereira Rego⁹⁸

Resumo

Tratamos aqui brevemente das bases da Educação Popular, que, forjada na América Latina tem no contexto brasileiro uma grande fonte de resistência primando por uma educação outra, mambembe como aqui categorizamos. É na criatividade e na viração, como estratégias de enfrentamento, portanto, que povos tradicionais e originários, bem como movimentos sociais encontraram seus meios e métodos de continuar reexistindo e mantendo vivas suas tradições e lutas. Pretendemos a partir disso articular a EP com os estudos decoloniais, pois ambas as esferas epistemológicas se inclinam em prol de corpos, falas, manifestações estéticas e expressões culturais silenciadas e desumanizadas e, portanto, interditas historicamente, mas que procuram se insurgir e denunciar pedagogias hegemônicas e dominantes.

Palavras-chave: Educação Popular. Decolonialidade. Mambembe.

Abstract

We briefly discuss here the bases of Popular Education, which, forged in Latin America, has in the Brazilian context a great source of resistance, priming for another education, mambembe, as we categorize here. It is in creativity and viration as coping strategies, therefore, that traditional and original peoples as well as social movements have found their means and methods to continue reexisting and keeping alive their traditions and struggles. We intend from this to articulate the EP with the decolonial studies, since both epistemological spheres incline towards bodies, speeches, aesthetic manifestations and cultural expressions silenced and dehumanized and, therefore, historically interdicted, but that seek to insurgent and denounce hegemonic pedagogies and dominant.

Keywords: Popular Education. Decolonialidade. Mambembe.

⁹⁸ Noelia Rodrigues Pereira Rego – Educadora Popular pela PUC-Rio, membro do Coletivo de Educação Popular e Libertária da América Latina e Caribe – CEPL. Doutoranda em Educação pela UNIRIO.

A EP e suas bases históricas – breves enunciações

É de forma orgânica que a Educação Popular se configura historicamente na conjuntura social e política, cujas bases estão em território latino-americano. É no interior da tessitura de povos tradicionais, de coletivos e movimentos sociais que foram gestadas experiências pedagógicas autodidatas protagonizando a ressignificação de seus saberes e práticas cotidianas e ancestrais. Por meio de estudos como os de Mejía e Awad (2003) podemos elencar a Educação Popular em dois períodos, cujo primeiro se ancora nas intensas lutas por independência (século XVIII até a primeira metade do século XX) e que tem em Simón Rodríguez, José Martí, Mariátegui, alguns de seus pilares de resistência, que giravam em torno de um pensamento próprio, emancipado, não repetidor e imitador de ideias “de fora”. O período seguinte que nos colocam os autores, em fins de 1940 até os nossos dias.

No caso brasileiro, nos anos finais da década de 1950 encontrava-se o país num processo bastante acelerado de industrialização, que se alinhavou desde o Estado Novo com Getúlio Vargas. Após a segunda Grande Guerra, portanto, novas forças políticas são criadas e a palavra de ordem neste momento era o pleno desenvolvimento, burguês, portanto. Ao invés de agrário-exportador, era o urbano-industrial que nascia neste momento. Era preciso para tanto que as massas estivessem ajustadas a este novo ideário de sociedade, logo, era preciso também um modelo ideológico escolar e de massa que fizesse esta uniformização. Se havia esta intenção de educar as massas para este novo tipo de trabalho, era no interior do debate pedagógico que a disputa se fazia entre católicos e precursores do *escolanovismo*⁹⁹.

Dentro deste cenário de pleno desenvolvimento do capital no país, o analfabetismo era considerado uma vergonha nacional. Assim, muitas iniciativas governamentais de escolarização, com caráter meramente compensatório, foram criadas partindo de uma dimensão puramente quantitativa de obtenção de títulos. Isto

⁹⁹ Escolanovismo ou As ideias da Escola Nova foi um movimento iniciado na América por John Dewey (1859-1952) e que influenciou intelectuais da elite brasileira no final do século XIX até meados do século XX. Quem trouxe tais ideias para o Brasil foi Rui Barbosa. O movimento tinha como mote a contraposição ao que era considerado “tradicional” no ensino para a época, principalmente o ensino religioso nas escolas. Para saber sobre o movimento, consultar: SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473 p.

porque, os ‘iletrados’ ou ‘analfabetos’ eram impedidos de votar, o que provocava um enxugamento dos chamados *votos de cabresto*¹⁰⁰, sobretudo no campo, em que o poder se revezava entre os “coronéis”. Neste momento (até o início do século XX) a “Educação Popular” era considerada oficialmente apenas para este fim, para expansão e “erradicação” da ‘chaga do analfabetismo’ no Brasil, com vistas à manutenção do poderio eleitoreiro e ajuste ao capital. Entendida como voltada para adultos somente, muitas campanhas de caráter nacional em prol desta faixa etária se consolidaram: CNER (Campanha Nacional de Educação Rural), CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo), CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), são algumas delas, cuja duração perdurou até 1963/64.

Embora formas de atuação em Educação Popular fossem realidade desde as duas primeiras décadas do século XX no país, por meio de ações de cunho libertário ocorridas “no chão das fábricas”, com as escolas operárias, por exemplo, é dentro deste panorama de desenvolvimento que as bases da Educação Popular e suas raízes dão os primeiros sinais, de forma oficializada, na década de 1950, ainda que, como vimos, o “movimento de expressão popular que surge neste momento muito se devia a disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites” (BEZERRA, 1984, p. 27). No entanto, ao contrário do que pensavam seus gestores, o que se revelou nestes espaços populares de educação foram ações voltadas para a assunção de expressões de cultura, a afirmação e o exercício para a cidadania, de forma a promoverem o enfrentamento destes grupos no cenário político e social que iam de encontro ao regime imperialista internacional, bem como a desconstruir a hegemonia imbricada em relações desiguais de classe, reconhecendo e desnaturalizando as tensões existentes em seus interiores.

É à guisa de todas essas disputas e embates que surgem os movimentos de educação popular, como o MEB (Movimento de Educação de Base) e o MCP

¹⁰⁰ Voto de cabresto é o nome que se dá à prática impositiva e violenta de se conseguir votos, corrente desde o século XIX, principalmente no campo, onde a atuação dos coronéis ainda perdura enquanto braço político de revezamento de controle das pequenas cidades e lugarejos. A prática consiste em obrigar seus empregados e pequenos agricultores a votar em si ou em seus aliados, sob pena de expulsão e morte.

(Movimento de Cultura Popular), os CPC's (Centros Populares de Cultura) da UNE, a Campanha 'De Pé no Chão também se Aprende a Ler'. Nestes movimentos e campanhas, que aconteciam sobretudo em regiões interioranas, localizadas majoritariamente no nordeste do país, havia um envolvimento entre educação e cultura em que bibliotecas eram instaladas e encontros culturais eram formados. O Teatro do Oprimido¹⁰¹, por exemplo, nasce com e a partir dessas bases.

Havia ainda o reavivamento de danças e manifestações típicas, fortalecendo os vínculos tradicionais e folclóricos de acordo com cada cultura, cada região, onde o povo era ao mesmo tempo espectador e participante das atividades. Assim, "é nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem um papel central" (Paludo, 2001, p. 91).

De todo modo, é no chamado *período nacional-desenvolvimentista*¹⁰² (1930-1960) que aqui a Educação Popular ganha forma e força oficiais e, como vimos, muitos movimentos surgem para trazer uma nova perspectiva à educação regular. Esta que ainda não chegava para todas e todos, quando chegava até regiões e povos mais afastados era aquém das expectativas, pois não 'conversava' com estas populações e assim se tornava esvaziada não só de sentido, mas de forma física mesmo em seus espaços. Desta feita, igrejas, partidos políticos, sindicatos formavam forças políticas em seus campos de atuação. De forma não homogênea, contudo, pois havia muitas diferenças de frentes ideológicas e de formação política entre cada um desses movimentos, mas, sobretudo *contra-hegemônicas*, que eram sua base-comum. Eram, sobretudo, organizações populares desejosas da construção do poder popular que vão

¹⁰¹ Para saber mais sobre o Teatro do Oprimido, que tem em Augusto Boal seu fundador e difusor, ver: "Augusto Boal e o Teatro do Oprimido": <https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>. O documentário, de 2010, fala sobre a vida e a trajetória de Boal. Tem a direção de Zelito Viana, roteiro de Marco Borges e produção de Vera Maria de Paula e Patrícia Chamon.

¹⁰² Não se trata aqui de fazermos uma análise mais esmiuçada sobre este período político, econômico e social no país. Para um maior aprofundamento sobre o período, pesquisar em: Almeida, Lúcio Flávio Rodrigues de. Entre o nacional e o neonacional-desenvolvimentismo: poder político e classes sociais no Brasil contemporâneo. *Serv. Soc. Soc.*, Dez 2012, no.112, p.689-710. ISSN 0101-6628.

tomando a cena em sua maioria na região Nordeste. Partindo de suas realidades culturais e sociais, era desvelada a desigualdade que se colocava nestes territórios, fazendo-se nesses espaços uma verdadeira Educação Popular: *do povo e com o povo*. Importante destacar o Encontro de Alfabetização e Cultura Popular que fora realizado em setembro de 1963 e contou com a participação de 77 movimentos.

Voltemos aos Círculos de Cultura da década da 1960 em que se estimulavam o diálogo. Era através deles que se instaurava a problematização do cotidiano. Quando já havia um estado de “quebra-gelo”, em que a vergonha de falar, o acanhamento havia dado lugar a dedos levantados e a corpos querendo se fazer ouvir por gestos, a problematização estava apta a surgir. Convidadas a examinar a realidade em que viviam, começava-se assim a desnaturalização de opiniões acerca do mundo. Montero (2006, p. 231) vem nos dizer que “la problematización sensibiliza, desnaturaliza, establece las bases cognitivas y afectivas para producir una motivación de cambio que se traduce en acciones concretas de transformación”¹⁰³. Como fruto destes trabalhos, ao menos duas publicações podemos registrar: o “Livro de Leitura para Adultos” e a cartilha “Viver é Lutar”, do MCP e MEB respectivamente.

O discurso premente nestes espaços era portanto o de “conscientização”, num primeiro momento e que deu lugar, à partir das práticas, ao discurso de “organização”. Seriam assim propostas de ação educativas coletivas, participativas, que tinham nos sujeitos participantes a identificação de sua realidade social, para, em seguida partir em prol da problematização de seu cotidiano. Essa educação nestes moldes, de forma a abalar as relações de poder e dependência historicamente consolidadas, propondo transformações sociais encabeçaram nesta época campanhas massivas de alfabetização de adultos. Tais ações foram de grande importância para o que veio a se chamar posteriormente Educação de Jovens e Adultos e que sem dúvida foi um grande aglutinador daquilo que conhecemos hoje por Educação Popular (FÁVERO, 2006).

¹⁰³ Tradução minha: “a problematización sensibiliza, desnaturaliza, establece as bases cognitivas e afetivas para produzir uma motivação de mudança que se traduz em ações concretas de transformação”.

Como diz Fiori (In: TORRES, 1981, p. 12) Paulo Freire fez da “pedagogia uma antropologia”, e a nosso ver foi um grande etnógrafo, pois não havia método, como ele mesmo propagava em suas ações, mas tudo era feito de acordo com a realidade cultural e social de cada grupo, por meio de temas geradores e situações-limite, porque via para além de processos e burocracias. Assim como ele, xs¹⁰⁴ demais entusiastas desta *outra* educação viam neste novo gestar pedagógico um papel central e revolucionário para transformação, do ser que está não só *no* mundo, mas *com* o mundo. Se num primeiro momento a *apatia* estava no centro da convivência naquele espaço, logo após as intervenções ela dava lugar a *empatia*, a confiança e podia-se enxergar e debater sobre as mazelas, a escassez, a falta, mas enxergava-se também o que abundava, os pontos positivos de suas realidades. Era, assim, a prática a responsável por trazer essas questões, problematizá-las e transformá-las não só no negativo, no “copo vazio”, mas nas possibilidades que a própria escassez poderia trazer, e como trabalhar com elas e a partir delas, tendo em vista sua transformação. Com estas propostas, partindo da subjetividade, do cotidiano, do que o participante trazia, era cada vez maior o número de grupos e ações que se formavam com estes moldes e práticas pedagógicas inovadoras à época.

No contexto da sociedade brasileira, estas experiências foram sendo tecidas como uma criativa e original resposta político-pedagógica a uma concepção de educação dualista e disciplinadora, que servia de base ideológica a um modelo de sociedade profundamente desigual e conservadora, marcada pela força violenta do “mandonismo” e pela “cultura” da servidão e do medo (ANDRADE, 2009, p. 04).

Configuram-se assim estes espaços como *territórios de resistências*, como podemos chamá-los.

¹⁰⁴ como forma de respeito às questões de gênero e sexualidade, e por entender e defender que as questões de gênero são bastante multiformes, procuramos utilizar neste trabalho uma escrita não-binária em que o uso do X, no lugar da letra que empregaria o gênero, se faz presente muita das vezes em palavras que certamente seriam escritas comumente de forma genérica, no masculino. Consideramos esta ação também como parte da perspectiva que criamos de *Trans-form-AÇÃO*, que estão em outros estudos, que seria transgredir, transformar, formar e agir, por um outro viés. Contra-hegemônico por assim dizer, seria também uma forma de resistência e insurgência, de luta e de reinvenção de novos caminhos, pois: “nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa posible” (EZLN, 2015, p. 221), aqui, a começar pela palavra escrita, que precisa ser *reexistida* nos escritos acadêmicos.

Mais do que um método, portanto, a EP apresentava-se como uma educação que via o sujeito em sua integralidade, era levada assim a patamares de uma epistemologia da educação. Seria assim ler o escrito e ler o vivido. Ao contrário de um ensino autoritário e lobotomizado que se colocava nas escolas, estas educadoras e educadores enxergavam movimento, ação e, sobretudo horizontalidade, e comungavam daquilo que Freire coloca em palavras, em sua ‘Educação como prática da liberdade’:

Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí, a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem (FREIRE, 2003, p. 42).

Conforme sustenta Mota Neto (2015), tanto em Paulo Freire como em Fals Borda encontramos a ideia da impossibilidade de dissonância entre subjetividade e objetividade. Ambas estão intimamente imbricadas e devem ser trabalhadas juntas no grupo em que se atua, no interior do processo de construção coletiva de saberes. Somado a isto, a ideia de *educação subversiva* reside justamente neste ponto, em que é impossível trabalhar uma educação das classes populares com educadorxs que reproduzem em seus espaços a opressão. Subversão, para Fals Borda (2008), remete à contrarreprodução do que acontece na sociedade. É com educadores/mediadores comprometidos, democráticos, subversivos e decoloniais, em suma, críticos, que uma educação *por* transformação é compreendida e trabalhada em seus espaços de atuação.

A EP como alternativa a modelos hegemônicos de Educação

Historicamente, um caráter (supostamente) consensual de harmonia e hegemonia que vem de uma tradição liberal vai pulverizar a escola de um *civilismo* e de uma disciplina de contenções de instintos sob o discurso de um ideal de civilização, em que os ânimos deverão ser contidos, bem como o controle sobre seus corpos e emoções. Esse suposto caráter harmônico de dominação, para tanto moderno, da educação é que vai historicamente conduzir os espaços escolares de forma a conter as classes trabalhadoras, que deles fazem uso, de qualquer intervenção fora dos padrões permitidos pelo Estado. No entanto, engana-se quem pensa que movimentos de resistência em resposta a essas práticas autoritárias não existiram (existem) e resistiram (resistem) no interior destes territórios. Mais recentemente, por exemplo, fomos testemunhas de um importante processo de ruptura com estes ideais, estas contenções e estes históricos autoritarismos por meio de um movimento que ficou conhecido como “Primavera Estudantil”. A ação direta se deu com as ocupações de escolas públicas em diversos países da América Latina (entre eles o Brasil) por seus estudantes e apoiadores, no ano de 2016, e desafiaram padrões mostrando inúmeras possibilidades emancipatórias, autônomas, coletivas e autogestionadas de uma *outra* educação.

Necessário reafirmar que a cidadania que entendemos, portanto, nunca será feita por uma concessão do Estado, mas a partir do espaço combativo por meio de lutas simbólicas ou mesmo na ação direta, em prol da legitimação de causas sociais de diversas frentes, que nascem no bojo de uma sociedade marcada pela condição de tutela, por meio do racismo e da divisão de classes. Dentro deste panorama, o que se tem de colocar em xeque para se pensar sobre questões de cidadania e educação em nosso século, são:

Enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuarem ocultos, sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais, novas, e novíssimas inspiradas nessa lógica, e não forem socavados e postos de manifesto para os profissionais da educação e para as camadas populares, não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania (BUFFA, ARROYO, NOSELLA, 2010, p. 46).

A educação é completamente multifacetada e possui inúmeros cenários e atributos. Assim como Santos (2013, p. 39), entendemos que para além dos espaços escolares, a educação é “aprendizado pelo qual o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem”. Desta forma, as experiências em EP foram sendo gestadas e se configuram como uma resposta ante um ensino esvaziado de sentido e, por isto, esvaziado de gente por não atentar para as subjetividades (eu, meu território, mundo, coletivo), mas, tão somente para as objetividades (onde quero chegar, conteúdos e padronização da aprendizagem).

Para muitos que se inclinam ao estudo de *outras* pedagogias e práticas de educação, portanto alternativas ao modelo hegemônico e oficial, dentre elas a Educação Popular, talvez seja de imediato a inclinação a levar Paulo Freire, patrono da educação brasileira, como um ícone e referência para suas práticas. No entanto, se fôssemos desafiados a elencar outras e outros educadoras e educadores praticantes de uma educação questionadora, desafiadora e de resistência, certamente não teríamos dificuldades neste trabalho. Isto porque a América Latina está repleta de anônimas e anônimos que no seio dos movimentos sociais, nos espaços formais, não-formais e informais de educação de alhures promovem uma educação vinculada a um projeto de sociedade, de cidade, de território, a novas formas de REvivência e REexistência dentro de um campo de disputa bélico e perverso, por assim dizer. Como exemplo disto vemos as históricas brigas no campo, pela terra, que um sem-número de vezes geraram e ainda geram constantemente mortes de lideranças camponesas e indígenas, e, dentro desta esfera de realidade, de muitos ativistas e educadorxs populares, também.

Os movimentos sociais têm se mantido na resistência formando o que eu poderia chamar de uma *contrapedagogia*. Baseado no conceito de contracultura, que, por isso mesmo questiona o modelo-padrão hermético e universalizado do saber, que hierarquizado em sua essência eleva uns em detrimento de outros, outros, claro: latinos, africanos, caribenhos e populares, seguidamente. Essas *contrapedagogias* em

seus espaços de atuação vão abrindo espaço, voz e vez para saberes enriquecidos de culturas locais, saberes tradicionais e cosmogonias próprias.

Tem sido no chão destes grupos e na coletividade que representam, que a Educação Popular vem ampliando sua força e resistência, vem sendo transformada, vem se reinventando, tomando forma e corpo. Surgem epistemologias, surgem categorias, nunca herméticas, nunca engessadas, nunca dogmatizadas, tampouco dominadas. Elas surgem da necessidade, das demandas e com elas se atrelam, a elas se combinam em dar o tom por meio desta *contrapedagogia* realizada em diferentes espaços de atuação. Há voz, há vez, o calar é opcional, não imposto. As gentes, aos ditos 'comuns' resgata-se sua oralidade e pensamentos, aprendendo com a ancestralidade e resgatando um passado perversa e pedagogicamente apagado. "Portanto, o movimento social popular é educador, capaz de forjar uma identidade de classe" (CALDART, 2000, p. 44).

É por meio deste cenário histórico de lutas, que continua em cena e em plena ação objetiva, que as ditaduras não por acaso ocuparam lugar na América Latina, e em resposta às mais variadas ofensivas os movimentos sociais nasceram e/ou se consolidaram enquanto resistência. Se há a ofensiva neoliberal, há também a resposta de quem é contrário a esta penetração ideológica. Temos visto desde meados da década de 90, do século passado uma recolocação e reavivamento de lutas na América Latina, por meio de movimentos indígenas (Zapatistas e Levantes Indígenas), o MST, os movimentos de luta por moradia, bem como movimentos de favelas e periferias, em todo o contorno do sul global. E ainda na academia - espaço até então perpetuado pelos 'cânones do saber', formado pelas elites econômica e socialmente privilegiadas - temos visto nascer grupos e estudos neste mesmo momento formados por intelectuais latinx-americanxs com um pensamento próprio, insurgente e não sujeitado, não-europeizado e contra-hegemônico. Ligados diretamente a estes movimentos sociais, elxs vêm, em sua maioria das camadas populares.

Segundo Conceição Paludo (2001) são as organizações populares que atuam (e devem atuar) como protagonistas e desenvolvem projetos socioeducacionais de base popular. São elas que forjam a EP. É de acordo com suas demandas e anseios, de

forma *mambembe* (com o significado que atribuímos a esta palavra aqui) que esta esfera de educação toma forma e corpo. Assim, segundo ela, o perigo reside justamente na cooptação destas ações por determinados segmentos, retirando assim a autonomia de suas iniciativas e ações e fazendo-os ‘mais do mesmo’, incorporando, desta forma, suas atividades ao *status quo* dominante.

Quando se trata de ser *mambembe* - como aqui entendemos seu significado, que é na perspectiva da viração, de ver na escassez, possibilidade e não de algo menor e desqualificado, como o senso comum entende o termo – é afirmar que a América Latina tem buscado incessantemente saberes *outros* e em conjunto com os irmãos e as irmãs do continente, com os irmãos e as irmãs de África, de forma a universalizar a luta. Ser *mambembe* é, sobretudo, usar a *criatividade* como grande aliada nas lutas cotidianas por emancipação e libertação. É no próprio movimento social que se configura como um princípio educativo (CALDART, 2000), que estão os embriões das manifestações *mambembes* de EP. Ao formarem entre si sujeitos *em* luta, estes espaços agregam uma multiplicidade de ações, que estão para além dos contextos escolares, mas que visam ao direito e ao pagamento de uma dívida histórica. É nessa formação sócio-cultural que se configuram esses processos criativos, insurgentes e *mambembes*, por assim dizer, educativos. O Movimento Zapatista no México é um bom exemplo disto ao elaborar seu Sistema Educativo Rebelde e Autônomo Zapatista (SERAZ).

A construção das trajetórias de diferentes conceitos de EP, em conjunto com suas demandas, coletivos, fundamentos e singularidades, na América Latina e Caribe, são de fundamental importância para nós, por atestarmos seu caráter não homogêneo e uno, mas *mambembe*, insurgente e criativo que, cada um a seu modo, ‘juntos e misturados’, caminharam por sendas que marcaram esta prática de resistência nestas terras.

Por outro lado,

Em termos de significado para a sociedade, os movimentos sociais se caracterizam por introduzir o conflito como um elemento pedagógico. A mídia desempenha um papel fundamental nesse “ensino” baseado nos movimentos sociais. Há, hoje, uma forte

tendência nos meios de comunicação hegemônicos à criminalização dos movimentos sociais, classificando os seus integrantes como perturbadores da ordem e, portanto, sujeitos à repressão policial (Seone, 2008). Em contrapartida, os próprios movimentos criam estratégias pedagógicas muito efetivas. A prática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de visitar cidades e estabelecer diálogo com igrejas, entidades e órgãos públicos certamente contribuiu para que, apesar das repressões, se encontrasse disseminado na opinião pública um reconhecimento de justiça na causa da luta dos trabalhadores sem-terra. Hoje, cada vez mais, a Internet ajuda a construir redes de informação alternativas que fazem o contraponto à opinião emanada em meios de comunicação, aos quais o povo só tem acesso como espectador ou coadjuvante nos programas das tardes de domingo (STRECK, 2010, p. 304).

Dentro deste panorama e como um belo exemplo vimos nascer e crescer as manifestações de 2013, no Brasil, que ficaram conhecidas como ‘Jornadas de junho’. Se vimos uma classe média ir para as ruas com suas reivindicações próprias, vimos muito mais coletivos e movimentos sociais, sobretudo de favelas e periferias darem o tom dos protestos, lotarem as principais avenidas dos centros das cidades, com suas pautas de luta. Vimos também, como resposta, a mídia tratando de desqualificar e criminalizar as manifestações – Rafael Braga¹⁰⁵ é um bom exemplo disto. E não param por aí, como já colocamos acima, outro bom exemplo de mobilização popular foram as ocupações das escolas públicas de ensino médio, movimento que ficou conhecido como “Primavera Secundarista” ou “Primavera Estudantil”, com o lema ‘Ocupar e Resistir’. Três anos depois das ‘jornadas’, que também já mencionamos, portanto em 2016, jovens secundaristas, os ‘secundas’ ocuparam não só no Brasil, mas em vários países da América Latina suas escolas, transformando-as em espaços literalmente democráticos e horizontalizados de educação. Víamos (e pude ver na prática, pois participei de algumas delas) ali verdadeiras escolas de Educação Popular enquanto ali estiveram ocupando aqueles espaços. Foi também a partir destes dois movimentos,

¹⁰⁵ Rafael Braga estava enquanto morador em situação de rua e dormia nas calçadas e marquises do centro da cidade do Rio de Janeiro. Em 20 de junho de 2013 enquanto sobrevivia nas ruas do bairro, sem nem saber do que se tratava a manifestação, foi levado juntamente com manifestantes à delegacia. Por portar o desinfetante Pinho Sol e outros produtos de limpeza, que geralmente utilizam para limpar o espaço onde vão dormir, foi considerado culpado e possível fabricante de explosivos. Todos os manifestantes presos juntamente com ele (todxs brancxs) foram soltos e apenas Rafael Braga segue respondendo processo, atualmente em regime “condicional”, por ter contraído tuberculose na prisão. Rafael Braga tornou-se o maior símbolo do racismo institucional do sistema penal e prisional brasileiro.

populares por assim dizer, que muitos núcleos de Educação Popular surgiram, assim como um sem-número de pré-vestibulares comunitários e pré-técnicos, com base na EP, se formaram aos que já existiam.

É assim, em contraponto com uma educação mecanizada, que a Educação Popular se inventa, reinventa, e dentro disto, rompe com as práticas tradicionais-conservadoras por meio de uma insurgência epistemológica contra os modelos pré-fabricados de construção do conhecimento. Assim, por ter essa sua característica *mambembe*, não cabe em formato de escrita e ações previamente estabelecidos, é, portanto, inovadora em sua essência. São ainda por essência e ideologia experiências “extraordinariamente pedagógicas” (BORON, 2006).

É este tipo de pedagogia “extraordinária”, que chamamos de crítica, que contextualiza e problematiza processos de construção do conhecimento, que aqui chamamos “mais do mesmo”, padronizados e que, por sua vez, contribuem apenas para a *involução* de processos e projetos emancipatórios de sociedade. E são inúmeras as experiências educativas que se comprometem de fato com seu tempo, com a história, com mudanças reais e que, por sua vez, podem estar separadas de acordo com as suas demandas específicas, mas encontram-se em perfeita consonância quando o assunto é o rompimento com as pedagogias conservadoras tradicionais: “Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 17).

Deste modo, não se trata de ‘produzir’, mas *construir* e *reconstruir* conhecimentos, bem como questionar saberes canonizados. Não seria negar estes últimos, tampouco apenas inseri-los nos debates e currículos, mas seria a pressuposição à transformação, questionando as bases ideológicas de um saber milenarmente construído e legitimado.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva

de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 9).

As históricas explorações dos corpos dos sem-alma e a escola como legitimadora destes nefastos processos

É partir do século XVI, que o conceito de ocidentalismo entra em voga e com ele toda a legitimação para se dominar e explorar os sem-alma, sem religião, sem cultura, sem língua, sem história. É com base neste mundo moderno/colonial que irão se configurar as teorias evolucionistas de homem e a obrigação de seguir este modelo único de 'humano'.

Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial. Do ponto de vista político-filosófico essa fronteira é estabelecida pelo princípio da "pureza de sangue" na península ibérica - que estabeleceu classificações e hierarquizações entre cristãos, mouros e judeus - e pelos debates teológicos da Escola de Salamanca em torno dos "direitos dos povos", que definiu a posição de indígenas e africanos na escala humana (Dussel, 1994). Esse primeiro grande discurso que impôs as primeiras diferenças coloniais no sistema mundo moderno/colonial passa, posteriormente, por sucessivas transformações, tais como o racismo científico do século XIX, a invenção do oriental, a atual islamofobia etc (GROSFOGUEL e COSTA, 2016, p. 18).

Dentro desta perspectiva, não há que se ir muito longe para reconhecermos em linhas gerais o *epistemicídio*¹⁰⁶ (SANTOS, 2010) e o *racismo epistêmico*¹⁰⁷ como um

¹⁰⁶ O *Epistemicídio* para Boaventura de Souza Santos, que aqui comungamos, é um movimento que trata de aniquilar qualquer sabedoria de povos considerados aquém de demais civilizações, no caso os europeus, frente aos povos indígenas e africanos, por exemplo. Seria assim um genocídio de suas epistemes, de suas práticas, de suas místicas, de seus costumes, visando à imposição da história única, de um saber não-plural, mas ancorado em bases europeias de sustentação e difusão. Essencialmente racista e classista, por assim dizer.

projeto de sociedade. O século XX nos mostra dentro de centros de produção e elaboração do conhecimento, formas de subalternização positivistas e eugenistas bem firmadas. A noção de progresso em diferentes áreas das ciências, que alguns autores nos mostram, vai nos levar a entender quão grande era a dominação europeia em seus vários quadros de atuação, em que a perspectiva evolucionista de sociedade previa que os “povos selvagens” poderiam (alguns somente) chegar um dia a patamares de evolução tal qual a Europa já havia atingido. Como exemplos, temos Hegel que afirmava que a África não possuía história, e o inglês Herbert Spencer, apontado como o fundador do *racismo científico*, quando classificou os povos entre superiores e inferiores, estando indianos e indígenas na segunda posição e europeus na primeira. Já no Brasil, tiveram ressonância as ideias do médico Raimundo Nina Rodrigues, com sua interpretação do *evolucionismo social*, que por meio de seu racismo científico, inferiorizava e negava a cultura indígena e africana. Essa hegemonia da *episteme* moderna irá adentrar em todos os acessos possíveis da sociedade, sobretudo na política, na economia, nas relações e, principalmente, na educação.

Mas quem eram esses ditos “selvagens, primitivos”? A resposta a esta pergunta não pode ser feita somente no passado, isto porque este tipo de ideologia ainda está muito presente nas relações sociais e nas instituições. Assim: “quem são esses ditos “selvagens, primitivos”?” Seria o ponto de partida para as nossas análises, quando estaria mais correto e honesto o esmiuçar do termo em conjunto com sua atualidade. A começar porque a "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico" (GROSFOGUEL, 2007, p. 35).

Sob a égide do progresso, a caminhada da “civilização” desde as cruzadas até a Guerra Fria e, sim, até os dias atuais, tem nos mostrado que é por outro viés que se opera esta ideia de ‘progresso’. Pautadas na exploração e apropriação de terras e seus povos, por meio da escravidão, matanças e genocídios, o que vemos nestas construções ideológicas de progresso são verdadeiras barbáries pouco midiaticizadas

¹⁰⁷ Para o aprofundamento deste conceito, ver mais em: [GROSFOGUEL, Ramón. Racismo Epistêmico, Islamofobia Epistêmica e Ciências Sociais Coloniais. Tabula Rasa \[online\]. 2011, n.14, pp.341-355. ISSN 1794-2489.](#)

pelos grandes equipamentos de comunicação e organismos internacionais e muito contadas pelos viéses de uma minoria, sobretudo hegemônica e branca, de forma a descartar assim a “perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho” (MIGNOLO, 2003, p. 296) como meio de alimentar a economia do capital e manter privilégios. Existia uma espécie de “combinação entre a ordem política conservadora e o progresso econômico, ambos apoiados por um sistema de educação em formação. Trata-se de uma dependência histórico-estrutural” (STRECK e MORETTI, 2013, p. 36).

Pensar enquanto povo subalternizado, sobretudo as populações latino-americanas e africanas, que foram e são historicamente silenciadas em toda a sua estrutura social é romper e desafiar discursos e estratégias que desqualificam e apontam carências no lugar de possibilidades, fragmentação no lugar de ajuntamento. É perceber ainda que os saberes da rua e dos povos tradicionais podem e devem sim levados em consideração neste processo, de forma a entrar no currículo das escolas. Por sua vez, a academia deve tornar-se definitivamente um amplo espaço e palco para esse debate, concatenando, diria eu, *epistemes-outras*, de forma a desvelar pouco a pouco o histórico de preconceitos e estereótipos e demais violências físicas e simbólicas que nossa ancestralidade oprimida experimentou.

Dentro desta conjuntura - que constata a escola como ferramenta de dominação por excelência, mesmo sendo concebida para ser uma esfera pública democrática, na qual o professor/professora deveria atuar como agente transformador - um modelo *decolonial* de pensamento se apresenta. De forma a construir uma nova base epistemológica apresentando alternativas à colonização ocidental e desafiando as bases de uma estrutura de poder consolidada, nasce no final da década de 1990 o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade (M/C). Formado e constituído por intelectuais latino-americanos de diferentes áreas do saber, uma das principais contribuições do grupo é sem dúvida a tentativa de desmantelamento dos discursos hegemônicos coloniais europeus até então uníssonos, com o objetivo de *de/descolonizar* pensamentos e práticas de subalternidade. Dito de outra forma: “o

postulado principal do grupo é o seguinte: "a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada" (MIGNOLO, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda. Assim, "graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 17).

A trajetória do Grupo de Pesquisa vem marcada por rupturas com tantos outros teóricos e grupos de semelhante base teórica, mas que não tinham a América Latina como elemento principal, que é o mote de *suleia* a configuração do Grupo. É precisamente em 1998 que saem do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos alguns descontentes com os rumos que vinham tomando. Essas divergências teóricas foram comentadas por Grosfoguel, um dos que romperam com este grupo e que mais tarde constituíram o M/C como o entendemos hoje.

[o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os "quatro cavaleiros do Apocalipse", ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. (...). Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSGOQUEL, 2008, p. 116).

Assim, é dentro do programa de investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano que se questiona de forma radical desde as mais veladas e sutis formas de silenciamentos e opressão, até a construção de *epistemes* próprias

buscando pela superação destas desqualificações e invisibilidades historicamente destinadas a grupos subalternizados e periferizados destes territórios.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos acolonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

É deste tipo de pensamento que subalterniza saberes, que coopta saberes e toma como se seus fossem, que precisamos falar. Um conjunto de saberes originário daqueles que tiveram seus discursos, suas técnicas usurpadas, arrancadas e transplantadas para outras terras como pedagogias próprias. Um bom exemplo disto são as técnicas de manejo de terra, agricultura e mineração milenares que muitas nações de África¹⁰⁸ possuíam e entre os Astecas e os Incas que detinham um alto grau de sofisticação em seu sistema tecnológico e possuíam um sistema educativo que lhes eram próprios. Muitas destas práticas e inventos foram tomadas pelos brancos como atividades originalmente suas, levadas, portanto, à Europa e lá entrando pelos grandes centros de estudo e pesquisa de suas universidades, que tomaram suas patentes.

É nesta sociologia das ausências (SANTOS, 2007), que aqui me ateno, bem como em desvelar uma pedagogia do encobrimento do outro (DUSSEL, 1973). Ao que chamo aqui de *contrapedagogia*, que é tudo aquilo que vem ao encontro daquele e daquela que fora silenciadx, desqualificadx e ridicularizadx, por não estar de acordo com os parâmetros previstos pelos cânones europeus universalizados. É disso que

¹⁰⁸ Sobre o assunto, ver mais em: <https://www.geledes.org.br/africa-lugar-das-primeiras-descobertas-invencoes-e-instituicoes-humanas/>

precisamos falar e problematizar em nossos espaços, sejam eles formais, não-formais ou informais de educação.

Pensando uma outra educação a partir de pensamentos-outros

Nos é inspirador para esta caminhada a articulação dos referenciais da *Educação Popular* com os da *Decolonialidade*, cruzando por meio dessas experiências pedagógicas as heranças da colonialidade nos ‘territórios do sul’¹⁰⁹. A EP assim se insere na genealogia do pensamento crítico decolonial, enquanto prática e pesquisa social, ação e movimento, ligada a projetos de emancipação no fortalecimento de uma pedagogia decolonial em nosso continente. Isto posto, pensamos que a Decolonialidade e a EP por si se referem a “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27).

Importante destacar aqui que a modernidade, portanto, se constitui de sete seguintes maneiras, segundo Dussel (2000):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo

¹⁰⁹ Entendemos por “territórios do sul”, povos oprimidos de latinoamerica, do sul global, não deixando de fora, contudo, povos de África e Ásia, que também sofrem opressões dos povos “do norte”. Em outras palavras, o que se entende por sul, são povos fora da Europa e Estados Unidos que sofreram (e até hoje sofrem) as consequências das expansões capitalistas, que expropriou as riquezas materiais e aniquilou muitas das culturas dos povos do sul.

civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (p. 49).

A colonialidade, neste fim, é apenas um dos muitos efeitos da colonização e da modernidade. Assim, Colonialidade e Modernidade são pares pensados e não derivados um do outro, que apontam para um discurso de base hegemônica servil à ideia de dominação e progresso, legitimando formas de opressão (colonialidade), da negação de direitos e modos de ser, que tem nas instituições e na burocracia seu braço acordal. O racismo, o machismo, a fome são premissas deste modo de viver nesta sociedade (MIGNOLO, 2007), são suas consequências mais perversas, que tem na decolonialidade uma grande rival, que denuncia frequentemente e ferozmente estas formas permanentes de colonialidade, insurgindo-se contra elas.

Explicitando ainda mais a genealogia do pensamento do Grupo M/C, temos em Arturo Escobar (2003) a seguinte definição:

[a] Teologia da Libertação desde os sessenta e setenta; os debates na filosofia e ciência social latino-americana sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma (por ex., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro); a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós-modernidade dos oitenta, seguidos pelas discussões sobre hibridismo na antropologia, comunicação nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino-americano de estudos subalternos. O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (p.53).

Por outro lado, lutar pela e com a decolonialidade não significa repelir os saberes europeus ou romantizar o passado ameríndio e africano, mas em ter como

ponto de partida a problematização da realidade opressora que historicamente vem se consolidando em paradigmas a serem seguidos. Em outras palavras, não é se desconectar dos saberes sistematizados, mas ampliar estes conhecimentos na perspectiva também da problematização da real necessidade deste tipo de saber à prática cotidiana do grupo em questão. É assim, “ler Gramsci, mas também ouvir o Gramsci popular nas favelas” (TORRES, 1996, p. 141). Para além de uma educação popular que capacite tecnicamente as camadas populares, o que se coloca em primeira linha é a insurgência dos saberes e povos, REconstruindo conhecimentos com outras significações e para outros significantes e significados. Seria assim o sujeito partindo de um ‘não-ser’, se desvelando no ‘vir-a-ser’, como entendedor e propagador de sua própria história, porque agora carregada de sentidos. Vendo na colonização seu algoz, este sujeito passa a não mais *viver*, mas a *existir*, não a negar sua própria ancestralidade, mas a reconhecer-se *nela* e *com* ela.

O projeto de decolonização requer o rompimento, pois não interessa neste caso somente a restituição ou reparação de conhecimentos - mas sobretudo o desafio de se pensar a partir das margens, das periferias do saber, do poder e do ser para que se legitime também conhecimentos que estão localizados em seus interiores, pois,

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico "outro", parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 23, 24).

É dentro de uma aposta de superação e transposição à colonialidade nas pedagogias, que a Educação Popular se configura como um processo aberto e contínuo, não involuntário, tampouco finito e com apenas uma frente de atuação. Diferente disto a EP se contrapõe de maneira frontal aos processos de educação que tradicionalmente serviram para a formação de uma não-cidadania, num contexto de

subalternização das classes, elegendo uns em detrimento de outrxs. Escolhendo quem serviria e quem seria servido à mesa.

Para além de um formato dual e adestrador, não seria de forma alguma “dirigir as massas”, mas *conduzir* e *mediar* o processo de *criar, recriar e problematizar* conhecimentos. A *dialogicidade* se faz presente de forma radical neste tipo de relação. Em consonância com a perspectiva decolonial, a EP prevê a saída dos espaços periféricos de uma epistemologia subalternizada rumo à uma epistemologia onde a participação do outro se transporte destes espaços periféricos para o centro dos processos educativos, porque coletivos e coletivizados. Ter lentes que aproximem sua luta à de outros e outras, xs faz perceber que não se está sozinho e o sujeito individual só o é, por que tem no coletivo sua chave para *existência*. Sendo assim, o *vir-a-ser* se constrói antes da luta, quando se descobre enquanto colonizado e esta descoberta só se dá na práxis cotidiana de pensamento-reflexão-ação. E é justamente no “reconhecimento do seu pouco saber de si que se formará uma das razões desta procura” (FREIRE, 2005, p. 29).

A Modernidade nasce realmente em 1492: essa é a nossa tese. Sua real superação (como *subsunção* e não meramente como *Aufhebung* hegeliana) é a *subsunção* de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera) (DUSSEL, 2000, pp. 50-51).

Na esteira do processo de colonialidade, o que se trata, portanto é de um projeto epistêmico bem alinhavado e articulado em várias teias e que sobrevive bem até os nossos dias, e se torna a cada dia mais imperceptível do ponto de vista tangível, mas que cumpre seu papel perversamente velado. Eram assim o espanhol e o português na América dos séculos XVI ao XX, passando à França do início até meados deste mesmo século e deslocando o bastão para os “cuidados” dos EUA para continuar o legado epistêmico colonial em nossas terras, chegando ao que temos hoje.

Para não terminar...

Pensamos assim que, apesar de não vivermos mais num regime colonial formalmente - o que não se quer dizer que não se viva e conviva com ele em sua forma ideológica, por meio de imposições e embargos políticos, econômicos e judiciários - a colonialidade está plenamente vivificada quando ela sobrevive nessas formas sutis de arranjo e rearranjo na sociedade, fabricando e moldando seres, por meio de uma falsa cidadania, por meio de uma falsa inclusão. É ainda, quando o que se chama aqui de colonizador começa por meio de seus privilégios a invisibilizar e destruir a imagem e o imaginário do outro, bem como seus sonhos e esperança, afirmando assim hegemonicamente sua visão de mundo e o que considera como passível de se tornar legítimo, prestigioso e abrangente. Assim, temos a escrita, a forma com que se fala, os gestos, a “etiqueta”, o “certo” e o “errado”, o CEP, a cor, a sexualidade, e, por fim a estética para dar a tonalidade final a estes exemplos vivos de uma colonialidade cotidiana de “sucesso”.

Constatamos com isto que, não é a mera inclusão de indivíduos no mercado de consumo a saída de que precisamos. Ao contrário, isto só nos faz perder de vista o foco dos movimentos e das ações, que de fato estão lutando por uma outra lógica de sociedade. Entendemos que não basta tentar extinguir a pobreza se conformando e se ajustando à lógica do capital, pois isto só altera de forma ainda mais incongruente o cenário desigual e injusto que temos de sociedade.

Por este meio, *desencobrir* o leito ideológico que produz uma cidadania abstrata, se dá através de uma cultura de divergência e questionamento, que em nosso entender seria aquela que nos levaria a uma democracia de fato cidadã ou a uma cidadania de fato democrática. Enquanto isso, “por servir aos interesses tanto da dominação social como da exploração do trabalho baixo a hegemonia do capital, “a ‘racialização’ e a ‘capitalização’ das relações sociais do tal novo padrão do poder, e o ‘eurocentrismo’ do seu controle, são a mesma base de nossos atuais problemas de identidade, como “país”, “nação” e “Estado” (WALSH, 2012, p. 07).

No interior desta via, a quebra da relação entre colonialidade e epistemologia se dá quando se redefine conhecimentos, saberes e experiências, bem como se reorienta e reordena a geopolítica do conhecimento; esta que, como vimos acima,

operou e ainda assim o faz, nos mais altos graus de pretensas universais, que se dá na geopolítica da língua, por exemplo, em que há apenas uma norma para se falar e escrever e todas as outras estão à margem, sendo consideradas inferiores, sendo subalternizadas. A quebra dessa relação seria assim uma “máquina para descolonização intelectual e, portanto, para a descolonização política e econômica” (MIGNOLO, 2013, p. 76). Seria ainda um exercício de de/descolonização intelectual redefinindo e ressignificando nossos horizontes, nossa cultura, nossa língua, nosso campo político enquanto sujeitos intelectuais-históricos que somos. Um dos principais objetivos de Mignolo é, portanto, a substituição da “geo- e da política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada)” (*idem*, p. 290).

Diante das reflexões fica evidente que a EP e a Decolonialidade estão muito próximas e atuam em bases comuns ao fazerem enfrentamentos e oferecerem resistência com conhecimentos dissidentes aos já consolidados, denunciando em seu bojo a exploração do capital, e ainda anunciando paradigmas, palavras e valores *outros* como: empatia, alteridade, autogestão, participação, coletividade provocando desta forma o surgimento de conhecimentos produzidos nas bases dos movimentos de povos e grupos subalternizados.

O conceito de *Pensamento-outro*, que aqui tomamos de empréstimo, vem de Abdelkebir Khatibi. O autor árabe-islâmico nos aponta um horizonte para pensarmos pelo viés da ‘invisibilidade’, da ‘dominação’, da ‘desumanização’, por exemplo. Dentro desta esfera, é por meio da decolonização que se parte por exemplo para as lutas junto a movimentos sociais em prol de afirmação de existência, cultura e identidade. É assim que, como Walsh (2012), pensar a decolonialidade é pensar as lutas contra a colonialidade e, a partir dela, questioná-las e promover a reconstrução radical de toda a integralidade humana. Seria assim o ‘pensamento crítico de fronteira’ que nos coloca, para problematizarmos, questionarmos, perguntamos os *porquês*, estes que nos são tão negados nos processos pedagógicos formais de educação, por exemplo.

A DEcolonolialidade, em conjunto com as experiências pedagógicas de Educação Popular, estariam assim ressignificando as formas de existir de povos silenciados em inúmeros aspectos de sua condição humana. Restituindo sua condição de fala, portanto sua oralidade e história, seus corpos e culturas, enfim, sua subjetividade que lhes foi retirada ‘à fórceps’, estariam assim os dimensionando a novos horizontes e frentes, de forma a enfrentarem a colonialidade e a contribuírem para a construção e a ampliação de veias abertas de emancipação.

De acordo com Mota Neto (2015), por exemplo, as “obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente ao debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular” (p. 03). Temos neste contexto ainda, Frantz Fanon, que embora não tivesse mencionado o termo decolonial, ou mesmo de/descolonização ou algo parecido, tampouco colocado a América Latina como centro de seus estudos, toda sua obra está permeada e intimamente imbricada com as bases dos conceitos decoloniais. Entre todos estes que antecederam aos estudos formais da decolonialidade há estreitas ligações, quando ao nos debruçarmos sobre seus escritos encontramos insatisfações e anseios em comum, salientando demandas concretas, num próprio *diálogo de saberes* (Fals Borda) e numa completa *síntese cultural* (Freire), num contexto *endogenético de recuperação coletiva da história* (Fals Borda). Cada qual em seu espaço-tempo-local, com suas demandas e povos e peculiaridades.

A antecedência deste pensamento que se dá fora das bases eurocêntricas de dominação não para por aí. Para o caraquense Simon Rodríguez (1769-1854), professor e grande referência de Símon Bolívar, diga-se, era emergencial para as Américas a formação de escolas populares para meninas e meninos, negros e índios, obviamente das classes pobres. “Uma escola pode até ser superficial, mas não inútil”, dizia ele. Para tanto era “necessário saber ler em todos os sentidos e dar a cada expressão o seu próprio valor”. Sua causa principal não era formar imitadores de velhos paradigmas, mas pessoas que seriam capazes de compreender seu tempo e seu

espaço, político, econômico, geográfico. “A América é original, original não de ser suas instituições e seus governos, e originais os meios de fundar um e outro. Ou inventamos ou erramos”. Pensando a América pela América preconizava com isso a capacidade individual e coletiva por meio de uma escola social onde pudesse realizar um trabalho de base em que homens e mulheres pudessem gestionar suas próprias trajetórias sem a necessidade de se criar modelos, mitos e heróis. Banido de muitos lugares pela forma, por assim dizer, “decolonial” de pensamento, sua proposta de educação era uma revolução social e econômica para a época, não à toa era chamado de louco e imoral. “A América não deve imitar servilmente, deve ser original” (RODRÍGUEZ, 1999).

É o pensamento moderno que validou e continua a validar o reconhecimento de nossos saberes. Ou seja, negar a autenticidade, a originalidade de nossos processos de conhecimento e técnicas é e sempre foi uma ideologia, bem como conferir títulos de ascensão conforme o interesse (caso das manifestações culturais como o samba, jongo e o funk, anteriormente criminalizados e veementemente combatidos). Seria assim um projeto histórico não só de desvalorização, mas a *subvalorização* de povos e grupos. O epistemicídio de que falamos acima.

A colonialidade é um dos elementos que constituem o padrão mundial do poder capitalista, que no contexto de convergências de crises (econômica, ambiental, de representação política) sustenta a imposição de um determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos (STRECK e MORETTI, 2013, p. 35).

É neste plano material e subjetivo, que se encontram as pedagogias e as formas de conhecimento. Ligado a isto, a *colonialidade do ser* pode ser entendida e estendida para o que Fanon (1979) muitas décadas antes chamou de “não existência”, tal é a desumanização, a inferiorização de corpos e saberes, de falas que são ridicularizadas, infantilizadas e subalternizadas. Há, em conjunto com este pacote, a negação de suas esferas místicas e sagradas, por exemplo, que agem de forma legítima e prestigiada no interior desses povos, mas que fora destes espaços e territórios se deparam com a “divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais

de vida, conhecimento e a própria humanidade” (WALSH, 2012, p. 08), são místicas e rituais que explicam seus mitos de origem e que conduzem e dão sentido à sequência da vida coletiva.

Neste processo que acreditamos e pontuamos como uma *outra* educação, mambembe por assim dizer, por resistência, a relação entre senso comum e ciência e entre a cultura - sabedoria popular e os saberes legitimados universalmente estariam o tempo todo confrontados, problematizados, mas não negados. No entanto, o que mais nos interessaria neste processo de ‘encontros’ é o que eu chamo de *aspectos educativos-humanistas*, que incorporados às práticas dos sujeitos estariam experienciados dia a dia e vivenciados, tornando-se partes constitutivas de sua atuação no mundo, fazendo brotar uma humanidade talvez perdida ou invisibilizada ao longo de seu caminho de vida e trajetória.

Sabendo que nenhum signo é neutro, nenhuma ação é ao acaso, nenhuma palavra é ao vento, mas tudo possui uma simbologia, significante e significado, carregados de sentidos, concordamos com Fals Borda, quando afirma que: “es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad”¹¹⁰ (1980, p. 72). Por esta via, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (FREIRE, 2002, p. 24) é elemento fundamental neste processo coletivo. É preciso, ao nosso ver, ainda mais: rebeldia e insurgência não esvaziadas e ingênuas de sentido, mas carregadas de vicissitudes, para *serem mais* neste processo dialógico e transformador. Ax educadorx popular, sobretudo ax *educadorx popular decolonial*, que aqui versamos, resta a certeza de que a teoria sem a prática não existe, mas que o contrário também é real. É nessa dialética que podemos conseguir, como num pêndulo, agir para transformar e, ao mesmo tempo, sermos transformados.

¹¹⁰ Tradução minha: *é necessário descobrir essa base para entender os vínculos que existem entre o desenvolvimento do pensamento científico, o contexto cultural e a estrutura de poder da sociedade.*

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Edinaldo Costa de. **A Educação Popular versus a “educação do popular”**: Diferentes horizontes da emancipação humana no contexto atual. 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/55T.pdf>.
- ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. (orgs.). **Educação e Cidadania**; Quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2010. 14ª edição.
- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **A questão política da educação popular**. 4 ed. São Paulo: brasiliense, 1984.
- BORON, A.A. Prólogo. In: RETAMAR, R. F. **Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas** (pp. 9-14). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2006.
- CALDART, Roseli Salette. **Escola é mais do que escola...: pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana** – v. I-II. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
- _____. **Europa, modernidad y eurocentrismo**, em LANDER, Edgardo (coord.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86, 2003.
- FALS BORDA, Orlando. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones en SALAZAR, María Cristina (editora) (1992) **La investigación-acción participativa**. Inicios y desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional de Colombia. Madrid: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario, 1980.
- FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra**. Buenos Aires: 1ª ed. Fondo de Cultura Económica, 1979.
- FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Edições variadas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Edições variadas: São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Edições variadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. v. 59, n. 2, pp. 32-35, 2007.

_____. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatista. Em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2008.

GROSFOGUEL, R.; BERNARDINO-COSTA, J.; Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 31, p. 15-24, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MEJÍA, M. R.; AWAD, M. I. **Educación popular hoy**. En tiempos de globalización. Bogotá: Aurora, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, 2013 (Madrid).

_____. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidade epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Coleção Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

MONTERO, M. **Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MORETTI, C. Z.; STRECK, D. R. **Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana**. REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO, v. 24, p. 33-48, 2013.
MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino- Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em. Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online]. 2010, vol. 26, n.1, pp. 15-40. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

_____. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Cadernos CEDES, v. 35, p. 219-238, 2015.

_____. Educação Popular. In: Streck, D. R.; Redin, E.; Zitzoski, J. J. (Org.) (2010). **Dicionário Paulo Freire** (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina, 2005.

RODRÍGUEZ, Simón. **Obras completas - Tomos I e II**. Presidencia de la República. Venezuela, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur**. México: Siglo XXI, 2010.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social** (trad. Mouza Benedito). São Paulo: Boitempo, 128p, 2007.

_____. **Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatória**. 2ª ed. La Paz – Bolívia: CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores, 2007.

SANTOS, Ariovaldo. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R.; MATTOS; V. M. **Educação e Lutas de Classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STRECK, Danilo R. **A Educação Popular e a reconstrução do Público: Há fogo sobre brasas?** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>, 2006. Acesso em 15 de abril de 2018.

_____. **Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre a educação popular e os movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 300-310, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 de abril de 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. TORRES, C. A. **A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual**. In: GADOTTI, M. (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto. **Leitura Crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981. WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. Joaçaba, SC: Visão Global, v. 15, n. 1-2, pp. 61-74, jan-dez 2012.

_____. **Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Data de envio: 29/08/2018

Data de aceite: 07/11/2018



EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES

OFICINAS DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE E O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

FACULTY DEVELOPMENT WORKSHOPS FOR THE IMPROVEMENT OF TEACHING PRACTICES IN HIGHER EDUCATION

Claudia Marcia Borges Barreto¹¹¹
 Márcia Maria e Silva¹¹²
 Luiza Carneiro Mareti Valente¹¹³
 Simone dos Santos Barreto¹¹⁴
 Helen Campos Ferreira¹¹⁵
 Michele Soltosky Peres¹¹⁶
 Miriam Marinho Chrizostimo¹¹⁷
 Claudia Maria de Oliveira Campos¹¹⁸

¹¹¹ Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), graduada em Medicina Veterinária, mestre e doutora em Patologia. Pesquisa criação e uso pedagógico de materiais educativos, lúdicos, artísticos e tecnológicos, no ensino básico e superior. Email: claudiamarcia@id.uff.br

¹¹² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFF, graduada em Pedagogia (UFF) e Letras (UERJ), Mestre e Doutora em Educação. Pesquisa na área de Educação e formação de professores. Email: marciamaria@id.uff.br

¹¹³ Professora Adjunta da Faculdade de Veterinária da UFF. Médica Veterinária, Mestre e Doutora em Economia Aplicada. Pesquisa nas áreas de Economias Agrária e dos Recursos Naturais e Métodos de Ensino Inovadores. Email: lmareti@id.uff.br

¹¹⁴ Professora Adjunta do Departamento de Formação Específica em Fonoaudiologia do Instituto de Saúde de Nova Friburgo da UFF, graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003), mestre (2007) e doutora (2012) em Ciências. Pesquisa nas áreas de saúde e da educação, Fonodialogia em suas interfaces com a Motricidade Orofacial, Neuropsicologia, Gerontologia e Saúde Coletiva, com ênfase no cuidado a pessoas e às populações adulta e idosa com distúrbios neurológicos adquiridos de fala, linguagem e cognição. Email: simonebarreto@id.uff.br

¹¹⁵ Professora Associada do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Psiquiátrica da UFF, graduada em Enfermagem e Obstetrícia; Mestre e Doutora em Enfermagem. Pesquisa em produção de saúde e humanização da assistência de enfermagem; enfermagem obstétrica e neonatal; formação profissional, educação permanente, capacitação e qualificação de profissionais em ensino na saúde; saúde da mulher; paradigmas do cuidar/ cuidado e enfermagem em home-care. Email: helen.campos@gmail.com

¹¹⁶ Professora Adjunta Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal Fluminense. Graduada em Fonoaudiologia, Mestre em Ciências/ Saúde Pública e Doutora em Linguística. Pesquisa no campo do cuidado e integralidade no SUS, além da interface entre saúde e educação voltada à pessoas com deficiências. Email: msoltosky@gmail.com

¹¹⁷ Professora Adjunta da UFF. Graduada em Enfermagem, Mestre e Doutora em Educação. Pesquisa em educação; formação e qualificação profissional; consulta de enfermagem; enfermagem; gerência em saúde; política de saúde e educação; controle de infecção em assistência em saúde. Email: miriammarinho@hotmail.com

¹¹⁸ Professora Associada do Departamento de Engenharia Civil da UFF. Graduada em Engenharia Civil, mestre e doutora em Engenharia Civil. Pesquisa em análise estrutural, estruturas de concreto armado e protendido e aplicação de novos materiais em estruturas de concreto. Email: cmocampos@id.uff.br

Resumo

Os objetivos deste trabalho foram identificar a necessidade de aprimoramento pedagógico do professor e avaliar as oficinas implementadas. Concluímos por meio da análise dos questionários de avaliação que, na percepção da maioria dos docentes, eles necessitam de aperfeiçoamento e se sentem motivados a realizá-los continuamente. As oficinas foram avaliadas como muito significativas, considerando as orientações teóricas e metodológicas e a dinâmica da sua execução.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino. Desenvolvimento Profissional Docente. Prática Pedagógica. Docente.

Abstract

This work aims to identify the need for pedagogical improvement of the teacher and to evaluate the workshops implemented to that end, guided by cognitive learning theories. We conclude, by analyzing the evaluation questionnaires, that in the perception of most teachers they need improvement and feel motivated to work on it. The workshops were well evaluated concerning the theoretical and methodological orientations and the dynamics of their execution.

Keywords: Teaching. Professional Development Teacher. Pedagogical Practice. Teacher. Permanent formation.

1. Introdução

Vários fatores intrínsecos à instituição de ensino e aos discentes estão implicados no desempenho acadêmico e conseqüentemente na retenção e evasão dos cursos de graduação. A prática docente, quando desarticulada de princípios didáticos inovadores, pode gerar desinteresse e inibir a aprendizagem. Por isso defendemos como necessária a formação permanente do professor. De acordo com Gunersel (2014), um programa de desenvolvimento docente foi capaz de influenciar professores a adotar práticas de ensino centradas no aluno, através de métodos ativos de ensino.

Stout e Wygal (2010) identificam comportamentos a serem evitados pelos docentes no intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem considerando avaliações sobre suas próprias práticas docentes: atitudes negativas ou indiferentes para com os alunos e/ou a classe; falta de organização e/ou preparação para ministrar a matéria; abordagem metodológica não pertinente; equívocos na abordagem avaliativa e atitudes de poder que tornam a interação professor-aluno inacessível ou

inflexível.

Em estudo similar, considerando a percepção dos estudantes, Beck e Rausch (2012) destacam os seguintes posicionamentos negativos dos docentes: não tirar dúvidas e/ou não saber tirar dúvidas pontuais; falta de conhecimento e/ou domínio do assunto a ser explanado; falta de pontualidade; não elaborar um plano de ensino adequado; apresentar excesso de recursos audiovisuais e de aulas expositivas, sem vincular atividades de sistematização dos conteúdos estudados.

Bordenave e Pereira (2012) acrescentam que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem garantir condições de trabalho para os docentes: salas de aula, instalações adequadas, monitores para apoio e estímulo aos estudantes, redução da burocracia nos diversos setores administrativos além de investimento em tecnologias que propiciem outros modos de conhecer, ensinar e aprender. É importante, portanto, considerar que o professor necessita de apoio institucional para compreender e exercer o seu papel. É necessário o professor “Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008).

Compreendemos, portanto, que as IES devem fomentar o desenvolvimento profissional docente de maneira permanente e mobilizadora da troca de saberes, viabilizando a formação do perfil docente emancipado pelo conhecimento e reflexão crítica sobre a sua prática. Consideramos que o professor conquistará êxito no seu trabalho quando, de acordo com Demo (2008), tomar atitudes de “orientação, avaliação, produção própria do conhecimento e aprendizagem permanente”.

Entendemos, por desenvolvimento profissional docente o aperfeiçoamento das práticas de ensino e aprendizagem, pautadas por reflexão crítica, consentâneas com a promoção da autonomia do educando, gerando satisfação pessoal decorrente das mudanças inovadoras implementadas. Foi nessa perspectiva, que a equipe do programa de inovação e assessoria curricular (PROIAC) criou e implementou oficinas de desenvolvimento profissional docente na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Políticas nacionais de educação têm incentivado a melhoria da formação de licenciandos, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de iniciação a

Docência (PIBID). Brito (2016), ao investigar a contribuição desse Programa, afirma que os participantes têm adquirido ampliada percepção sobre o ato de ensinar. Entretanto, os docentes com formação em licenciatura, recém-ingressos na universidade, não foram beneficiários desse Programa. Por sua vez os bacharéis tiveram poucas oportunidades de discutir o ato de ensinar durante a sua formação acadêmica, fato que torna imprescindível o apoio institucional desde o início da prática docente na universidade.

Vimos percebendo que o professor se vê continuamente desafiado em sua prática, devido à falta de formação didático-pedagógica na graduação e na pós-graduação. Docentes da UFF, de forma assistemática a princípio, identificaram necessidade de atuação institucional, no sentido de favorecer as articulações entre o Plano de disciplina, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Plano Pedagógico Institucional (PPI), o Projeto Político de Desenvolvimento Institucional (PDI), e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), considerando a importância do pertencimento do profissional docente a um campo de saberes que os configura como educadores.

O PROIAC foi criado em 2012 junto à Pró-Reitoria de Graduação por iniciativa de docentes e gestores da UFF, em trabalhos formativos com o intuito de sistematizar ações planejadas de implementação curricular. A equipe do PROIAC constitui-se de docentes voluntários da UFF, que se incluem após participar de chamadas públicas periódicas para participação em oficinas. Segundo Barreto (2016), as atividades do PROIAC têm gerado mudança de atitude de docentes, além de subsídios aos Núcleos Docentes Estruturantes para atualização, ajuste curricular e qualificação profissional.

Esse Programa adota oficinas criativas como prática formativa crítica. Ao longo de seis anos, a equipe elabora e realiza oficinas sobre temas relacionados diretamente à organização curricular, métodos ativos de ensino, avaliação de aprendizagem, feedback, portfólio reflexivo e mapa conceitual. Inicialmente, as oficinas eram oferecidas a todos os professores, e a maioria das inscrições eram de profissionais com mais de 10 anos de magistério.

Em 2017, para atender a necessidade de formação continuada de professores em estágio probatório, a equipe do PROIAC em parceria com a equipe da Escola de

Governança em Gestão Pública (EGGP) ofereceu oficinas sistematizadas por, no mínimo, duas vezes ao ano, prioritariamente para os professores recém-ingressos. Nessas oficinas, tem sido enfatizado o aprimoramento didático frente às exigências das DCN de curso de graduação, no que diz respeito à constituição do perfil profissional egresso.

Assim, objetivamos identificar a necessidade de aperfeiçoamento pedagógico do docente participante das oficinas de desenvolvimento docente, descrever a dinâmica das oficinas realizadas nos dias 27 e 28 de Fevereiro e 1º de março de 2018 e avaliar a sua aceitação a partir da percepção dos docentes.

2. Material e Métodos

2.1. Identificação do Perfil do Docente Participante

As pré-inscrições nas oficinas foram divulgadas por e-mail institucional. Solicitamos o preenchimento do primeiro questionário (Questionário 1), *on line*, composto por 10 questões fechadas com escala contendo até seis alternativas, que incluía a opção “não sei”. Cada questão fechada tinha uma opção aberta para comentários. O Questionário 1 foi estruturado visando a identificação dos participantes quanto à formação acadêmica, às expectativas pessoais e à avaliação relativa às suas práticas docentes.

No dia anterior ao início das oficinas a EGGP divulgou a lista de 40 professores selecionados de acordo com o edital do evento, que priorizava a inscrição de professores em estágio probatório. O número de vagas para cada um dos dias foi definido de acordo com às restrições operacionais (tamanho da sala e número de facilitadores).

2.2. Descrição e Dinâmica das Oficinas de Desenvolvimento Docente

Para o conjunto de atividades realizadas nas oficinas estabelecemos como principais objetivos de aprendizagem - refletir de forma crítica sobre temas relacionados à docência, aprimorando os conhecimentos e habilidades relativos à

prática profissional no ensino superior, a fim de promover, quando necessário, a transformação e inovação da prática docente, visando à satisfação dos envolvidos no processo formativo.

Estabelecemos temas e objetivos de aprendizagem a serem trabalhados e alcançados pelos participantes, considerando o seguinte aspecto negligenciado na formação do professor do ensino superior: a reflexão teórica e prática sobre o ato de ensinar e de aprender. Fundamentamo-nos em pesquisadores como Freire (2002) e Masetto (2011), dentre outros, tomando também como referência as orientações oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Vislumbramos apresentar aos docentes a estrutura organizacional inerente ao funcionamento dos cursos de graduação na UFF. Além disso, interessava-nos a compreensão do sentido das aulas e o papel da avaliação como guia para o redimensionamento do trabalho docente e discente. De maneira ampliada, buscavamos fazer com que refletissem sobre seu papel individual e coletivo na formação de profissionais. O processo da oficina dava-se por relação dialógica e dinâmica em cada grupo de participantes, cujos ajustes individuais e coletivos promoveriam o alcance dos objetivos delineados.

Para qualquer dos temas trabalhados e dada a polissemia de determinados termos, acentuada pela participação de docentes de diferentes áreas, consideramos importante a reflexão e a discussão dos conceitos abordados, pactuando significados, com a intenção de facilitar o trabalho cooperativo. As oficinas têm como orientação básica a promoção da reflexão individual, seguida pela discussão em pequenos grupos, sistematização de ideias e elaboração de consenso, ancorados em literatura científica pertinente. Assumimos que essa reflexão individual é necessária para a tomada de consciência de um dado conceito e, posteriormente, a identificação de suas incompletudes quando comparado com os dos demais participantes, e entre os conceitos dos teóricos da área.

Ao longo dos três dias, realizamos sete oficinas, tendo cada uma a duração de três horas e meia por turno, totalizando sete horas por dia. A organização da sequência das oficinas previu a instrumentalização dos docentes para que, a cada dia e

em pequenos grupos, fosse construído um plano de disciplina interdisciplinar, e, no último dia, um plano de aula. No quadro 1, a seguir, encontram-se a lista de oficinas e os respectivos objetivos de aprendizagem por dia de oficinas.

Quadro 1. Lista de oficinas realizadas por dia e os respectivos objetivos de aprendizagem

Data	Título da Oficina	Objetivos
27/02/2018	DCNs, Currículos e Competências	Refletir sobre a relação entre DCNs, currículo, PPC e competências profissionais
27/02/2018	Princípios de Métodos Ativos de Ensino	Identificar os princípios dos métodos ativos de ensino.
28/02/2018	Métodos de Ensino Ativo com Grandes Grupos	Vivenciar diferentes técnicas de aprendizagem ativa para trabalho em grandes grupos e planejar uma aula com as técnicas vivenciadas
28/02/2018	Mapa Conceitual	Reconhecer o potencial do mapa conceitual no processo de ensino e aprendizagem
28/02/2018	Uso de TIC no Ensino	Demonstrar ferramentas com tecnologia digital que permitem a avaliação em tempo real e feedback imediato
01/03/2018	Avaliação de Aprendizagem	Conceituar “avaliação da aprendizagem”; Identificar a finalidade da avaliação da aprendizagem; Relacionar técnicas de avaliação aos domínios de aprendizagem
01/03/2018	Planejamento de Disciplina e Plano de Aula	Desenvolver planejamento de acordo com DCN visando a formação do perfil do egresso

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao término das oficinas do dia, os participantes eram convidados a responder ao Questionário 2 de avaliação e realizar a autoavaliação do aprendizado. O Questionário 2, foi composto por quatro perguntas abertas relativas aos objetivos, método e apreciação geral das oficinas, avaliação da atividade usando apenas uma

palavra e uma questão que investigava a apresentação de uma proposta de aplicação prática do tema estudado. Entretanto, no presente trabalho foram analisadas as respostas para as questões relativas às características gerais das oficinas assim como a avaliação dos participantes traduzida em apenas uma palavra por dia de oficina.

A autoavaliação do aprendizado adquirido em cada oficina foi realizada com o propósito de oportunizar um momento de reflexão e de projeção de novos estudos e práticas pelo professor. Essa atividade teve também o objetivo de introduzir o tema portfólio reflexivo, visando o desenvolvimento da metacognição, cujos resultados serão objeto de análise futura.

O terceiro e último questionário (Questionário 3) foi respondido ao final de todas as atividades, a fim de obter informações com vistas a aprimorar a oferta de oficinas de desenvolvimento docente e dimensionar o desejo dos professores por inovar a prática de ensino e prosseguir com seu aperfeiçoamento profissional.

O questionário 3 de avaliação foi entregue, na forma impressa, aos participantes no último dia de oficinas. Composto por sete itens, com cinco questões abertas e duas fechadas, o questionário abrangeu a avaliação da divulgação da atividade e do procedimento de inscrição, sugestões de novos temas para futuras oficinas, e de como o PROIAC poderia auxiliá-los na implementação de novas práticas de ensino. Adicionalmente, questionou-se sobre o interesse do docente em receber auxílio para seu desenvolvimento docente, com especificações sobre o tipo de auxílio que gostaria de receber, e um espaço para comentários livres foi disponibilizado. Em relação às questões fechadas, os participantes deveriam indicar o melhor período do ano para a oferta das oficinas (antes do início, meio ou final) e deveriam avaliar em uma escala de 0 a 10 o seu grau de motivação por em prática os conteúdos abordados nas oficinas.

2.3 Análise das Avaliações das Oficinas Realizadas por Docentes

As respostas aos três questionários respondidos pelos participantes foram analisadas, sistematizadas, discutidas e apresentadas nas seções seguintes. Para tal, o questionários foram numerados por ordem de análise e indicados com a sigla Q

seguida de um numeral.

Foram utilizados métodos quali-quantitativos de análise. As questões abertas foram submetidas a análise de conteúdo (Bardin, 2009), incluindo as seguintes fases: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. Para as respostas das questões fechadas foram calculadas as frequências, assim como para as categorias identificadas nas respostas abertas. Para a questão que solicitavam a avaliação das atividades, usando apenas uma palavra, foram construídas nuvens de palavras, utilizando-se a ferramenta online disponível em <https://www.wordclouds.com/>. Essas nuvens apresentam de forma gráfica a frequência das palavras usadas e, portanto, aquelas destacadas em maior tamanho são as mais frequentes nas avaliações dos participantes.

3. Resultados

3.1. Perfil dos Docentes Participantes

A análise do Questionário 1 respondido por 27 dos 44 professores que frequentaram as diferentes oficinas, revelou que 96,2 % ainda não tinham participado de atividades de desenvolvimento docente na UFF e se encontram em estágio probatório (de 0 a 3 anos de magistério). Os demais professores (13,8%) concentravam-se na faixa de 7 a 10 anos de magistério. Consideramos alta a frequência de respondentes, visto que o envio do questionário foi por meio eletrônico e efetivado na véspera da oficina.

Quanto ao grau de expectativa de participação nas oficinas verificamos que 15,4% dos docentes respondentes o consideraram muito alto, 57,7% como alto, 9,2% como médio e 7,7% não souberam valorar. Os comentários relativos às expectativas variaram de acordo com o tempo de docência na UFF como ambientação para aquele professor que ainda não ministrou aula - “Início este semestre na UFF e acredito que será uma oportunidade de ambientação à IES” ou aprendizado/conhecimento – “Preciso conhecer formas de tornar o que falo mais interessante”.

Sobre as áreas do conhecimento relativas à formação dos professores que

responderam ao questionário identificamos as seguintes: Biomedicina, Medicina, Nutrição, Veterinária, Direito, Letras, História, Ciências Contábeis, Arquitetura, Química, Física, Matemática e Engenharias.

Os respondentes (61,5%) consideraram média a necessidade de apoio didático-pedagógico para o exercício da docência, numa escala de cinco alternativas que variava de muito alta a muito baixa. Quanto à sua prática de ensino, 73,1% dos professores a classificaram como boa, 15,4% como ótima e 11,5% a classificaram como regular. Já quanto à influência de sua prática de ensino no aprendizado do aluno 50,1% dos professores a consideraram alta, 26,9% como média, 3,8% como muito alta e 19,2% afirmam que a desconhecem.

Sobre o grau de satisfação pessoal com a prática de ensino 38,5% dos professores o considerou alto, 42,3% médio, 7,7% muito alto ou não sabe e apenas 3,8% considerou baixo. Já quanto ao grau de satisfação dos alunos com a prática de ensino do professor 57,7% consideram alta, 15,4% média e 26,9% não souberam classificar.

3.2. Análise das Características das Oficinas que Agradaram ou Desagradaram

A participação dos 44 professores variou por dia, sendo 29 na oficina do dia 27 de fevereiro; 30 no dia 28 de fevereiro e 29 no dia 1º de março. O número de respostas dadas à cada questão também variou por dia de oficina e será apresentado juntamente com o resultado da análise qualitativa e quantitativa.

A partir da análise das respostas dadas à pergunta aberta do questionário 2, quanto à avaliação das características das oficinas que mais agradaram aos participantes, identificamos quatro categorias de respostas apresentadas em ordem de maior para menor frequência: 1- Interatividade; 2- Organização e Desenvolvimento 3- Reflexão sobre o Aprendizado e 4- Clima de Trabalho.

Na categoria “Interatividade” foram incluídas as respostas que versaram sobre o trabalho em grupo envolvendo discussão, comunicação e participação ativa, assim como a troca de experiências ou cooperação com professores de outras áreas.

Ressaltamos que a interação com professores de outros departamentos foi importante do ponto de vista do conhecimento da instituição, para o professor recém-ingresso, e da troca de relatos de experiências pelos demais.

A categoria “Organização e “Desenvolvimento” das oficinas agradou aos participantes pela sua estrutura, escolha dos conteúdos e atividades práticas, incluindo o dinamismo na execução. Os conteúdos, muitas vezes, surpreenderam os professores por representar novidade ou pela abordagem indutora de reflexão. Houve referência positiva à forma de mediação por parte dos professores facilitadores.

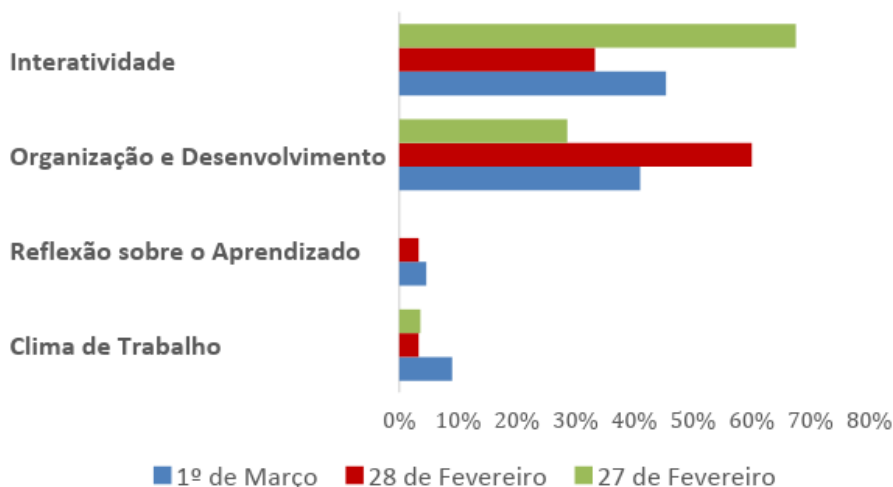
A respeito da categoria “Reflexão sobre o Aprendizado” destacamos que os professores manifestaram suas preferências em relação às conclusões alcançadas sobre determinada abordagem dos temas, incluindo os conceitos discutidos nas diferentes oficinas, a forma de avaliação, o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino, o planejamento interdisciplinar e a elaboração de plano de aula a partir do modelo oferecido.

Quanto à categoria “Clima de Trabalho” os elementos identificados estavam relacionados às inter-relações pessoais e à forma agradável de condução das oficinas pelos facilitadores. Na figura 2 estão representados os percentuais das categorias de características das oficinas que mais agradaram aos docentes respondentes por dia.

Figura 1. Percentual de categorias de respostas identificadas para a pergunta “Que

características da oficina mais agradaram?”.¹¹⁹

Características que Mais Agradaram



Fonte: Elaborado pelos autores

Um resumo da análise qualitativa relacionada às categorias das características das oficinas que mais agradaram estão presentes no quadro a seguir, com os respectivos textos representativos por participante.

Quadro 2. Categorias das características das oficinas

Categorias	Exemplo	Participante
		120
Interatividade	“A metodologia agradou por ser interativa.” “A separação dos professores em grupos pequenos e o revezamento desses grupos permitindo a interação com diferentes pessoas.” “Troca entre os professores que ministraram a oficina - troca entre alunos e professores.”	Q25 Q28 Q12

¹¹⁹ Foram 28 respostas analisadas no primeiro dia de oficina, 30 no segundo e 32 no terceiro.

¹²⁰ Identificação do questionário por docente respondente por ordem de análise.

Organização e Desenvolvimento	“A dinâmica das atividades e a apresentação de coisas tão novas para mim, jamais vistas e/ou usadas. Fantástico.”	Q43
	“...Gostei de serem colocados lado a lado conceitos que confundimos: objetivo x justificativa; estratégias x recursos didático-pedagógicos.”	Q38
	“Gostei muito de um exemplo de plano de aula e de poder aplicar os conhecimentos construídos no próprio plano de aula.” “O empenho da equipe, dinamismo e motivação”	Q42
Reflexão sobre o Aprendizado	“As conclusões que eu cheguei. O nosso aluno não é informado sobre o que esperamos dele...”	Q10
	“A auto-crítica sobre como avaliamos os alunos foi importante para mudarmos métodos de avaliação...”	Q43
	“Compreensão do conceito, e importância dos objetivos, justificativa, recursos didáticos, estratégias didáticas, etc.”	Q29
Clima de trabalho	“O ambiente foi amistoso durante todo o dia.”	Q37
	“Foi muito agradável o tipo de atividades realizadas na oficina.”	Q32
	“Integração do grupo, acolhimento”	Q27

Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto às características das oficinas que desagradaram aos participantes, a maioria informou que nada os desagradou - sendo 65,51% dos presentes no primeiro dia, 69,7% no segundo e 61% no terceiro dia.

As manifestações de desagrado quanto à organização e desenvolvimento das oficinas foram predominantemente em relação ao uso do tempo, conforme as seguintes respostas dos professores - “Pouco intervalo entre as atividades”- Q29, “Horário bem pesado” - Q20 e “Pouco tempo para realização das últimas atividades, principalmente o diário reflexivo e a avaliação.”- Q36. Identificamos também respostas, relacionadas às preferências (“assistir vídeos”- Q5) ou expectativas pessoais (“Teria gostado de mais aprofundamento na pedagogia, filosofia e educação”- Q24),

assim como dificuldades enfrentadas pelo professor participante na execução da atividade (“A interdisciplinaridade dificultou a atividade e somando a inexperiência, deixaram a atividade mais difícil.” - Q18). Interessantemente, o professor que relata a dificuldade na atividade reconhece a sua relevância - “Foi difícil construir um planejamento em tão pouco tempo. Além disso, não estamos familiarizados com essa prática. O desafio foi estimulante e nos indicou a necessidade de incorporar essa prática ao nosso fazer pedagógico.” - Q15.

A quantificação do conjunto de respostas, descritas anteriormente, estão representadas na figura 2 a seguir.

Figura 2

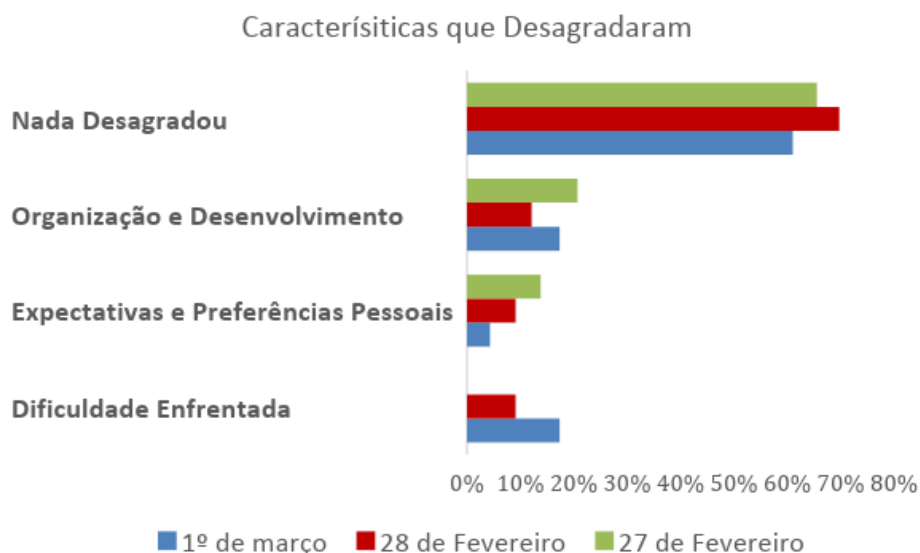
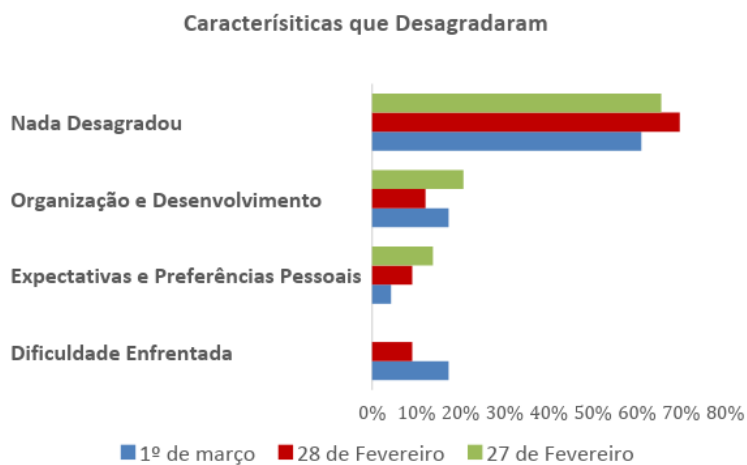


Figura 3



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 2: Percentual de categorias de respostas para a pergunta “Que características das oficinas desagradaram?”. Foram 29 respostas analisadas no primeiro dia, 33 no segundo e 23 no terceiro.

As nuvens de palavras a seguir apresentam a avaliação das atividades diárias usando apenas uma palavra. Observa-se que em todas as nuvens a grande maioria das palavras são positivas, que muitas vezes representam o sentimento resultante da participação ativa dos professores.

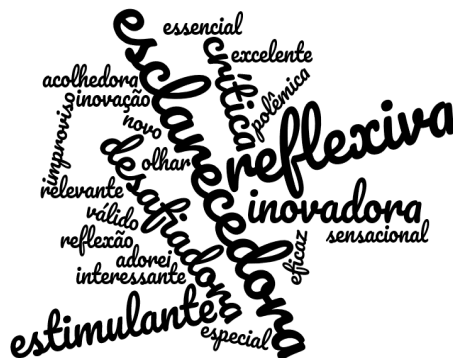
No primeiro dia, as oficinas oferecidas foram “ DCN, Currículos e Competências” e “Princípios de Métodos Ativos de Ensino”. Para aqueles que não estavam familiarizados com o assunto, as palavras foram mais positivas e demonstravam maior interesse em conhecer os assuntos. Os exemplos de métodos nessa oficina foram apresentados apenas na forma de pequenos vídeos o que fez com que os participantes desejassem mais detalhes. Uma apresentação mais detalhada e prática sobre alguns dos métodos selecionados estava programada para o dia seguinte.

Figura 4. Nuvem de palavras referente às avaliações das oficinas do dia 27 de fevereiro de 2018.



Fonte: Elaborado pelos autores

No segundo dia, foram trabalhados os assuntos de “Métodos de Ensino Ativo com Grandes Grupos” em que todos vivenciaram pelo menos dois dos métodos demonstrados, a elaboração de “Mapa Conceitual” e o “Uso de TIC no Ensino” todos também estritamente práticos. Aqueles que já conheciam a TIC apresentada (Kahoot), entenderam que outras ferramentas deveriam ter sido abordadas, mas a grande maioria dos participantes desconheciam os métodos e TIC apresentados e avaliaram



Fonte: Elaborado pelos autores

Finalmente, essa avaliação também foi solicitada para a atividade de elaboração de um plano de Disciplina Interdisciplinar que aconteceu ao longo dos três dias. Os resultados são apresentados na Figura 6 a seguir. Os participantes de cada grupo demonstraram grande dificuldade em encontrar um tema comum, para a abordagem em uma disciplina, relacionando mais de uma área de conhecimento. Dessa forma, entendemos que a atividade envolvendo a interdisciplinaridade tenha sido “**Desafiadora**”, para a maioria dos participantes, cuja palavra foi apresentada em maior frequência entre eles. A palavra com segunda maior frequência foi “**Necessária**”. Acreditamos que essas duas palavras representam o reconhecimento das necessidades formativas dos professores participantes, visto que, foram identificadas algumas dificuldades na elaboração dos planos. Destacamos como os principais itens o exercício da interdisciplinaridade, que demandou a interferência dos facilitadores na elaboração da justificativa da disciplina para o curso (baseadas nas DCN ou no PPC) e dos objetivos de aprendizagem (muitos foram elaborados do ponto de vista de quem ministra a disciplina e não de quem a cursa). Esse ajuste no plano de ensino é necessário quando se considera o aluno como protagonista do aprendizado.

Figura 7. Nuvem de palavras relativa a avaliação da oficina de Planos de Disciplina.



Fonte: Elaborado pelos autores

3.3 Análise das Avaliações Relativas ao Aprimoramento das Oficinas

Responderam ao terceiro questionário 34 docentes. A taxa de respostas por item foi, em média, de 84,5%. Apenas o item comentários alcançou taxa de resposta inferior a 70%, com 55,9% de respostas.

Quanto à avaliação da divulgação da atividade e do procedimento de inscrição, parte dos respondentes (26,5) apenas citou como e/ou quando soube da atividade. Dentre aqueles que avaliaram efetivamente esses aspectos, a maioria (73,5%) avaliou favoravelmente os procedimentos de divulgação e de inscrição (prática, eficiente, simples, muito boa, excelente e satisfatória), com exceção de três avaliações negativas.

Os temas sugeridos para novas oficinas estavam relacionados à avaliação (sete indicações), uso de métodos de ensino-aprendizagem, com ênfase nos métodos ativos (cinco indicações), uso de tecnologias em sala de aula (quatro indicações) e à voz do professor (três indicações). Um ponto frequentemente mencionado foi a necessidade de aprofundamento dos temas abordados nas oficinas oferecidas. Outras demandas também foram apontadas, como a atuação docente em disciplinas de campo e como estimular a participação dos estudantes, por exemplo.

Dentre as indicações de como o PROIAC poderia auxiliar os docentes na implementação de novas práticas de ensino, 11 docentes validaram a estratégia de oferta de oficinas em curso e sugeriram a abordagem de outros temas ou o

aprofundamento dos temas já contemplados. Indicaram, também, maior frequência de oferta e realização dessas no local de trabalho ou com uso de tecnologias que ampliasse e facilitasse o acesso dos docentes à atividade, usando a modalidade de educação a distância. Parte dos docentes (10 respondentes) também apontou a necessidade do programa promover estratégias que viabilizem o compartilhamento de experiências e materiais ou referências sobre os temas discutidos, entre os docentes.

Quando questionados se gostariam de receber algum auxílio para o seu desenvolvimento docente, 82,3% responderam afirmativamente, indicando como tipo de auxílio a oferta das oficinas já propostas ou sugeridas pelos participantes, com o compartilhamento do material das oficinas, maior frequência de oferta e realização das mesmas nos campi de atuação do docente. Outra sugestão frequente foi a criação de estratégias para manutenção de contato entre os participantes das oficinas e a equipe do PROIAC, visando à continuidade do processo formativo e a troca de experiências.

No campo livre para comentários, os respondentes registraram seus agradecimentos, parabenizaram a equipe do programa e/ou a iniciativa, avaliaram a atividade ou a questão da formação docente e fizeram críticas e/ou sugestões. Como principais críticas/sugestões, os docentes respondentes indicaram a necessidade de confirmação da inscrição com antecedência, a importância de promover a participação dos docentes ingressantes recentemente na instituição nessa atividade, assim como de ampliar a participação dos docentes nesses espaços.

Acerca da consulta sobre o período do ano mais indicado para a oferta das oficinas, 97% apontaram o período que antecede o ano letivo como o melhor período para a realização das oficinas do PROIAC. Esse resultado confirma o acerto na escolha desse período do ano em que a oficina em questão foi oferecida, logo todos os respondentes disponibilizaram-se a participar da atividade antes do início do semestre letivo, talvez por considerar um período do ano mais viável. Para maior representatividade da opinião dos docentes da instituição, uma consulta mais ampla deveria ser realizada.

Quanto ao grau de motivação para aplicar os conteúdos abordados nas

oficinas, os 31 respondentes mostraram-se motivados. Houve predominância da pontuação máxima 10 (67,8%), seguida de 9 (16,12%), 8 (9,67%) e 7 (6,41,%) numa escala de zero a 10.

4. Discussão

Segundo Mitre, et al (2008), o grande desafio do nosso século está na perspectiva de se desenvolver a autonomia individual do estudante em íntima articulação com o coletivo incluindo o mundo do trabalho. A autora destaca que a educação deve ser capaz de desencadear uma visão orgânica na formação, a interdependência e a transdisciplinaridade, além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais com consequente expansão da consciência individual e coletiva. Neste sentido, os papéis historicamente estabelecidos para o docente, cujo perfil se voltava para uma imagem de sujeito ativo, detentor e propagador do conhecimento, em contraponto ao discente, sujeito passivo, receptor e armazenador de conteúdos, devem ser reformulados.

Nesta perspectiva, o ensino superior, por meio de sua representação docente, é convocado a refletir sobre suas práticas pedagógicas de modo a contribuir para a geração de conhecimento científico, que se aproxime da realidade social. São esperados como resultados o desenvolvimento de habilidades que permitam ao corpo discente atuar em equipes multidisciplinares, dominar os métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos, assim como e assimilar as mudanças conceituais e a evolução tecnológica de modo consciente, autônomo e crítico. Considerando para tal, uma estrutura curricular integrada e articulada com diferentes campos de prática, que favorecerá a formação de um novo perfil profissional (Anastasiou, 2004).

A análise do primeiro questionário revelou o grau médio de satisfação com a própria prática docente entre os participantes com maior experiência profissional (7 a 10 anos). Isso denota a necessidade de investimento em práticas pedagógicas capazes de viabilizar o aprendizado motivador, crítico, reflexivo. Para enfrentar esse desafio, compreendemos ser importante conhecer o perfil dos estudantes, suas expectativas,

limites e possibilidades. Reconhecê-los como sujeitos ativos, respeitá-los em suas diferenças, disponibilizar-se ao diálogo. Ademais, a autoridade do professor implica no reconhecimento acerca do ritmo de aprendizagem de cada aluno, assegurando direitos iguais no processo de aprendizagem. O que pressupõe, por vezes, utilizar e diversificar estratégias de ensino diferenciadas para chegar ao objetivo proposto junto a cada aprendiz. Freire (2001, p.153) afirma que "testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Neste sentido, os papéis historicamente estabelecidos para o docente, cujo perfil se voltava para uma imagem de sujeito detentor absoluto do saber, hierarquicamente em contraponto ao discente, visto como sujeito passivo, receptáculo e armazenador de conteúdos devem ser ressignificados.

Por meio do segundo questionário foi possível verificar a aceitação da oficina pela maioria dos professores, que gostaram da interatividade e da dinâmica, afirmando também que nada desagradou. É válido ressaltar que os temas desenvolvidos pelas oficinas pedagógicas objetivaram a construção de reflexões acerca da práxis docente em diferentes dimensões (teóricas, conceituais e procedimentais) incentivando a construção de novas percepções sobre a prática docente e discente, redimensionando a ação do aluno e do professor e a relação de ambos, especialmente por abordar um modo de ensinar ancorado na perspectiva cognitivista. O processo de desenvolvimento cognitivo estaria centrado, justamente, na possibilidade de o sujeito ser, constantemente, colocado em situações problema que provoquem a construção de conhecimentos e conceitos na interação dialógica com colegas e facilitadores. Ou seja, há a necessidade de se usar os conhecimentos já consolidados, desestabilizados por novas informações, que serão processadas, colocadas em relação com outros conhecimentos, de outros sujeitos, num processo de interação, para só então, serem consolidadas como um conhecimento novo. Para explicar tal modelo, Vigotski (2011) descreve o aprendizado em níveis que se configuram como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela

capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.

Os temas abordados pelas oficinas foram avaliados como relevantes, sobretudo aqueles que se relacionam aos aspectos estruturantes para a atuação docente, a saber: currículo e sua interface com eixos orientadores e integrativos do curso (PPC, DCN); a relação entre a abordagem metodológica implementada pelos componentes curriculares e os mecanismos utilizados para a avaliação discente. Um estudo sobre o estado da arte das pesquisas sobre currículo, em cursos de formação de profissionais da área da saúde revelou que o tema inovação curricular parece ser uma tendência para os estudos desenvolvidos acerca do currículo de formação em saúde no Brasil (BRAID, MACHADO, ARANHA, 2012).

Há predomínio de narrativas acerca de propostas de mudanças nas diferentes maneiras de se abordar conteúdos ou de processos relacionados à implantação de Projetos Pedagógicos de Curso e currículos inovadores, integrados ou de base interdisciplinar. Estas propostas são orientadas pelo desejo de algo que possa lançar luz aos desafios cotidianos encontrados em sala de aula (FREIRE E SHOR, 2011). De acordo com os participantes das oficinas é necessário a construção de espaços de educação continuada e permanente voltadas ao docente, visando uma melhor apropriação e implementação destas abordagens dentre os que não realizaram formação didática para o ensino superior.

Observamos também que houve docentes que, ao se sentirem familiarizados com o tema (como foi o caso no uso de TIC e Métodos Ativos), consideraram as oficinas superficiais. O objetivo das oficinas, no entanto, é provocar a reflexão sobre aspectos pertinentes à docência para aprofundamento durante suas atividades na UFF. Caso eles manifestem interesse em desdobrar algum dos temas, a equipe se põe à disposição para realizar novas oficinas sob demanda, sendo necessário apenas uma solicitação formal ao PROIAC. Sabemos que nem todas as metodologias apresentadas são aplicáveis a todas as diversas situações de ensino e aprendizagem. Por isso optamos por fazer um panorama geral de vários assuntos.

Um outro aspecto relevante é o acesso das oficinas aos demais docentes que desenvolvem suas atividades em um dos nove campi da Universidade Federal

Fluminense, localizados em diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro. As oficinas têm sido oferecidas em Niterói/RJ, o que dificulta a frequência de docentes lotados em unidades localizadas em outras cidades do estado. Dessa forma, é necessário um plano de ação que fomente a realização das oficinas em outras cidades, estimulando a manifestação da demanda dos diferentes cursos. Também temos como meta o oferecimento de oficinas a distância para atender a esse público mais distante fisicamente, assim como outros que se interessem pelo desenvolvimento docente.

Uma das grandes fortalezas identificadas, pelos docentes, ao longo do oferecimento das oficinas foi a interação de professores de diferentes áreas, campi e cursos. Proporcionar o diálogo e trabalho em equipe aumenta a percepção dos docentes para a grande variedade de abordagens, realidades e possibilidades da prática de ensino e aprendizagem que, de outra forma, dificilmente seriam percebidas. Portanto, a interatividade intencionalmente prevista no desenho das oficinas foi reconhecida e aprovada como umas das características que mais agradaram os participantes. Vale ressaltar que relacionamos essa avaliação dos professores à seguinte definição de interatividade construída por Matta (2008): “a intersecção entre as práticas sociais de sujeitos engajados na resolução e compartilhamento de construção de conhecimento e de prática de vida compartilhada”.

Identificamos que a grande maioria dos professores se sentiu motivada em prosseguir o seu aprimoramento. É possível que o professor ao sentir prazer, com o método e recursos didáticos empregados nas oficinas, como identificado na nuvem de palavras usadas na avaliação, fique estimulado a utilizá-los em suas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, estaríamos contribuindo para a substituição de práticas de transmissão mecânica e linear de conhecimentos científicos por estratégias de aprendizagem ativa que promovem as seguintes habilidades - interatividade, reflexão e metacognição, importantes na formação profissional.

As características das oficinas que desagradaram aos participantes giraram em torno do pouco tempo para as atividades em grupo, que costumam durar entre 30 minutos e uma hora. Essa percepção do pouco tempo pode estar relacionada à falta de familiaridade com a orientação teórico-metodológica, com os temas, assim como a

capacidade de planejamento dos integrantes do grupo para a realização da tarefa prevista.

Finalmente, está em discussão, o oferecimento, para o mesmo grupo de docentes recém-ingressos, de oficinas sobre os temas já tratados de forma aprofundada. Alguns dos temas que estão sendo planejados para esse segundo momento são: elaboração de questões objetivas e discursivas, portfólio reflexivo, Aprendizado baseado em Projetos, Aprendizado baseado em Problemas (PBL) e Aprendizado baseado em Equipes (TBL), Ensino híbrido, além da apresentação de outras TICs que estejam a disposição gratuita.

5. Conclusão

Concluimos que as oficinas de desenvolvimento profissional docente, instituídas pela equipe do PROIAC, foram bem avaliadas pelos participantes considerando as suas características específicas, promotoras de interatividade, uso significativo de recursos didáticos e reflexão sobre o aprendizado, em acordo com as orientações teóricas e metodológicas usadas, revelando ainda a importância das boas relações interpessoais no processo de aprendizado.

A grande maioria dos professores reconheceu a necessidade do aprimoramento dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, assim como da sua continuidade, por meio das oficinas com características das implementadas, sentindo-se plenamente motivados.

A avaliação das oficinas com apenas uma palavra revelou o efeito sobre o estado de espírito dos professores, que apesar de um dia de trabalho intenso, foram capazes de expressar sentimentos positivos, que além de confirmar a aceitação do formato das oficinas, inspiram a equipe a continuar trabalhando voluntariamente em prol do desenvolvimento docente.

Referências

Anastasiou, L. G. C.; Alves, L. P. (2004) **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Universille.

Barreto, C. M. (2016) **Programa de Inovação e Assessoria Curricular (Proiac)**. Cadernos da ABEM, 12, 106-108.

Bardin, L (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

Beck, F.; Rausch, R. B. (2012) Fatores que influenciam processo ensino-aprendizagem: uma percepção dos discentes do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau. In: **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**,12, São Paulo.

Bordenave, J. D.; Pereira, A. M. (2012) **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. (32 edição) Petrópolis: Vozes.

Demo, P. (2008). **Universidade, Aprendizagem e Avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação.

Dias Brito, L. (2016). **Contribuições de um programa de iniciação à docência à formação de futuros professores de Ciências**. *Revista Iberoamericana De Educación*, 72(2). Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/103>

Freire, P. (2008) **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P.; Shor, I. (2011) **Medo e ousadia**. (13 edição) São Paulo: Paz e Terra.

Gunersel, A. B.; Etienne, M.(2014) **The Impact of a Faculty Training Program on Teaching Conceptions and Strategies**. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2014, 26 (3), 404-413.

Masetto, M. T. (2001). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus.

Matta, A.E.R. e Carvalho, A.V.C. **Interatividade – definindo o conceito para educação contex- tualizada e sócioconstrutivista**. Disponível em congresso2008/tc/57200810101am.pdf.

Stout, D. E.; Wygal, D. E. (2010) **Negative behaviors that impede learning: Survey findings from award-winning accounting educators**. *Journal of Accounting Education*, 28, 58-74. doi: 10.1016/j.jaccedu.2011.03.001.

Data de envio: 14/09/2018

Data de aceite: 05/12/2018

CAMINHAR PERGUNTANDO: A EDUCAÇÃO AUTÔNOMA ZAPATISTA¹²¹

WALK ASKING: THE AUTONOMOUS ZAPATISTA EDUCATION

Ana Paula Massadar Morel¹²²

Resumo

O movimento zapatista é conhecido mundialmente por construir um modo de existência anti-capitalista e autogestionário chamado autonomia zapatista. Neste artigo, pretendemos focar um de seus pilares fundamentais: a educação autônoma zapatista. Esta se constitui como uma proposta de descolonização radical, o que passa pela experimentação de diferentes tipos de educação a partir de um denso aparato conceitual dos indígenas do movimento. Em um mundo onde todos os seres que existem têm *ch'ulel* (*alma*), a educação verdadeira (*chanel*) é um aprendizado com a comunidade e o cosmos baseada na arte do caminhar perguntando.

Palavras-chave: Educação autônoma. Movimento zapatista. Antropologia e educação. Cosmopolítica. *Ch'ulel*.

Abstract

The Zapatista movement is known worldwide for building an anti-capitalist mode of existence called Zapatista autonomy. In this article, we intend to focus on one of the fundamental pillars of this autonomy: autonomous education. This constitutes a proposal for radical decolonization, which involves the experimentation of different types of education from a dense conceptual apparatus of the indigenous movement. In a world where all beings that exist have *ch'ulel* (soul), *chanel* (true education) is a learning with the community and the cosmos based on the art of walking asking.

Keywords: Autonomous education. Zapatista movement. Anthropology and education. Cosmopolitics. *Ch'ulel*.

¹²¹ Este artigo é fruto de tese de doutorado intitulada “Terra, autonomia e *ch'ulel*: aprendizados na educação zapatista”, defendida em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), no Museu Nacional, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹²² Professora adjunta da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFRJ, tem como áreas de interesse Antropologia e Educação; Movimentos sociais e Autonomia; Educação Popular em Saúde. Email: anamoreloemail@gmail.com

*“O pensamento deles segue caminhos outros que o da mercadoria.”
(Davi Kopenawa)*

Apresentação

O Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e suas bases de apoio são formados predominantemente por indígenas falantes das línguas tzeltal, ch’ol, tzotzil e tojolabal que vivem na região de Chiapas, no México¹²³. O movimento veio a público a partir do levantamento armado de 1º de janeiro de 1994 e, desde então, é conhecido mundialmente por construir todo um modo de existência de maneira autogestionada e independente ao Estado mexicano¹²⁴, o que se convencionou chamar de autonomia zapatista. Neste artigo, pretendemos focar na educação autônoma zapatista, um dos pilares fundamentais de sua autonomia, compreendendo que essa se constitui como uma proposta de descolonização radical, o que passa pela experimentação de diversos tipos de educação (escolar ou não) a partir de um denso aparato conceitual dos indígenas do movimento.

Para situar um pouco o cotidiano desses indígenas, é importante ressaltar que, diferente da ideia muito comum fora do México de que existiriam grandes territórios completamente controlados pelos zapatistas, na verdade, o que ocorre é que os territórios são perpassados por uma dupla institucionalidade zapatista e estatal que co-existe e se choca. Os milhares de zapatistas vivem em comunidades que, em geral,

¹²³ Não há contabilizações exatas do número de zapatistas atualmente. Na última marcha pública realizada no dia 21 de dezembro de 2012 foi contabilizada a participação de cerca de 30 mil zapatistas, sem contar os muitos zapatistas que permaneceram em suas comunidades

¹²⁴ É preciso ressaltar que o zapatismo tem uma complexa trajetória na relação com o Estado. Nas negociações iniciadas com o cessar-fogo, 12 dias após o levantamento, buscou-se construir acordos com o Estado. A expressão máxima desses acordos foram os Acordos de San Andres, que apresentavam uma série de demandas do movimento e buscava construir a autonomia indígena a partir do reconhecimento e diálogo com o Estado. Entretanto, os acordos não foram cumpridos pelo Estado o que levou a uma série de desgastes na negociação até chegar ao ponto da ruptura total das negociações. A partir de então os zapatistas optaram por colocar em prática os Acordos de San Andres por si mesmos, quer dizer, construir a autonomia de maneira mais independente possível ao Estado.

são divididas entre indígenas *partidistas*¹²⁵ e indígenas bases de apoio do movimento. Os indígenas zapatistas auto-organizam suas vidas a partir do movimento e os indígenas *partidistas* são aqueles que aceitam programas do governo e, em geral, apoiam algum partido político. É interessante reparar como, após o fim do conflito armado direto com o exército, uma das maiores estratégias de contra-insurgência, além do financiamento de grupos paramilitares, tem sido a implantação cada vez maior de programas assistenciais. Esses, após o fim do conflito armado, aumentaram consideravelmente na região. Diante disso, uma das decisões tomadas pelo movimento é que para ser zapatista não se pode aceitar nenhum tipo de programa assistencial ou participar diretamente de política pública.

Os zapatistas têm, em geral, um duplo trabalho: o trabalho na *milpa*¹²⁶ da família, de onde provém parte fundamental de seu alimento, e o trabalho coletivo. Esse trabalho coletivo pode ser tanto em uma *milpa* coletiva, geralmente há uma em cada comunidade, como também podem cumprir algum cargo como autoridade autônoma, promotor de educação, saúde, etc. O trabalho coletivo é um dos principais fundamentos da organização da vida zapatista e da própria educação autônoma.

Neste artigo, buscaremos, então, fazer um certo panorama da educação autônoma, tendo como base o trabalho de campo que realizei em Chiapas em diferentes momentos dos anos de 2013 até 2017. Tal experiência me possibilitou conhecer diferentes espaços educativos do movimento e ser aluna de tzotzil do Centro de Línguas Mayas Rebelde Autônomo Zapatista (CELMRAZ), um curso de castelhano e tzotzil voltado para alunos não-zapatistas na região de Oventic. Durante o percurso no campo, algo me chamou atenção: a educação autônoma era construída pelos e para os próprios indígenas zapatistas, mas também pelos indígenas zapatistas para os apoiadores não-indígenas. O Centro de Línguas era um espaço que invertia a relação colonial habitual, pois, grande parte das vezes, os indígenas eram os professores dos brancos. Diante disso, passei a pensar a educação zapatista e suas implicações

¹²⁵ O termo partidista é utilizado por zapatistas e apoiadores para se referir aos indígenas que não são zapatistas e são, em geral, vinculados a partidos políticos (como o PRI, o PRD, PV).

¹²⁶ Como é chamada a plantação familiar de milho e feijão. Esses dois alimentos são a base alimentar das famílias zapatistas.

cosmopolíticas¹²⁷ não focada apenas em uma escola autônoma ou em uma comunidade específica, ainda que estas também sejam alimento da nossa pesquisa, mas, principalmente, nesses espaços de abertura para outros, onde estive em contato constante com todo um modo de pensar e educar. Tais espaços propiciavam por parte dos zapatistas não uma relação mimética, ou um processo de aculturação, mas uma série de traduções “equivocas”¹²⁸ dos mundos dos *kaxlans* (brancos), o que inclui a escola e o conhecimento acadêmico.

Nesse caminho, construí a pesquisa muito mais sobre um movimento, passando por seus diferentes espaços, do que sobre um povo específico, como comumente é feito na etnografia. Essa escolha também estava relacionada com uma postura do próprio movimento zapatista: por uma série de questões que envolvem segurança e opções políticas, o movimento não se coloca aberto para receber pesquisadores ou pessoas de fora nas comunidades por um tempo prolongado, o que impossibilitaria um tipo de pesquisa mais clássico.

Entretanto, guardava comigo uma preocupação advinda das leituras de parte da etnologia desenvolvida no Brasil: construir um trabalho antropológico a partir de um respeito escrupuloso à “imaginação conceitual”¹²⁹ dos meus interlocutores. E, ao me tornar aluna do Centro de Línguas, fui tomada por uma indagação pouco aprofundada na vasta bibliografia sobre zapatismo: o que pensam os indígenas

¹²⁷ Utilizamos como referência a noção de cosmopolítica, baseada na proposta de Isabelle Stengers (2007). A proposta da autora é fazer uma “*délocalisation du politique*”, ou seja, sua reinvenção em todos os lugares onde a ideia de que “isso não é político” deixa o caminho aberto para a inventividade capitalista.

¹²⁸ A ideia de equívoco aparece aqui em sentido semelhante ao apontado por Eduardo Viveiros de Castro: “A equivocação não é o que impede a relação, mas o que a funda e impele: a diferença de perspectiva. Para traduzir é preciso presumir que uma equivocação sempre existe, e é isso que comunica as diferenças ao invés de silenciar o outro presumindo uma univocidade – a similaridade essencial – entre o que o Outro e nós estamos dizendo.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 8)

¹²⁹ Em relação a esse debate, recordamos os três imperativos básicos do pacto etnográfico apontados por Bruce Albert (1997) que afirma que o antropólogo deve, em primeiro lugar, fazer justiça à imaginação conceitual de seus interlocutores, em seguida, levar em conta o contexto sociopolítico pelo qual esse se insere, e, por último, ter um olhar crítico sobre o quadro da pesquisa etnográfica. Sobre esses três pontos, Eduardo Viveiros de Castro (2015) aponta como não seria acidental que Albert coloque como primeiro ponto o respeito escrupuloso à “imaginação conceitual” de seus interlocutores. Com isso, estaria exprimindo uma determinada concepção da antropologia (Viveiros de Castro, 2009) e se afastando da vertente antropológica que reduz a sociedade do nativo ao seu “contexto sociopolítico”. Buscaremos, então, seguir este mesmo caminho, fazendo um experimento com os conceitos zapatistas. Algumas referências ao contexto sociopolítico serão apontadas como forma de situar questões, mas não como maneira de explicar o que está “por trás” do que os zapatistas dizem e pensam.

zapatistas? A proposta do artigo é, então, experimentar com as vozes que criam cotidianamente o zapatismo, articulando-as com a bibliografia sobre o tema.

Tive a chance de conviver de maneira mais próxima com quatro promotores de educação autónoma do Centro de Línguas: Maria (25 anos), Emiliano (27 anos), Rosa (17 anos), Paloma (26 anos). Posso considerá-los interlocutores privilegiados para a realização dessa pesquisa. O contato com esses promotores me possibilitou conhecer um pouco de uma potente “imaginação conceitual” anti-capitalista e descolonial que me parece ser base da educação zapatista nesse espaço.

Os promotores fazem periódicas reuniões de formação e preparação, onde discutem em conjunto os distintos conceitos e pensamentos debatidos nas aulas. Eles estudam também diversos autores euro-americanos, seja da esquerda mais clássica, seja da contemporânea. Mas os promotores também insistem que não basta ler livros; os conceitos que eles discutem vêm sobretudo de sua reflexão sobre a vida dos povos. Esses conceitos nos dão indícios de uma “contra-etnologia”¹³⁰ do capitalismo, da vida dos brancos (*kaxlans*) nas cidades, como também são um discurso sobre o lugar, pois seus enunciadores sabem qual é, onde é, o que é o seu *lugar*¹³¹. É preciso levar em conta que as ideias aqui debatidas estão permeadas por traduções e sistematizações minhas, assim como por traduções propostas pelos próprios promotores: do tzotzil para o castelhano, da vida dos povos para sala de aula. Como já mencionamos, esse artigo se baseia nos aprendizados de uma aluna de tzotzil, o *bats’i k’op*, língua verdadeira.

Aprender a língua, *bats’i k’op*

¹³⁰ A noção de contra-etnologia poderá ser pensada em um sentido próxima da proposta por Eduardo Viveiros de Castro no prefácio de *A queda do céu*: “Albert fala em uma “contra-etnologia histórica do mundo dos brancos” contida na narrativa de Davi, em sentido talvez análogo àquele que proponho em *Métaphysiques cannibales*, quando caracterizo o perspectivismo indígena como uma “contra-etnologia multinaturalista” (VIVEIROS DE CASTRO, 2009, p 61).

¹³¹ Como aponta Eduardo Viveiros de Castro, no prefácio de *A queda do céu*, sobre Davi Kopenawa, poderíamos dizer que os saberes dos promotores de educação são um discurso sobre o lugar, pois são “ideias que constituem, antes de mais nada, uma teoria global do lugar, gerada localmente pelos povos indígenas, no sentido concreto e etimológico desta última palavra. Uma teoria sobre o que é estar em seu lugar, no mundo como casa, abrigo e ambiente, oikos (...)” (p.23, 2015).

O primeiro conceito que me foi apresentado nas aulas foi *bats'i k'op*. Esse era o verdadeiro nome da língua que começamos a estudar, e não “tzotzil”. Nas palavras dos promotores: “El tzotzil no es pensamiento de los pueblos, fue una invención de los lingüistas, no está relacionado con la vida de los pueblos. El *bats'i k'op* si está relacionado con cómo estamos viviendo.” A palavra *bats'i*, significa “originário” e “verdadeiro”. Ao se referir à língua, ela significa mais precisamente que está diretamente relacionada com a vida dos povos, dos homens e mulheres verdadeiros (*bats'i ants vinik*). Os seres verdadeiros são aqueles que pertencem a um lugar, crescem e se relacionam ali, quer dizer, aqueles que não apenas possuem uma terra, mas pertencem a ela. É preciso destacar a centralidade da terra para o movimento zapatista: a terra é um deus (*yajval lum*), ao mesmo tempo princípio vital do que existe (*balumil*) e condição indispensável e inseparável da existência do próprio povo (*lum*)¹³².

Por sua vez, *k'op* significa “língua, guerra, palavra, luta, problema”. Aqui, assim como Pedro Pitarch (2013) aponta sobre os tzeltal, podemos dizer que as palavras funcionam como seres animados. Os seres humanos não apenas falam, mas são “falados” pelas palavras. E, diferente da tradição ocidental, onde a palavra e o diálogo são muitas vezes tidos como uma maneira de resolver os conflitos, aqui a palavra caminha junto com o conflito. Golpes e palavras podem ser a mesma coisa. Por isso, é preciso ter muito cuidado com a língua, pois ela também é conflito e luta. Rosa me explica: “Esas palabras están relacionadas con la vida, aquí en la organización [zapatista] ha habido lucha, vivimos hace mucho una guerra, que pasa por las armas, pero también por el uso de nuestra lengua. Eso todo, esa expresión *bats'i k'op* dice respecto no sólo a una palabra, pero en como viven los pueblos.” O *bats'i k'op* não se refere apenas ao tzotzil, mas é também a língua que falam os tzetales, tojolabales e mesmo os indígenas de Oaxaca, ou seja, todos os que falam uma língua própria de um povo¹³³.

Para começar a aprender o *bats'i k'op*, ou antes de fazer qualquer coisa importante, Emiliano conta que é necessário *taj jamtik j-jol-ko'ontik* que ele traduz

¹³² Sobre a relação dos zapatistas com a terra, ver MOREL (2018).

¹³³ É interessante como Gossen (1979) prefere traduzir *bats'i k'op* como língua originária e não língua verdadeira, pois, para o autor, estaria mais próximo do sentido mencionado de língua própria de um povo.

como “abrir nossa mente e nosso coração”. É preciso estar presente e aberto para ensinar e aprender. É preciso deixar disponível o coração, diz ele. Diferente do que concebemos na tradição ocidental, do coração como o lugar dos sentimentos, o coração aqui não só sente, mas também *pensa* e *diz* muito. Emiliano nos conta que essa ideia de deixar disponível o coração está muito relacionada com os cumprimentos. Em *bats’i k’op*, não se fala simplesmente “oi” ou “olá”. Quando uma pessoa encontra outra, deve cumprimentar: “*Te oyot*”, que Rosa traduziu como “aí estás,” e se deve responder “*Li oyun*”, que significa “aqui estou”. Ou seja, é preciso responder se de fato se está presente para se comunicar, aprender, ensinar.

Durante as aulas, os promotores muitas vezes afirmavam: “Eso no soy yo que estoy hablando, o enseñando, es lo que dice la propia lengua”. Essa frase demonstra uma relação um pouco diferente da que estamos acostumados a pensar na tradição ocidental, em que a língua pertence aos seres humanos, mas aqui, há uma relação imanente em que, de certa maneira, são as pessoas que pertencem à língua. Como já mencionamos, as palavras são seres animados que falam através dos seres humanos. Sendo assim, não são os promotores que falam *bats’i k’op* nas aulas, mas é o *bats’i k’op* que fala através dos promotores, junto de toda a vida dos povos.

Conhecer a língua é algo muito valioso, pois conhecer a língua é conhecer a história dos povos. Muitos indígenas deixam de falar a língua por conta do racismo, porque dizem que a língua indígena é coisa de gente suja, mas o zapatismo, pelo contrário, dizem os promotores, nos incentiva a fazer esse mergulho, essa redescoberta, dizem os promotores. Através dos debates coletivos, dos espaços de autonomia, os zapatistas passaram a refletir mais sobre o *bats’i k’op*. A língua nos ensina muito sobre nossa raiz, isso é algo que estamos descobrindo agora com nossas gerações, diz Maria. Os promotores começaram a se questionar: por que falamos assim? Como em sala de aula podemos transmitir o que vivemos através da língua? E ao trabalhar a língua muitas vezes os promotores recorrem aos mais velhos para compreender mais.

Aprender a língua é muito importante, porque se está aprendendo a nomear corretamente. Reconhecer os nomes do que existe, é um modo de dar valor a língua, é

um modo de dar respeito ao que existe. Os promotores discutiram coletivamente cada um dos conceitos importantes apresentados nas aulas: *ichba'il ta'muk* (respeito à grandeza recíproca dos outros), *lekil kuxlejaj* (bem-viver), *ch'ulel* (alma), *yajval* (deuses). Dentre esses, destacamos o conceito de *ch'ulel*, pois nos pareceu um termo central na vida e vocabulário dos promotores. Há uma palavra que está dando voltas e voltas nas comunidades, diz Paloma. Toda vez que nos reunimos para falar dos problemas e avanços dos povos falamos disso, afirma Emiliano. A tradução de *ch'ulel* que me foi apresentada foi “alma, espírito, dignidade” e também “consciência”. O tempo todo Emiliano ressaltou que essa definitivamente não era uma palavra que se encontrava na língua espanhola e que as traduções são muito distantes do que a palavra significa em tzotzil, poderíamos dizer, mais uma vez, que são “traduções equivocadas”.

Nesse sentido, é preciso atentar que a tradução de *ch'ulel* como “consciência” aqui parece ganhar um sentido bastante diferente do utilizado, por exemplo, na filosofia cartesiana, já que não se trata de uma dominação consciente das paixões pela alma, baseada na compreensão de que quando o corpo age a alma padece. Segundo os zapatistas, ter consciência e engrandecer o *ch'ulel* é aprender da vida¹³⁴, ter respeito ao que existe, é se encontrar, é algo que vai se desenvolvendo continuamente na relação com o mundo.

Há uma relação intrínseca do *ch'ulel* com o corpo. Uma parte do *ch'ulel* está localizada no corpo. Quando nosso *ch'ulel* está bem, o corpo fica menos doente, nossas ações são mais enérgicas. Talvez um dia quando o *ch'ulel* ficar muito forte não precisaremos mais de hospital e remédio, diz Emiliano. Estar com o *ch'ulel* forte nos permite decidir como queremos nos alimentar, como queremos viver. Quando nosso *ch'ulel* está enfraquecido, nosso corpo também está.

Diante disso, podemos afirmar que engrandecer o *ch'ulel* não parece ser uma questão moral, de bem ou mal, mas uma questão de saúde ou doença, como sugere a relação com o corpo. É curioso reparar que, durante as aulas, os promotores não

¹³⁴ Algo que pode se assemelhar ao que Stengers (2015) chama de a “arte de ter cuidado”: essa “recusa do esquecimento da capacidade de pensar e de agir conjuntamente exigidos pela ordem pública” (p. 71), vinculada também à intrusão de Gaia.

costumam usar argumentos morais, a partir de palavras como certo ou errado, mas falam muito mais de alegria e tristeza, e de níveis de importância das coisas. Enfraquecer o *ch'ulel*, através do capitalismo, é algo triste (*chkat ko'on*), a possibilidade de engrandecer o *ch'ulel* pela luta é algo alegre (*ju'un ko'on*) e importante.

Podemos fazer uma analogia dessas questões com algumas afirmações contidas na *Ética* de Espinosa. Segundo Espinosa, o tipo de existência do homem bom seria aquele que se esforça tanto quanto pode por organizar os encontros, por se unir ao que convém à sua natureza, por compor a sua relação com relações combináveis e com isso aumentar sua potência, enquanto o mau vive ao acaso dos encontros (Deleuze, 2002). Engrandecer o *ch'ulel* é, de certa maneira, se esforçar para organizar os encontros, as relações na vida coletiva - passando por uma noção de “comunidade” que, entre os zapatistas, inclui humanos e não-humanos.

O *ch'ulel* é uma força com diferentes níveis de intensidade, nesse sentido, outras traduções que obtive para o termo foram “força do coração” ou “o que é próprio de uma pessoa” – o que, como veremos, tem relação direta com ser *bats'i*, verdadeiro, de um lugar. E uma pessoa, nesse caso, não necessariamente é sinônimo de humano. E mesmo “humano” não é necessariamente sinônimo do que estamos acostumados a pensar como “membro da espécie humana”. Rosa me explica que tudo que existe no mundo tem *ch'ulel*; uma árvore, um cachorro, tudo que cresce tem *ch'ulel*. Ela acrescenta: “Todo lo que existe tiene *ch'ulel*, está en una relación de sujetos, todo tiene valor.” O que ocorre na “educación de arriba” é justamente ensinar a dar menos valor a algumas coisas e pessoas e é esse mecanismo que produz o racismo¹³⁵. Em sentido diferente a este, está a educação autônoma.

¹³⁵ A descrição do racismo por Rosa junto da definição do *ch'ulel* como uma rede que atravessa humanos e não-humanos nos remete a famosa afirmação de Claude Lévi-Strauss sobre a relação entre a separação entre o homem e a natureza e a constituição do racismo para o homem ocidental: "Começou-se a separar o homem da natureza(...) Nunca como agora, ao cabo dos quatro últimos séculos de sua história, pôde o homem ocidental se dar conta de como, ao se dar o direito de separar radicalmente a humanidade da animalidade, concedendo à primeira tudo aquilo que negava à segunda, ele abria um ciclo maldito e que a mesma fronteira, constantemente recuada, servia-lhe para afastar homens de outros homens, e para reivindicar, em benefício de minorias cada vez mais restritas, o privilégio de um humanismo que já nasceu corrompido, por ter ido buscar no amor próprio seu princípio e seu conceito" (Lévi-Strauss, 1976, p. 53)

Educação Autônoma

Começávamos mais uma aula de tzotzil. Após alguns instantes em silêncio, algum dos promotores perguntava: o que vocês querem aprender hoje? Se tínhamos alguma questão, começávamos por ela, para que, depois, a aula se desenrolasse com intervenções dos promotores e outras perguntas nossas. Se não tínhamos nenhuma questão inicial, algum dos promotores começava um mote que rapidamente se transformava em perguntas para nós. Ou, por vezes, permanecia o silêncio até que tivéssemos uma pergunta. Pairava nas aulas uma sensação de improviso intencional que desembocava em uma conversa constante disparada por perguntas.

Na educação zapatista, não há professores, enquanto profissionais que se especializaram para dar aulas e trabalhar apenas com isso, mas sim, pessoas das comunidades que, mesmo tendo uma formação contínua em educação autônoma nos espaços do movimento, não perderam sua relação com a terra pois seguem sendo camponeses. Por isso, me explica Maria, os zapatistas não utilizam o termo professores, mas sim promotores de educação. Uma tradução do tzotzil que me foi dada para promotores foi *jnikesvany* que significa a pessoa que move. Os *jnikesvany* de educação movem e promovem a relação com o conhecimento a partir das necessidades que surgem por parte dos alunos e da comunidade. O mesmo ocorre com os promotores de outras áreas de atuação zapatista como a saúde, a comunicação, a agroecologia. Não há uma profissionalização no sentido em que estamos acostumados, baseada na especialização e, muitas vezes, em uma formação em separado dos debates da comunidade, mas há promotores, indígenas e camponeses, nomeados em assembleias comunitárias que recebem diversas formações de maneira contínua e são responsáveis por *mover* determinadas áreas na vida comunitária.

Os promotores de educação das escolas autônomas, ou de outros projetos educativos, como o Centro de Línguas que aqui abordamos, são nomeados por voto majoritário ou por consenso nas assembleias. Há também uma comissão de educação (igualmente eleita pela comunidade) responsável por orientar e apoiar o trabalho dos

promotores. Cada promotor de educação é responsável mediante a coletividade. Ao mesmo tempo, a comunidade também tem suas responsabilidades frente aos promotores: os promotores não recebem salário, mas durante o tempo em que se dedicam às atividades educativas da comunidade, esta deve retribuir diretamente com milho e feijão ou com trabalho coletivo na *milpa* da família do promotor. Isso ocorre para compensar o fato de que, muitas vezes, os promotores não conseguem trabalhar por períodos longos em suas terras, pelo tempo em que estão dedicados às atividades educativas. Além das horas em sala de aula, os promotores de educação devem reservar outro tempo para as formações. Eles recebem uma primeira formação mais longa antes de começar a atuar propriamente em sala de aula e, depois, quando já estão dando aulas, seguem com formações periódicas que incluem encontros com outros promotores da sua escola, região e de seu caracol.

O que os zapatistas chamam de “educación autónoma” foi sempre um grande foco do movimento. Nessa discussão, cabe ressaltar que não podemos igualar a noção de educação à de escola. Poderíamos dizer que a educação autônoma estaria muito vinculada às escolas autônomas, mas não seria necessariamente sinônimo de “educación verdadera” (*chanel*). Como veremos mais à frente, a educação verdadeira passa por processos profundos relacionados às dinâmicas da vida dos povos na sua relação com o cosmos. Entretanto, não se pode negar que a criação das escolas autônomas foi um passo fundamental na atuação do movimento. Talvez mais do que uma simples reprodução dessa instituição de origem ocidental e tantas vezes colonizadora, as escolas autônomas significam uma contínua tentativa de subversão da escola para que essa possa servir à “educação verdadeira” e à construção da autonomia.

Se, em 1994, a demanda do movimento era por uma “educação universal e gratuita”, esse pleito vai se transformando já durante o período de negociações com o Estado, nos anos seguintes ao levante, para uma luta pela educação diferenciada para os povos indígenas. E, em 1997, com uma das rupturas das negociações com o Estado, essa demanda se transforma não mais para demandar do Estado, mas para a construção da educação autônoma. O movimento passa a declarar:

En estas condiciones, las comunidades en resistencia tomaron la iniciativa de formar su propia organización educativa, como parte del proceso de construcción de la autonomía. Por eso han resistido las ofertas educativas del gobierno, que ni los toman en cuenta ni resuelven a fondo los problemas (Enlace Civil, 1997, p. 2 apud Gutiérrez Narváez, 2006, p. 100).

A partir de então, se intensificam as criações das escolas autônomas e, nos anos de 1999 e 2000, o EZLN convoca suas bases de apoio a retirar seus filhos das escolas estatais e a organizar os membros de suas comunidades para participarem da formação de promotores de educação nos colégios primários dos centros municipais rebeldes. Com esse chamado, em diversas comunidades, as escolas estatais vão sendo substituídas pelas escolas autônomas, e em locais onde não existiam escolas, novas escolas zapatistas são construídas através de mutirões. Nesse momento, participavam da formação dos promotores alguns apoiadores simpatizantes não-indígenas, com formação em educação popular e tendências semelhantes, como através do programa *Semilla del Sol* e do grupo *School for Chiapas*, formado por militantes estadunidenses. Esses apoiadores foram sendo progressivamente substituídos e, atualmente, há pouquíssimos não-indígenas que participem dessas formações, já que os próprios promotores indígenas com mais anos de experiência passaram a ocupar esses espaços.

As escolas autônomas são experimentos bastante distintos das escolas estatais, a começar pelo fato de não serem vinculadas de nenhuma maneira à Secretaria de Educação Pública (SEP), órgão do poder executivo federal responsável pela educação oficial no país. Uma das consequências disso, é que as escolas autônomas não oferecem diplomas ou certificados oficiais. Só esse fato já modifica bastante a lógica voltada para o mercado tantas vezes presente no meio escolar, onde os estudantes se formam para conseguir um diploma que os levariam a ter um melhor trabalho (GUTIERREZ, 2011). No caso das escolas autônomas, ao contrário, o espaço escolar parece ser voltado para fortalecer as organizações comunitárias autônomas. Em muitas dessas comunidades, as assembleias locais são realizadas nas próprias escolas. Não à toa, as escolas viraram lugar de disputa entre zapatistas e *partidistas*. Há casos recorrentes de ataques às escolas autônomas em comunidades onde há tensões com

os *partidistas*. Um caso emblemático de ataque à escola foi aquele que ocasionou o assassinato do promotor de educação Galeano no caracol *La Realidad* em 2014¹³⁶.

Não foram poucas as reações à criação das escolas autônomas. Como já mencionamos, uma das maiores políticas de contra-insurgência conduzida pelo Estado, além do incentivo a grupos *partidistas* e paramilitares, é justamente o investimento em políticas assistenciais, e a educação não ficou de fora dessa investida. A partir de 1997, mesmo ano da ruptura das negociações com o zapatismo, os governos federais e estaduais aumentaram muito o investimento em políticas assistencialistas dentro do âmbito dos programas compensatórios (promovidos com o apoio do Banco Mundial). Os governos criaram novas bolsas para os alunos indígenas através do Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), assim como intensificaram outros programas de bolsas pré-existentes, que mais tarde ganhou o nome de Programa Oportunidades. Também ocorreu a expansão de programas de “merenda escolares”, que fornece alimentos industrializados para os alunos no início da jornada escolar (GUTIERREZ, 2006). Houve ainda a criação de escolas estatais com infra-estruturas novas e reformadas em diversos locais próximos às escolas autônomas.

Em estudo realizado por Bruno Baronnet (2012) a partir da comparação entre as escolas estatais e as escolas autônomas em Chiapas, podemos identificar algumas outras questões interessantes. A primeira delas é que, diferentemente do que ocorre nas escolas estatais, nas escolas autônomas não há “funcionários” e “políticos”, muitas vezes brancos e mestiços distantes da vida nas comunidades que as gerem. São os próprios membros indígenas e camponeses das comunidades, muitos deles pais dos alunos, que participam e gerem diretamente o funcionamento da escola. Disso decorre que o currículo e o calendário são discutidos e organizados pelas assembleias locais. Há, então, uma flexibilidade muito maior do que nas escolas estatais, pois as escolas autônomas podem se adaptar melhor aos ritmos do calendário agrícola, assim como à vida política e religiosa. Nas palavras dos próprios comunicados do movimento:

La escuela que deseamos no puede ser una institución ajena a la comunidad, a la cual da servicio; debe ser mas bien, parte integral de

136

Mais informações sobre o caso: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/23/politica/013a1pol>

la comunidad, debe pertenecer a ella en sentido pleno. Ello conlleva la participación de la comunidad en la concepción de la escuela, en las decisiones que atañen al conjunto del proceso formativo (desde los contenidos y las formas de la enseñanza, las cuestiones operativas –horarios, calendarios, recursos–, hasta el sentido de la escuela en tanto espacio de generación de saberes colectivos). La escuela tendrá que subordinarse a la decisión del colectivo al cual pertenece, es decir, a la comunidad (ENLACE CIVIL, 1997, p. 8-9 apud GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2006, p. 100).

Como já aludimos, os próprios promotores de educação são eles mesmos membros das comunidades. Essa é uma distinção bastante relevante em relação às escolas estatais, onde grande parte dos professores são mestiços de origem urbana que não falam nenhuma língua indígena, só o castelhano. Alguns zapatistas mais velhos que conheci, que têm como primeira língua alguma das línguas mayas, relataram péssimas experiências nas escolas estatais. Eles contam que frequentaram por anos a escola sem compreender o que os professores *hispanohablantes* diziam, e que a escola sempre foi um espaço vazio de sentido, onde se sentiam oprimidos por serem indígenas. Nas palavras de um dos promotores zapatistas: “Ahí [nas escuelas estatales] ya no somos libres. Nadie se preocupa con nuestros problemas y deseos. Eso es un problema que tenemos que enfrentar. Las escuelas de arriba y las otras instituciones de arriba no están para engrandecer el *ch’ulel* (espíritu), es una forma de quedar sin *ch’ulel*.” As escolas criadas pelo Estado, ainda que estejam sendo construídas dentro do modelo chamado "bilíngue-bicultural", recebem muitas críticas por parte do zapatismo e de outros movimentos indígenas, que denunciam seu projeto abertamente assimilacionista (GUTIERREZ, 2011) e distanciado da vida indígena¹³⁷. Em caminho bem diferente, a educação autônoma busca o *chanel*, a educação verdadeira.

¹³⁷ Segundo Raul Gutiérrez, o modelo bilíngue-bicultural mesmo com variações foi o modelo dominante nas escolas estatais de Chiapas sempre atravessadas por um viés assimilacionista: “Aunque con un sin número de etiquetas: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilíngüe o bilíngüe-bicultural, y los cambios de forma, que las han justificado; la educación indígena en México no había experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo; sino más bien, había ido modificando su discurso, adaptándolo a las circunstancias políticas y académicas coyunturales y a las formas de resistencia de los pueblos indígenas (que durante muchos años se negaron a enviar a sus hijos a la escuela), pero sin abandonar realmente sus pretensiones —ortodoxamente liberales— asimilacionistas y de homogeneización cultura.” (GUTIERREZ, 2005, p. 93)

Chanel, educação verdadeira

Chanel em tzotzil poderia ser traduzido como “aprender” ou “conhecer”, ou, mais que isso, observa Emiliano depois de pensar um pouco, como uma “realização”. *Chanu’mtarvail* poderia ser traduzido como educação, aprendizado, conhecimento. Mas, reitera Paloma, essa palavra é um pouco diferente do que pensam os *kaxlans* sobre educação, e é diferente do que é vivido nas escolas estatais, tidas pelos zapatistas como escolas dos *kaxlans*: “Yo estudié en la escuela del gobierno y cuasi no encontré el *chanel*. La educación de los de arriba es pensada desde arriba, nadie pregunta lo que queremos aprender, cuáles son nuestras necesidades, entonces no podemos llamar eso de *chanel*.” O *chanel* é a educação verdadeira, a educação de um povo de um lugar, que os promotores definem como conhecer junto, entre humanos, mas também aprender com as formigas, os insetos, a água. *Chanel* é a dinâmica de aprender com o todo, diz Rosa. O *chanel* possibilita *p’ijumtasel*, que é algo como “preparar-se para viver no mundo”, mas através de um viver real, em comunidade.

Essas são algumas as definições possíveis para o conceito de educação verdadeira. E a educação autônoma posta em prática caminha para a educação verdadeira. Segundo Bruno Baronnet, a educação verdadeira seria a possibilidade de “responder a sus demandas y problemas cotidianos, em términos, de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres y abuelos” (2012, p. 23). Nessa definição do autor, a educação verdadeira está diretamente ligada aos conhecimentos tidos como necessários para a comunidade, formada por pais e avós. O autor continua: “Esos últimos [pais e avós], muchas veces analfabetas, se muestran a menudo entusiastas en torno a los planteamientos de la educación autónoma, porque representan a sus ojos, la posibilidad de revitalizar la lengua y la cultura popular.” (ibidem) De fato, a educação autônoma, como já mencionamos, é um espaço de revitalização da língua e dos saberes dos povos, assim como um espaço voltado para atender às demandas e questões da comunidade. Mas, poderíamos dizer que o conceito de educação verdadeira está ainda mais entranhado na cosmopolítica dos povos, entrelaçado com a possibilidade de aprender com humanos e não-humanos, com uma educação muito distinta da educação dos *kaxlans*

(brancos).

Sobre isso, conta Maria, mencionando a separação entre o corpo e a mente típica da educação *kaxlans*: “Cuando los *kaxlans* llegaron hablan que no teníamos educación y empezaron a nos enseñar a aprender sólo con la cabeza, hacen una separación del cuerpo y de la cabeza.” De maneira distinta, a educação verdadeira não está vinculada só com a cabeça, ela é inseparável do corpo, do resto da vida, está *junto* da vida. Maria continua: “Antes ya existía la educación, pero estaba junto con la vida, el *chanel* es aprender sin el libro y sin la cabeza, pero con la comunidad y con la tierra.” Como vemos, a educação verdadeira não é algo à parte da vida cotidiana, mas intrínseca a ela. Segue Maria: “Sin maestro y sin escuela, es un proceso de matrimonio con la naturaleza, de confirmar que estamos vivos, engrandecer el *ch’ulel*.” A educação verdadeira, então, tem um sentido profundo ligado ao próprio engrandecimento do espírito e a uma relação vital com a natureza.

Nesse sentido, é interessante como esse processo da educação autônoma baseada na valorização dos saberes indígenas leva a questionar a própria centralidade das escolas. Emiliano menciona uma conversa com seus pais que lhe contaram que nunca foram à escola e que por isso se sentiam como animais. Ele respondeu a eles: “Muchos que van a la escuela olvidan... olvidan de la comunidad y sólo piensan en el dinero. Ustedes no, ustedes son los mejores maestros posibles.” O promotor reconhece a separação que a escola causa em relação à comunidade, aos saberes dos mais velhos e, nesse sentido, reconhece os próprios limites atuais das escolas autônomas. Para ele, como essas escolas autônomas estão só começando, ainda estão muito perto das escolas dos *kaxlans*. E, mais do que isso, a escola autônoma deve ser considerada como apenas uma das pontes para se chegar à educação verdadeira.

Sem idealizações da vida que levam, inclusive dentro do zapatismo, Maria reconhece, então, os efeitos do capitalismo e da colonização para o *chanel* e os desafios que o zapatismo deve enfrentar diante disso na construção da educação autônoma. Em outra ocasião, diz Rosa: “Hemos perdido un poco el *chanel*, hemos perdido ese don para ver las cosas, ya no escuchamos el mundo.” O capitalismo e a colonização tiram dos povos a capacidade de ver e escutar, impondo uma forma de ver

e escutar que não é *verdadeira (bats'i)*, quer dizer, que não é dos povos. Recuperar essa capacidade é uma das formas de engrandecer o *ch'ulel* possibilitada pela educação verdadeira. Nas palavras de Rosa: “Eso es recuperar el *ch'ulel*. Esa es la cosa bonita que nos da el *chanel*. Es una dinámica muy horizontal, pues en una comunidad nadie se dice el maestro. Cuando alguien sabe algo no se dice el más chingón, pero sabes que tiene un compromiso con los demás.” A educação verdadeira não busca destacar um indivíduo, mas é uma dinâmica horizontal.

É importante ressaltar também que essa dinâmica não diz respeito apenas aos humanos, mas atravessa toda uma rede que inclui humanos e não humanos. Emiliano explica que o termo *chanu'm tarbail* pode ser traduzido por relação recíproca entre a comunidade, mas também entre a terra, as montanhas e até o sol e a lua. Ele dá um exemplo prático de como funciona o processo educativo entre os diversos seres: se alguém quer aprender a plantar uma árvore não basta levar em consideração apenas o que aquela pessoa pensa isoladamente, mas é preciso negociar com os *yajval* (deuses, donos dos lugares importantes do mundo), conhecer a terra e avaliar como está a lua, dependendo de se querer que a árvore dê frutos grandes ou não. Pois, diz Emiliano, o *chanel* leva em conta que tudo está em relação, em rede. Em uma de suas sentenças poéticas, ele afirma: “Ese es un *chanel* muy viejo, para poder vivir en ese mundo tan lindo.”

Para o *chanel* também é necessário ter seu próprio tempo e seguir o tempo dos outros seres do mundo, o que muitas vezes não é possível no capitalismo. É preciso seguir o tempo da terra para aprender a plantar, por exemplo. O ritmo da educação verdadeira parece inconciliável com as exigências de tempo do mundo capitalista, apontam os promotores.

Outra característica do *chanel* é que ele só funciona quando “entregate por completo”. Nas palavras de Paloma: “No sólo con la cabeza y con el corazón, pero con todo el cuerpo, con las manos, los pies.” O *chanel* não separa a teoria e a prática, mas busca ser os dois ao mesmo tempo, é uma entrega completa. O que é completamente diferente das antigas experiências escolares dos promotores mais velhos: “En mi experiencia en la escuela del mal gobierno, cuanto más sabio pareces, más te separas

del resto.” Os promotores se questionam recorrentemente sobre as consequências desse tipo de educação, que separa as pessoas das suas relações com a comunidade, com o mundo de maneira geral e com os próprios saberes gerados nessas relações: “Y que resta de nosotros después de la escuela? Y que sería de nosotros sin la tierra, la comunidad? Esas son nuestras bases, como una raíz de un árbol. Muchas veces, cuanto más educación tenemos, más somos víctimas del capitalismo, más dejamos de ser lo que somos. No debería de ser así.”

Uma das formas de educação vinda dos *kaxlans* é designada pela expressão: *chan vun*. Essa palavra nova que aparece, “*vun*”, significa livro, papel, folha; a expressão significa, “aprender com o livro”. Essa forma de educação não é completamente sinônimo de educação dos “de cima”, pois ela, assim como a escola (à qual está fortemente vinculada), também pode ser apropriada pelos próprios zapatistas. Os promotores definem: “El zapatismo llama eso [*chan vun*] de teorización, necesita mucho de la cabeza. Es una forma de decir los conocimientos académicos.” Esse tipo de conhecimento tem seu lado bonito e pode acrescentar à própria luta zapatista¹³⁸. Mas, dependendo de como é posto em prática, também pode ir negando a primeira palavra, o *chan*, o que é sempre decorrência de um processo de separação da comunidade, já mencionado. Sob esse aspecto, o *chan vun* poderia ser aproximado do “esquecimento” de que fala Davi Kopenawa (2015) provocado pelo excesso de dependência do que vai desenhado nas peles de imagens feitas de árvores mortas.

Após essas constatações, nos perguntamos se podemos extrair alguma pedagogia zapatista das práticas e conceitos de educação verdadeira e educação autônoma. Os promotores me explicam que não existe uma palavra para “pedagogia” em *bats’i k’op*. Na verdade, não há uma pedagogia no Centro, senão o próprio caminhar. Rosa certa vez me disse que uma das frases mais importantes entre os povos era: *Kalal chi xanave skan to jaktik*, na tradução para o castelhano, *hay que camiónar preguntando*. Ela me explicou que essa era uma máxima presente tanto nas salas de aula, como também em relação com cada coisa a ser feita em casa ou na comunidade. Ela reitera: “Hay que preguntar o no se camiña.”, e exemplifica através

¹³⁸ Como vimos em diversos espaços de debates teóricos propostos pelo movimento, notadamente no *Seminário do Pensamento Crítico à Hidra Capitalista* em 2015.

da feitura de uma *milpa*. Ao se querer fazer uma *milpa*, a primeira coisa que devem fazer são perguntas: como vão fazer? Qual dia? O que vão plantar? Como vão interagir com o lugar e seus deuses? São as perguntas que vão possibilitando o próprio trabalho coletivo. Rosa explica que o trabalho coletivo permeado pelas perguntas possibilita ir conhecendo as vidas diferentes dos outros e com isso faz o caminhar. Esse processo pode começar com uma ideia muito pequena que vai se expandindo com as outras ideias que se conectam.

A prática de caminhar perguntando já existia antes do zapatismo, mas com o zapatismo fica mais clara. Ela atravessa tanto as salas de aula zapatistas que frequentei, configurando algo que, para nós, vindos de espaços educativos onde imperam o planejamento e a sistematização, chamaríamos de improvisado, como parece ser o motor do próprio trabalho coletivo em geral. Ela faz compor as diferenças, parecendo apontar para um tipo de educação que não tem um modelo prévio, com um programa totalmente fechado a partir de conteúdos pré-estabelecidos, mas se baseia em necessidades coletivas que surgem em diferentes momentos. Perguntei se esse caminhar seria desenvolvido por consenso. Emiliano diz não conhecer essa palavra e sugere que a ideia mesma de “consenso” não faz muito sentido. Ele explica que uma proposta não aparece do nada, as ideias e propostas vão caminhando de acordo com as necessidades do dia a dia e, por isso, as perguntas são fundamentais.

Por fim...

Os zapatistas propõem uma densa conceitualização estabelecendo diferentes tipos de educação, a partir de contrastes e relações. A educação autônoma, tem como um dos importantes pilares as escolas autônomas, seria um caminho para construir o *chanel*, educação verdadeira. A escola traria a complexidade de ter um viés colonizador, mas também ser uma possibilidade de experimento e valorização dos saberes indígenas. O que também ocorreria com o *chan vun*, mesmo que vindo dos *kaxlans*, essa espécie de conhecimento, teorização, não necessariamente seria sinônimo da educação dos “de cima”, dos poderosos, mas poderia ser usado a favor dos indígenas do movimento.

Nesse sentido, a própria educação e a escola autônomas podem ser consideradas traduções “equivocas”. A arte do caminhar perguntando, a partir da autogestão, permite que as escolas e o *chan vun*, vindos dos *kaxlans*, tornem-se espaços de experimentação, onde as comunidades ganham lugar central, nos quais é preciso entregar-se por inteiro para aprender não apenas com a cabeça, mas com o cosmos. Espaços onde a relação com o conhecimento é pensada em termos muito outros, em que as noções de *verdade*, *verdadeiro* (*bats’i*) estão vinculadas à terra e aos povos. Como anunciaram os promotores, o aprendizado da língua verdadeira, *bats’i k’op*, foi o aprendizado não apenas de uma palavra, mas da vida dos povos.

Esperamos ter conseguido abordar algo dos “processos de ensino e aprendizagem”¹³⁹ (COHN, 2004) na educação autônoma desses povos. Na qual para ensinar e aprender é preciso estar presente, o que implica ter o “coração” uno e aberto para a aprendizagem, pois é o que permite o sentir-pensar (*ai’el*). Para ensinar e aprender, é preciso trabalhar na terra, muitas vezes em silêncio, como foram algumas das nossas aulas na *milpa*. Para ensinar e aprender, é preciso praticar a arte de pertencer a um lugar. Por mais que ocorram espaços de formalização do conhecimento, como as escolas e o Centro de línguas, aprende-se ao longo de toda a vida, principalmente com o cotidiano da comunidade, o que inclui, mas não se restringe aos espaços do movimento. Os aprendizados se dão no cotidiano da *milpa*, no fazer e comer tortilha, com as oferendas e respeito com os deuses dos lugares importantes do mundo. Ao mesmo tempo, os espaços formais, por mais que funcionem como um local de intercâmbio e acesso ao “mundo dos *kaxlans*”¹⁴⁰, como vimos dentro do cotidiano das escolas autônomas, não se limitam a isso. Tampouco parecem se limitar a ser escolas de “cultura”¹⁴¹ (CUNHA, 2009). Caso seguisse apenas essa orientação, a educação autônoma poderia se restringir a buscar a valorização da

¹³⁹ Clarice Cohn (2004) apresenta a importância de ir para além das discussões sobre o currículo, a formação de professores indígenas, o bilingüismo para abordar a importância da escola indígena respeitar os “processos próprios de ensino e aprendizagem” das populações indígenas.

¹⁴⁰ É importante mencionar que em sentido um pouco diferente, há diversos movimentos indígenas que reivindicam que a escola é um lugar do “mundo dos brancos” e se restringir a ensinar aos indígenas o que interessa do “mundo dos brancos”. Sobre isso, ver Luciano (2011).

¹⁴¹ Ativando o que Manuela Carneiro da Cunha chamou de “cultura”, isto é, o que é dito acerca da cultura, servindo como arma e recurso para se afirmar diante do Estado ou da comunidade internacional

cultura indígena dentro do âmbito escolar domesticado pelo branco. No qual seria necessário preparar o corpo do modo do branco para receber aquele conhecimento (seja através da postura dentro da sala de aula, alimentação, etc.) ou ainda entrar em um modo de classificação típico do “mundo dos brancos”, a saber, o relativismo, baseado na suposta equivalência entre os modos de ser indígenas e não-indígenas. Ainda que guardem esses dois traços – escola para ter acesso ao “mundo dos *kaxlans*” e escola de “cultura” –, os próprios espaços formais da educação zapatista os transbordam quando apresentam sua ligação intrínseca com a vida na comunidade, com seus deuses. Esses espaços aparecem como uma afirmação cosmopolítica da vida autônoma, possibilitando até reverter a relação habitual que ocorre nos espaços educativos indígenas, pois a educação autônoma permite aos indígenas do movimento ensinar ao “mundo dos *kaxlans*”, e, com isso, não fica fechada em si mesmo, estática, mas se transforma a partir de seus próprios termos, na constante arte do caminhar perguntando. E, como nos lembra Maria, sempre haverá muito que caminhar e muitas novas perguntas a fazer.

Referências

- ALBERT, Bruce. Situation ethnographique et mouvements ethniques: réflexions sur le terrain post-malinowskien. In: Augé M. (pref.) **Anthropologues en dangers: l'engagement sur le terrain**. Paris : Jean-Michel Place, 1997, p. 75-88.
- BARONNET, Bruno. **Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas**, México. Quito: Ediciones Abya-Yala. 2012.
- COHN, Clarisse. 2004. “Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena”. **Cadernos de Educação Escolar Indígena –3º grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1: 94-111
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009
- DELEUZE, Gilles. **Espinoza: a filosofia prática**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.
- ENLACE CIVIL. **Centro de formación para promotores en educación**. Semillita del Sol. México: 1997.
- GOSEN, Garen. "Chamula Genres of Verbal Behavior", In: LESSA, W. & VOGT, E. **Reader in Comparative Religion**, Nova York: Harper & Row, 1979.

GUTIERREZ, Raul. **Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos**, Tesis, Maestría en Antropología Social, CIESAS Sureste, México. 2005.

_____. Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994- 2004) LiminaR. **Estudios Sociales y Humanísticos**, vol. IV, núm. 1, junio, 2006, pp. 92-111

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real : os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MOREL, Ana Paula. **Terra, autonomia e ch'ulel: aprendizados na educação autônoma zapatista**. 248 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PITARCH, Pedro. La cara oculta del pliegue. **Antropología indígena, Artes de México / Conaculta**, México. 2013

STENGERS, Isabelle. La proposition cosmopolitique. In: LOLIVE, J. SOUBEYRAN, O. **L'emergence des cosmopolitiques**. Paris: La Découverte. 2007.

_____. Em tempos de catástrofes. São Paulo: Cosac & Naif. 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. **Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America**, Art.1. Vol 2. 2004.

_____. "O recado da mata". Prefácio In: D. Kopenawa & B. Albert, **A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami**. Cia. das Letras, 2015.

Data de envio: 10/08/2018

Data de aceite: 23/11/2018

OS BEBÊS E A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre convites sensíveis e contágios corporais-afetivos

BABIES AND DANCE IN CHILDREN EDUCATION: between sensitive invitations and bodily-affective contagion

Daniela Guimarães¹⁴²
Carolina Cony¹⁴³

Resumo

Este trabalho apresenta uma experiência instituinte em uma escola de Educação Infantil universitária. Focaliza situações vividas em encontros de dança com o grupo de bebês da referida escola, coordenados por uma artista-dançarina e professora. Neste contexto, são descritos e analisados os convites-sensíveis da professora à expressão criadora das crianças. Discute-se a experiência estética na Educação Infantil, inclusive com as crianças de 0 a 2 anos, destacando-se a potência simbólica e a qualidade social e humanizadora dos gestos dos bebês mobilizados com a dança.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Bebês. Dança.

Abstract

This work presents an instituting experience in a university Early Childhood school. It focuses on situations experienced in dance encounters with the group of babies of the referred school, coordinated by an artist-dancer and teacher. In this context, the teacher's invitations to the creative expression of children are described and analyzed. The aesthetic experience is discussed in Childhood Education, including children from 0 to 2 years old, highlighting the symbolic power and the social and humanizing quality of the gestures of the babies mobilized with the dance.

Key-words: Child education. Babies. Dance.

¹⁴² Doutora em Educação pela PUC-Rio; Pesquisadora do Grupo Infância e Docência na Creche/UFRJ; Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ, email - danguimaraes@uol.com.br

¹⁴³ Licenciada em Dança pela Faculdade Angel Vianna; Professora Substituta de Dança da Escola de Educação Infantil da UFRJ; email: carolcony@gmail.com

Introdução

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem (BENJAMIN, 1993).

Este trabalho apresenta o relato e a análise de uma experiência instituinte em uma escola de Educação Infantil universitária. Ao longo de um ano, todos os grupos de crianças da referida escola viveram encontros semanais de dança com uma professora artista-bailarina. Neste processo, destacou-se a experiência com os bebês, de 0 a 2 anos. O contato dos bebês com as propostas da dança fez brotar gestos, afetos, sentidos partilhados com o corpo.

A epígrafe explicitada acima é fecunda na discussão da experiência das crianças na interpretação corpórea dos signos do mundo, como produção de linguagem. Benjamin (1993) convida-nos à reflexão sobre a dimensão mimética e sensível da linguagem humana. Para o autor, o homem tem capacidade singular de produzir semelhanças, que se revelam no âmbito ontogenético, de modo especial, no movimento e na brincadeira imitativa das crianças.

A experiência mimética do menino Walter evidencia suas formas de entrelaçar-se com o mundo entorno: as bolhas de sabão faziam o menino voar; o passear das mãos sobre os vidros coloridos tingiam-lhe o corpo. Nesta perspectiva, o corpo é espaço-tempo de construção de sentidos e modos de estar no mundo, o que ocorre também na dança.

Esta perspectiva alinha-se com o que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/2009 (DCNEIs/2009), na medida em que estabelecem no art 9º que os eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil são as interações e

as brincadeiras (BRASIL, 2009). A dança apresenta-se como oportunidade de criação de interações das crianças com o adulto, delas entre si e com objetos, disparando afetos, movimentos, conquistas corporais. O mesmo art 9º expõe que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens, com progressivo domínio de variadas formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Nesta trilha, a dança coloca-se como uma linguagem expressiva, mobilizadora da experiência relacional e estética.

Na situação aqui discutida, a professora era especialista, licenciada em dança, mas também artista, o que nos convoca a pensar sobre qual o lugar da dança no cotidiano da Educação Infantil. De fato, trata-se de uma linguagem corporal que deveria atravessar o trabalho do professor regente, o pedagogo, no cotidiano das crianças nas instituições. No entanto, como afirmam diversos estudos, esse é um ponto nevrálgico da discussão da arte na escola. Araújo (2014) afirma que “a polivalência acabou implicando na superficialização do ensino de arte” (p.62), especialmente pela formação incipiente do pedagogo no campo das artes. A presença do especialista, nesta experiência aqui relatada, leva-nos a pensar sobre a potência da experiência do adulto-professor com a arte para o enriquecimento da experiência com as crianças.

Para Araújo (2014), a polêmica acerca da formação e experiência artística do professor de arte acirra-se no campo da dança, pois “a didática da dança pressupõe um entendimento corporificado dos elementos que envolvem um fazer artístico com o corpo” (p.63). No contraponto, a compreensão instrumental e funcional da dança na educação coloca-a, muitas vezes, como recreação, entretenimento, oportunidade de ilustrar festas escolares e lugar de exatidão de movimentos prescritos pelos adultos. Neste trabalho, ao trazer a experiência de artista para os encontros com as crianças, a professora potencializa os contatos, pela criação de espaços cênicos, pelo diálogo travado com a experiência estética e as crianças, inclusive os bebês.

Estas ideias coadunam-se também com a perspectiva de Benjamin (1984) quando, ao referir-se às relações alteritárias entre crianças e adultos na realidade contemporânea, afirma que “o mundo dos adultos não se opõe em bloco ao mundo

das crianças, há os que sabem dialogar (...) muito mais próximos da criança que o pedagogo bem intencionado. Lhe são o artista, o colecionador, o mago” (p.14). Esta é uma provocação em relação às ações pedagógicas com as crianças, no sentido de interrogarem-se sobre os seus propósitos, sobre o movimento de compreensão das lógicas infantis, a capacidade de escuta e empatia.

Nesta perspectiva, a seguir, vamos apresentar o contexto dos encontros com a dança e os bebês, juntamente com a análise de extratos destes encontros, refletindo sobre como podem lançar luz sobre a potência dos bebês na relação com adultos-professores. Focalizaremos como a aproximação com a arte e a peculiaridade estética da experiência com a dança, o teatro e outras linguagens artísticas alimentam as possibilidades pedagógicas com as crianças pequenas, desde os bebês.

1 – No berçário de uma escola universitária: convites-sensíveis e corpos-afetivos

Os encontros entre bebês, professora e dança aqui discutidos aconteceram em uma Escola de Educação Infantil pública de uma Universidade Federal numa capital da região sudeste do Brasil. A escola atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. A experiência focalizada aconteceu no berçário da instituição – chamado de Grupo 1 – composto por bebês a partir dos 4 meses de idade até cerca de 1 ano e meio. A turma era composta por 10 bebês, 3 meninos e 7 meninas e um total de 5 professoras (todas mulheres), que se organizam em três turnos diários (2 pela manhã, 3 no horário intermediário e 2 na parte da tarde). As experiências de dança aconteciam uma vez por semana durante cerca de 40 minutos em cada semana, coordenadas pela professora licenciada em dança e artista/bailarina e acompanhada pelas professoras regentes do grupo.

Este trabalho configura-se como um relato reflexivo sobre a experiência da professora de dança com bebês, a partir da análise do seu caderno de registros. Na trilha do trabalho etnográfico, tal como propõe Oliveira (1986), ao longo das experiências com a dança, o movimento da professora era de olhar, ouvir e escrever

com a maior acuidade possível os momentos de relação e contato entre adultos e crianças. Para tal, foi utilizado o caderno de campo, onde procurava-se documentar de modo denso e detalhado os episódios de interação observados nas experiências propostas, logo após os encontros. No processo de escrita, os episódios eram descritos e ensejavam reflexões. Mais adiante, neste trabalho, os relatos a partir do caderno de campo são explicitados para mobilizar a discussão sobre a experiência vivida.

A presença da dança na educação, inclusive na Educação Infantil, provoca criticamente a ideia do corpo disciplinado, da instituição educativa como lugar do silêncio, do controle, da contenção. Como afirma Strazzacappa (2001), “a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como não-movimento” (p.70).

Para além das capacidades motoras das crianças, a dança mobiliza a criação, a expansão expressiva, a emoção. Também, para além do contato com diferentes manifestações culturais de dança, produção e espetáculos e apresentações, a dança na educação compromete-se com a produção estética, sensível e imaginativa das crianças, o que não se dá sem a reflexão sobre o repertório a ser partilhado e o planejamento de situações provocadoras. Na dança, a exploração sensorial alia-se à exploração espacial em práticas onde a criação coreográfica, a invenção de movimentos e a experimentação de possibilidades corporais dão o tom do trabalho, ao invés de coreografias pré-programadas, exigência de movimentos estabelecidos pelo adulto (STRAZZACAPPA, 2001).

Do ponto de vista da consideração dos bebês, a relação com a dança também é instigante, no sentido de desinstalá-los do lugar social que ocupam tradicionalmente, como seres da falta, da incompletude, da dependência. Alguns estudos atuais do campo da Educação Infantil (RAMOS, 2010; COUTINHO, 2010; CASTRO, 2013; MARTINS FILHO, 2016) apontam a potência dos bebês nas relações sociais, reconhecendo-os pela capacidade de iniciar contatos, desenvolver interações, sustentar encontros com os pares, relativizando como marcas da atuação do bebê no mundo, a perspectiva do egocentrismo, a ênfase nos aspectos biológicos ou a socialização tardia. Outros estudos (GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2014) evidenciam as relações entre adultos e bebês na creche, discutindo o cuidado como ética, isto é, atenção aos movimentos das

crianças pequenas e bebês, num caminho onde responsividade, diálogo e afetividade são propulsoras do trabalho pedagógico.

Em outra perspectiva, reflexões também do campo da Pedagogia destacam a potência das linguagens artísticas na relação com os bebês, exatamente porque colocam em jogo possibilidades de comunicação e construção de sentido com o corpo, o que é muito presente nos contatos com os bebês, para além da fala e da oralidade. Barbosa & Fochi (2011), a partir do diálogo com a experiência italiana, destacam o teatro como possibilidade de trabalhar com a linguagem como expressão, como comunicação ou recurso de experimentação, desde os bebês.

Na experiência com a dança, foi possível observar a atenção partilhada entre bebês e professora, a imitação como possibilidade de ampliação das possibilidades do corpo, o cuidado como atenção ao tempo próprio de cada um e do grupo e como interesse pela invenção que brotava da relação com as propostas apresentadas

As cenas criadas nas relações entre bebês e professoras apresentavam-se como experiências estéticas, em consonância com o que propõe Bakhtin (2011). Para este autor, a obra de arte envolve múltiplas redes de relações axiológico-culturais expressas na atividade estética. Pela construção do objeto estético é que o social e o histórico se tornam elementos internos (e não externos) de qualquer obra de arte. No ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade. Organiza-se, assim, um “novo mundo” (FARACO, 2011).

A experiência com a dança atravessada pelas referências culturais da professora artista, sua posição axiológica na construção de cenas dançantes e dançáveis, imprimiam qualidade estética aos encontros e propostas que afetavam fortemente os bebês.

Nos bebês, o corpo é expressivo e nos contágios afetivos e nas imitações, constitui-se linguagem antes da linguagem oral (WALLON, 2005). A eloquência dos gestos cênicos do artista-professor mobiliza a produção de sentido dos bebês nas relações corporais, o que se explicita nos olhares, sorrisos, gestos como figurações simbólicas dos gestos adultos.

A seguir, algumas cenas expressam a força criadora e humanizadora dos encontros dos bebês com a dança.

Vestido cênico

Em uma atividade da semana, foi utilizado um objeto que faz parte de um espetáculo de dança e teatro, no qual sou a idealizadora e intérprete. O objeto se trata de um vestido preto, muito maleável, e com ele desenvolvo inúmeros gestos, que criam e sugerem diferentes imagens. Em cena, uma vigorosa partitura de movimentos é desenvolvida sem a possibilidade de ser alterada. Existe uma partitura fixa, uma coreografia memorizada, que acompanha uma música criada especialmente para aquele momento. Não seria impossível mudá-la; mas nesse caso, a escolha cênica se deu na relação entre gesto, música e imagens. No momento em que me disponibilizo a fazer um recorte no espetáculo e deslocar essa única cena para a escola, especificamente para o grupo de bebês, a cena já não é mais o que era (...)

Em um determinado momento, comecei a manipular o vestido, sem a exigência de atenção dos bebês. Não os convoquei para olhar, apenas comecei a performance. Meu corpo, aos poucos, alterou a maneira de estar no ambiente e minha atenção ao vestido se ampliou. O primeiro gesto foi puxá-lo vagarosamente, enquanto ainda estava esticado no chão. Eu estava de pé, atrás dele, e puxei a barra da saia delicadamente até chegar do lado extremo do vestido. Quando já estava organizado o suficiente, inseri a cabeça para começar a vestir e num gesto brusco, mergulhei dentro dele. Cada gesto era um acontecimento, explicitando todo o movimento necessário para colocar as mãos e os braços na roupa.

Aos poucos os bebês foram se interessando pelos movimentos e pelas imagens, e esse estranhamento gerou curiosidade. Os gestos adultos criavam imagens que chamaram a atenção dos bebês, evidenciando um convite sensível ao encontro. A partir da curiosidade que se manifestava no olhar expressivo, eles se deslocaram em direção a mim e na aproximação dos corpos, criou-se uma interação intensa.

Nesse momento a interação aconteceu de forma direta e os bebês precisaram tocar aquilo que estava chamando a atenção deles. Aos poucos se apoiaram sobre meu corpo com a intenção de atingir a postura em pé para procurar algo dentro do vestido, já que meu rosto estava coberto. A partir desse apoio buscávamos um equilíbrio coletivo e necessitávamos de uma interação dos nossos corpos para isso. No instante que percebo o deslocamento e o toque deles no meu corpo, meu movimento se transforma imediatamente e altero as suas qualidades, associando a outras combinações dos fatores do esforço.

Meus movimentos tiveram que ralentar, minha atenção ao espaço ampliou e o tempo se alongou. Os próprios gestos, aqueles memorizados, foram radicalmente alterados e fui impulsionada para um

improviso que alterou completamente minha relação com o tempo, ritmo, espaço, peso (relato a partir do caderno de campo, Maio de 2018).

Esta atividade específica afirma a potência do encontro entre os corpos, na experiência com a linguagem da dança, pela capacidade de transformação também do educador, que acontece a partir da experiência sensível e que é construída durante o processo e não pode ser garantida por algo anterior a ele. A dimensão alteritária da relação com as crianças, inclusive os bebês, impele o professor a modificar-se na relação com eles, desviando-se da cena previamente preparada, ajustando-se ao contato.

Tomamos, a partir desta cena, a indagação de Gil (2009), a saber: como constrói o bailarino o seu gesto? Em que ele se distingue de um gesto comum? Desdobramos a questão na reflexão sobre o quê do gesto bailarino afeta as crianças pequenas, de modo especial os bebês de forma tão contundente como observamos nas situações de dança com eles. Diante do gesto-dança do adulto, o bebê parece convocado também ao movimento, focaliza o olhar, busca o contato.

De acordo com Gil (2009), o movimento dançado distingue-se do movimento comum porque é mobilizado pelo interior e não pelo mundo externo. A conexão dos bebês com a mobilização afetiva e sensível dos gestos da professora-bailarina exprime-se na resposta, nos seus gestos-resposta. No caso da interação com o vestido-cênico, a performance do adulto, o contato com o sentido do seu próprio movimento parece instigar as crianças ao deslocamento, à exploração do próprio corpo delas e suas possibilidades.

No movimento dançado, a busca de equilíbrio não depende só da consciência. O equilíbrio é buscado no desequilíbrio, na construção de uma atenção ao movimento. É dinâmico, criado a partir do conjunto de movimentos, o que os bebês e a professora viveram, quando eles se apoiaram no corpo dela e novas formas e ritmos precisaram ser produzidos.

Bolinhas coloridas

Numa atividade específica recebemos os bebês com bolinhas coloridas espalhadas pela sala, preenchendo quase todo o chão. Chamamos esse procedimento de “convites- sensíveis”, na medida em que crianças se deparam com um espaço diferente daquele já conhecido e esperado. Esse convite causa um estranhamento e curiosidade para explorar o ambiente de maneira lúdica. Nesse dia, os bebês chegaram aos poucos e ficaram um tempo sentados observando o espaço. Os interesses eram diversos, às vezes focavam nas bolinhas, outras vezes nos meus movimentos em relação a elas, e entre esses interesses uma imensidão de pequenos focos. Comecei a manipular as bolinhas aos poucos, com calma e leveza, com algumas pausas entre os gestos. O primeiro movimento que criei foi uma simples ação de jogar e pegar uma bola para cima com a mesma mão. Repeti essa ação algumas vezes acompanhada com um som vocal que improvisei para aquele gesto, e durava exatamente o tempo em que a bola saía da minha mão e voltava novamente. Aos poucos, fui ampliando a ação de lançar a bola e meu tronco se tornou mais protagonista na ação. Meu corpo estava mais envolvido com aquele gesto, e esse envolvimento gerou mudanças de posição, o que resultou em alguns olhares mais atentos para aquela pequena sequência de movimentos que começava a ser criada. Com o aumento do impulso, alterei a posição inicial do meu corpo, e criei uma pequena partitura que ia da posição sentada para a de joelhos, repetidamente. A alteração da postura foi feita algumas vezes, o que possibilitou diferentes combinações de ritmos, intensidades e pausas. A primeira reação de alguns bebês, após o olhar que penetrava a experiência, aconteceu num pequeno balanço do tronco, que foi aumentando conforme o nível de envolvimento. Começou com o balanço e logo uma composição de pequenos gestos foi criada. Gestos que começavam em partes do corpo até englobá-lo totalmente. Palmas, sorrisos, balanços maiores até deslocamentos mais ágeis pelo espaço, suspensão de quadril e exploração do contato com o corpo das professoras, utilizando-as como apoio e subindo nas costas, nas pernas e nos braços (relato a partir do caderno de campo, Março de 2018)

A partir das experiências com os bebês, percebemos a importância de atentar ao tempo que cada um deles precisa para explorar o ambiente. A experiência só acontece quando estão confiantes e confortáveis para explorar livremente. A partir do convite sensível no início do encontro foi possível construir suportes para que os bebês pudessem experimentar suas possibilidades corporais e criativas. Durante o processo, construímos juntos espaços e tempos para escutar, observar, propor e ampliar os caminhos para as descobertas dos corpos, interagindo uns com os outros. A potência do percurso pedagógico, desde a escolha do material até as propostas dos movimentos iniciais, inspirados na experiência artística do adulto, possibilitou vivenciarmos a dança de maneira coletiva, atenta e prazerosa.

É perceptível o aumento do interesse dos bebês quando ampliamos nossa atenção para aquilo que estamos fazendo. Pode ser um gesto simples, que aos poucos se transforma em um gesto potente, que não está apenas à serviço do mundo externo, mas que traz, em seu momento efêmero, os impulsos internos e subjetivos daquele que o executa. Podemos dizer que o corpo cênico do adulto desperta o interesse dos bebês, provocando-os a desenvolverem suas pesquisas subjetivas.

As sugestões corporais do adulto reverberam nas crianças. Olhar e movimento imitativo revelam interlocução corporal. A manipulação das bolinhas com leveza, as pausas entre os gestos, a inusitada ação de jogar para o alto a bola acompanhando o movimento de um som vocal, a participação do tronco como possibilidade de estender a ação inicial, configuram gestos que mobilizam os bebês em suas possibilidades interativas também.

A perspectiva de Wallon (2008) acerca dos gestos rituais, no campo da Psicologia, contribui para ampliarmos a análise destas cenas. Para o autor, além do gesto prático, marcado pela combinação de meios materiais e corporais para atingir determinados fins, distingue-se nos bebês o gesto ritual, que “não significa nada senão relacionado a um protótipo, não tem outro motivo senão obter por intermédio deste um resultado cujas condições não pertencem (...) ao campo das circunstâncias presentes” (p.116). Isso quer dizer que se destacam os gestos que se apresentam como prenúncio da atividade simbólica, com força evocativa, representativa. Wallon (2008) acrescenta que a criança demonstra, desde as primeiras semanas de vida, uma sensibilidade afetiva que vai organizando-se gradualmente em diferentes manifestações. Afeta-se pelo ambiente e afeta este ambiente de diferentes maneiras desde os primórdios seu desenvolvimento. A presença do gesto ritual, da sintonia afetiva, dos contágios de movimento, da comunicação expressiva e de diferentes manifestações e trocas corporais mostram-se muito presentes a partir da relação com as performances cênicas, onde o corpo do adulto também se coloca de modo sensível e atento.

Esvoaçantes e Penetráveis

A chegada do grupo de bebês à sala de trabalho com a dança acontece, muitas vezes, com choros e resistência em movimentarem-se do espaço de referência para outro. Para fazerem esse deslocamento, é preciso um tempo dilatado, de construção de segurança deles na escola e de construção de um vínculo forte comigo. Só é possível o deslocamento depois de muitos encontros na sala de referência, junto com as professoras regentes.

Com o passar do tempo, esse movimento acontece com mais fluidez e, geralmente, vou buscá-los para haver uma compreensão e uma preparação subjetiva deles para a mudança de espaço e experiência. Em um determinado dia, ao chegarem no espaço da dança, os bebês se depararam com tecidos que disponibilizei e observaram o que o espaço oferecia. No primeiro momento, ficaram atentos ao espaço, mas ainda não interagem com os materiais. Aos poucos, aproximamo-nos deles manipulando ou não os tecidos espalhados pelo chão. Alguns bebês observavam, mas já se aproximavam do objeto de interesse, curiosos e ativos para o toque e a experimentação direta do material. A partir de então, eu me inseri nas interações, sutil e delicadamente, para compor movimentos. Observamos os impulsos, as repetições e usamos estes gestos como recursos para nos comunicarmos, dialogarmos e para criar coreografias momentâneas, através daquilo que os corpos dos bebês propunham (relato a partir do caderno de campo, Maio de 2018).

Pensar e viver a dança com os bebês requer atenção e sensibilidade. Mais do que criar propostas e atividades, está em jogo uma qualidade de estar junto, presente e atento às diferenças e às especificidades de cada sujeito e das relações criadas. Não se trata de preencher rapidamente os espaços vazios ou os tempos de silêncio e aparente não-movimento; mas, sim, deixá-los esvaziar-se e preencher-se na dinâmica do encontro, a partir do que mostram as crianças com os espaços, recursos e cenários preparados pelos adultos.

As referências artísticas e culturais do professor contribuem para a criação e preparação destes encontros sensíveis com as crianças. A partir da leitura do texto de Walter Benjamin, *Esconderijos*, foi possível atentar para a possibilidade das crianças de transformarem-se naquilo que experimentam, que se envolvem, que tocam e vivenciam. Foi possível compreender a linguagem mimética nas experiências com a dança e os recursos mobilizados, como os tecidos. O “tornar-se esvoaçante” de

Benjamim, ampliou as possibilidades sensíveis nas interações com a dança em nossa experiência.

Atrás do cortinado, a criança transforma-se ela mesma em algo branco que sopra como o vento, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela pôs-se de cócoras, deixa-a transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E por detrás de uma porta, ela é a própria porta, carrega-a consigo como uma pesada máscara e enfeitiçará, como um sacerdote mágico, todas as pessoas que entrarem desprevenidas (BENJAMIN, 1984, p.80).

Alguns encontros foram preparados em conexão com este olhar sensível benjaminiano, e possibilitaram um envolvimento dinâmico de todos os que estavam presentes.

Com a imagem do tornar-se esvoaçante, iniciou-se brincadeiras com tecidos de diferentes tamanhos, cores e texturas. Inicialmente os tecidos eram distribuídos no chão, e ficavam à disposição dos bebês para serem manipulados de diversas maneiras; puxando, arrastando, se escondendo sob eles, etc. Algumas brincadeiras se tornaram marcantes para o grupo, como foi o caso do dia em que uma criança sentou sobre um tecido grande e as professoras o puxaram pelo espaço. O gesto chamou a atenção de quase todos os bebês, que se deslocaram imediatamente em direção ao tecido. Passeávamos pela sala puxando seis ou sete crianças sentadas sobre ele. O tecido se transformava num transporte coletivo para bebês e a ação passou a ser repetida muitas vezes. No momento em que se deparavam com os tecidos, os bebês demonstravam o desejo de realizar a mesma brincadeira, e expressavam isso com o simples gesto de ir até ele e sentarem-se. Uma comunicação corporal eficiente se estabelecia entre crianças e professoras de maneira potente e afetuosa (relato a partir do caderno de campo, Junho de 2018).

Após essas experiências, voltamo-nos a outras referências artísticas para desenvolver e aprofundar a relação com os materiais sensíveis. Algumas obras de artistas brasileiros dos anos 70 foram inspiradoras, principalmente as de Hélio Oiticica. Os encontros com os bebês foram planejados a partir das instalações deste artista, denominadas “Penetráveis”. Trata-se de instalações em que o espectador experimenta a obra, participando de forma ativa. A obra depende da interação para existir, pela exploração de todos os sentidos de quem a experimenta.

A partir da referência dos Penetráveis, as mudanças no espaço foram determinantes para iniciarmos e desenvolvermos as interações com os bebês. O ambiente era alterado e recortado com tecidos de diferentes tamanhos, texturas e cores que eram esticados de maneiras diferentes, criando um espaço possível de descobertas, caminhos e sensações diversas. Um tecido esticado sobre nossas cabeças criava uma pequena cabana, enquanto tecidos mais esvoaçantes, leves e transparentes dividiam a sala e nos remetiam aos varais da infância. E ainda outros, menores soltos no chão, ou pendurados de maneira diferente, possibilitavam muitos movimentos e brincadeiras.

A primeira vez em que construímos nossa instalação na sala, recebemos os bebês aos poucos. A primeira criança a entrar nos proporcionou um momento sublime de experiência. Ao entrar na sala, percebeu o espaço transformado e parou sob os tecidos pendurados, e ali se demorou. Observou o ambiente com calma e dedicação. Alguns instantes breves, mas profundos de experiência, silêncio e existência. Logo depois, os outros bebês começaram a chegar e cada um reagia diferentemente diante daquela surpresa no meio da manhã.

O ambiente apresentava inúmeras possibilidades de percursos e interações. Movimentos corporais eram criados a partir da investigação individual de cada bebê. A sensação do toque no tecido suave permitia movimentos mais leves, enquanto que o desejo de puxar o tecido tornava o gesto mais firme e objetivo, proporcionando uma relação com o fator peso, elemento essencial para a linguagem da dança (Relato a partir do caderno de campo, Junho de 2018).

No diálogo com o sistema elaborado por Laban (1978), observamos os movimentos criados pelas crianças a partir da manipulação dos objetos com diferentes texturas, possibilitando experiências em relação às qualidades e diversas combinações dos fatores do movimento: espaço, tempo, peso e fluência.

Laban foi um coreógrafo, pesquisador e educador, que criou um sistema complexo de análise dos movimentos, sistematizando combinações de esforços. O sistema parte de algumas observações básicas em relação ao movimento humano e levanta perguntas como: o que se move? Onde se move? Quando se move? Como se move?

Nas atividades de dança, exploramos os materiais e nossos corpos, brincando e provocando diferentes combinações desses fatores presentes nos movimentos humanos, para que a partir deles a criança tenha uma maior percepção de si e

construa o contato com o mundo interno, podendo vivenciar também a experiência dramática e expressiva da linguagem da dança.

Nestas experiências, pequenas sequências e partituras foram elaboradas e possibilitaram a expressão dos mundos internos dos bebês, criando sentidos próprios que se comunicam com o mundo externo, transformando-o. Essa interação e participação no mundo a partir da dança possibilita o pertencimento das crianças no seu entorno e os caminhos coreográficos elaborados nas brincadeiras, aproximam o corpo que brinca com o corpo que atua, dança e se transforma.

Considerações Finais

Ao referirem-se à linguagem teatral Barbosa & Fochi (2011) afirmam uma aproximação em relação à linguagem dos bebês que reverbera expressividade e ampliação de suas possibilidades comunicativas. Podemos dizer o mesmo em relação à dança.

Esta experiência revela a disponibilidade das crianças em se permitir experimentar uma linguagem que – diferente do que muitos possam pensar – está muito próxima de si, de suas emoções, pois sua receptividade, seu desejo de se colocar à prova, de imitar o adulto ou seus pares, de se observar, de refletir sobre si, de pesquisar sons e gestos, de criar novos repertórios gestuais, estão carregados de uma expressividade que vem não somente de uma educação pelo ver, mas também pelo ouvir e pelo fazer, criando uma garatuja que explora o espaço e que, nesse espaço, deixa uma marca de si (BARBOSA & FOCHI, 2011, p.38).

A experiência expressiva com o teatro, e podemos dizer também com a dança, mobiliza a interface entre o corpo biológico dos bebês, espaço das necessidades e manifestações orgânicas, e o corpo comunicativo, inventivo e social. De acordo com Pino (2005), a relação entre biológico e cultural dá-se nas interações sociais, pela significação que os adultos atribuem aos movimentos das crianças. No contato com as linguagens artísticas, compreendemos que essa significação não é somente verbal. Os

adultos mobilizam sentidos entre eles e os bebês na gestualidade, nos movimentos intensivos, dançados, teatralizados, que afetam e humanizam.

Assim, gestos rituais, contágios corporais-afetivos são respostas do bebê ao corpo cênico, presente e convidativo do adulto. Essa relação adulto-bebê pode ser compreendida como expressão também do cuidado, escuta e atenção, ações docentes e pedagógicas importantes na Educação Infantil.

O planejamento de espaços cênicos instigantes, a inspiração proveniente das linguagens artísticas, a postura atenta do adulto ao seu próprio movimento, as possibilidades de estabelecer convites sensíveis que vão além dos convites verbais são pistas que este trabalho, mobilizado por uma professora-artista, pode trazer para os professores-pedagogos e professoras-pedagogas na Educação Infantil, especialmente com os bebês.

Essa constatação reverbera em reflexões acerca da formação de professores (inicial e continuada) e seu compromisso com a experiência com diferentes linguagens; também, com a construção da Pedagogia da Infância e da Educação Infantil e seu importante compromisso com a produção de conexões entre as linguagens das crianças e as linguagens artísticas, no movimento de produção das culturas infantis, desde os bebês.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia Feijó de. **Linguagem corporal, docência e teoria crítica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFRJ, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FOCHI, Paulo Sergio. O teatro e os bebês: trajetórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. **Espaços da escola**. Editora Unijuí, ano 21, n. 69, jan.jun. 2011, p. 29-38.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. MEC/SEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil.** Texto apresentado no GT7 da 36a Reunião da ANPED, 2013.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese de Doutorado. Instituto de Educação – Universidade do Minho – Minho, Portugal 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

GIL, José. **Movimento total.** São Paulo: Iluminuras, 2004.

GUIMARÃES, Daniela. **As relações entre os bebês e os adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

LABAN Rudolf. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

MARTINS FILHO, Altino José. **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês.** Porto Alegre: Editora Mediações, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. **Revista de Antropologia.** São Paulo v. 39 (1), 1986.

PINO, Angel. **As marcas do humano.** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes Ramos. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, no 53, abril/2001 p.69-83.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

WALLON, Henri. **A evolução Psicológica da criança.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2005

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de Psicologia Comparada. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

Data de envio: 14/09/2018

Data de aceite: 03/11/2018

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO UM POSSÍVEL CAMINHO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICO-MOTORA

ALTERNATIVE COMMUNICATION AS A POSSIBLE PATH IN SCIENCE TEACHING / LEARNING FOR PHYSICALLY-MOTOR DISABLED STUDENTS

Aimi Tanikawa de Oliveira¹⁴⁴

Helena Carla Castro Cardoso de Almeida¹⁴⁵

Rosane Moreira Silva de Meirelles¹⁴⁶

Resumo

O estudo apresenta um relato de experiência decorrente da pesquisa qualitativa de doutorado/ Programa em Ensino em Biociências e Saúde/ IOC-Fiocruz. A pesquisa ocorreu na Fundação Municipal de Educação/Niterói - RJ. Teve por objetivo discutir os recursos de Comunicação Alternativa (CA) que viabilizam o acesso ao ensino de Ciências pelo discente com Deficiência Físico-Motora (DFM). O estudo foi realizado com três alunos DFM, envolvendo a formação de dois docentes de Sala de Recursos e a CA, na perspectiva inclusiva para o ensino de Ciências. A coleta de dados se realizou por meio de observação de campo do trabalho desses docentes e alunos, fotos e filmagens das intervenções pedagógicas e diário de campo. Resultados apontam a CA como um caminho para o ensino de Ciências de discentes DFM.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Sala de Recursos. Deficiência Físico-motora. Comunicação Alternativa.

Abstract

The study presents an experience report from the qualitative research of PhD / Program in Teaching in Biosciences and Health / IOC-Fiocruz. The research was carried out at the Fundação Municipal de Educação / Niterói - RJ. The purpose of this study was to discuss the Alternative Communication (AC) resources that enable access to the teaching of Science by the student with Physical-Motor Deficiency (PMD). The study was carried out with three PMD students, involving the training of two Resource Room teachers and the AC, in an inclusive perspective for Science teaching. Data collection was carried out through field observation of the work of these teachers and students, photos and filming of pedagogical interventions and field diary. Results point to AC as a pathway to the science teaching of PMD students.

¹⁴⁴Mestre em Diversidade e Inclusão, Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz, Ensino em Biociências e Saúde, aimitanikawa@gmail.com, 97916-8444.

¹⁴⁵Pós-Doutorado em Farmacologia Bioquímica e Molecular, Universidade Federal Fluminense (UFF) e Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz, hcastrorangel@yahoo.com.br, 98786-1379.

¹⁴⁶Doutora e Mestre em Ciências, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz, rosanemeirelles@gmail.com, 98115-2469.

Keywords: Science Teaching. Resource Room. Physico-Motor Deficiency. Alternative Communication.

Introdução

A deficiência físico-motora (DFM) envolve uma diversidade de condições não sensoriais que comprometem o indivíduo em relação à mobilidade, coordenação motora geral ou da fala devido a lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas ou, decorrente de malformações congênitas ou adquiridas (ISRAEL & BERTOLDI , 2010, p.16). As limitações da fala e da escrita dificultam o fazer pedagógico do aluno com DFM em sala de aula. A linguagem oral/escrita é relevante na construção do conhecimento e contribui para atribuir sentido ao que se aprende, conforme ressaltam Gomes e Monteiro (2005).

Por isso, é importante aprender a ler e escrever, não somente decifrar códigos, mas compreender o que significa a leitura e a escrita de palavras e textos, para aplicá-los na vida cotidiana e ampliá-los, conectando-os aos saberes científicos e outros. Isto acarreta ao educando uma considerável elevação no seu processo cognitivo (GOMES & MONTEIRO, 2005).

A criança com DFM apresenta um complexo desenvolvimento da linguagem, muitas vezes indicando dificuldade ou impossibilidade de expressar-se oralmente como também de registrar sua escrita. Isso se deve ao fato de que a linguagem é a forma que utilizamos para expressar nossos desejos, sentimentos, necessidades, ideias, entre outros, de interagirmos com o mundo e nos construirmos cognitivamente (PELOSI, 2012).

Quais os caminhos alternativos que podem ser trilhados pela criança com DFM que podem promover a aquisição da linguagem oral/ escrita, tão importantes para o desenvolvimento humano? Buscamos alternativas que pudessem atender às necessidades desse público-alvo, oferecendo-lhe meios de comunicação acessíveis, inclusive o ensino de Ciências que envolve a saúde e o bem estar do indivíduo, respeitando suas dificuldades na fala como também na parte motora. A forma encontrada que despontou como um dos caminhos foi a Comunicação Alternativa. Bersch e Schirmer (2005) explicitam que:

A Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA é uma das áreas da Tecnologia Assistiva que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever (BERSCH e SCHIRMER, 2005, p. 89).

De acordo com Pelosi (2012), o termo Comunicação Alternativa (CA) e Ampliada:

...é um grupo integrado de componentes que inclui os símbolos, os recursos, as estratégias e as técnicas adaptadas que vão auxiliar as pessoas com dificuldades comunicativas e/ou escrita a se comunicarem e a participarem de suas atividades diárias (PELOSI, 2012, p. 47).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) tem se mostrado uma importante aliada da Educação, pois contribui no processo de inclusão de alunos com deficiência física oferecendo-lhes formas de comunicação que promovem o desenvolvimento cognitivo e a interação dos mesmos com seus grupos sociais (PELOSI, 2012).

Respeitando a especificidade de cada aluno com DFM e objetivando viabilizar acesso ao ensino de Ciências, ampliação das interações sociais e independência na linguagem oral/escrita, foram oferecidas ferramentas da Tecnologia Assistiva, que possibilitam ao aluno atuar nas atividades que envolvem tal comunicação. A Tecnologia Assistiva (TA), segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos a:

...é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República, 2009).

O diálogo com os teóricos Pelosi (2012) e Galvão Filho (2009), nortearam esta pesquisa sobre os recursos necessários para atender às especificidades de cada aluno com DFM em relação à CAA. Respeitando a especificidade de cada aluno com DFM e atendendo às suas necessidades educacionais especiais, o presente estudo teve como

objetivo apontar os recursos de Comunicação Alternativa que possibilitariam acesso às linguagens oral e escrita em conteúdos de Ciências pelos estudantes. Segundo Lippe e Camargo (2009) o ensino científico deve ser coerente com uma proposta inclusiva de construção do saber que lança mão de estratégias abrangentes, valorizando a diversidade.

Deficiência Físico-motora (DFM)

A DFM envolve uma variedade de condições não sensoriais que comprometem o indivíduo em relação à mobilidade, coordenação motora geral ou da fala devido a lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas ou, decorrentes de malformações congênitas ou adquiridas, de acordo com Israel e Bertoldi (2010). Assim sendo, a DFM afeta a capacidade de movimentação corporal ou manutenção da coordenação motora e do equilíbrio para realização das atividades cotidianas.

Podemos atenuar as dificuldades causadas pela deficiência oferecendo qualidade de vida no cenário educacional. A qualidade de vida nesse ambiente refere-se aos recursos da Comunicação Alternativa, os quais proporcionam o desempenho efetivo do estudante com DFM percebendo suas necessidades educacionais especiais de recursos alternativos para a promoção da aprendizagem de Ciências para este público-alvo da educação. De acordo com Oliveira e Meirelles (2017), as necessidades educacionais especiais do estudante:

...envolvem adaptações curriculares, Tecnologia Assistiva e particularidades individuais quanto à coordenação motora, atenção, equilíbrio, possibilidade de controle do corpo, comunicação e as condições do ambiente no qual o estudante com Deficiência Físico-Motora está inserido (OLIVEIRA & MEIRELLES, 2017, p.7).

Ensino de Ciências e Formação Docente: respeito à cidadania e à diversidade

Por que ensinar Ciências? Para responder a esse questionamento dialogamos com Krasilchik (2000) que discute a relevância do estudo de conteúdos científicos, significativa para a vida dos estudantes no sentido de identificar os problemas e buscar

soluções. As ciências fazem parte do dia a dia escolar de forma tão importante quanto as outras áreas. Dessa forma, é importante viabilizar o ensino de Ciências para o aluno com deficiência físico-motora através do suporte de ferramentas acessíveis da TA – Comunicação Alternativa que lhe permitirá o conhecimento necessário para integrar-se satisfatoriamente à sociedade em que faz parte. O ensino de Ciências contribui para o exercício pleno da cidadania conforme ressaltam Delizoicov e Angotti (1994):

Para o exercício pleno da cidadania, um mínimo de formação básica em ciências deve ser desenvolvido, de modo a fornecer instrumentos que possibilitem uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1994, p.56).

No que se refere à temática da inclusão no ensino de ciências, Bastos *et al* (2016, p. 426) afirmam que:

...existe a preocupação de que os espaços formativos destes cursos possibilitem a mobilização/produção de saberes que respondam aos desafios impostos pela inclusão, por meio de uma atuação docente centrada no aluno e no compromisso de ensino/aprendizagem para todos, inclusive para aqueles com deficiência (BASTOS *et al*, 2016, p. 426).

Dentro desse contexto a formação de profissionais que atuam na Educação Especial deve ser permeada por uma perspectiva “*crítico-reflexiva*” que ofereça aos docentes os caminhos para uma prática pedagógica autônoma e que provoquem neles a ação proativa no ambiente escolar. Quanto à perspectiva “*crítico-reflexiva*” que corrobora com o pensamento autônomo dos professores, Nóvoa (1992) ressalta que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.25).

Com base na contribuição de Nóvoa (1992), esse estudo foi permeado por interações dialógicas, críticas e reflexivas, de forma a compreender a prática docente e

melhorar tal ação pedagógica por meio da reflexão, da sensibilização dos profissionais e da inserção de conceitos sobre TA/Comunicação Alternativa e sua expressão no panorama educacional.

Objetivo

Discutir a importância dos recursos de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa que podem viabilizar o acesso ao ensino de Ciências pelo discente com deficiência físico-motora.

Metodologia

O estudo vem sendo desenvolvido de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Oswaldo Cruz (CEP Fiocruz/IOC), tendo sido aprovado com o parecer 2.022.530 em abril/2017. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que explicitava os objetivos da pesquisa e os procedimentos envolvidos, concordando em participar do estudo.

A caminhada metodológica foi marcada pelos diálogo, mediação e reflexão com os envolvidos no estudo, tornando possível a participação dos professores de de Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no processo, colaborando assim, para uma avaliação mais criteriosa das necessidades adaptativas dos recursos de Comunicação Alternativa apresentadas pelos alunos e oferecidos aos mesmos para facilitar sua participação de forma independente, autônoma e mais plena.

Participaram do estudo três alunos com DFM matriculados nos 2º e 3º anos de escolaridade do Ensino Fundamental e dois professores de SRM que realizam o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência.

Inicialmente, realizou-se a observação da prática pedagógica dos professores de SRM no atendimento ao aluno com DFM a fim de verificar quais as suas necessidades educacionais especiais relativas à Comunicação Alternativa. No segundo momento, ocorreu a formação docente de SRM na Oficina de Tecnologia Assistiva da

Fundação Municipal de Educação de Niterói. Essa etapa envolveu a produção de recursos de TA/Comunicação Alternativa que possibilitaram o desempenho dos alunos na construção de seus conhecimentos científicos relativos ao Meio Ambiente (Tipos de Animais, Habitats e Classes).

A formação docente teve o aporte metodológico de Haywood e Tzurriel (1992) envolvendo a Avaliação Interativa com base na teoria sócio interacionista de Vygotsky (1998). De acordo com a metodologia, o mediador/pesquisador desempenhou o papel de provocador da aprendizagem dos docentes da SRM atuando na zona de desenvolvimento proximal dos mesmos, levando-os ao nível real dos conhecimentos da TA/Comunicação Alternativa.

No terceiro momento, os recursos de TA/Comunicação Alternativa foram produzidos pelas professoras de SRM, de acordo com o desenvolvimento real alcançado pelas profissionais sobre TA/Comunicação Alternativa, as mesmas produziram diversos recursos de TA com a mediação do pesquisador e tais recursos associados às propostas pedagógicas de Ciências através de atividades de oficina integrantes da formação docente.

Na quarta etapa, os recursos foram oferecidos aos alunos para observação e análise sobre a funcionalidade de cada recurso de TA/Comunicação Alternativa e assim, validados para utilização futura com outros alunos que apresentam as necessidades educacionais especiais de tais ferramentas pedagógicas acessíveis.

Dentre as ferramentas de Comunicação Alternativa para a linguagem oral, as imagens foram utilizadas como forma de comunicação. Elas envolveram imagens relacionadas ao contexto científico a que se propunha desenvolver como conteúdo de Ciências, representando as opções de respostas dadas pelo aluno como expressão da sua escolha em atividades pedagógicas. Dessa forma, o discente pôde, alternativamente, acessar as imagens como respostas e participar do processo de ensino de Ciências. Os alunos que fizeram uso da linguagem oral por meio da Comunicação Alternativa utilizaram, de acordo com suas possibilidades, sinais manuais, gestos, apontar, piscar de olhos, sorrir ou vocalizar. Desta forma, expressaram o que desejavam comunicar por meio dos símbolos e das imagens

apontando uma forma alternativa que a Comunicação Alternativa privilegia como ferramenta educacional. Os educandos que apresentaram dificuldade motora para a escrita, necessitaram de recursos alternativos que lhes possibilitaram expressar através da Comunicação Alternativa o que desejavam comunicar com o outro.

Os recursos confeccionados foram: *Eye-Gaze*¹⁴⁷ com imagens e palavras para desenvolver o conteúdo Animais Domésticos e Silvestres (Fig 1), Plano de Feltro contendo imagens e palavras com velcro para a comunicação do estudante com DFM (Fig 2), Plano Magnético contendo letras e imagens com ímã para a escrita alternativa do aluno com DFM (Fig 3). As ilustrações abaixo representam os recursos de TA/Comunicação Alternativa que foram produzidos:

O recurso representado na Figura 1 consistiu no Eye-Gaze, forma de Comunicação Alternativa para àqueles que apresentam possibilidade de expressar suas respostas, desejos ou sentimentos através do olhar direcionado. Por meio de perguntas mediadas pelo docente quanto aos animais domésticos e silvestres, o aluno respondeu diferenciando cada animal.

Figura 1. *Eye-gaze* utilizado pelo professor e estudante para desenvolver conteúdos de Ciências sobre Animais Domésticos e Silvestres.¹⁴⁸



Fonte: Arquivo pessoal.

¹⁴⁷ *Eye-gaze* – pranchas de apontar com os olhos, utilizado como forma de comunicação para alunos que apresentam o olhar direcionado como forma de resposta, ou seja, o aluno direciona o olhar para o objeto que se encontra em um dos lados expressando sua resposta (PELOSI, 2012).

¹⁴⁸ O aluno direciona o olhar como forma de apontar/expressar sua resposta que o professor perceberá através da tela vazada para qual dos lados o aluno direcionou seu olhar. Material produzido pelos docentes de Sala de Recursos Multifuncional durante a formação profissional com a mediação do pesquisador.

O recurso representado na figura 2 consistiu em um plano de feltro contendo imagens de E.V.A. ilustrando os *habitats* de alguns animais com peças em madeira representando os animais. O recurso é um jogo que propiciou que outros alunos participassem da atividade, 4 estudantes, sendo 1 com DFM e 3 sem deficiência. Por meio de perguntas mediadas pela professora e direcionadas aos educandos, cada um jogou respeitando sua vez, colocando os animais cada um em seu *habitat* de acordo com o conteúdo ensinado pela professora da SR. Este jogo também serviu para avaliar o processo de aprendizagem dos discentes relativo ao conteúdo proposto. O aluno com DFM utilizou a luva de feltro para prender a peça com velcro e apontar qual *habitat* seria o do animal que ele tirou e os colegas o ajudaram a colocar a peça no lugar certo.

Figura 2. Plano de Feltro utilizado pelo estudante para desenvolver conteúdos de Ciências sobre Animais e *Habitats*.¹⁴⁹



Fonte: Arquivo pessoal

O recurso ilustrado na figura 3 refere-se a um plano magnético contendo imagens de E.V.A. de diversos animais. O recurso é um jogo que se desenvolveu com a participação de 4 estudantes, sendo 1 com DFM e 3 sem deficiência. Por meio de perguntas mediadas pela professora e direcionadas aos educandos, cada um jogou respeitando sua vez, colocando ou empurrando os animais cada um em sua classe de acordo com o conteúdo ensinado pela professora da SR. Este jogo também serviu para avaliar o processo de aprendizagem dos discentes relativo ao conteúdo proposto. O aluno com DFM acessou as peças representativas dos animais empurrando-as e colocando-as nos lugares de acordo com a sua classe.

¹⁴⁹ Material produzido pelos docentes de Sala de Recursos Multifuncional durante a formação profissional com a mediação do pesquisador.

Figura 3. Plano Magnético utilizado pelo estudante para desenvolver conteúdos de Ciências sobre Animais e Classes.¹⁵⁰



Fonte: Arquivo pessoal

Resultados e Discussão

Os resultados reforçaram o potencial da Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa em atuar como um caminho viável para contribuir com o processo de ensino/aprendizagem de Ciências para estudantes com Deficiência Físico-Motora em nosso estudo. Para Pelosi (2012), a Comunicação Aumentativa e Alternativa tem se mostrado uma importante aliada da Educação, pois contribui no processo de inclusão de alunos com Deficiência Física oferecendo-lhes formas de comunicação que promovem o desenvolvimento cognitivo e a interação dos mesmos com seus grupos sociais.

Os recursos adaptados de TA/Comunicação Alternativa produzidos pelos docentes de SRM e pelo pesquisador mostraram-se funcionais como uma ferramenta pedagógica eficaz no atendimento às necessidades educacionais especiais apresentadas pelos discentes com DFM. Em relação aos recursos adaptados, Galvão Filho (2009) destaca sua importância no ambiente escolar:

Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores, torna-se a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas (GALVÃO FILHO, 2008, p. 207).

¹⁵⁰ Material produzido pelos docentes de Sala de Recursos Multifuncional durante a formação profissional com a mediação do pesquisador.

Os estudantes ao utilizarem tais recursos demonstraram interesse e expressaram através de formas alternativas de comunicação suas respostas às atividades relacionadas aos conteúdos de Ciências desenvolvidos nos recursos de TA/Comunicação Alternativa. Além da participação efetiva dos mesmos, puderam ser avaliados, também por meio das respostas, o processo de ensino aprendizagem científica.

A construção do conhecimento científico é relevante para o aluno, pois possibilita-lhe a identificação de seus problemas no cotidiano e a busca por soluções, como também a compreensão do seu ambiente de forma autônoma, integrando-o à sociedade como cidadão pleno e participativo (KRASILCHIK, 2000; DELIZOICOV & ANGOTTI, 1994).

Os resultados apontaram que os recursos de Comunicação Alternativa utilizados nesta pesquisa, acessibilizaram o ensino de Ciências para estudantes com DFM, proporcionando-lhes um caminho alternativo de compreensão de temas da área de Ciências. Os materiais produzidos de TA/Comunicação Alternativa respeitaram a forma como cada um se expressa para responder e participar das atividades científicas, demonstrando serem recursos funcionais, pois atenderam às necessidades educacionais especiais do alunado.

Considerações finais

A formação docente se constrói processualmente permeada pelos diálogo, reflexão e mediação a fim de possibilitarmos um sujeito proativo em suas ações no ambiente escolar. Corroborando com nossa afirmação, Nóvoa ressalta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a

consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p.25).

Com base na afirmação de Nóvoa (1995) e ampliando nosso diálogo com Haywood e Tzuriel (1992), no próprio cenário da formação viabilizada pela pesquisa, estiveram presentes a reflexão, a mediação, a crítica, imprescindíveis na “*emancipação profissional*”, promovendo práticas pedagógicas construtoras de conhecimento científico que incluíram os estudantes com deficiência a partir da discussão e do oferecimento desses recursos.

Os três alunos que apresentaram dificuldades na realização das atividades durante a etapa da observação, mostraram dificuldades representadas por condições motoras e de fala. Tal observação mostrou a importância da percepção das necessidades educacionais especiais dos alunos com DFM para terem acesso ao ensino de Ciências por meio dos recursos ou ferramentas da TA que funcional e adequadamente atendam a cada indivíduo e possibilite sua participação e consequente aprendizado.

Assim sendo, neste relato apresentamos que o alunado com Deficiência Físico-Motora teve acesso aos recursos que lhe permitiram um fazer pedagógico que atendesse às suas necessidades educacionais especiais, possibilitando a construção do seu saber científico, tão relevante para sua formação e exercício da sua cidadania. Também, durante a utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva pelo alunado foi constatada a eficácia e funcionalidade de cada recurso oferecendo autonomia e independência para os três educandos participantes.

Referências

BASTOS, A.R.B.; LINDEMANN, R.; REYES, V. **Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências: um Estudo sobre as Proposições da Área**. Journal of Research in Special Educational Needs. 2016, vol.16, no.s1, p.426-429. DOI: 10.1111/1471-3802.12302

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. (2005). **Tecnologia Assistiva no Processo Educacional**. In: Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília.MEC/SEESP.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.** Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do Ensino de Ciências.** São Paulo. Cortez, 207 p. 1994.

GALVÃO FILHO, T.A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G.J.C.; SOBRAL, M.N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GOMES, M.F.C; MONTEIRO, S.M. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor.** Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte, Ceale/ FaE/UFMG, 2005. 84p.

HAYWOOD, C.; TZURIEL, D. **Interactive assessment.** New York. Springer-Verlag, 1992. 527 p.

ISRAEL, V.L.; BERTOLDI, A.L.S. **Deficiência físico-motora: interface entre educação especial e repertório funcional.** Curitiba. Ibpex, 2010. 149p.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva.** Mar 2000, vol.14, no.1, p.85-93. ISSN 0102-8839.

LIPPE, E.M.O; CAMARGO, E.P. **O Ensino de Ciências e seus Desafios para a Inclusão: o Papel do Professor Especialista.** In NARDI, R. (Org.). Ensino de ciências e matemática, In : temas sobre a formação de professores. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.133-143.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, T.A.; MEIRELLES, R.M.S. **Tecnologia Assistiva e Jogo Educativo: Promovendo o Ensino de Ciências para Estudantes com Deficiência Físico-Motora no Município de Niterói – Estado do Rio de Janeiro.** In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2017, São Carlos. Anais eletrônicos do VII CBEE. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0108-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

PELOSI, M.B. **A Tecnologia Assistiva como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem: uma parceria do Instituto Helena Antipoff e a Terapia Ocupacional da UFRJ.** In: ARANHA, G.; SHOLL-FRANC, A. (Orgs.). Caminhos da Neuroeducação. Ciência da Cognição, p.35-48. Rio de Janeiro, 2010.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília. SEDH, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Data de envio: 29/08/2018

Data de aceite:22/11/2018

ENSINANDO E APRENDENDO HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM A HISTÓRIA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

TEACHING AND LEARNING HISTORY: AN EXPERIENCE WITH THE PUBLIC HISTORY IN THE MUNICIPALITY OF SÃO GONÇALO

Hosana do Nascimento Ramôa¹⁵¹

Resumo

O presente artigo pretende abordar a experiência em acompanhar um professor de história da cidade de São Gonçalo, idealizador de diversos cursos no campo da História da Arte no município, cujo projeto “Historiando as artes” será o foco de nossa investigação. Temos por objetivo, pois, analisar as práticas envolvidas no Ensino de História e na atuação docente que possibilitam a produção de presença, conceito teórico relacionado à materialidade dos corpos, dos objetos e do mundo. Mediante esse entendimento, traçaremos uma narrativa das aulas, que foram ministradas a uma turma bastante heterogênea, partindo do entrecruzamento entre História Pública e Ensino de História para pensar as possibilidades e potencialidades da relação entre essas duas áreas.

Palavras-chave: Historiando as artes. Ensino de história. História pública. Presença.

Abstract

The present article aims to approach the experience of accompanying a history teacher located in the city of São Gonçalo, idealizer of many courses in the area of Art History in the town, whose project “Historizing arts” will be the focus of our investigation. Our objective is, thus, to analyze the practices involved in the history teaching and in teacher performance, which allow the presence production, theoretical concept related to the materiality of bodies, objects and the world. Through this understanding, we will draw a narrative of the classes, taught to a very heterogeneous group, considering the intersection between Public History and History Teaching to think about the possibilities and potentialities of the relationship between these two fields.

Keywords: Historizing arts. History teaching. Public history. Presence.

¹⁵¹ Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura (CDC), da Faculdade de Educação da UFF (FEUFF). Área de pesquisa: Ensino de História. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil. Contato: E-mail: hosana.nramoa@gmail.com

Introdução

O presente trabalho¹⁵² é fruto de uma pesquisa de mestrado em curso desde 2017, intitulada “Produção de presença e produção de sentido nas aulas de História (Tempo, formação e saberes no trabalho docente)”, sob a orientação do Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade, cuja defesa está prevista para o início do ano de 2019. Situado no Ensino de História, este estudo busca compreender as diferentes maneiras de mobilização dos saberes docentes pelos professores para tornar o passado presente. Para realizá-la acompanhamos três professores que residem ou ministram suas aulas no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, durante o período de três meses, gravando suas aulas em áudio e fazendo entrevistas individuais após o período de observação.

O trabalho de campo ocorreu em diferentes locais de ensinar e aprender História, mas vale ressaltar que nosso foco não era estudar as instituições às quais se vinculavam os professores, nem suas características, mas sim os “espaços” (CERTEAU, 1994) de atuação docente, ou seja, a ação dos professores junto a seus alunos, o que não precisa acontecer necessariamente na clássica representação da sala de aula dentro do ambiente escolar. Para chegarmos a essa distinção recorreremos à obra de Michel de Certeau (1994) a qual nos apresenta a diferenciação entre lugar e espaço, cujo conceito nos apropriamos para pensar o Ensino de História como um lugar associado à ideia de estabilidade e mobilidade parcial. Essa noção pode ser entendida, pois, como a posição ocupada por elementos numa relação de coexistência, posicionando-se ao lado uns dos outros, cada qual definido pelo lugar específico que ocupa – daí a máxima de que dois objetos não ocupam o mesmo lugar, ou como diria o historiador francês: “um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições” (CERTEAU, 1994, p. 201).

Diferentemente do lugar, porém, os espaços são configurados “pelas ações de sujeitos históricos (parece que um movimento sempre condiciona a produção de um

¹⁵² Este trabalho foi apresentado no *Public History 2018: 4º Simpósio Internacional da Rede Brasileira de História Pública e 5º Encontro Anual da Federação Internacional de História Pública*.

espaço e o associa a uma história) ” (CERTEAU, 1994, p. 203). Assim, o espaço é relacionado ao tempo, à direção e à velocidade, sendo caracterizado por uma movimentação que se desdobra por operações que o temporalizam e circunstanciam, distanciando-o da estabilidade relacionada à noção de lugar.

Podemos dizer, aproximando essa diferenciação ao Ensino de História, que a concepção de lugar pode ser associada à ideia de território, assim como a definição prévia de espaço se vincularia às relações sociais, políticas e culturais que aí se desenrolam, conferindo ou mudando sentidos antes delimitados. Sendo assim, a aula de História situada numa sala de aula pode ser compreendida como um lugar enquanto ambiente físico, mas que se torna um espaço ao receber professores e alunos – um espaço marcado pela troca, pela ação docente e discente, pelo encontro, pelas vivências, pelos significados e sentidos que adquire.

A partir dessa perspectiva selecionamos, para este texto, o trabalho que o professor Carlos José Bernardo de Medeiros vem desenvolvendo na cidade de São Gonçalo, pois, além de professor da rede pública de ensino, ele é idealizador do projeto “Historiando as Artes” no mesmo município. O formato desse curso e sua abertura à população gonçalense nos instigaram a investigar como o Ensino de História e a produção de presença em suas aulas possuem a potencialidade de tornar a história pública.

O trabalho a seguir será dividido em quatro partes: na primeira traçamos um debate em torno da relação entre História Pública e Ensino de História; num segundo momento apresentamos o professor e seu trabalho; na terceira parte definimos a produção de presença (GUMBRECHT, 2010) e, na quarta, trazemos alguns trechos de suas aulas, bem como excertos de entrevista com uma de suas alunas, fazendo uma relação entre a possibilidade de tornar o passado presente para os alunos e como essa proximidade potencializa a História Pública.

Ensino de História: uma História Pública?

Iniciemos com algumas indagações: Podemos pensar o Ensino de História sob a perspectiva da História Pública? O Ensino de História estaria vinculado somente à Academia e às escolas? Ou também podemos falar em Ensino de História em outros ambientes? E quanto ao público que aprende História: seria ele pré-determinado em função de sua idade, nível de ensino, ofício ou localidade em que vive? Essas inquietações têm se mostrado cada vez mais presentes em nossa pesquisa, principalmente com a ida a campo e análise *in loco* desses questionamentos.

Para ajudar a esclarecer algumas dessas questões Juniele Almeida e Marta Rovai, em seu texto “História pública: entre as ‘políticas públicas’ e os ‘públicos da história’” (2013), demonstram que, ao nos referirmos à História comunicada ao público, estamos nos remetendo à ideia de que ao nos relacionarmos com o passado, pelos mais diferentes meios, estamos desenvolvendo “nosso senso do passado, colaborando para nosso posicionamento sobre o presente e o futuro frente a questões que dizem respeito a problemas sociais, tradições culturais, hábitos, demandas de gênero e de classe, e a demanda por políticas públicas” (2013, p. 4).

Vista por esse ângulo, a História Pública não pressupõe somente a divulgação de um determinado conhecimento, mas vai além, ou seja, está ligada a uma diversidade de disciplinas e de recursos, sendo, logo, um modo de fazer história. Ela contribui para a reflexão sobre a relação entre passado e presente, e, principalmente, para a reflexão da comunidade sobre sua história. Para as autoras, a História Pública também estaria no cerne do “desejo de pensar uma ponte de comunicação com a recepção social do trabalho acadêmico” (2013, p. 4).

O conceito de História Pública implica diversas tendências profissionais e acadêmicas, por isso é preciso enfatizar o compromisso e responsabilidade acadêmica e social, afinal, como afirmamos acima, ela está diretamente relacionada à maneira com que adquirimos nosso senso de passado. Contudo, ter uma história sendo feita fora da universidade não significa falta de compromisso e seriedade com a produção de saberes, pelo contrário, pode ser pensada antes como a potencialidade desse trabalho ser um agente de ampliação, e mesmo de popularização, do estudo da História.

Dessa forma, ao se reportar à História Pública como “um processo contínuo de publicação” (2011, p. 20), Sara Albieri nos traz a perspectiva da educação histórica a partir de variadas formas de publicação, citando, como exemplo, a preservação de lugares de memória – como museus, monumentos e sítios arqueológicos – que colocam o público em contato direto com um passado que é tido como comum a todos. Outro indício desse mecanismo de disseminação da história, citado pela autora, é a divulgação científica através de documentários, quadrinhos, filmes e romances que se encontram na cultura de massa e que precisam de atenção devido aos conteúdos históricos que transmitem. Por último, e para além dos referidos elementos, temos ainda o próprio Ensino de História, cujo desenvolvimento Albieri vincula à disciplina do currículo escolar.

Aqui, entretanto, como mencionamos anteriormente, entendemos o Ensino de História como um “espaço” que permite a participação discente nas aulas e o desenrolar de sua reflexão crítica sobre o presente e sobre as diversas representações do passado, desvinculado, pois, de quaisquer instituições, e fortemente relacionado à ação docente. Compreendemos, portanto, a História Pública como um campo diverso e sofisticado, onde a interação entre a História e a dimensão pública da sociedade ocorre com a atuação da comunidade na formulação de narrativas sobre o passado. Sendo assim, ao considerarmos que os sujeitos inseridos no contexto do curso “Historiando as Artes” formam sentidos e consciências sobre a temporalidade em que vivem (o passado e seu lugar nesse meio, que não é propriamente o escolar) veremos uma relação entre o Ensino de História e o estudo que fazem dos diferentes campos de manifestação artística.

Historiando as Artes: uma experiência com a História Pública no município de São Gonçalo

Ao compreendermos as aulas de História como um espaço da atividade docente, trazemos para este texto o projeto cultural “Historiando as Artes”. Iniciado no ano de 1996, ele ocorre semestralmente desde então, através de cursos

ministrados pelo professor Carlos José Bernardo de Medeiros. Idealizado pelo mesmo, o curso é oferecido pela Prefeitura de São Gonçalo através da Secretaria Municipal de Educação no Centro de Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro.

Atualmente, são ofertados os cursos “Historiando a Artes”, cujo nome se assemelha ao do projeto, no espaço do ICBEU às quintas pela manhã; “Historiando Civilizações Antigas – Módulo Roma” às segundas à tarde no CES-S.G; “Historiando Arte Sacra” no CREFCON no turno da manhã às quartas-feiras; e “Historiando Igrejas do Rio de Janeiro – Módulo II” no CES-S.G às sextas de manhã.

Mesmo situados em lugares diferentes dentro do município, inclusive em um ambiente privado como o ICBEU, os cursos são gratuitos e livres, podendo ser frequentados por todos que se interessarem, independente de idade, formação ou localidade em que habite, ou seja, não são destinados apenas aos moradores de São Gonçalo. As ementas dos cursos, assim como as inscrições, o acesso ao material utilizado nas aulas, fotos de visitas e passeios, bem como dicas de filmes, documentários, roteiros das visitas a serem feitas e a agenda das aulas podem ser acessados pelo site <www.historiandoartes.com.br>.

Figura 1. Print da Página principal do site Historiando Artes



Fonte: Site “Historiando Artes” - host: <www.historiandoartes.com.br>

Criado e administrado pelo próprio professor, no site é possível ainda conhecer um pouco da história do curso e seus objetivos, como

propiciar um estudo sobre as diferentes manifestações artísticas ao longo da história da humanidade, promovendo pesquisas, discussões e vivências nos campos das artes. Assim, palestras, pesquisas de campo com visitas técnicas, além de programação cultural fazem parte do programa das aulas que são semanais e com duração de um semestre.¹⁵³

Há 28 anos no magistério, o professor Carlos possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em História da Arte pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), pós-graduação em História Antiga e História do Rio de Janeiro pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e História da Arte Sacra pela Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro.

Podemos dizer que as aulas do curso “Historiando as artes” realizam um diálogo entre o contexto histórico (levando em consideração os aspectos políticos, sociais e culturais) e as diversas formas de expressões artísticas produzidas no período abordado. Junto aos saberes que mobiliza (TARDIF, 2014; CONFORTIN, 2014), o professor também utiliza recursos tecnológicos, como o uso constante do notebook e do *datashow*¹⁵⁴ e um mouse sem fio para acessar o computador e seus arquivos à distância. Nas aulas que prepara, realiza leituras de textos das apostilas que disponibiliza no site, assim como vídeos documentários e filmes com temáticas históricas, traçando análises com a turma de diversas imagens que podem ser de esculturas, de pinturas, arquitetura, vasos, instrumentos musicais ou de guerra, ou outros objetos, de acordo com o tema estudado.

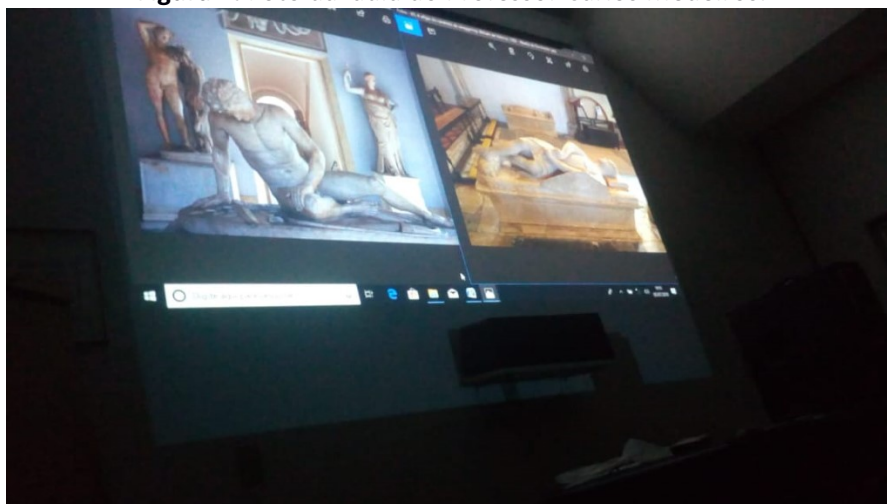
A fotografia abaixo é um exemplo do encaminhamento metodológico do professor Carlos, cujo registro foi realizado no dia 05 de julho de 2018 em uma aula sobre a sociedade medieval e a arte gótica. Ao explicitar a diferença entre os modos de representação da figura humana na escultura, o docente colocou duas imagens para estudo e comparação: a primeira é o “Gaulês Moribundo” em mármore, uma cópia romana de um original de bronze, de Pérgamo, localizada no Museu Capitólio, em

¹⁵³ Os trechos utilizados aqui foram retirados do site do projeto e o texto está disponível em: <<http://historiandoasartes.com.br/historiando-arte/o-curso/>> Acesso em 27.05.2018

¹⁵⁴ Esses materiais são próprios do professor e não cedidos pela prefeitura nem pelo espaço de realização dos cursos.

Roma, datada de 230-220 a.C., situada no período helenístico; e a segunda é a “Efígie do cavaleiro de Swaggering”, de William de Valence, localizada na Abadia de Dorchester e datada de 1282.

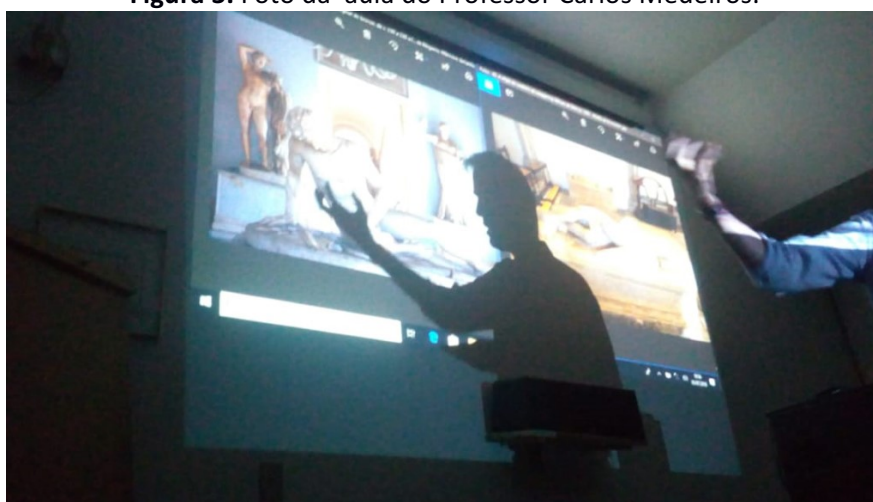
Figura 2. Foto da aula do Professor Carlos Medeiros.



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Data da foto: 05/07/2018.

A imagem abaixo é da mesma aula e das mesmas esculturas acima, contudo o intuito aqui é mostrar o professor durante sua explicação e a conversa com seus alunos.

Figura 3. Foto da aula do Professor Carlos Medeiros.



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Data da foto: 05/07/2018.

É interessante notar, como um traço marcante do formato do curso, como o estudo do passado, é promovido pelas expressões artísticas feitas pela humanidade

em cada período da História. Ao trazer elementos que, na maioria das vezes, provêm de domínio público, o professor corrobora para uma aproximação entre os alunos e a História a partir de uma perspectiva que vai além da acumulação de conhecimentos – ele produz presença.

Produção de presença: indo além da interpretação

Para entender o que é a concepção de presença na perspectiva de Hans Ulrich Gumbrecht (2010), precisamos partir da distinção que o autor efetua entre os conceitos de “cultura de sentido” e “cultura de presença”. Segundo o teórico alemão, o primeiro ponto a ser assinalado é que numa cultura de sentido a autorreferência humana é o pensamento, a consciência, já numa cultura de presença é o corpo. O segundo aspecto a ser frisado é que o mundo é composto apenas por objetos materiais, sendo, nesse caso o ser humano excêntrico ao mundo numa cultura de sentido, enquanto que, para a cultura de presença, o corpo do ser humano comunga com o mundo espacial e físico.

Assim, em uma cultura de sentido a dimensão primordial é o tempo, visto que existe uma relação entre a consciência e a temporalidade: é necessário tempo para concretizar ações transformadoras. Na cultura de presença, porém, o espaço é a dimensão que se estabelece em torno dos corpos e no qual se negocia a correlação entre os diferentes seres humanos e as coisas do mundo. Ambas são estruturas complexas e, do mesmo modo que os objetos culturais, podem apresentar componentes intercambiantes.

É mister ressaltar, porém, que vivemos em uma cultura de sentido, cujos fenômenos culturais estão mais ligados à consciência do que ao corpo, cabendo aqui a pergunta: como é possível, então, que surjam fenômenos de presença? Para responder a esse questionamento, Gumbrecht recorre aos escritos do historiador alemão do pós-guerra, Reinhart Koselleck (1923-2006), para entender essa interpretação do mundo acerca da temporalidade.

Reinhart Koselleck (2006) em sua pesquisa sobre a história dos conceitos pôs em evidência que a ideia de um tempo propriamente histórico surgiu junto ao conceito moderno de “História” na passagem do século XVIII para o século XIX. Antes disso, não havia uma ruptura com o passado, as vivências já adquiridas iriam se repetir no futuro: um camponês na Idade Média, por exemplo, teria uma vida semelhante aos de seus antepassados (KOSELLECK, 2006, p.314). Essa percepção se alterou com a Primeira Revolução Industrial e a Revolução Francesa em que a aceleração das transformações alterou a compreensão do tempo e da história.

Nesse novo contexto, a concepção do espaço de experiência coube às vivências das gerações recentes, sendo o presente um curto espaço de transição. O horizonte de expectativas passou a indicar um futuro aberto de múltiplas possibilidades, apontando certa liberdade de escolha para as pessoas decidirem seu rumo de vida. Essa nova visão de mundo buscou associar a ideia de história à noção de progresso, voltada para a transformação ativa do mundo. Hans Ulrich Gumbrecht nomeia essa concepção de tempo como “cronótopo historicista” e afirma que ela também já terminou. Seu processo de decomposição se intensificou durante a Segunda Guerra Mundial e acabou dando início a um período de latência, onde esse cronótopo não tinha se desintegrado totalmente, ao mesmo tempo em que surgia uma nova forma de construir socialmente o tempo:

Nesse novo cronótopo, no qual estamos inseridos, o passado não fica mais para trás, vivemos um presente amplo, cheio de simultaneidades e um futuro fechado, repleto de ameaças. Hoje sentimos cada vez mais que o nosso presente foi expandido, pois agora está rodeado por um futuro que não conseguimos mais ver, ter acesso ou escolher, e por um passado que não conseguimos deixar para trás (GUMBRECHT, 2015, p. 48).

A emergência do cronótopo historicista entre o fim do século XVIII e o início do século XIX despontou com determinados princípios epistemológicos que “colocaram entre parênteses a dimensão da presença” (GUMBRECHT, 2016, p. 161). Todavia, no cronótopo atual estamos cada vez mais caminhando para a possibilidade de tornar possível novamente a dimensão da presença. A produção de presença delineada por

Hans Ulrich Gumbrecht ressalta que existem eventos e processos em que se inicia ou se intensifica o “impacto dos objetos ‘presentes’ sobre corpos humanos” (2010, p. 13).

Esse desejo de presença é percebido como uma reação ao mundo cartesiano e historicamente específico em que vivemos, baseado, principalmente, na produção de sentido. O que acaba gerando uma ânsia pela presentificação de um passado, o qual não se pode mais cheirar, ouvir ou mesmo tocar. Isso nos leva a pensar de que maneira nos relacionaríamos com determinados objetos históricos, se os encontrássemos em seu tempo.

O autor identifica que, com relação à História, estamos num momento em que não queremos deixar o passado em uma posição de não alcance, mas ansiamos por sermos afetados novamente por ele, isso demonstra a emergência de um novo cronótopo. Tal acepção não advoga o fim da interpretação nem do sentido, visto que seria improvável ou mesmo impossível basear uma sociedade somente nos efeitos de presença ou ainda vislumbrar uma escrita da História sem a interpretação e o significado.

Diante da possibilidade de uma leitura apressada e uma interpretação imprecisa, Gumbrecht enfatiza que sua obra não constitui um manifesto contra a hermenêutica, o que ele defende é a necessidade de uma conexão com o material e a (re)ligação com o mundo, e, para se alcançar esse intento seria preciso a coexistência entre os efeitos de significação e de presença, numa sensação de materialidade conjugada ao conhecimento humano.

Em sala, o professor pode utilizar-se dessa oscilação entre os efeitos de presença e os efeitos de sentido, construindo junto ao aluno uma aula que não se limite apenas à transmissão de conteúdos, mas que favoreça o processo de ensino-aprendizagem. Gumbrecht alega que uma de suas maiores preocupações como professor era fazer com que seus alunos pudessem sentir momentos específicos de intensidade. Além disso, afirma ainda que os professores precisam trabalhar com a tensão entre presença e sentido em suas aulas, sendo que a “principal tarefa do professor, em aula, consiste em manter tais reações à superfície e em canalizá-las para

uma conversa, entre os alunos, que vá para além do que uma reação individual” (GUMBRECHT, 2010, p. 161-162).

A presença de uma História Pública no Ensino de História

Falamos como o Ensino de História se configura em uma atividade histórica que tem por objetivo alcançar o público e fazê-lo se relacionar com o passado, o presente e o futuro. Apresentamos a ideia de Produção de Presença que tem a ver com a materialidade dos corpos, dos objetos e do mundo, sendo uma maneira de entender e experienciar a realidade por meio dos sentidos, ou seja, do toque, da fala, da audição, da visão e do paladar: é o sentir, relacionado a vivenciar, experimentar sensações, sendo uma forma de aprendizado.

Para visualizar nossa abordagem selecionamos alguns trechos das aulas do professor Carlos para entender essa relação entre a dimensão pública capaz de surgir junto à presença, no Ensino de História. O trecho a seguir é de uma aula que ocorreu no dia 15 de março de 2018, cuja temática era a sociedade e arte mesopotâmica.

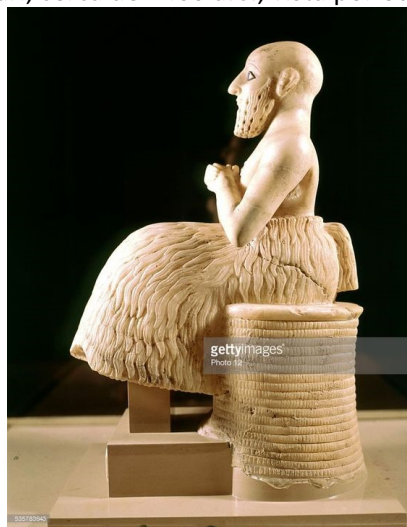
Imagina você se deparar com isso daqui, não é verdade? Olha o quanto de expressividade, não é? Inclusive isso é uma característica da estatuária mesopotâmica, um dos cânones: [...] os olhos sempre arregalados, bastante expressivos, porque eles acreditavam que os olhos eram a janela da alma, através dos olhos você poderia enxergar a pessoa. É um entendimento bastante verdadeiro porque o olhar diz muito, não é verdade.

Figura 4. Estátua de alabastro do intendente Ebih-il da antiga Mesopotâmia, do templo de Ishtar em Mari, cerca de 2400 a.C.¹⁵⁵



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 5. Estátua de alabastro do intendente Ebih-il da antiga Mesopotâmia, do templo de Ishtar em Mari, cerca de 2400 a.C., vista por outro ângulo.¹⁵⁶



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 6. Foco nos olhos da estátua de alabastro do intendente Ebih-il da antiga Mesopotâmia, do templo de Ishtar em Mari, cerca de 2400 a.C.¹⁵⁷

¹⁵⁵ A imagem é a mesma utilizada em sala, ela foi cedida pelo professor para este trabalho, mas também está disponível em: <https://br.pinterest.com/carolinacasarino/o-vestu%C3%A1rio-na-mesopot%C3%A2mia/> Acesso em: 03.11.2018

¹⁵⁶ Idem



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na fala e nas imagens acima, o professor se refere a uma estátua de alabastro do intendente Ebih-il da antiga Mesopotâmia, do templo de Ishtar em Mari, cerca de 2400 a.C., escavado por André Parrot, 1934-1935 e atualmente no Museu do Louvre. Ele deu um zoom na imagem, destacando os olhos. Logo em seguida se lembrou de uma estátua de São Miguel Arcanjo na Igreja de São Sebastião, localizada no Rio de Janeiro e mostrou as fotos para a turma. Logo, a imagem gerou comoção nos alunos e o professor explicou o motivo de trazê-las junto à discussão:

São Miguel Arcanjo (Alunos: Ih bonito, lindo) [...] de todas as imagens é a mais bonita dessa igreja (Ai que lindo!). [...] O olhar de São Miguel Arcanjo é tão impactante que todas as vezes que eu vou lá eu fico no mínimo desconcertado. Isso aqui não dá conta [...] (Muito lindo), pena que essa foto não tá legal (Parece que tá vivo). É impressionante (É uma expressão preocupada). Ele olha de uma tal forma, lógico que é uma imagem, mas eu fico tão impactado que eu fico sem graça com a imagem. A foto não faz jus, mas é linda! (Comentários dos alunos). Olha como é que é a expressão dele! [...] (Lindo). A palavra é desconcertado, mas é um incomodo de atração [...]. Inacreditável, eu repito a foto não faz jus, você tem que ir. De todas as imagens dessa igreja, essa que fica. É linda essa imagem e esse São Miguel Arcanjo, eu não conheço nada mais impactante do que esse São Miguel Arcanjo da Igreja de São Sebastião. Isso é só um parêntese pra poder relacionar como impacta, essa é uma peça, um

¹⁵⁷ A imagem é a mesma utilizada em sala, ela foi cedida pelo professor para este trabalho, mas também está disponível em: <https://br.pinterest.com/carolinacasarin/o-vestu%C3%A1rio-na-mesopot%C3%A2mia/> Acesso em: 03.11.2018

objeto, mas eu quis dizer o quanto isso me mexe, me incomoda. (Fala do Professor. Notas de campo, 2018).

Figura 7. Estátua de São Miguel Arcanjo na Igreja de São Sebastião.



Fonte: Fotografia de Carlos José Bernardo de Medeiros, cedida pelo mesmo para este trabalho.

Figura 8. Estátua de São Miguel Arcanjo na Igreja de São Sebastião.



Fonte: Fotografia de Carlos José Bernardo de Medeiros, cedida pelo mesmo para este trabalho

As duas imagens apresentadas, a do intendente Ebi-hil e a do São Miguel Arcanjo, mesmo sendo de períodos e contextos distintos guardam relação através dos olhos. Reconhecendo que a figura de São Miguel Arcanjo é uma obra material vemos o envolvimento que o professor estabelece com a mesma. Não se trata de uma experiência voltada para o religioso, mesmo que se trate de uma figura sacra, o “incômodo” ocorre a partir da expressão da peça. O olhar que ela dirige àqueles que se aproximam dela fez com o professor ficasse “desconcertado” – sentimento que pôde ser contado posteriormente a seus alunos como uma experiência que o marcou, sendo compartilhado pelos alunos ao vislumbrar a foto.

Aqui encontramos um fenômeno de produção de presença, pois, no trecho acima, a narrativa demonstra que, ao vivenciar esse encontro com a estátua, não houve a intenção de uma interpretação da mesma. Em outras palavras, mesmo tendo o conhecimento para explicitar informações sobre ela, seu contexto de produção ou sua relação com o presente, o professor não procura lhe atribuir um sentido, mas ser tocado pela obra, mesmo que esse momento tenha ganhado significação posterior. Mais do que isso, ele convida os alunos a ter esse encontro com o objeto e vivenciar um momento de encantamento, deixando-se afetar pela obra.

O professor demonstra que sua ligação com a História ocorre mediante sua relação com as obras que perpassam pelo tempo e chegam até nós de outras épocas. Nesse sentido, a História Pública nos permite perceber o passado como “herança comum a todos” (ALBIERI, 2011, p.21). Com o conhecimento de práticas, de costumes e da cultura de séculos atrás, podemos dizer que o acesso a esses costumes “evoca a ideia de acesso irrestrito, isto é, de um conhecimento histórico franqueado a todos” (ALBIERI, 2011, p.19). Para explicitar a relação entre a História Pública e o Ensino de História traremos um trecho da aula do professor Carlos que ocorreu no dia 21 de junho de 2018, no qual ele conta para a turma sobre sua formação continuada e traça uma ligação entre ela e o que tem discutido em sala:

Eu cheguei a comentar com vocês que eu terminei a Pós em História da Arte Sacra, lembram? Na Faculdade de São Bento. E agora eu estou entregando o trabalho de conclusão de curso. E o meu trabalho foi as imagens da Igreja da Santíssima Trindade do Flamengo, na rua

Senador Vergueiro. E eu fiz exatamente essa leitura, porque a igreja é muito simples, o interior dela é muito limpo, muito despojado. O que você tem são as imagens que o acompanham da entrada ao Altar Mor. E elas estrategicamente foram colocadas justamente para dialogar com o fiel [...] Ela é uma igreja recentíssima, data dos anos 40 do século passado, mas ela traz esse eco medieval, aqui, na cidade do Rio de Janeiro. Então eu vou fechar a aula com ela. Ela não tem a ver mas ao mesmo tempo se relaciona, eu acho legal a gente falar sobre isso. Até para não ficar tão distanciado porque a gente está falando de Europa, Alemanha, França. E o que isso nos diz? Isso nos diz que aqui em casa, na cidade do Rio de Janeiro a gente guarda relação com isso, com esse passado.

A aula abordava o estudo sobre a Idade Média e em seu final o professor comentou sobre seu trabalho de conclusão de curso da Pós-Graduação que focou em uma igreja ¹⁵⁸ na cidade do Rio de Janeiro. Como se falou muito sobre igrejas medievais europeias nesse dia, ao trazer para o debate em sala a sua pesquisa sobre a Igreja da Santíssima Trindade, cuja arquitetura é semelhante e inspirada nas igrejas dos séculos iniciais do medievo, sua fala demonstra a iniciativa em fazer com que seus alunos se sintam parte dessa história que foi tão discutida junto à turma.

De acordo com Sara Albieri (2011), existe uma preocupação dos professores no modo como a história é ensinada e, além disso, de despertar o interesse dos alunos para o que está sendo estudado, o que pode influenciar no decorrer de uma aula e permitir uma aproximação entre eles e a história. A prática histórica presente no contexto de sala de aula está ligada não somente aos conteúdos em si, mas as discussões e debates atuais, ela “condicionaria o modo próprio do homem de estar no mundo” (ALBIERI, 2011, p. 26). Fazer essa relação demonstra não somente a significância de se estudar história, mas que ela ocorre diariamente e que o aluno é um agente histórico.

Para conversar com os trechos das aulas, realizamos entrevistas com alguns alunos do curso. Para este texto selecionamos a fala de Rosângela Silva de Andrade Braga. Aluna, aposentada, mãe e esposa, Rosângela gentilmente nos respondeu acerca de sua história, sua escolha em estudar no “Historiando as Artes” e sua perspectiva

¹⁵⁸ A Igreja da Santíssima Trindade fica localizada na Rua Senador Vergueiro, 141, Flamengo e foi inaugurada em 11 de janeiro de 1945.

sobre as aulas, do trabalho do professor e da História. No trecho a seguir, ela comenta sobre as visitas guiadas realizadas pelo docente às sextas-feiras, que fazem parte do curso “Historiando Igrejas” do Rio de Janeiro:

Eu acho que é outro espaço de convivência também rico, uma forma de aprender saindo dessa coisa de quatro paredes. Acho que amplia ainda mais essa coisa de você poder aprender de uma forma mais descontraída em contato direto com o objeto estudado, como é o caso das Igrejas que a gente visita, vê as imagens, a arquitetura, e pode tocar, além do contato com outras pessoas. Eu acho que isso também amplia o conhecimento.

Assim como na fala do professor sobre sua experiência junto à figura de São Miguel Arcanjo, Rosângela também percebe a diferença entre um estudo pautado apenas na atribuição de sentidos e significados e um estudo que permite a oscilação entre a presença e o sentido. Em suas palavras vemos como a materialidade e o convívio com objetos e elementos que possam estar próximos ao toque e à visão podem produzir uma presença do passado que o torne “mais real”, palpável à assimilação e ao entendimento.

A presença aparece como um impacto gerado pelo objeto sobre o professor, como mostra sua narrativa, bem como na fala de sua aluna, em que vemos a relação da presentificação de um passado junto ao estudo que ela realiza ao visitar as igrejas, conforme exemplificou. Em ambos os casos o que temos é a ideia de ligação com determinados objetos históricos, frutos de um passado que é nosso e que está constantemente a nos rodear.

A presença desses objetos (e do contato entre eles e os indivíduos) ocorre, porque eles estão muito disponíveis e abertos ao público, são um patrimônio. Quanto à relação entre presença e público, podemos descrever a produção de presença como “conhecer, entender e experienciar o mundo” através da sua relação física com os objetos que nele se encontram. Esse vínculo faz com que a História seja pública, ou seja, possa desenvolver um senso sobre o passado, fazendo refletir sobre ele e sua ligação com o presente, sem escapar ao compromisso social e acadêmico. O curso “Historiando as Artes” detém o comprometimento com o acesso à História, refletindo

sobre os “ecos do passado”¹⁵⁹ na contemporaneidade. Os estudos são indissociáveis da relação temporal entre passado e presente, como podemos perceber num outro trecho da entrevista com Rosângela:

Eu trabalhei com Recursos Humanos durante muitos anos e é forte em mim essa coisa de me importar com o outro, ter um bom convívio. Assim, o curso está acrescentando muito principalmente com o olhar de mundo que tenho. Na aula de hoje, por exemplo, quando a gente olhou a pintura A Anunciação e o Carlos disse assim: o que vocês estão vendo aqui? Conseguimos através do olhar do artista visualizar algo tão real, tão próximo do que de fato acontece no cotidiano, por exemplo. Aí me fez lembrar de uma fala do Papa Francisco num documento recente, *Gaudete Et Exultate*, se você quiser posso te mostrar, é bem interessante. Ele fala do chamado à santidade no mundo atual. Antes a gente ouvia falar de santidade como algo muito distante, próximo apenas do divino. Ainda usamos expressões: não sou santo, isso é para os santos... e o Papa traz exatamente o contrário. Todos podem e devem buscar a santidade em seu cotidiano. Nesse momento, por exemplo, no qual você me entrevista para um trabalho da faculdade, podemos estar buscando a santidade juntas fazendo o que nos propomos, com amor. Bem, hoje em algum momento, a aula do Carlos me remeteu a essa fala do Papa Francisco e a esse tema. O que mostra que a história do Brasil e do mundo não tá longe da gente. Eu faço parte dessa história vivendo o meu cotidiano. Como pessoa comum posso contribuir com a história que está sendo escrita aqui e agora.

Questionada sobre sua percepção sobre a relação entre sua vida, as discussões feitas em aula e a História, Rosângela nos narra acerca de uma aula em particular e como ela a fez relacionar passado e presente, concebendo ainda sua posição diante da História e reconhecendo-se enquanto uma agente histórica. Essa constatação por parte da aluna vai ao encontro do que afirma Jill Liddington (2011) em “O que é História Pública? Os públicos e seus passados”, no qual sugere que a História Pública tem grande importância nos dias de hoje, devido à popularização das representações do passado. Uma vez entendido esse “papel histórico”, o aluno passa a perceber que a história se encontra próxima de sua realidade.

As manifestações do historiar fazem parte do cotidiano e podem ser encontradas nos fenômenos da presença dentro da nossa cultura de sentido, estando

¹⁵⁹ Essa expressão é do próprio professor Carlos.

os seus efeitos rodeados e envoltos por nuvens de significado. Sendo assim, como vimos por meio dos trechos das aulas e do testemunho de uma de suas alunas, a aula do professor Carlos comporta fenômenos de presença que, mediados pelos sentidos que ele e seus alunos conferem ao passado, constroem um estudo sobre a História que vai além da sala de aula e envolve trocas, conhecimentos diversos, encontros e vidas.

Conclusão

Em uma sociedade que enxerga na interpretação da temporalidade a forma primordial de entender a vida e se relacionar com a realidade, a noção de presença nos reportaria a uma relação não unicamente temporal, mas espacial com o mundo e seus objetos. Ao nos reportamos ao Ensino de História o pensamento não seria diferente: qual a utilidade de estudar tal conteúdo? Esses objetos pertenceriam a qual período, para que serviriam? Por que pintaram aquele quadro? Com que intuito fizeram aquela escultura? E, assim por diante, o professor buscaria proporcionar ao aluno o direcionamento para que este estabeleça relações de sentido entre as obras de arte e a sua visão de mundo, percebendo-se como agente pertencente à História. O que está em jogo é a superação do *cogito* cartesiano em direção ao que Edward Thompson (1981) sugere: que não somos seres unicamente racionais, mas atravessados por forças que perpassam o nosso corpo e os nossos sentimentos e que constituem o nosso repertório de “cultura de presença”. Em outras palavras, somos seres dotados de pensamento, mas “também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos” (THOMPSON, 1981, p. 27).

A História acontece e é formada por seres humanos que se tornaram presença por suas iniciativas, que marcaram suas histórias, no coletivo e/ou individualmente. Sendo assim, acessar essas histórias não é um processo exclusivamente mental, mas também fundamentalmente sensorial. A aula de História possui em si a potencialidade de produzir esses momentos únicos e intensos, que nos marcam e que serão posteriormente fruto de memórias e criações de significado.

O curso “Historiando as Artes”, como vimos, por seu formato e proposta, nos oferece o estudo de uma História que é pública e se faz presença através de um ensino diferenciado que combina trabalho criterioso de pesquisa e disponibilização intelectual e afetiva dos alunos. Essa sensibilização dos discentes para o valor histórico dos objetos históricos apresentados só é possível, uma vez que a sala de aula é ampliada bem como a sua percepção estética, produzindo proximidade entre os alunos e os artefatos que podem ser vistos, tocados e associados a outros elementos atuais. A produção de presença estaria ligada, portanto, a uma forma diferente de nos relacionarmos com o Ensino de História e com o mundo, permitindo-nos uma experiência com a História Pública a partir do contato com os elementos de uma História que é igualmente humana, coletiva e individual. A sua importância parte de nossa necessidade de nos reconectarmos com a materialidade do mundo e dos indivíduos, pois “pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos” (THOMPSON, 1981, p. 27).

Referências

ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org.) **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-28.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira. **História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”**. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social (ANPUH Brasil). Natal – RN, 22 a 26 de julho de 2013.

CONFORTIN, Renata. **Saberes e sabores da docência: O que move o professor de Biologia na/para a sala de aula?** (Dissertação de mestrado). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil, 2014.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado**. História da historiografia. Ouro Preto, número 03. Setembro de 2009, p. 10-22. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/68>> Acesso em 12 de outubro de 2018 às 20h.

_____. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2010.

_____. **Nosso amplo presente: o tempo e a cultura contemporânea**, tradução Ana Isabel Soares. 1 ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. **Serenidade, presença e poesia:** Seleção e Tradução de Mariana Lage. Belo Horizonte, MG: Relicários Edições, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuições à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. **Estratos do tempo: estudos sobre a história.** Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org.) **Introdução à História Pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 31-50.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. Título original: *The Poverty of Theory.*

Data de envio : 10/09/2018

Data de aceite: 08/11/2018

DIMENSÃO ESTÉTICA E PROCESSOS IDENTITÁRIOS NO PERCURSO DE SE FAZER PROFESSOR

AESTHETIC DIMENSION AND IDENTITY PROCESSES IN THE TEACHER'S ROUTE

Adrienne Ogêda¹⁶⁰
Daniela Herig¹⁶¹
Iasmine Mazzi¹⁶²
Keila Camillo¹⁶³
Lia Sabóia¹⁶⁴

Resumo

Apresentamos aspectos da dinâmica metodológica de uma experiência formativa desenvolvida como parte do projeto de pesquisa e extensão “Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores”. Fundamenta-se numa concepção de formação em que se integram sensibilidade, corporeidade e experiências estéticas. O público alvo foram os estudantes de graduação, em sua maioria do curso de Pedagogia da universidade em que atuamos. Nosso interesse nesse artigo é anunciar suas bases com vistas a refletir sobre as estratégias que têm sido mobilizadas, seus limites e possibilidades. Consideramos que essa ação se constitui como uma estratégia biopolítica voltada para formação docente, uma vez que em sua configuração metodológica rompe com os ditames referentes à lida com o espaço e o tempo que costumam organizar e direcionar as práticas instituídas nos modelos usuais de “aula”.

Palavras-chave: Educação estética. Formação de professores. Arte.

Abstract

We present aspects of the methodological dynamics of a formative experience developed as part of the research project and extension "Body, art and nature: investigating teacher training methodology". It is based on a conception of formation in which sensibility, corporeity and aesthetic experiences are integrated. The target audience were undergraduate students, mostly from the Pedagogy course of the

¹⁶⁰ Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: saberes, arte, troca e sentidos) e da pesquisa Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. adrienne.ogeda@gmail.com

¹⁶¹ Graduanda de Pedagogia/UNIRIO, arte educadora (FORMAE), bolsista de Iniciação Científica do projeto Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. herig9d@gmail.com

¹⁶² Graduanda de Pedagogia/UNIRIO, bolsista de Iniciação Científica do projeto Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. iasminemazzin@gmail.com

¹⁶³ Graduanda de Pedagogia/UNIRIO, bolsista de Extensão do projeto Corpo, arte e Natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. camillokeila@gmail.com

¹⁶⁴ Graduanda de Pedagogia/UNIRIO, arte educadora (FORMAE), atriz (CAL), bolsista de Iniciação Científica do projeto Corpo, arte e natureza: investigando metodologia de formação de professores/UNIRIO. lia.saboia@gmail.com

university in which we operate. Our interest in this article is to announce its foundations in order to reflect on the strategies that have been mobilized, their limits and possibilities. We consider that this action constitutes a biopolitical strategy aimed at teacher training, since in its methodological configuration it breaks with the dictates referring to the space and time that usually organize and direct the practices instituted in the usual models of "class".

Keywords: Aesthetic education. Teacher training. Art.

INTRODUÇÃO

O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Maurice Merleau Ponty descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavras e linguagem. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade. A presença é marcada pela postura. O homem não é nem uma nem outra coisa. O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora (SANTIN, 2003 p.35).

Desde 2014 desenvolvemos pesquisas e ações de extensão universitária nos diferentes espaços voltados para a formação de professores, tanto a inicial, no curso de Pedagogia, quanto em projetos e ações que envolvem docentes em exercício, tais como cursos de especialização e extensão, seminários, fóruns, oficinas, dentre outros. A temática da docência e seus processos formativos tem sido nosso foco central e tomamos como referencial teórico os estudos referentes à educação estética e a formação docente, dentre outros. Interessa-nos compreender especialmente os entrelaces entre o campo da arte e da corporeidade no diálogo com a educação, investigando essas dimensões e aprofundando os estudos que as articulam à constituição da profissionalidade docente.

Nossas pesquisas assentam-se na perspectiva da pesquisa-formação que envolve formas de investigação que estabeleçam uma relação de maior diálogo entre as atividades de pesquisa e as de ensino (LONGAREZZI, 2013). A autora destaca que se tem assistido de forma mais recorrente na história às pesquisas em educação reduzirem os professores, muitas vezes, a "objetos de estudo", sendo o pesquisador

quem fala “pelo professor” e sobre suas práticas. Na contramão dessa perspectiva a pesquisa-formação visa a superar esse modelo. Nessa perspectiva coloca-se em tensão, portanto, em tensão a concepção que tem norteado algumas propostas de formação que tomam professores como sujeitos da falta, a quem se deve suprir de um conjunto cumulativo de mananciais teórico práticos para que se torne apto a atuar “competentemente”. Assim, o caráter de submissão conduz a experiência formativa, delineiam-se expectativas de absorção de conteúdos por parte do professor e afirma-se um lugar da verdade, o do formador, numa dimensão claramente preparatória e de cunho quantitativo, informativo.

Numa outra rota, interessa-nos afirmar a potência autoformadora (AMORIM e CASTANHO, 2008), afirmando os percursos de vida e formação (JOSSO, 2004) com seus labirintos, experiências, afetamentos, incluindo as relações que são estabelecidas entre os pares, seus grupos de referência nas instituições em que transitam, com outros educadores, colegas, crianças, professores. Deslocamo-nos no diálogo com o outro que, nos convida a olhar por outros vieses, o que nos permite irmos constituindo-nos como professores. Esse percurso inclui o próprio percurso estético do professor, que envolve as diversas experiências, dentro e fora dos espaços formativos, e os sentidos que vai traçando e trançando nesse percurso, onde suas subjetividades se constroem e configuram a forma de ser e estar no mundo.

Compreendemos, portanto, a formação como percurso estético, aberto às experiências que nos constituem, imbricados nos encontros que vivenciamos. Estas experiências acontecem no terreno fértil do nosso corpo e seus dispositivos de abertura e porosidade em direção a tudo o que nos cerca. Sujeitos da sensibilidade e da razão, conhecemos o mundo por meio dos nossos sentidos (DUARTE JR., 2010) e pela maneira como eles são mobilizados de forma mais ampla, deixando-se penetrar pelas experiências para então constituir conhecimentos que passam a pertencer nossos repertórios. O que afeta seu campo sensorial, toques, aromas, sons, relações, sabores, são percebidos e relacionados com sentimentos, idéias, produzindo sentidos (LE BRETON, 2006). Conhecimento encarnado que passa a constituir o ferramental com que lidamos com as coisas do mundo.

Tomando então a formação como aquela que acontece no corpo, consideramos que ao mobilizar o sujeito inteiramente, esta não o parte em dois – razão/emoção, cognição/afeto. Rompe-se assim com os dualismos que caracterizam o pensamento moderno. Essas experiências de corpo inteiro envolvem o campo da sensibilidade, tocando o ser poético e sensível e conformam o que somos. Abrem escutas e percepções. Desse modo, ao incluir as experiências mobilizadoras de sentidos, que chegam pelo campo sensorial do sujeito, reconhecemos que a dimensão estética extrapola a arte, pois diz respeito à relação mais ampla com o mundo. O outro. A natureza. Mas também, inclui a arte como um dispositivo potente. Dispositivo esse que permite estabelecer conexões ainda não percebidas.

Formação de corpo inteiro e também estética. O termo estética em sua etimologia (OLIVEIRA, 2012) está ligado ao termo *aesthesis* como a palavra grega que designa percepção, sensação. Desse modo as experiências estéticas seriam aquelas que envolvem todos os nossos sentidos, percepções e emoções. Portanto, a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe na apreciação da natureza, em rituais cotidianos de autocuidado, de alimentação, na forma como nos relacionamos, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, “com certeza, nas inúmeras cenas cheias de vida e cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana” (SHUSTERMAN, 1998, p. 38).

A experiência estética é aquela que sensibiliza, uma exigência do humano, independentemente do que a arte formalmente reconhecida como arte pode representar para os processos por meio dos quais nos humanizamos. Ela está presente em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que nos emociona, nos toca, nos atravessa, nos faz sabermos vivos. Aquilo que Larrosa (2014) define como experiência.

Nesse sentido, a experiência é o lugar privilegiado em que a dimensão estética se faz presente. Experiência que supõe participação ativa do sujeito, e não atropelamento de suas possibilidades de escuta e percepção, por meio do excesso de

informações. Ela não tem a ver necessariamente com o belo – associação presente na história do conceito da estética– nem com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele.

Neste artigo damos destaque a apresentar aspectos referentes à dinâmica metodológica de uma experiência formativa que desenvolvemos como parte do projeto de pesquisa e extensão “Corpo, arte e natureza: investigando metodologias de formação docente”. No início de 2018 elaboramos uma proposta de disciplina optativa intitulada “Expressão, arte e infância na formação de professores” fundamentada na concepção de formação de corpo inteiro, em que sensibilidade, corporeidade e experiências estéticas se fazem presentes. O curso teve como público alvo graduandos, majoritariamente vinculados ao curso de Pedagogia da universidade em que atuamos, mas que dado o seu caráter de atividade optativa, também envolveu estudantes de outras áreas. Essa experiência tem caráter de projeto piloto e, dada sua recência – ela teve curso no início de 2018 – estamos ainda procedendo a análises dos processos que este mobilizou e seus resultados parciais. Aqui nosso interesse é anunciar suas bases com vistas a refletir sobre as estratégias que têm sido mobilizadas, seus efeitos, limites e possibilidades.

Consideramos que essa ação se constitui como uma estratégia biopolítica voltada para formação docente, uma vez que em sua configuração metodológica rompe com os ditames referentes à lida com o espaço e o tempo que costumam organizar e direcionar as práticas instituídas nos modelos de “aula”. A partir de uma breve apresentação dessa experiência trazemos questões referentes aos processos identitários que se expressam nas práticas docentes, refletindo em especial sobre como a dimensão sensível e expressiva dos sujeitos se fizeram presentes.

1. CORPO, ARTE E EXPRESSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRINCÍPIOS DA PROPOSTA

As crianças sentem alegria em explorar, investigar e expressar os seus sentimentos sobre o meio em que vivem. Possivelmente, o método mais adequado para desenvolver a consciência estética seja através do refinamento da sensibilidade dos jovens e do fortalecimento da sua capacidade de auto expressão (LOWENFELD, 1977, p. 393).

(...) tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (MERLEAU-PONTY, 1999, p.6-7).

As epígrafes acima nos mobilizam pensar a relação entre a presença da própria experiência no ato de conhecer o mundo, que está ligada a dimensão sensível, parte da condição humana. É Paulo Freire, educador cuja obra atravessa gerações e períodos históricos, quem nos afirma que a educação é experiência da própria vida. Que ocorre em todo o lugar e a todo o tempo. Afirma também que não nos formamos solitariamente, mas sim que somos constituídos das inúmeras relações e vozes que nos habitam e com as quais dialogamos. Desse modo, iniciamos por assumir como princípios que nortearam a proposta do curso que oferecemos “Expressão, arte e infância na formação de professores”, a de que a formação docente envolve, necessariamente, a mobilização da dimensão sensível dos sujeitos e a de que nos constituímos das experiências diversas que compõem nossos percursos, sempre coletivos. Não se dá pelo acúmulo de conhecimentos e cursos realizados, como já mencionamos, mas de outro modo, justo pela possibilidade de mobilização de sentidos que as experiências vividas convidam a viver e constituir.

As experiências vividas se integram nas possibilidades de elaborar o conhecimento. Nessa perspectiva, interessa-nos dar destaque a relação entre experiência sensível e construção de conhecimentos. Nossos primeiros contatos com o mundo e a vida se dão pelos sentidos. Cores, formas, odores, sons, texturas, um

mundo de sensações que constitui nosso mapa sensorial e nossa subjetividade. Não temos um corpo! Somos um corpo e é por meio de sua presença nele que estabelecemos diálogos. O corpo é fonte de sentido, como afirmou Merleau-Ponty. Compreendemos, portanto, homens e mulheres em seus processos de *ser-no-mundo* que “favorece a pessoa no processo de descobrir a si própria, os outros e o mundo; é uma importante contribuição para que desenvolva as suas próprias habilidades corporais e intelectuais” (PEIXOTO, 2012, p.45). Corpo é, portanto, movimento, sensibilidade e expressão criativa, e faz-se necessário considerar integradamente a dimensão mente-corpo, unidades e fontes de sentido.

Sons e cheiros familiares marcam a pele e a alma¹⁶⁵, integrados às experiências afetivas, conformam aquilo que entendemos como a nossa realidade. Como esse corpo que integra as dimensões intelectivas e sensíveis em sua forma de conhecer o mundo e construir a subjetividade transita pelos desafios cotidianos do estudante universitário? Que tempos e experiências vive? Que dores o habitam? Como a formação vê e considera (ou não) a dimensão corporal desse sujeito?

Consideramos a estética na sua relação com o campo do sensível em que a experiência vivida é habitada por esse sentido estético presente no corpo e na sensibilidade.

1.1 A estrutura do curso: ampliando sensibilidades, acolhendo e afetando

Tomando os princípios enunciados até aqui, estruturamos nossa proposta de formação. Nesse subitem apresentamos a metodologia que estruturou a proposta do curso, destacando quais os fundamentos das escolhas que fizemos.

O curso teve a duração de 2 semanas com aulas de cerca de 4 horas diárias. Foi oferecido como disciplina de férias, que acontece no recesso acadêmico o que

¹⁶⁵ Compreendemos aqui alma de acordo com Marendino (2014) a partir da obra de James Hillman - psicólogo, analista junguiano contemporâneo e criador da Psicologia Arquetípica. A autora compreende a "alma" em um sentido mais múltiplo e diverso. “A ideia de ‘cultivo da alma’ é compreendida como fundamental já que esta alma se traduz como a instância geradora e organizadora das imagens, determinando a experiência estética. Para Hillman, a alma produz as imagens das quais a cognição se apropria para assimilar e modelar o real, assim como a própria subjetividade é assimilada e modelada pelo real” (p. 94).

configurou uma outra lógica de tempo em sua composição. Nossos encontros eram diários durante essas duas semanas. Essa característica favoreceu uma maior imersão na experiência que ganhou com a possibilidade de continuidade o que favoreceu o estreitamento das relações entre os participantes. Como já mencionamos, trata-se de uma disciplina de caráter optativo e, portanto, a participação na mesma era voluntária.

Nós quatro, coordenadora e pesquisadoras, autoras desse artigo, planejamos com antecedência o teor da disciplina cuja ementa aberta nos permitiu fazer escolhas temáticas e metodológicas singulares. Consideramos as questões de estudo que cada bolsista de Iniciação Científica tinha como foco em seu plano de estudos individual, que se relaciona com o projeto de pesquisa mais amplo coordenado pela professora orientadora, a saber: os processos de criatividade, concepções de arte e fazer artístico na formação de professores e, por fim, aspectos do auto-conhecimento e seus atravessamentos na atuação docente. Esses três aspectos que fertilizam nossas pesquisas, convidavam a elaborar estratégias concretas para mobilizá-los.

As questões que nos mobilizavam diziam respeito aos modos como a criatividade se manifesta na expressão dos professores em formação. Dito de outro modo, como cada participante, envolvido em uma proposta que requer a mobilização da capacidade de criação, responde a esse convite. Que ideias a respeito de sua capacidade criativa manifestam? Como as experiências no curso podem incrementar o ato criativo? Além dessa questão, nos interessava conhecer a forma como cada participante compreendia a arte e o fazer artístico e as reverberações das propostas que envolviam experiências de auto conhecimento corporal eram percebidas, seus impactos nos sujeitos. Nossa aposta era a de que a proposição de experiências mobilizadoras da dimensão sensível dos sujeitos nos permitiria perceber esses três aspectos aqui focalizados.

Organizamos as aulas-encontros considerando três esferas: os cuidados com o espaço e a forma como acolhíamos quem chegava; a proposição de um momento diário que convidasse a conexão individual por meio de atividades de consciência corporal (Teixeira, 2000) e atividades coletivas e individuais que instigassem o fazer artístico e a dimensão criativa dos sujeitos.

Tínhamos um tempo inicial para organização do espaço. Consideramos que o espaço físico pode gerar sensações de conforto ou desconforto se houver uma grande disparidade com os limites do nosso corpo. O conceito de ambiência (Bestetti, 2014) é composto não apenas pelo meio material onde se vive, mas também inclui o efeito moral que esse espaço produz nos sujeitos. É nos espaços que se dão as relações sociais dos grupos e onde é possível atuar com maior protagonismo e participação. O espaço na forma como é organizado constitui, portanto um meio físico e psicológico, especialmente preparado para o exercício de atividades humanas e vai influenciar as condições físicas e emocionais do bem estar subjetivo dos sujeitos.

Nas salas da universidade, os espaços não revelam marcas de autoria dos sujeitos que por lá vivem e circulam. No caso da universidade em que atuamos, uma parte significativa dos estudantes tem dupla e até mesmo tripla jornada. Chegam cansados, sentam-se nas cadeiras e põem-se em posição de passiva recepção, mais das vezes.

Considerando essas reflexões iniciais, passamos a organizar o espaço tendo em mente a tentativa de configurar um espaço que exalasse uma ambiência, em que os sujeitos pudessem sentir-se acolhidos, podendo fazer escolhas e deslocamentos, convidados a ocuparem a sala de formas distintas, com possibilidades de descanso e fruição. Os sujeitos interagem com o ambiente imediato por meio dos sentidos e essa percepção espacial estabelece parâmetros de orientação, conforto e qualidade ambiental. Bem como convida a uma atitude mais protagonista, mobilizando o sentimento de pertencimento. Conforto é a condição de bem-estar relativa às necessidades do indivíduo e sua inserção no ambiente imediato. Para isso consideramos os aspectos térmico, acústico, visual e também a emoção, o prazer e o princípio norteador de nossos modos de lidar com os integrantes, sempre com um convite permanente a mergulhar nos temas que o curso trazia.

Numa das paredes da sala construímos o “canto-conforto”. O cenário era composto por vários colchonetes empilhados, almofadas que trouxemos de nossas casas e panos macios e coloridos que cobriam os colchões. Em cima desses suportes, dispúnhamos diariamente de um conjunto de livros voltados para o tema da arte, do

corpo, da infância. Livros de Literatura Infantil com ilustrações envolventes e outros materiais ficavam expostos para livre exploração dos estudantes.

Um conjunto de mesas, cobertas por uma toalha de chita, trazia bebidas geladas – para enfrentar o excessivo calor carioca do mês de janeiro – alguns alimentos como bolos, biscoitos, frutas. Ao fundo uma trilha sonora escolhida para criar um ambiente de relaxamento e prazer e um aroma permeava a sala, envolvendo a todos num clima repousante e convidativo. Combinávamos que a meia hora inicial seria dedicada a essa chegada, momento aberto de respirar e se permitir ir enraizando-se no outro tempo do dia. Muitos chegavam esbaforidos de seus compromissos prévios. Imaginávamos inicialmente que essa meia hora poderia ser considerada por alguns como “tempo sem aula” e temíamos que passassem a chegar sempre com o atraso desses 30 minutos iniciais. Nossa surpresa foi ver que, senão todos, a maioria, apropriou-se desse tempo de chegada. Vinham, deitavam-se no canto-conforto, iam lendo dia a dia os livros que mais apreciavam. O convite permanente era o de que também trouxessem objetos para partilhar e alimentos. E sem que precisássemos reforçar os pedidos, tínhamos sempre 3 ou mais pessoas a contribuir com algo.

Após esse momento inicial, essa chegada que convidava a integrar-se e ir se disponibilizando para a experiência, iniciávamos uma proposta corporal. Trabalhávamos aqui com as concepções de consciência do corpo que constituem a metodologia de Angel Vianna, compreendida como aquela que libera o corpo e o torna poroso, “condição para desposar os movimentos e as tensões internas do corpo” (GIL, J. 2001, p. 160). Essa consciência invade o corpo por meio das experiências de “pequenas percepções”

[...] nas possibilidades de absorção das sutilezas, detalhe, nuance provindo do interior do movimento. A consciência porosa é penetrada pelas “pequenas percepções” de liberações de tensões, não se tratando de uma concentração em um ponto enquanto objeto observado e tratado logicamente e concretamente (consciência de si), mas consciência do corpo que passa por contatos do movimento em um estado de sentido contínuo. Esta consciência relaciona-se com um corpo paradoxal, com sua porosidade – o interior que emerge para a superfície/exterior, o duplo de möebius – o dentro e o fora que se conjugam na passagem de movimento trazendo mais

consciência em um interlaçado de energia. Para Gil é pela energia e pelo espaço-tempo que se concebe a “consciência do corpo”. Trata de dois elementos fundamentais para a aquisição de um corpo apto para a criação espontânea e possível de vivenciar na prática concebida pela professora Angel (TEIXEIRA, 2008, p. 110)

Assim, por meio de convites a dar atenção a percepções dos apoios do corpo no chão, da própria respiração, das articulações e seus limites e possibilidades e a relação de nossos corpos no espaço, íamos contribuindo para o que chamamos de “enraizamento” dos participantes que passavam a perceberem-se mais disponíveis para o contato e o trabalho que se seguia a proposta corporal.

Esse momento de consciência do corpo era seguido de uma proposta coletiva e outra individual com ênfase na invocação da potência criadora dos sujeitos. Ostrower (2007) compreende que o processo criativo permeia a construção do novo a partir do novo. Entendemos que o novo é um lugar que existe na relação com o processo, com a autoria, com o contexto.

Na arte, parte-se de que o novo é sempre relativo, é processo, considerando quem o produz e quem o frui. Percebemos a relevância do processo criativo na ação do professor de artes, pois sua ação não se encerra no ensino, mas na relação que ele estabelece com a arte, com ele mesmo. Nesse processo, o docente compreende sua formação pessoal, artística e estética. Partimos do pressuposto de que um bom professor de artes é o sujeito que compreende a arte, vive arte, como artista ou como fruidor, que pesquisa a linguagem e sua relação com sua constituição profissional. Desse modo, entendemos que a experiência passa pelo seu corpo, por sua ação, para, nessa relação, ampliar seu repertório artístico, sensível e estético para tecer diálogos com seus estudantes (GOTTARDI e CARVALHO, 2017, p. 2).

A cada encontro a proposta convidava a autoria, experimentação. Deslocando os sujeitos das auto-imagens constituídas na história como as daqueles que não desenham ou não são capazes de criar. Foram ao todo em torno de vinte propostas plásticas, duas por dia. Essas foram elaboradas com o objetivo de trabalhar pontos como o conceito de figurativo e abstrato, o controle e descontrolado a partir de materiais mais líquidos, o acaso, a ideia de limite e de expansão, explorar os espaços cheios e os espaços vazios dentro de imagens e formas, entre outros. Para isso, foram utilizados

diversos materiais como tintas guache, bisnagas com nanquim diluído em álcool, aquarela, lápis coloridos e canetinhas hidrocor, pedaços de papéis coloridos rasgados, giz pastel oleoso e seco, carvão etc.

Entendendo que o primeiro contato com o fazer plástico poderia provocar sensações desconfortáveis e de auto cobrança, propomos inicialmente um trabalho que desenvolvesse a ideia de figurativo e abstrato. A nossa intenção era a desconstrução da noção muito comum de que um desenho bom precisa ser figurativo, ter um objeto muito bem representado na concepção de domínio de uma técnica. Esse entendimento vem da percepção dentro da nossa própria formação universitária, na qual vemos poucos e/ou quase inexistentes espaços para a experimentação artística. E de fato muitos comentários iniciais de alunos ao perceberem que teriam que fazer alguma experimentação com um material plástico era a de se proteger no discurso de que “não sabia desenhar” ou outros, esses já muito raros, exibindo técnicas de desenho que aprenderam quando ainda crianças. A partir dessa construção de conversas e primordialmente do próprio fazer artístico, os estudantes foram entendendo que não estávamos em busca de desenhos “perfeitos”, nem de mostrar para eles o que seriam técnicas para que pudessem replicar para seus alunos. Nosso foco era propiciar espaço para a expressão e experimentação deles mesmos. Também, sempre os convidávamos a perceberem os processos emocionais e os padrões de pensamentos recorrentes presentes em seus momentos de produção; uma vez que percebemos que a criação plástica pode ser muito mobilizadora, provocando os mais variados sentimentos, de gosto de desgosto, julgamentos sobre si próprio, sobre o outro etc. Pode gerar expectativas, frustrações, sensações de liberdade e tantas outras capazes de caber na experiência humana; reconhecemos que esses são momentos provocadores e nos parece potente aproveitá-los para observar o que se passa, sendo essa também uma oportunidade para nos aproximarmos de nós e nos conhecermos um pouco melhor.

Para o momento final de cada encontro foi reservado um tempo para apreciação dos trabalhos desenvolvidos, como uma forma de aproximar cada um do processo vivido por si mesmo, exercitar o olhar sensível para a criação do outro, e

aproveitar para dialogar e refletir sobre nossas práticas e olhares como professores. Pensamos que momentos assim são importantes para a reflexão docente, uma vez que é também a partir do nosso sentir que criamos empatia com o sentir do outro e com a diversidade expressada por cada um. Sabendo que a tanto as propostas plásticas, quanto a presença - ou não - do corpo no dia a dia escolar, e atmosfera que criamos para o lugar e para as relações, quando sentimos na pele que os materiais e maneiras de conduzir uma proposta, podem ser enriquecedoras ou empobrecedoras, motivadoras ou desanimadoras, libertadoras ou aprisionadoras. . Para concluir, ao término de cada aula, os alunos mantiveram registros escritos sobre o vivido no dia. Esse registro tinha três perguntas norteadoras propostas por nós: “O que fiz?”, “O que senti?” e “O que pensei?”. Sempre com o cuidado de garantir-lhes que ninguém seria exposto, ou estaria sendo julgado, lhes explicamos a importância desses relatos para a nutrição e continuidade de nossa pesquisa, sendo eles um material importante para nossa autorreflexão e direcionador de nossas próximas ações. A análise detida deste material ainda está em curso.

Considerações de uma proposta em curso

A partir dos registros escritos, ao final de cada encontro, escolhemos algumas partes do que foi relatado pelos alunos (optamos por não identificar os autores, que, apesar de terem autorizado a utilização dos registros para fins de pesquisa, não foram consultados sobre a publicização de seus nomes).

- Como me identifico com a liberdade que a arte proporciona.
- Pensei em como cada um é diferente do outro e como essas diferenças são importantes e enriquecedoras para o aprendizado pessoal.
- Ver o esqueleto e me ver ali foi impactante. Saber que tenho que cuidar daquilo que nem vejo mas está lá.
- Foi incrível me dar conta do quanto a minha consciência corporal pode me auxiliar na vida. É como se eu tivesse vivido esse tempo todo sem saber de uma capacidade incrível que faz um enorme bem.
- Percebi o quanto é importante um momento de reflexão e de paz para que algo seja criado.

- Tenho cobrado muito de algumas pessoas, que elas me deem ouvido, enquanto eu mesma tive muita dificuldade em ouvir.
- A música de fundo e leituras, me ganhou.
- Inspiração com leituras.

Esses registros nos mostraram que as propostas realizadas durante a disciplina instigaram e impulsionaram reflexões, sentimentos, e sensações que acreditamos serem importantes experimentar porque nos levam a pensar sobre as nossas trajetórias, e nossas ações como professores.

Nossas propostas são e foram pensadas nesse sentido, envolvendo dimensões artísticas, pensando o processo criativo, buscando canais de percepção dos nossos processos interiores, construindo um ambiente agradável e valorizando a experiência.

Planejar e propor práticas que acreditamos serem potentes, significativas e mobilizadoras faz parte do que consideramos uma formação de qualidade. Assim, reafirmamos a nossa busca por desenvolver caminhos teórico-metodológicos que impactem a formação de professores, de modo a compreender os processos pelos quais os sujeitos em formação podem ter ampliadas suas experiências estéticas.

A experiência de desenvolvimento da disciplina ainda reverbera em nós dada sua potência criadora e constituidora de laços de parceria e afetividade, estabelecidos naquelas duas semanas. Vimos a disponibilidade crescente se configurar como a tônica do grupo, trazendo a presença de todos com suas idiosincrasias, temores, desejos, potências. Finalizamos o curso com um conjunto de produções que serão agora degustadas por nós nos nossos processos de análise da pesquisa, quando pretendemos amplificar a escuta para os sentidos que se configuraram naquele espaço-tempo de convívio com o grupo. Evidencia-se nesse curso que chamamos de “curso-piloto” um manancial de possibilidades formativas assentes nos processos identitários, que convidam sujeitos a olhar para si, pronunciar suas palavras e construir sentidos e autorias. Apostamos nos caminhos da educação estética, que mobiliza as dimensões sensíveis dos sujeitos como possibilidade de abertura e enfrentamento a uma perspectiva massificante e alienante que os processos formativos em larga escala correm o risco de assumir, abraçando assim a singularidade do caminho de se constituir docente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educ. Soc.** [online], São Paulo, vol.29, n.105, 2008, pp.1167-1184. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 mar. 2017.

BESTETTI, Maria Luísa Trindade. Ambiência: espaço físico e comportamento. In: **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, 2014; 17(3): 601-610 p.

DUARTE JR., João Francisco. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

GIL, José. **Movimento Total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

GOTTARDI, P.; CARVALHO, C. O CORPO E A CRIATIVIDADE: PERCURSOS DE UM PROFESSOR/ARTISTA/PESQUISADOR. In: XIII EDUCERE, 2017, Curitiba/PR. **XIII EDUCERE/ Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação/ SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)**. Curitiba/PR: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 8321-8335.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LONGAREZI, Andrea Maturano. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert (1977). **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora mestre Jou.

MARENDINO, Rosane Barbosa. **Re-vento a Psicologia na escola: pelo cultivo da alma na educação**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFF. Niterói, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

PEIXOTO, Adão José. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de MerleauPonty. **Rev. Abordagem Gestalt**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 43-51, jun. 2012.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 2003. Disponível em: http://www.labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/ed_fisica_uma_abordagem. PDF. Acesso em: 15/03/11.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**. São Paulo: Editora 34, 1998.

TEIXEIRA, P. Letícia. **Conscientização do Movimento**: uma prática corporal. São Paulo: Caioá, 2008.

Data de envio : 29/08/2018

Data de aceite : 25/11/2018

PULSACÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

A UNIVERSALIZAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES MUNICIPAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E OS PROFISSIONAIS QUE NELAS ATUAM

THE UNIVERSALIZATION OF THE MUNICIPAL SCHOOL LIBRARIES OF THE STATE OF RIO DE JANEIRO AND THE PROFESSIONALS THAT ACT IN THEM

Patrícia Corsino¹⁶⁶
Rafaela Vilela¹⁶⁷
Sônia Travassos¹⁶⁸

Resumo

Este artigo discute a universalização das bibliotecas escolares de municípios do Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista a Lei 12.244 que determina esta universalização até 2020, e apresenta reflexões sobre o profissional que nelas atuam e suas funções. Trata-se da análise de parte das respostas de um questionário distribuídos às 92 secretarias municipais de educação do estado que obteve 67% de retorno. A pesquisa evidencia que os municípios ainda não universalizaram as bibliotecas nas escolas, especialmente na Educação Infantil, e que pouco mais da metade já colocou este tema em pauta. Mostra também poucas reflexões sobre o profissional que atua nas bibliotecas escolares. No entanto, a maioria das respostas consideram que das funções atribuídas a ele incluem a organização do espaço, o tratamento do acervo e ações mediadoras da leitura.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Universalização. Mediadores de leitura.

Abstract

This article discusses the universalization of the school libraries of municipalities of the state of Rio de Janeiro, in view of law 12.244 that determines this universalization until 2020, and presents reflections on the professionals who work in them and their functions. It is the analysis of part of the answers of a questionnaire distributed to the 92 municipal secretaries of education of the state that obtained 67% of return. The research shows that municipalities have not yet universalized libraries in schools, especially in early childhood education, and that little more than half has already put this topic in the agenda. It also shows few reflections about the professional who

¹⁶⁶Doutora em Educação (PUC-Rio), Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, coordenadora adjunta do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, coordenadora do grupo de pesquisa Infância, Linguagem e Escola. Contato: corsinopat@gmail.com

¹⁶⁷Doutoranda em Educação (UFRJ), professora EBTT da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). Pesquisa temas relacionados à infância, literatura infantil e bibliotecas. Contato: rafalouise@gmail.com

¹⁶⁸Doutora em Educação (UFRJ), especialista em literatura infantil e juvenil, escritora, coordenadora da biblioteca da escola EDEM (RJ). Pesquisa temas relacionados à infância, literatura infantil e bibliotecas. Contato: soniamariatravassos@gmail.com

works in school libraries. However, most of the answers consider that the functions assigned to him include the organization of space, the treatment of the collection and mediating actions of reading.

Keywords: School library. Universalization. Mediators.

Introdução

A partir das questões que surgiram com a promulgação da Lei 12.244 (BRASIL, 2010), que prevê a universalização das bibliotecas escolares no Brasil até o ano de 2020, este artigo se propõe a analisar o cenário da implantação de bibliotecas

escolares pelas secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro e a discutir o papel do profissional que atua nas bibliotecas de suas escolas municipais. Assim, indagamos: como anda o processo de implantação das bibliotecas escolares no estado do Rio de Janeiro? Quem é o profissional responsável pelo trabalho na biblioteca da escola? Quais seriam as suas atribuições?

As análises apresentadas fazem parte dos resultados da pesquisa institucional “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão” desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ que teve como objetivo conhecer e analisar políticas de livro e leitura desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, em diferentes aspectos. Para isso, foi elaborado um questionário com 36 perguntas, com questões abertas e fechadas, distribuído a todas as 92 Secretarias Municipais de Educação do Estado pesquisado. Obtivemos 62 respostas, o equivalente a 67% dos municípios do estado. As questões emergiram de indagações suscitadas nos estudos qualitativos produzidos por diferentes pesquisadores do grupo de pesquisa. Este movimento simultâneo e circular da pesquisa, de trânsito entre o micro e o macro, favoreceu pensar o mesmo tema de estudo a partir de pontos de vistas que se completam.

Destacamos que o retorno do questionário exigiu muitas investidas do grupo de pesquisa, mas conseguiu-se respostas de municípios de todas as regiões do Estado, considerando a diversidade não apenas geográfica, mas econômica e populacional.

Neste sentido, entendemos que as análises apresentadas têm abrangência e representatividade no Estado do Rio de Janeiro.

Para sustentar as análises, buscou-se interlocução com Britto (2012), Corsino (2010) e Cosson (2006) nas reflexões sobre livro e leitura e, para tecer considerações sobre biblioteca, ancorou-se nos estudos de Carvalho (2002, 2012), Campello (2009, 2010), Mollo e Nobrega (2011) e Silva (1983).

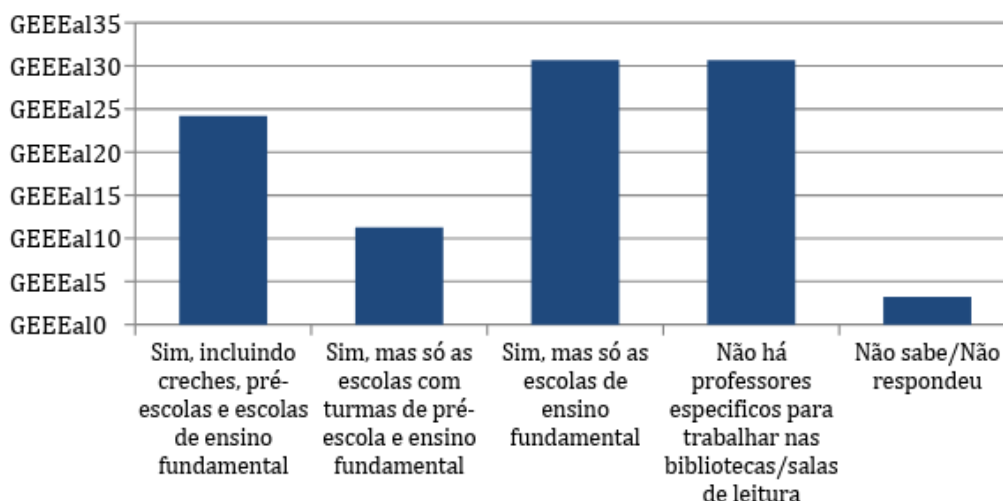
O texto está organizado em três partes. A primeira apresenta um panorama da universalização das bibliotecas escolares nos 62 municípios do Estado do Rio de Janeiro que responderam ao questionário. A segunda aponta considerações sobre o profissional que atua na biblioteca escolar. Por fim, traz as considerações finais do estudo.

A Universalização das Bibliotecas Escolares nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro

A Lei 12.244 (BRASIL, 2010) prevê a universalização das bibliotecas escolares no Brasil até o ano de 2020. De acordo com o documento, “considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”. Segundo esta lei, as instituições de ensino públicas e privadas, de todos os sistemas de educação, precisam disponibilizar bibliotecas que possuam acervo de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado. Além de contar com bibliotecários que contribuam para criar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento destes espaços.

Analizamos a seguir questões que dizem respeito ao índice de escolas municipais com bibliotecas no estado do Rio de Janeiro e as diferenças percentuais entre as instituições de educação infantil e de ensino fundamental

Gráfico 1 – Proporção de Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro por escolas municipais com bibliotecas no Estado do Rio de Janeiro – 2015



Fonte: Microdados da pesquisa institucional “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”. PPGE-UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

O Gráfico 1 aponta diferenças significativas entre as instituições que atendem à educação infantil e ao ensino fundamental. Em relação ao segmento que atende às crianças bem pequenas, observa-se um quadro ainda dividido. Ao mesmo tempo em que 12,90% das secretarias de educação afirmam que “todas” as escolas de educação infantil possuem bibliotecas/salas de leitura, observa-se que 4,84% das escolas deste segmento ainda não contam com esses espaços. Nesse mesmo viés, 24,19% dos municípios respondentes optaram por marcar a resposta “quase todas”. Percentual igual ao que afirma que “poucas” escolas possuem bibliotecas/salas de leitura.

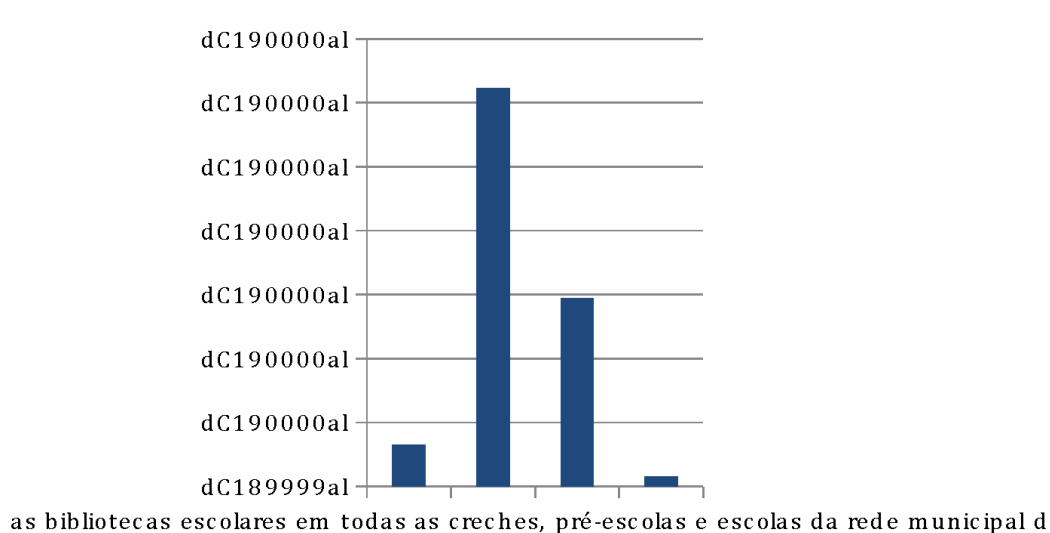
No ensino fundamental, 17,74% dos respondentes afirmam que “todas” as escolas possuem bibliotecas/salas de leitura. A opção “quase todas” também retrata esse movimento de universalização das bibliotecas escolares e foi apontada por 38,71% das secretarias. As respostas “menos da metade” e “poucas” aparecem empatadas e representam 9,68% das escolhas. É importante observar ainda que a opção “nenhuma” não foi escolhida.

Os índices acima apontam que as escolas de ensino fundamental possuem mais bibliotecas do que as de educação infantil. Quais seriam as concepções de leitura

subjacentes a estas diferenças? Talvez a compreensão de que a leitura seria uma apropriação de crianças a partir do processo de alfabetização justifique o maior número delas em escolas de Ensino Fundamental quando comparado às creches e pré-escolas. Entretanto, estudos e pesquisas qualitativas do grupo de pesquisa (MATTOS, 2013; SERRA,2015) evidenciam a importância de se ter acervos, especialmente os literários, diversificados, organizados e disponíveis para as crianças desde bebês. Ser leitor ouvinte é fundamental para a constituição do leitor autônomo, pois a leitura se inicia desde as primeiras simbolizações. Portanto, a leitura é uma atividade educativa fundamental desde a creche e os dados mostram o quanto este tema precisa ser estudado e discutido nas secretarias municipais de educação e ser mais valorizado pelas políticas educacionais dos municípios do estado.

Mas, como os municípios estão se organizando para que ocorra a universalização das bibliotecas?

Gráfico 2 – Proporção de Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro por ações para universalizar as bibliotecas escolares municipais do Estado do Rio de Janeiro – 2015



Fonte: Microdados da pesquisa institucional “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão “. PPGE-UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

O Gráfico 2 aponta que as bibliotecas escolares foram universalizadas em apenas 6,56% dos municípios, embora já haja um movimento de discussão em torno

desta questão, visto que 62,30% das secretarias de educação apontam o desenvolvimento de ações. As respostas, entretanto, assinalam para um dado preocupante: para quase um terço dos municípios (29,51%) esta questão ainda não está nem em pauta.

As 38 secretarias de educação (62,30% dos respondentes) que afirmaram que a universalização das bibliotecas escolares já está na pauta de discussão, destacaram algumas ações desenvolvidas:

- a) Em relação ao espaço físico, 14 secretarias relataram um movimento que inclui criar novos espaços de leitura e reestruturar os já existentes. Estes pontos são assinalados como prioridades no orçamento de obras. Uma preocupação que também envolve o mobiliário, visto que aparece nas respostas um cuidado para que os espaços de livro e leitura sejam convidativos e confortáveis, como podemos observar em alguns registros de diferentes municípios:

“Em obras e reformas de ampliação, as bibliotecas têm sido prioridade”.

“Ampliação do número de salas de leitura e biblioteca”.

“Compra de utensílios que visem maior comodidade e conforto, tais como: pufes, almofadas, tapetes etc., para os leitores”.

- b) Outro ponto abordado refere-se ao acervo. As respostas afirmam investimentos na aquisição de novos títulos – seja por compra ou pela criação de campanhas de doação. A catalogação, organização e dinamização do acervo também foram consideradas ações importantes por 15 secretarias para a universalização das bibliotecas escolares. Vejamos alguns exemplos:

“Catalogação dos livros que chegam pelo FNDE. Aquisição de livros diversos para ampliação das salas de leitura. Sistema de Informatização para registro das ações da biblioteca”.

“Aquisição de livros para as Bibliotecas, Salas de Leitura, Malas de Leitura e Kombi da Leitura”

“A criação da campanha ‘Livros: Eu compartilho’ tem como objetivo arrecadar da sociedade civil livros paradidáticos (novos ou não) para

doação às Unidades Escolares, visando garantir a existência de acervo”.

- c) Uma biblioteca não se faz apenas com livros. Atentos a essa concepção, 9 das 38 secretarias indicaram caminhos que abordam ações educativas na biblioteca. Além da formação continuada dos profissionais que atuam nas bibliotecas, alguns concursos já preveem a contratação de bibliotecários e novos professores. As ações também visam implementar projetos de leitura para que o trabalho desenvolvido nestes espaços ganhe destaque, como sugerem as considerações:

“Reuniões com os responsáveis das bibliotecas e salas de leitura com o objetivo de dinamizar o trabalho. Capacitações para os profissionais (em processo de elaboração/falta de profissionais que tenham condições de nos atender)”.

“Quanto aos recursos humanos, há necessidade de um Bibliotecário e de um Mediador de Leitura por biblioteca escolar. Estes profissionais deverão ser selecionados através de concurso público, previsto nos próximos editais”.

“Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura realizou um Concurso Público para bibliotecários, a fim de inserir esses profissionais no âmbito escolar. Inseriu no Regimento Escolar atribuições específicas para o profissional que assumir a Biblioteca Escolar. Gradativamente, vem implementando espaços de leitura nas unidades escolares e sistematizando esse trabalho, a fim de que o mesmo não se torne algo sem objetivo e/ou apenas para ‘passar o tempo”.

As ações destacadas apontam questões que envolvem a implementação das bibliotecas em todas as escolas municipais das secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, vale destacar que, em que pensem algumas importantes iniciativas em curso, o percentual de secretarias que responderam ao questionário que ainda não colocou o tema da universalização das bibliotecas escolares em pauta é significativo. Pelos programas governamentais de distribuição de acervos como o Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas-PNBE e Obras complementares, bem como as doações e compras de livros realizadas pelos municípios, inferimos que embora haja livros nas escolas, sem um espaço específico

onde sejam reunidos, organizados e dinamizados a tendência é de dispersão, falta de controle na circulação e possível perda de obras que são bens coletivos.

A seguir, trataremos sobre o profissional que atua nesses espaços de livro e leitura.

O profissional que atua na Biblioteca Escolar

De acordo com diferentes pesquisadores, como Silva (1983), Carvalho (2002, 2012), Campello (2010), Perrotti (2015), Mollo e Nóbrega (2011), para que a biblioteca da escola possa contribuir com a experiência leitora de seus frequentadores, ao lado da constituição do acervo e de sua organização no espaço, torna-se importante a figura do mediador da leitura. Está nas mãos deste profissional, além de classificar e organizar o acervo de forma a provocar a interação entre os leitores e as diferentes leituras da biblioteca, ensiná-los desde folhear um livro até processar informações, estabelecendo vínculos entre elas. Cabe a ele desenvolver práticas que auxiliem os leitores a vivenciar a leitura como ato social e cultural, como Silva (1983) defende:

Educar o usuário é, então, travar encontros significativos com ele, tendo como motivo os referenciais inscritos nos veículos da cultura. [...] Não devemos confundir “educação do usuário” com a divulgação das normas estabelecidas pela biblioteca. Educar um usuário é encontrar-se com ele dentro de um projeto de busca, é participar de suas dificuldades, é dialogar, é orientá-lo na fruição de diferentes tipos de literatura (p. 71).

No campo da Biblioteconomia, Campello (2010) afirma que a biblioteca escolar pode adquirir diversos sentidos e dimensões, dependendo de como os usuários a percebem e a utilizam. Mas para compreendê-la como um espaço efetivo de aprendizagem e de novas experiências, ressalta a necessidade de haver

[...] pessoas preparadas para aconselhar os estudantes na escolha de livros para suas pesquisas, para conversar com eles sobre livros lidos, para mostrar que a leitura pode ter a dimensão da experiência [...], a biblioteca adquire outra dimensão: a de espaço de aprendizagem (CAMPELLO, 2010, p. 131).

A preocupação com a biblioteca da escola e suas funções vem sendo motivo de diferentes pesquisas acadêmicas. De acordo com Carvalho (2012), duas linhas teóricas vêm se destacando neste cenário. A linha que explora a ideia de competência informacional ou letramento informacional, da qual Campello (2010) seria uma das principais representantes, defende a questão da aprendizagem escolar planejada, partindo de estratégias coletivas de pesquisa na biblioteca escolar e mediada pelo professor e o bibliotecário conjuntamente. Para Campello, a ideia da biblioteca como espaço de aprendizagem também está ligada à noção de que os alunos podem não só aprender na biblioteca, mas com ela, pois, ao reunir em seu acervo diferentes recursos informacionais, esse espaço escolar reproduz o ambiente informacional da sociedade contemporânea, caracterizado pela variedade de materiais informativos. Ao se familiarizarem com eles, os alunos estariam preparando-se para usá-los posteriormente em outros tipos de biblioteca.

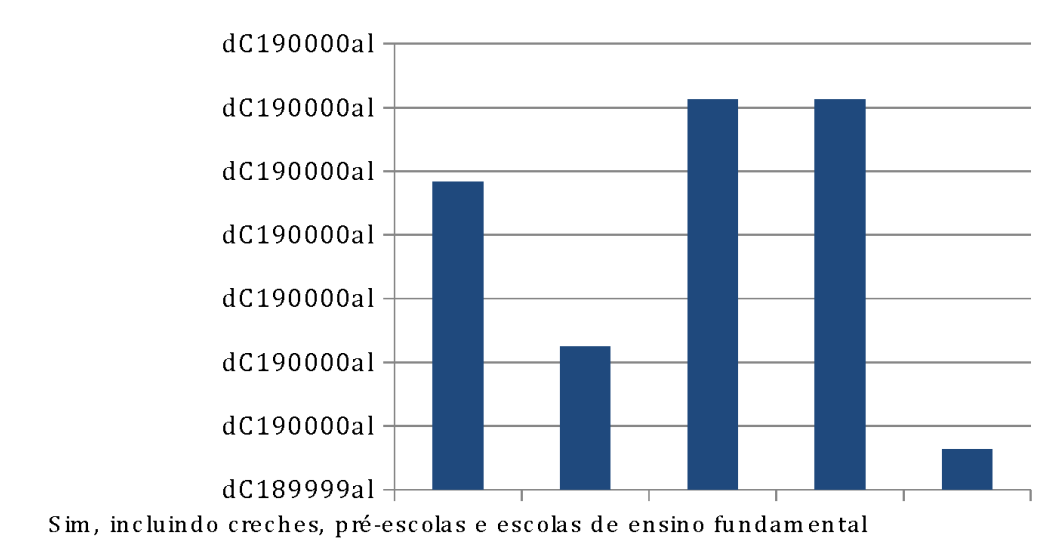
A outra linha destacada por Carvalho (2012) é a da Infoeducação – área de estudos coordenada na USP por Perrotti e Pieruccini – na qual as discussões giram em torno dos novos modos de produzir e consumir informações. A Infoeducação estaria situada entre a informação e a educação e trabalha com o conceito de “apropriação cultural”: apropriação como criação e não como recepção mecânica. Nesse contexto, Pieruccini procura definir a biblioteca para as crianças e jovens como um dispositivo,

(...) uma instância, um local social de interação e cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, seus modos de interações próprias... implicando noção de intencionalidade, de ação realizada por pessoas ou materiais, tendo em vista um objetivo a ser alcançado (PIERUCCINI¹⁶⁹, 2004 apud CARVALHO, 2012, p. 74).

De acordo com Carvalho (2012), estes pesquisadores apoiam-se no conceito de “protagonismo cultural”, de como crianças e jovens se colocam diante da cultura e da informação, podendo, no espaço da biblioteca da escola, transitar não como usuários direcionados, mas como protagonistas que reinventam percursos.

Numa linha de estudos ou na outra e nos campos que se interessam pela biblioteca da escola, porém, a questão sobre o profissional que atuará nesse espaço está sempre presente. Professor? Bibliotecário? Professor e bibliotecário? Quem deve ser o profissional responsável pelo trabalho na biblioteca da escola? Quais seriam suas funções? Procurando respostas para tais indagações junto às Secretarias de Educação dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, destacamos duas questões para analisar: i) As escolas que possuem biblioteca/sala de leitura possuem professores específicos para trabalhar? ii) Caso haja professores específicos para bibliotecas/salas de leitura, quais são suas atribuições? Vejamos o gráfico com as respostas.

Gráfico 3 – Proporção de Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro por presença de profissionais específicos para atuar nas bibliotecas escolares municipais do Estado do Rio de Janeiro – 2015.



Fonte: Microdados da pesquisa institucional “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”. PPGÉ-UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

Na primeira questão destacada, entre as cinco opções de respostas apresentadas, três se aproximaram em percentual e nenhuma ultrapassou os 30,65% das escolhas, o que aponta para um equilíbrio nas respostas. As opções mais assinaladas foram “Não há professores específicos para trabalhar nas bibliotecas/salas de leitura”, com 30,65% das respostas e “Sim, mas só as escolas de Ensino Fundamental”, também com 30,65%. Em seguida, e relativamente próxima às duas opções mais escolhidas, a resposta “Sim, incluindo creches, pré-escolas e escolas de

Ensino Fundamental” (24,19%) mostra que já há alguma preocupação em contar com um profissional específico para atuar em outros segmentos escolares. Observamos uma valorização em relação ao lugar ocupado pelo ensino fundamental nas questões que se referem à leitura, talvez por se esperar e se exigir dos alunos deste segmento maiores competências leitoras.

Esse mesmo número de respostas (30,65%) apontou para o fato de não haver professores específicos para atuar no espaço da biblioteca/sala de leitura. Um dado preocupante, pois como os estudos apontam, a figura do mediador (professor ou bibliotecário) é imprescindível não só para organizar o espaço de forma que instigue os leitores a encontrarem o que desejam, mas para dialogar com eles, orientando-os na busca do conhecimento e de novas experiências propiciadas pela leitura.

A segunda questão que destacamos diz respeito às atribuições dos professores que atuam nas bibliotecas/salas de leitura. Esta questão não oferecia opções fechadas e dentre os 62 municípios respondentes do questionário, 41 registraram respostas para ela. Foi possível observar aproximações em relação ao que pensam as secretarias municipais de educação sobre as atribuições do profissional que atua neste espaço e que incluem desde a classificação, organização e cuidados com o acervo e com o espaço até a elaboração de projetos e de ações mediadoras para o incentivo à leitura. Em algumas respostas também encontramos indagações sobre quem deverá ser o responsável pela biblioteca, além de discursos que reforçam o lugar da biblioteca, por meio das práticas de seus mediadores, como um espaço que proporcione um diálogo com o projeto pedagógico da escola, apoiando e ampliando trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Na leitura das respostas, os temas aqui destacados se misturam e não apresentam grandes divergências. Ora imprimem ênfase em questões de organização e funcionamento prático do espaço, ora ressaltam a ideia da motivação da leitura e da formação do leitor, ora enfatizam práticas para a dinamização da leitura. Alguns exemplos:

1 - “Catalogação e registros de livros; atendimento em pesquisa; empréstimos de livros; organização da biblioteca por assunto; levantamento de livros para a aquisição”.

2 - “Principais atribuições: Cuidar do ambiente da Sala de Leitura, organizar o espaço e atender os alunos e professores; Elaborar um plano de trabalho de acordo com a Proposta Pedagógica da escola; Orientar os alunos quanto ao uso da Sala de Leitura/Biblioteca (pesquisa, consulta ao dicionário etc.); Fazer registro do acervo e do empréstimo de livros; Cuidar da manutenção das obras literárias; Promover atividades de leitura, organizando o horário para atender todos os alunos da escola”.

3 - “Registro de livros, organização do espaço e do acervo, empréstimo e dinamização da leitura de acordo com o Projeto Pedagógico da escola em que está inserida”.

4 - “Os Mediadores de Leitura, do Projeto ‘Tudo é Leitura. Tudo é Narração’ são responsáveis por motivar a leitura e promover os encontros do ‘Clube do Leitor’, em contraturno. São realizadas atividades ao longo do ano, no Clube, que são apresentadas no Encontro Municipal de Leitura, no fim do ano. Muitas unidades escolares contam com profissionais readaptados que ficam nas bibliotecas responsáveis pelo arquivamento e empréstimo dos livros”.

5 - “As atribuições dos Professores Regentes de Sala de Leitura são definidas em Resoluções próprias, dentre as quais destacam-se: 1- Promover a leitura e a formação de leitores na comunidade escolar na qual se insere; 2- Orientar a realização de pesquisas escolares; 3- Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; 4- Avaliar o acervo, realizando seu registro, catalogação e classificação, conforme as orientações recebidas, zelando pela sua conservação; 5- Organizar o espaço da Sala de leitura, planejando coletivamente seu uso e a realização das atividades propostas; 6- Participar das ações de formação a eles destinadas, além dos projetos específicos propostas pela SME e/ou Coordenadoria Regional; 7- Organizar o sistema de empréstimos e dinamizar o acervo disponível para todos os segmentos da comunidade escolar”.

6 - “Ministrar aulas, emprestar livros, fazer a manutenção dos livros, organizar o espaço da sala de leitura e planejar”.

7 - “Os profissionais são responsáveis pela organização do espaço e promoção de atividades com foco na formação de leitores”.

8 - “Fomentar o prazer pela leitura; promover a aproximação aluno, escola e família; estimular a pesquisa e preservar o acervo”.

9 - “Desenvolver projetos de incentivo a leitura”.

Como é possível observar nos registros destacados, mesmo entre os municípios que responderam de forma mais concisa e genérica, ao responsável pelas bibliotecas

são atribuídas variadas ações, a não ser no último exemplo, quando o respondente escreveu apenas sobre “o incentivo à leitura”, não especificando o que significaria incentivar a leitura. Nas demais respostas, às atribuições do profissional se dividem apontando para diferentes direções que se complementam no espaço da biblioteca. No exemplo 1, aparece mais fortemente, como tarefa deste profissional, questões relacionadas ao registro do acervo e organização do espaço, embora também apareça a questão do atendimento ao aluno, por meio da atividade de pesquisa. Esta atividade, assim como a relação da biblioteca com o projeto pedagógico da escola é perceptível nos registros de outros municípios que destacamos nos exemplos acima.

Chama a atenção entre as 41 respostas e entre estas que destacamos, a resposta dada pelo exemplo 6, que registra como uma das atribuições do mediador “ministrar aulas”. Algumas indagações ficam: esse professor teria como atribuição dar aulas na biblioteca? A biblioteca é concebida como espaço de sala de aula? São questões que precisariam ser melhor investigadas. Também chama a atenção a resposta do exemplo 4, pois aqui parece haver dois tipos de profissionais que atuam na biblioteca: o que dinamiza a leitura - “Os Mediadores de Leitura, [...] são responsáveis por motivar a leitura e promover os encontros do ‘Clube do Leitor’, em contraturno”; e o que executa tarefas de organização e empréstimos - “Muitas unidades escolares contam com profissionais readaptados que ficam nas bibliotecas responsáveis pelo arquivamento e empréstimo dos livros”. Este foi o único município que escreveu sobre contar com um profissional readaptado para atuar nas atribuições mais funcionais da biblioteca, o que talvez aponte para o fato de essa não ser mais uma tendência de escolha, como parece já ter sido em outros momentos.

Fomentar o prazer pela leitura, criando ações para contribuir com a formação dos leitores, é citado várias vezes como atribuição para o professor que atua na biblioteca, como observamos em diferentes respostas aqui destacadas e entre as 41 totais: “promover atividades de leitura” (ex.2); “dinamização da leitura” (ex.3); “motivar a leitura e promover os encontros do ‘Clube do Leitor’” (ex.4); “promover a leitura e a formação de leitores na comunidade escolar na qual se insere” (ex.5). Assim, compreendemos que a ideia que parece se colocar mais fortemente sobre o

papel da biblioteca escolar, a partir de diferentes ações a serem desenvolvidas por seus profissionais é a de promover o encontro dos alunos da escola com diferentes tipos de leitura e, com isso, contribuir com a formação dos leitores. Também parece presente a ideia de que esse processo não deve acontecer apartado do projeto pedagógico da escola como um todo, mas sim de forma a dialogar com ele, complementando-o a partir de ações específicas.

Voltando às 41 respostas registradas, dois outros pontos chamaram a atenção ao se citar atribuições para os profissionais da biblioteca. O primeiro se refere a algumas práticas para a dinamização da leitura, além da atividade de empréstimo de livros que é sempre citada. Em muitas respostas são colocados como atribuições dos profissionais o desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura e atividades lúdicas, mas nem todas citam quais seriam esses tipos de práticas. Encontramos, porém, em 14 respostas, algumas referências a atividades desenvolvidas: contações e leituras de histórias, estímulo à participação em cirandas de livros, promoção de rodas de leitura, organização de clubes de leitura, promoção de feiras do livro e de cafés literários, organização de chás literários, recitais, momentos com autores, saraus. As estratégias citadas para a dinamização da leitura são fortemente direcionadas para o universo dos acervos literários, o que nos faz indagar sobre o lugar que a literatura infantil ocupa nas práticas desenvolvidas nas bibliotecas escolares. Apesar das repostas também fazerem menção a atividades de leitura relacionadas à pesquisa e ao diálogo com aprendizagens desenvolvidas nas salas de aula, quando se especificam as estratégias, estas se referem mais frequentemente à leitura literária. Assim, torna-se importante refletir sobre o lugar da leitura literária na escola.

Por que desenvolver estratégias de dinamização da leitura na biblioteca escolar partindo da literatura? Primeiramente seria importante pensar sobre o próprio ato de ler. Há diferentes modos de entender o que é ler – hábito, gosto, fruição, divertimento, prática que informa e instrumentaliza –, e todos cabem na biblioteca da escola. Para Corsino (2010a), no entanto, a ideia de leitura está associada à ideia de experiência: experiência que permanece no leitor e que pode “ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação” (p. 9). Assim,

perguntamos: como as práticas de leitura desenvolvidas na biblioteca da escola podem proporcionar aos leitores esse tipo de experiência?

Para Cosson (2006), o encontro entre texto e leitor “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” (p. 27). Desse modo, a troca estabelecida por meio da leitura extrapola a relação entre quem escreve e quem lê, expandindo-se para a esfera social e podendo contribuir para a formação dos sujeitos.

No que tange à experiência com a leitura literária, vale lembrar que literatura é arte e, como afirma Britto (2012) “a arte é a expressão de um desejo de construir e viver mundos e vidas outras; nesse processo, ela realiza o gesto de voltar-se para dentro de si e indagar a condição humana. A arte é nesse sentido, contemplação e indagação da vida e opõe-se ao entretenimento” (p. 53). A literatura, como arte da palavra, é também parte inseparável da cultura, da história e do contexto social de cada época. Nela estão impressos valores éticos e estéticos, visões de mundo, que constituem os sujeitos, a sociedade e a história – o que concede caráter polifônico e polissêmico a seus textos. Polifônicos porque na voz do autor encontram-se outras vozes e, polissêmicos, porque, mais do que em textos de outras naturezas, são passíveis de leituras diferenciadas, dependendo da história de vida do leitor. A leitura da literatura na escola pode se constituir como um caminho para a compreensão do universo sócio-histórico do qual fazemos parte, permitindo o encontro com si mesmo e com o outro, com diferentes sujeitos e realidades, e assim, a literatura pode ser lugar de encontro e confronto com a alteridade, abrindo ao leitor à diversidade e no sentido dado por Candido (2011) ao processo de humanização.

O lugar que o mediador da biblioteca escolar ocupa nesse cenário é importante, pois ao escolher leituras para partilhar com seus alunos, em contações de histórias e rodas de leitura, por exemplo, poderá ou não proporcionar o diálogo entre as crianças e os textos literários e o diálogo entre elas próprias. Para Corsino (2010b) “é o adulto [...] quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem faz mediações instigadoras, quem coloca pontos de vista em discussão, quem provoca argumentações e narrativas, [...], quem abre e acolhe

múltiplas leituras” (p. 187). Em práticas de outras naturezas para a promoção da leitura literária, que envolvam a expressão e o intercâmbio dos e entre os leitores, como organização de clubes de leitura, cafés literários, encontro com autores, feiras de livros, recitais poéticos, saraus, seu papel é igualmente importante, pois a maneira como ele dará forma a essas possíveis experiências, estará sempre baseada em concepções que se referem à infância, à literatura e ao trabalho com a leitura. Por isso seria importante perguntar: que concepções sobre literatura e sobre infância estão presentes no desenvolvimento dessas estratégias? Como e por que a organização dessas práticas podem se tornar significativas para os leitores? Como elas podem ir além do puro entretenimento, para constituir-se como experiência formadora? Como as estratégias de mediação da leitura podem ir ao encontro do ideal de leitor que se deseja formar, uma vez que, de acordo com as respostas, também seria atribuição do profissional que atua na biblioteca contribuir com a formação de leitores? Essas são questões que mereceriam maior aprofundamento tanto por parte daqueles que estão nas escolas, como daqueles que estudam e investigam o tema.

Voltando à questão que se refere às atribuições dos professores que atuam nas bibliotecas escolares, o segundo ponto que destacamos diz respeito a cinco respostas que realçaram a escolha deste profissional. Apesar deste número ser pequeno, no total de 41, este é um tema relevante e que está na pauta das políticas de livro e leitura, em especial na Lei 12.244, que além de prever a universalização das bibliotecas nas escolas brasileiras, aponta o bibliotecário como o profissional a se responsabilizar pelas atividades a serem desenvolvidas nelas. Vejamos os cinco exemplos:

1 - “Os Mediadores de Leitura, do Projeto ‘Tudo é Leitura. Tudo é Narração’ são responsáveis por motivar a leitura e promover os encontros do ‘Clube do Leitor’, [...] Muitas unidades escolares contam com profissionais readaptados que ficam nas bibliotecas responsáveis pelo arquivamento e empréstimo dos livros”.

2 - “Na Secretaria Municipal de Educação de ..., esse profissional é definido como DINAMIZADOR DE LEITURA e deve ser obrigatoriamente, um Professor”.

3 - “Segundo o Regimento da Rede Municipal de Educação - O profissional responsável pela Sala de Leitura deve ser professor”

4 - “As atribuições dos Professores Regentes de Sala de Leitura são definidas em Resoluções próprias [...]”.

5 - “São atribuições do professor regente da sala de leitura”.

Entre as respostas, as dos exemplos 2 e 3, baseadas nos regimentos educacionais de seus municípios, afirmam que o responsável pela biblioteca/sala de leitura é o professor. Já as dos exemplos 4 e 5 não se apoiam em documentos, mas ao se referirem a este profissional o nomeiam de professor regente da sala de leitura. No exemplo 1 usa-se o termo profissional readaptado, sem afirmar que profissional seria esse. O tema do profissional que deverá atuar na biblioteca parece não estar na pauta das Secretarias de Educação, as quais ou não se referem à questão ou assumem posicionamentos diferentes do que podemos ler no texto da Lei 12.244. Nela, em seu Artigo 3º, há a orientação de que, ao ser efetivada a lei, a profissão de Bibliotecário deva ser respeitada, sendo esta disciplinada pelas Leis nos 4.084 (30/06/1962) e 9.674 (25/06/1998). Também na Legislação do Conselho Federal de Biblioteconomia, no Artigo 2º, há a informação de que o exercício da profissão de Bibliotecário só será permitido aos Bacharéis em Biblioteconomia. Assim, podemos compreender que tais documentos apontam para a necessidade das bibliotecas escolares terem, por direito, bibliotecários como responsáveis pelo trabalho desenvolvido nela. No entanto, há discussões (PAULA, 2011) que revelam que mesmo que todas as escolas contassem com uma biblioteca, o país não disponibilizaria de profissionais suficientes para atuarem nelas, questão que talvez influencie no fato de muitas bibliotecas de escolas funcionarem sob o comando de professores.

Além do que dizem os documentos oficiais, discussões sobre quem deva ser o profissional a atuar na biblioteca escolar vem mobilizando diferentes pesquisadores. Para Mollo e Nóbrega (2011) o bom funcionamento da biblioteca escolar dependeria de ações estratégicas, num trabalho conjunto de professores e bibliotecário, mas ressalta que para se alcançar este bom funcionamento, a biblioteca escolar não poderia prescindir “da figura do educador, seja ele professor ou bibliotecário, que promova o encontro entre a palavra escrita e os leitores, que ajude a desvendar os sentidos guardados nos textos” (p. 8).

No que diz respeito ao planejamento escolar que envolve a biblioteca, Fragoso (2011) assinala para a ideia de que o trabalho do bibliotecário deva ter sua atuação junto aos educadores da instituição da qual faz parte, apostando na ideia de que para incentivar os leitores a pensar de forma crítica e criadora, o trabalho deveria ser desenvolvido “por equipes interrelacionadas (educadores + bibliotecários)” (p. 15). Ao refletir sobre as funções do bibliotecário, a autora ainda problematiza que a promoção de certas atividades, como, por exemplo, a narração de histórias para crianças pequenas, exigiria dele conhecimentos da realidade educacional, da especificidade do acervo e de noções pedagógicas. Dialogando com a questão, Sylvia Castrillon, polemiza:

A verdade é que eu provavelmente vou dizer algo impopular entre os bibliotecários. [...] Um bibliotecário treinado em uma escola geralmente coloca a ênfase na formação técnica relacionadas com a gestão da informação. Acredito que as bibliotecas escolares poderiam ser tratadas por professores com conhecimentos de Biblioteconomia. Eu acho que os conhecimentos de Biblioteconomia são necessários, mas que as bibliotecas devem colocar o foco em pedagogia (CASTRILLON, 2011,p.32).

São muitas as questões que giram em torno deste tema, porém elas ainda não parecem preocupar os 62 municípios respondentes desta pesquisa. Os resultados apontados por esta pesquisa evidenciam que a discussão sobre a escolha deste profissional, cujas atribuições são bastante diversificadas, como mostram as 41 respostas registradas, precisariam entrar na pauta das discussões das secretarias municipais de educação para criarem condições para a inserção de bibliotecas/salas de leitura nas escolas de seus municípios. A escolha e presença deste ou daquele profissional pode evidenciar diferentes concepções sobre o trabalho de incentivo à leitura e formação de leitores na biblioteca escolar e, por isso, merece ser pensada com maior profundidade.

Considerações Finais: Olhares da Pesquisa

Foi objetivo deste texto apresentar parte da análise de um questionário endereçado às Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Neste artigo, além de discutir as tensões e questões que envolvem a universalização das bibliotecas escolares dos municípios do estado do Rio de Janeiro, analisamos as respostas que tratam especificamente do profissional que deve atuar na biblioteca da escola, bem como as funções que são atribuídas a ele.

Assim, iniciamos discutindo a universalização das bibliotecas escolares a partir da Lei 12.244 (BRASIL, 2010) que postula que todas as instituições de ensino públicas e privadas, de todos os sistemas de educação, precisam disponibilizar bibliotecas até o ano de 2020.

As respostas apontaram que as escolas de ensino fundamental possuem mais bibliotecas do que as de educação infantil e que as bibliotecas escolares foram universalizadas em apenas 6,56% dos municípios respondentes. As respostas do questionário evidenciaram que, ao mesmo tempo em que há um movimento de discussão em torno da universalização, visto que 62,30% das secretarias de educação já estão desenvolvendo ações nesta direção, 29,51% dos municípios ainda nem pautaram a questão.

A partir deste panorama, lançamos foco nas questões que tratam do profissional que atua na biblioteca, bem como sobre as funções que a ele atribuídas. Nesse viés, quase um terço dos municípios (30,65%) afirmou não possuir profissionais específicos para trabalhar nas bibliotecas/salas de leitura.

As ações desenvolvidas por esses profissionais, de acordo com os municípios respondentes, envolvem desde a classificação, organização e cuidados com o acervo e com o espaço até a elaboração de projetos e o desenvolvimento de ações mediadoras para o incentivo à leitura.

O questionário teve a função de apontar um panorama das políticas de livro e leitura desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Consideramos que as respostas analisadas permitiram perceber que o debate

sobre a universalização das bibliotecas escolares está na pauta da maioria dos respondentes, estando mais ligadas a aspectos como a disponibilização de espaços físicos para a criação e acomodação das bibliotecas e aquisição e tratamento de seus acervos, do que a ações de formação de profissionais para atuarem nesse espaço.

Quando adentramos as questões do questionário que tratam mais especificamente sobre o profissional que atua na biblioteca escolar, as respostas evidenciam um quadro que revela poucas reflexões sobre quem deva ser este profissional. No entanto, quando se trata das funções atribuídas a ele, o panorama das respostas se expande, apontando para caminhos semelhantes em muitos aspectos que incluem a organização do espaço, o tratamento do acervo e ações mediadoras da leitura na biblioteca. Eixos que podem e devem ser mais aprofundados em novas pesquisas.

Referências

BRASIL. **Lei 12.244**, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm Acesso em: 22 de agosto de 2015.

BRITTO, Luis Percival. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CAMPELLO, Bernadete. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de Ensino Básico. Tese. Doutorado em Ciência da Informação. UFMG, 2009.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p.127-142.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio, **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO, B. *et al.* **A Biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.21-23.

CARVALHO, Maria da Conceição. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? In: Machado, Maria Zélia Versiani (org.) **A criança e a leitura literária** – livros, espaços e mediações. Curitiba: Positivo, 2012.

CASTRILLÓN, Silvia. Entrevista. In: **Revista Biblio** – Cultura informacional, n.6, nov. 2011. Disponível em: <http://biblio.info/silvia-castillon/> Acesso em: 22 de agosto de 2015.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Legislação Básica**. Disponível em: <http://www.cfb.org.br/institucional.php?codigo=7> Acesso em: 22 de agosto de 2015.

CORSINO, Patricia. **Literatura e infância**: reflexões e questões. Anais do III Congresso Internacional Diálogos sobre Diálogos. Niterói, RJ: UFF, 2010a.

CORSINO, Patricia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010b, p.183-204.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FRAGOSO, Graça Maria. A lei e seus desdobramentos. In: **BRASIL, SEB/MEC**. Boletim Salto para o Futuro – Série: Biblioteca escolar: que espaço é esse? Rio de Janeiro, TV Escola – v.21, n.14, out. 2011, p.12-17. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf> Acesso: 22 de agosto de 2015.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.** Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOLLO, Glaucia; NOBREGA, Maria José. Introdução. In: **BRASIL, SEB/MEC.** Boletim Salto para o Futuro – Série: Biblioteca escolar: que espaço é esse? Rio de Janeiro, TV Escola – v.21, n.14, out. 2011, p.4-11. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf> Acesso: 22 de agosto de 2015.

PAULA, Chico de. **Biblioteca Escolar no Brasil: os desafios e as oportunidades que a Lei 12.244/10 impõe a biblioteconomia.** In: **Revista Biblioo** – Cultura informacional, n.6, nov. 2011. Disponível em: <http://biblioo.info/silvia-castillon/> Acesso em: 22 de agosto de 2015.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: **Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista ... [et al.], org.** – Brasília: MEC, 2015.

SERRA, Maria Beatriz de Almeida. **Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados.** Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Ezequiel. Teoria e Prática da Leitura. In: SILVA, Ezequiel. **Leitura e Realidade Brasileira.** São Paulo: Mercado Aberto, 1983.

Data de envio: 24/05/2018

Data de aceite: 02/12/2018

DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL – APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE AOS ACONTECIMENTOS COMO POTENCIALIDADE PARA OS ENCONTROS E SENTIDOS

FROM CHILDREN EDUCATION TO FUNDAMENTAL TEACHING - PRESENTATIONS ON TEACHER TRAINING TO EVENTS AS POTENTIALITY FOR MEETINGS AND MEANINGS

Letícia Santos da Cruz¹⁷⁰

Resumo

O texto apresentado toma como ponto de partida o processo transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a fim de compreender como a formação pode contribuir para o estabelecimento de diálogos. Baseia-se nas contribuições de Cruz (2012) e Saviani (2007) para abordar o caráter da pedagogia em sua dimensão teórica e prática e, Nóvoa (2017), no sentido de olharmos para a prática docente como posições entre os sujeitos e seus conhecimentos, assim como em demais autores relevantes. Propõe que a prática docente, no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, instaure possibilidades significativas, configurando-se como acontecimentos em transição e nestes, estabeleça potencialidades da prática nos encontros em espaços de enunciações.

Palavras chaves: Prática Docente. Identidade docente. Transição Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Acontecimentos.

Abstract

The text presented takes as a starting point the transitional process from Early Childhood Education to Elementary Education in order to understand how training can contribute to the establishment of dialogues. It is based on the contributions of Cruz (2012) and Saviani (2007) to approach the character of pedagogy in its theoretical and practical dimension, in Nóvoa (2017) in order to look at teaching practice as positions between subjects and their knowledge, as well as in other relevant authors. It proposes that the teaching practice in the process of transition from Early Childhood Education to Elementary Education establishes significant possibilities as events in transition, in these, the potentiality of practice lies in the meetings in spaces of enunciations.

Keywords: Teaching practice. Teaching identity. Transition Early Childhood Education. Events.

¹⁷⁰Doutoranda PPGE/UFRJ na Linha de Currículo, Docência e Linguagem. Desenvolvendo pesquisas na área de Formação de Professores, Formação Continuada, Alfabetização e Educação Infantil. Professora de Educação Básica atuante da Gerência de Educação em nível Regional da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. leticiaeduc@yahoo.com.br

Introdução

A inquietação mobilizadora da discussão a ser apresentada surge a partir de minha prática como professora de Educação Infantil em uma Rede Municipal de Ensino, assim como de minha relação com a formação de professores, atuações estas que me possibilitaram vivenciar diferentes processos de identificação, pertencimento e estranhamento. Como professora de Educação Infantil pude conhecer tanto os discursos quanto às práticas que marcam o cotidiano escolar, este composto por profissionais das mais variadas formações e conhecimentos, situação esta, por vezes, geradora de um hiato entre formação e prática.

Como formadora, tive a oportunidade de perceber nuances semelhantes às vistas por mim na escola, um discurso que coloca em oposição às práticas pedagógicas. De um lado temos o professor do Ensino Fundamental que culpabiliza o professor da Educação Infantil pelo fato de as crianças chegarem despreparadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental, de outro, o professor de Educação Infantil que, por conta da cobrança, busca exercer uma prática que prepare as crianças para o Ensino Fundamental, deixando de lado o que é pertinente à Educação Infantil, transformando esse segmento em uma combinação de elementos.

Pesquisas têm evidenciado (ALVES, 2015; LIMA, 2010; KARLINSKI, 2009)¹⁷¹ que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil tem se configurado por práticas antecipatórias e que, muito do identificado como trabalho nessa etapa, é ratificado por práticas no Primeiro Ano do Ensino Fundamental e, se restringem a métodos de alfabetização que pouco contribuem para a apropriação da dimensão dos sentidos produzidos com e pela linguagem. A partir da Lei n. 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos, a Educação Infantil passou a sofrer os efeitos dessa abrangência principalmente no que diz respeito a garantir uma educação de qualidade

¹⁷¹ ALVES, B.M. F. Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. Tese de Doutorado, PPGE/UFRJ. 2015. LIMA, A.R. Educação Infantil e alfabetização: Um olhar sobre diferentes práticas de ensino. Tese de Doutorado. UFPE. 2010. KARLINSKI, M A. Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento. UFMT. 2009.

à criança pequena. Com tal demanda, a especificidade do trabalho docente, seus saberes e domínios foram, também, convidados a serem ressignificados.

A intenção do Ensino Fundamental de 9 anos foi a de que não houvesse rupturas na trajetória educacional da primeira infância em relação aos objetivos pedagógicos, de organização dos conteúdos, acompanhamento e avaliação. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). As autoras destacam que as implicações nas demais etapas do Ensino Fundamental têm provocado o retorno e o reforço de práticas que associam educação à instrução, com atividades preparatórias e mecânicas para seguir instruções.

Segundo documentação do Ministério da Educação (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), a implementação dessa política deveria levar em consideração, em sua organização pedagógica, a criança como sujeito da aprendizagem; no processo de transição da estrutura do Ensino Fundamental de 8 anos para o Ensino Fundamental de 9 anos, os sistemas de ensino elaborariam propostas curriculares que assegurassem as aprendizagens necessárias para que as crianças, tanto de 6 anos quanto as de 7 anos, ingressarem no Ensino Fundamental com sucesso.

O documento destaca que, mesmo com a ampliação de 8 para 9 anos de ensino, a Educação Infantil não tem como propósito preparar as crianças para o Ensino Fundamental; que a mesma tem suas especificidades e objetivos próprios que “devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p.8).

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos significou a possibilidade de um tempo maior para que a criança se aproprie dos conteúdos da alfabetização e do letramento sem reduzir essas aprendizagens, mas garantir um trabalho pedagógico que assegure os conhecimentos necessários à formação dos estudantes. A abordagem de tal temática torna-se relevante no sentido de agregar uma abordagem em que a prática docente se constitua nas relações com os conhecimentos, interações e acontecimentos assim como, mais do que identificar antecipações e compensações, seja importante trazer à tona o que leva os professores a perpetuarem práticas

docentes descoladas das produções de sentidos, discursos e das situações educacionais. Por esse viés, a formação do professor que atua nestes segmentos é colocada em evidência, pois se as práticas estão sendo problematizadas, se faz necessário compreender quais são os princípios que orientam as mesmas.

A Pedagogia como espaço formativo e subsídio da prática docente

Atualmente, vivemos em um contexto educacional repleto de ações políticas que colocam diante do professor a necessidade de estar habilitado para lidar com diversas situações e conhecimentos. Ainda é possível identificar docentes que orientam o seu fazer baseando-se exclusivamente em um conhecimento sobre as formas do fazer, do como elaborar bem objetivos para uma aula, em como dominar os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos e a como obter bons resultados de desempenho. Mas, também encontramos professores que buscam dar conta de um cotidiano escolar atravessado por situações diversas, baseando-se em reflexões e estudos que possam lhes apontar caminhos e novas possibilidades.

No que diz respeito ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, coloca-se diante de nós o desafio de pensarmos a partir do questionamento de como é possível profissionais, com a mesma formação inicial, exercerem práticas que os dispõem como se estivessem em lados opostos. Nos espaços de formação e no cotidianos escolar¹⁷² tal oposição fica evidente a partir do discurso dos professores. No primeiro, os professores do Ensino Fundamental olham para a prática pedagógica realizada na Educação Infantil como sendo esvaziada de conteúdo. Por outro lado, os professores na Educação Infantil expõem o dilema de tentar preparar as crianças, tão novas, para o Ensino Fundamental ao mesmo tempo em que tentam propiciar a elas espaços de experiências e vivências significativas para o seu desenvolvimento infantil. Nesse movimento, essa relação acaba configurando-se por práticas muitas vezes variadas, sem relações com a especificidade do segmento e, principalmente sem um comprometimento com o processo educacional.

¹⁷² Como Professora de Educação Infantil da Rede de ensino e como formadora, tanto de professores de Educação Infantil quanto de professores Alfabetizadores.

A prática docente encontra-se situada entre escolhas pedagógicas que irão orientar o trabalho a ser realizado, o que deixa o professor sempre em situações de incertezas. Em um momento de tantas verdades, muitas externas ao contexto escolar, que prometem a eficácia do trabalho docente, por vezes, o próprio trabalho do professor é posto à prova pela sua descaracterização. Se pensarmos, considerando somente a formação do professor nos cursos de Pedagogia, sem colocar em pauta, neste momento, o “Curso Normal”, iremos nos deparar com professores formados em cursos que valorizam a reflexão, argumentação e execução. A pedagogia se organiza exclusivamente sobre a educação e tem um papel de intervenção nesse processo tratando-se portanto, de uma formação que possibilita ao professor opinar e contribuir no/e por dentro do processo de construção e problematização do ensino e da aprendizagem, pressupondo “a reunião mútua e dialética da teoria” (CRUZ, 2012) em pertinência com o processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às características dos cursos de formação inicial de professores é possível verificar que estes, cada vez mais, são ofertados pela iniciativa privada, principalmente na modalidade a distância (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017). Os autores apontam que o predomínio de uma formação acadêmica abstrata e de forma genérica configura-se, por vezes, de forma insuficiente para a integralização de um profissional da educação. Tal configuração tem contribuído pouco para a melhoria da qualidade docente, assim como tem favorecido o desgaste da identidade do professor, principalmente após a privatização da formação docente através de instituições de baixa qualidade que impõem um ciclo cruel de formação e práticas em que “o magistério atrai candidatos com menos *background*¹⁷³ cultural, que são formados em instituições de pior qualidade, que retornam como professores para uma escola pública já precarizada.” (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017, p. 953). Inevitavelmente, tais características de condições intensificam-se e se tornam evidentes no cotidiano escolar, por meio das práticas pedagógicas articuladas - tanto as práticas de qualidade quanto as equivocadas - que atribuem à identidade docente as mesmas características, perpetuando a lógica do bom e mau professor, aquele que

¹⁷³ Destaque da autora.

sabe o que faz e o que não sabe a que veio, promovendo hiatos nas relações de formação e práticas.

Saviani (2007) nos ajuda a compreender que o conceito de pedagogia refere-se “a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática pedagógica” (p. 18) e que, portanto, de alguma forma, tenta equilibrar as relações entre professor-aluno assim como o processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito ao contexto escolar. O autor pontua que, para além da diversidade de conceituações do que é pedagógico, o ponto comum em todas as correntes que buscam defini-la diz respeito à referência que fazem sobre a educação.

(...)a pedagogia é uma ciência autônoma porque tem a sua própria linguagem e tem consciência de usá-la segundo um método e fins próprio, constituídos, por meio dessa linguagem, um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem as quais lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos (GENOVESI, 1999, p. 79-80 apud SAVIANI 2007, p. 22).

Saviani (2007) admite ser possível existir várias ciências da educação, mas que, não é possível afirmar quais são as disciplinas específicas que compõem o campo das ciências da educação, devendo assim ser especificado o critério que define o que é uma ciência da educação. O critério seria então, para ele, ter como objeto a própria educação. A pedagogia torna-se portanto, ao mesmo tempo uma das ciências da educação e, também, a que possibilita as demais ciências da educação se articularem a partir de aspectos efetivamente educacionais.

Entretanto, o autor aponta que tais ciências já possuem seus objetos próprios e que estes são externos à educação, sendo assim, a ciência da educação se constituiria na medida em que a educação vai se concretizando em sua totalidade, tornando-se seu próprio objeto. Ele define dois tipos de circuitos em relação à ciência da educação. O primeiro se refere ao fato de que o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação; o objeto da educação é tomado como fato de outros campos, tais como psicologia, antropologia, sociologia entre outros. O segundo diz respeito à educação como ponto de saída e de chegada, sendo o centro das questões;

as demais áreas só serão relevantes a partir das problemáticas efetivamente educacionais.

Pensando a partir dessa contribuição, é possível afirmar que a prática docente tem padecido diante da necessidade de posicionamentos por parte dos professores, sobre quais serão suas escolhas sobre o ponto de partida e o ponto de chegada em relação ao processo educacional. Ou optam por práticas baseadas em conhecimentos de outras áreas que se intitulam como sendo da educação ou elegem deter-se às questões efetivamente do campo da educação. Posta sem restrições como ciência, a pedagogia coloca diante de nós o desafio de uma formação que efetivamente possibilite aos professores pensar, articular e dialogar sobre questões efetivamente educacionais. Visto o que tem ocorrido no processo transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os professores não se dão conta de que, mesmo estando em segmentos diferenciados, fazem parte do processo educacional de sujeitos em formação e que, tanto o professor de Educação Infantil quanto o professor de Ensino Fundamental têm condições, pela própria formação, de compreender as especificidades do trabalho a ser realizado.

Entretanto, isso não tem se consolidado de forma eficaz, visto as dicotomias evidenciadas pois “o trabalho pedagógico no contexto escolar e fora dele é amplamente marcado pela influência da visão tradicional” (CRUZ, 2012, p.156). As tentativas de sobrepor tais tradicionalismos, muitas vezes, acabam por reforçar e reproduzir ações mecânicas e sem sentido para os sujeitos envolvidos, a partir de propostas que se dizem inovadoras, mas que, por uma necessidade imediatista, não são pensadas, adequadas e até mesmo refutadas pelos professores. Muitas destas reproduções referem-se ao fato de que a capacidade de seleção e escolha fica ofuscada pela emergência das ações práticas, perpetuando assim a lógica de que, na teoria é uma coisa e a prática, outra. A zona de conforto se instala a partir dessa lógica, não por comodismo somente, mas pela complexidade associada ao dinamismo das questões educacionais que chegam às mãos dos professores, conflitando com a falta de tempo hábil para a apropriação das mudanças pelas quais a prática pedagógica passou, e vem passando ao longo dos anos. Se o caráter da fundamentação teórica do

curso de pedagogia se intensificou em comparação às experiências práticas, trazendo múltiplas possibilidades à pedagogia, esta também trouxe “um quadro de dispersão da própria pedagogia, dificultando a afirmação de um estatuto teórico específico” (CRUZ, 2012, p.163).

Não há como negar a importância do conhecimento pedagógico no que diz respeito à docência, pois ela sustenta os conhecimentos e a forma com que o professor articula as experiências em seu cotidiano escolar. Porém, se faz necessário nos determos ao que tem sido articulado na escola para darmos outros sentidos ao que vem sendo proposto na formação inicial dos professores. Não se trata de abolir o caminho conquistado e percorrido, mas, possibilitar um diálogo em que o professor se reconheça na teoria que fundamenta sua prática, assim como reconheça a prática que atravessa a teoria, constituindo desta forma um meio de interpretar o seu modo de agir.

O conhecimento do professor pode ser tratado como conhecimentos formados por outros saberes, constituídos por e através de outras vozes sociais, nas quais se inclui o que a universidade vem produzindo, assim como outros espaços educacionais. O ponto chave do binômio prática e teoria estaria portanto, na busca pelo equilíbrio nessa relação, em que cada um precisa ter marcadas as suas características compreendendo que se faz necessário constantemente um (re)ajuste dos saberes individuais, compondo assim, saberes coletivos. Esse ponto de equilíbrio está, de certa forma, posto no próprio trabalho exercido pelo professor em sala de aula, lugar em que prática e teoria caminham juntas (ou deveriam caminhar). O estar em sala de aula possibilitará ao professor a apropriação de sua prática a partir do momento em que este se perceba, também, como produtor desses conhecimentos.

Possibilidades para encontrar caminhos - Da fragilidade da formação à posição como condição e ato de criação

Diante da realidade do professor no exercício da profissão - com características de formação tão singulares no sentido das especificidades dos saberes e conhecimentos que acarretam práticas docentes também particulares, a discussão

sobre a formação torna-se extremamente importante a partir do momento em que ela coloca em movimento saberes relativos ao fazer docente.

No concernente ao período de transição da EI¹⁷⁴ (pré-escola) para o EF¹⁷⁵ (1º ano do Ensino Fundamental), encontrar caminhos que possibilitem alterar essa ordem, de forma a promover avanços e conquistas que proporcionem aos professores condições e qualidade para exercer a docência torna-se uma necessidade. O que fica evidenciado a partir das pesquisas que afirmam a permanência de práticas antecipatórias na EI e um trabalho de alfabetização no EF resumido à atividades mecânicas de repetição, reprodução e descoladas dos sentidos produzidos pelas próprias crianças é que os professores têm feito escolhas de métodos, conteúdos, habilidades e recursos para compor suas práticas sem articular teoria e prática.

Cruz (2012) aponta que o caminho para outra forma de compreensão da relação teoria e prática seria a prática social, motivo principal do trabalho pedagógico “do qual emergiram, teórica e praticamente, as questões a serem problematizadas, os instrumentos para seu estudo e elucidação, e as ideias para aplicação à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorecendo, assim, a unidade teoria-prática” (p. 156). Neste contexto, a formação pedagógica torna-se extremamente importante ao colocar diante do professor saberes específicos que serão articulados por eles, desse modo terão condições de selecionar, planejar, avaliar, adequar às necessidades contextuais, levantar questões pertinentes ao próprio campo educacional, produzir conhecimentos, problematizar suas próprias ações e não somente reproduzir discursos ou ações. As situações educativas são o que de fato colocam diante do professor as necessidades de articular teoria e prática a partir das práticas sociais, o que significa afirmar que estar envolvido efetivamente nas situações educativas constitui as práticas docentes por via das interações.

As interações produzem sentidos para os sujeitos envolvidos na relação, no contexto comunicativo, em que estão situadas questões únicas e plurais. O exposto diz respeito ao que acontece em torno das práticas pedagógicas. Geraldi (2015) aponta a existência de uma crise em relação à identidade profissional do professor e que

¹⁷⁴ Educação Infantil

¹⁷⁵ Ensino Fundamental

construir uma nova identidade não significa somente redefinir as formas da relação professor, aluno e conhecimento; esta se dará através das novas formas de compreender os conhecimentos, que são “sempre parciais, locais, incertos” (p. 92); essa nova identidade se constituirá nas soluções conjuntas diante das demais crises. Se antes o professor era aquele que dominava disciplinas conteudistas para aplicá-las aos alunos, descortina-se diante de nós a necessidade de uma nova identidade constituída pela pesquisa sobre seu próprio modo de fazer, pelo compartilhamento de experiências, pelo diálogo e alteridade.

Para Geraldi (2015), a nova identidade docente não diz respeito ao sujeito que tem as respostas que a herança cultural já organizou e transmitiu, mas, a do sujeito que leva em consideração as experiências vividas e olha para o aluno como um sujeito que também possui experiências vividas. A prática docente configura-se como uma prática que promove questões a serem problematizadas, e não como um ensino baseado em ter como retorno somente respostas, é uma prática em que a todo momento o vivido é interrogado, em que o acontecimento é o “lugar donde vertem as perguntas” (p. 97). Para que essa prática se consolide será necessário ultrapassar práticas que têm os conteúdos e disciplinas como únicos constituintes das respostas dos alunos às questões, e considerar suas experiências e culturas.

O trabalho docente pautado na aula como espaço de acontecimentos articula conhecimentos e saberes, o professor caminha junto com os alunos construindo um caminho coletivo que toma existência no momento em que os sentidos são produzidos. Tornar a aula um acontecimento é “eleger o fluxo do movimento como inspiração” (GERALDI, 2015, p.100) deixando de lado uma organização de práticas pedagógicas que não consideram os sentidos produzidos junto aos discursos e necessidades reais. O acontecimento é o que marca enquanto faz sentido. Se a prática pedagógica tiver esse caráter, a lógica de fixação e transmissão é superada pela realidade do prazer em compreender. Os sujeitos envolvidos no acontecimento comprometem-se pelas experiências de conhecer e saber pois, o conhecimento se torna próprio, o que leva os sujeitos a serem ativos nos contextos aos quais pertencem ou almejam pertencer.

Nóvoa (2017) nos leva a pensar, ou melhor dizendo, a repensar o campo da formação de professores a partir de uma formação com caráter de profissionalismo docente. Ele propõe que esse caráter se construa em torno do conceito de posição que “por esta via, afasta-se de uma visão determinista para se colocar num campo de formação e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros” (BOURDIEU 1991 apud NÓVOA 2017, p. 1119). Não se trata de uma relação que se refere às qualidades ou habilidades essenciais para tomadas de decisões, mas, em torno das potencialidades constituídas no processo de tomada de posições. Para isso ele pontua a necessidade de compreensão de que i) a posição não é marcada somente no nível pessoal, mas também no interior da forma como a profissão se configura; ii) que a percepção de que a posição não é fixa e depende de negociações constantemente no meio da comunidade profissional e por fim, iii) que a tomada de posição, enquanto “afirmação pública de uma profissão”, é sempre relacional.

A partir disso, ele traça cinco formas de pensar a formação profissional dos professores. A primeira diz respeito à construção de uma atitude pessoal enquanto profissional que evidencia a posição como uma postura; um segundo aspecto refere-se à posição como uma condição em que, por dentro da própria profissão docente é constituído um lugar de ações, produções, reflexões e sentidos de desenvolvimento; em terceiro lugar a posição é tida como a criação de uma forma própria de agir, organizar e conduzir o trabalho, diz respeito portanto, ao estilo do trabalho do professor; a posição evidencia também, em quarto ponto, a capacidade de sempre encontrar novas formas de atuar, o que o autor chama de rearranjo; por fim, como quinto ponto, a posição diz respeito a opinião como forma de intervenção e de afirmação da profissão. Mais do que olhar a prática dos professores em processos transitórios de segmentos e identificar os equívocos que historicamente acontecem nestes, cabe pensarmos caminhos em que as dicotomias possam ser superadas, constituindo “um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas” (NÓVOA, 2017, p. 1114) para encontrarmos caminhos que levem a, talvez, superar tais dicotomias.

A posição como condição e criação (NÓVOA, 2017) para pensar a prática pedagógica do professor imerso no processo de transição da EI para o EF, nos leva a compreender que, epistemologicamente, a pedagogia se constitui como a ciência que orienta tais tomadas de posição, tendo em vista a sua exclusividade sobre a educação e seu papel de intervenção junto ao processo de ensino e aprendizagem.

Aproximo-me da noção de conhecimento pedagógico, indicada por Nóvoa (2017), como constituído por metodologias e didáticas que fazem menção a uma capacidade de discernir no dia a dia. Nesse aspecto, afirmo que se trata de constituir-se, a partir dos objetivos educacionais estabelecidos dentro das situações pertinentes à educação, de forma que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam se apropriar dos conhecimentos e das formas de utilizá-los na experiência de estar sendo professor, que implica entrar em um jogo de decisões e se traduz em ações a partir do reconhecimento de identificações.

Estar sendo professor requer tomada de posição no sentido de agregar processos alteritários que se efetivam ao passo em que se compreende a esfera de responsabilidade e responsividade implicados nessa dinâmica. A forma como o professor lança mão dos conhecimentos postos para organizar e desenvolver o trabalho educacional indica a natureza de seu trabalho. Isso diz respeito a qualidade de suas ações e não somente a forma de se manifestar a favor ou contra em relação aos conteúdos, métodos, concepções ou aos modos de fazer. Diante disto, é possível articular que, uma das fragilidades que marca a profissionalização docente se refere a como o professor se expõe diante da especificidade do seu fazer, como ele assume seus conhecimentos dentro do contexto em que se encontra inserido. Não se trata somente de escolhas de quais conhecimentos lançar mão ou não mas, também de se colocar como quem detém um conhecimento que lhe autoriza a afirmar (e se afirmar) nos lugares, nas ações, reflexões e sentidos produzidos.

No que tange tanto ao professor de EI quanto ao professores de EF, isso equivale afirmar que ambos são detentores de conhecimentos científicos, mas, cada um precisará conquistar condição própria sobre os temas educacionais mais pertinentes às suas ações, levando em consideração as incertezas e imprevisibilidades

que os encaminhe a “integrar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional e dar-lhe sentido pedagógico.” (NÓVOA, 2017, p.1127). Isso significa que o professor que age consciente de sua função imprime sentidos à prática quando realmente está imerso no processo. Estando neste, é possível assumir o que Nóvoa chama de posição como criação em que cada escolha diz respeito à forma como cada professor pode transformar – rearranjar - suas próprias identificações epistemológicas, éticas e estéticas do processo pedagógico. O professor que realmente tem noção da dimensão educacional assume olhar para o local em que se insere compreendendo o que é necessário realizar.

Sendo assim, considero a prática docente no processo transitório entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como práticas de linguagem. Para além de uma transição - passagem de um lugar para o outro – mas, como experiência social na qual os sentidos produzidos em relação a quem somos e ao que nos atravessa constituem o espaço/tempo de acontecimentos, como lugares de enunciação que determina qual é a posição que cada sujeito pode e deve ocupar nos acontecimentos.

O percurso é feito sim, da organização de conhecimentos, mas esse, não é o fim do percurso; este constitui-se a partir das compreensões e interpretações que os sujeitos fazem nas relações e interações com e pela linguagem. Pensar um trabalho organizado a partir dos sentidos das ações e dos discursos nos leva a pensar sobre a dimensão do trabalho com a linguagem, compreendendo que a mesma não está presa somente às regras que organizam o uso da língua, mas, como forma de organização da comunicação, da expressividade e da interação. A linguagem como atividade processual traz em si a dimensão de que a língua não está pronta, pois ela é organizada à medida que é experimentada e, conforme a necessidade de uso dos sujeitos.

Reconhecer essa dimensão tem relação direta com o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que considera a amplitude das experiências vivenciadas nas relações e sentidos construídos entre os sujeitos. Assim, a organização da prática docente se dá em prol da criança, tendo clareza do que pode levá-la a aprender e a desenvolver sua própria condição de aprendizagem. Deste modo, o trabalho docente

estrutura-se em uma lógica de ações e discursos, em que estes, estão à disposição da aprendizagem da criança para que a mesma tenha garantidos os seus direitos e deveres efetivamente como sujeito, compreendendo a dimensão dos discursos sociais, políticos e simbólicos. Nessa relação, o professor compreende e apropria-se de seu lugar de autoria e produção de conhecimento, promovendo espaços nos quais a criança possa aprender colocando em prática ideias, hipóteses, questões e saberes em articulação para que, nessa interação, também se constituía como autor, produzindo outros conhecimentos para si e para o outro.

Identities tecidas nas tessituras dos encontros entre a experiência, o desejo e o narrado.

Aproprio-me do termo tessitura, me remetendo ao campo musical, o qual se caracteriza pelas notas mais frequentemente usadas, aquelas que trazem identidade à voz e ao som do instrumento, produzindo características peculiares que formam, no encontro entre várias tessituras, um conjunto sonoro consonante ou dissonante. Por analogia, a tessitura diz respeito às características peculiares de cada sujeito, tem relação com a identidade e como a mesma evidencia-se nas diferenças; é pela percepção do que não é igual que as especificidades ficam claras. Dessa forma, compreendo que a prática docente, vivenciada no contexto do processo transitório da Pré-escola para o Ensino Fundamental, caracteriza-se como uma prática tecida na produção de tessituras, vozes que se encontram e se dispersam, produzindo sentidos de forma reverberativa para ser e estar na profissão.

Para além da diferenciação feita entre os conteúdos e habilidades a serem adquiridos pelos alunos de um segmento para o outro, quando se faz referência à não apropriação de tais conteúdos e habilidades ou conhecimentos por parte do aluno, isso equivale a identificação de que o professor, a escola ou aquele segmento não estão dando conta de garantir tal aprendizado o que, de certo modo, atravessa a constituição da identidade dos docentes envolvidos em tal contextualização.

A identidade do professor tem sido marcada por rotulações e exigências que coloca, cada vez mais, o professor em um lugar social de fragilidade, expondo-o a

situações de descrença e falta de estímulo para que possa superar os desafios cotidianos. Moreira (2010) afirma a importância de discutir as questões pertinentes à identidade, visto a necessidade de compreensão e decisão em relação aos grupos que nos associamos, pertencemos ou desejamos pertencer.

(...) a identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é, então, participar, com outros, de determinadas esferas da vida social (MOREIRA, 2010, p. 201).

Esta afirmação pode se dar a partir da exploração da narrativa como mecanismo de compreensão de si mesmo e do outro diante da instabilidade das identidades que nos é apresentada. Para Pérez (2011), a narrativa é uma auto interpretação, uma intertextualidade, uma polifonia e o sentido daquilo que somos/quem somos depende em boa parte das histórias que contamos e nos contaram.

As relações sociais constituem-se nessa dinâmica em que o tempo vivido é sempre um tempo narrado no qual, as experiências vividas não são somente o que se passa, mas, acontecimentos e, que, enquanto sentido interpretado, as relações sociais possibilitam novas identificações, realizando-se em “um movimento que envolve uma função de determinação ativa pelo fracasso na constituição de uma unidade objetiva, quer dizer de uma identidade completa, estável e permanente” (PÉREZ, 2011, p. 190). A identificação se dá nos acontecimentos entre o que se constitui no imaginário como possibilidades de realizações plenas e a frustração gerada pela tentativa de constituição dessa identidade absoluta, a identificação assume a “função de recheio” diante dos fracassos que qualquer identidade está sujeita.

Baseando-se na teoria lacaniana, o autor aponta que o homem é constituído na falta porque é oriundo de situações discursivas inacabadas que o levam a outras direções que não necessariamente representam a solução para as suas angústias, mas que promovem deslocamentos. Nesse aspecto a narrativa toma a dimensão espaço/tempo de pertencimento, pois só compreendemos quem são os outros (ou as

outras) ao compreender as narrativas de si que eles mesmos ou outros nos fazem ou ao narrarmos, nós mesmos, alguma parte significativa da sua história.

Considerando que identidade e diferença se constituem mutuamente na relação com o outro, as contribuições dos estudos relacionados à experiência levam-nos a olhar para a prática docente na transição da EI para o EF como um processo de seguimento (de seguir) nos encontros a partir de diferentes experiências, diz respeito a um movimento contínuo de significações e identificações. Caracteriza-se como um trajeto no qual vertem acontecimentos que permanecerão amalgamados aos sujeitos, tendo como ponto de encontro, a experiência e os desejos por eles mobilizados para se avançar; conhecer mais, propor mais, pois, “ninguém sabe antecipadamente como se aprende, é uma longa história de experimentação” (DELEUZE, 1988 apud PARAÍSO, 2009). As especificidades de cada segmento são impulsionadoras de um todo contextualizado, uma trama tecida pelas próprias continuidades e descontinuidades ao passo em que propiciam alteridades.

Diniz-Pereira (2010) ao propor uma epistemologia da experiência para a formação de professores, nos leva a pensar possibilidades que apontam outros caminhos à prática docente e, que vão além das habilidades técnicas para ensinar, pois, “quanto mais concebe-se, de maneira definitiva e sincera, que a educação/formação é um desenvolvimento dentro da, pela e para a experiência, mais importante torna-se clarificar as concepções do que seja a experiência” (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 88). O autor trata como experiência situações nas quais somos afetados por lembranças significativas – tanto boas quanto más - que nos mobilizam a ir em direção à outras situações tomando consciência nestas de que as mesmas são experiências inesquecíveis dada sua intensidade, tornando-se, assim, experiências reais.

Dentre alguns dos aspectos da experiência sinalizados pelo autor, o princípio da continuidade apresenta-se, nesse momento, de forma significativa ao nos levar a compreensão de “que toda experiência modifica aquele que a teve enquanto que tal mudança afeta, mesmo se desejamos ou não, a qualidade das experiências seguintes” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 90).

O autor pondera que o princípio da continuidade traz em si, os aspectos do amadurecimento como constituinte da continuidade, mas que este somente não a garante, ao processo de amadurecimento é necessário estar especificado a direção a qual determinado crescimento está vinculado. Trata-se então, de uma consciência sobre onde se quer chegar, para então, planejar o caminho a ser percorrido nas vivências cotidianas. Não é um mero ato de preparar o caminho, mas, de viver o caminho com todas as suas nuances, sentidos, encontros e desencontros.

A ideia de preparação (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010) é perigosa porque nem sempre a experiência caracteriza-se como aquilo que há de mais significativo em um dado momento e que é levado para outro momento posterior como reflexo de uma possível maturidade, pois, desta forma, nos leva em direção a um “futuro idealizado” (p.91) e não necessariamente ao percurso para se chegar a um determinado objetivo, isto porque “sempre vivemos no tempo em que vivemos e não em algum outro tempo, e somente ao extrair de cada tempo atual o significado integral de cada experiência presente estaremos preparados para se fazer o mesmo no futuro.” (p. 91).

O princípio da continuidade nos ajuda a desconstruir a ideia de que algo começa quando outro algo termina, evidenciando que um faz parte da outro e ambos necessitam ser bem articuladas para um fim comum. Assim sendo, posso considerar que a prática docente é sempre inacabada, ela não tem um fim em si mesma assim como, seus efeitos são sempre reverberativos, um movimento de idas e retornos que trazem a existência um processo constituído por escolhas e posicionamentos em prol de outros conhecimentos e caminhos. Devido a esse caráter não cabe atribuir a ela, ou perpetuar, a ideia de que o professor prepara, ensina e aprende para algo, essas relações são amadurecidas nas interações que, sendo indivisíveis da continuidade, atribuem sentido às experiências. Ela é constituída nos encontros em que “algo precisa passar; agenciamentos precisam ser feitos; territórios precisam ser ampliados; desterritorializações precisam ser feitas” (PARAÍSO, 2009, p. 286) para que o fazer do professor se mova no caminho e em direção ao aluno.

Trata-se de ocupar posições como um “ato de construir uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto para experimentar com sua própria potência” (PARAÍSO, 2009, p. 285), respondendo ao cenário que nos tem apresentado práticas descoladas dos acontecimentos do contexto escolar e da vida, com aquelas que considerem os sentidos produzidos nos encontros como produtores da organização dos conhecimentos.

Goodson (2007) ao se referir ao currículo como narrativa, possibilita pensar a escola como espaço/tempo de acontecimentos, como lugar de narrar o que se passa, nos atravessa e nos constitui ao apontar “um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade” (p. 248). Segundo o autor, este modo de aprendizagem exige um olhar diferenciado sobre os modos de pesquisa e elaboração de propostas educacionais, em oposição aos tipos de aprendizagem tradicional. Ao trazer o sentido da aprendizagem narrativa e do capital narrativo demonstra a possibilidade de se “lidar com a aprendizagem como uma das estratégias que as pessoas empregam como resposta para os acontecimentos de suas vidas (p. 249)”, o que traz para o processo de aprendizagem um “engajamento” com os acontecimentos. Não há como passar pelos acontecimentos sem ser afetado, algo sempre acontece que mobiliza cada um a tomar decisões, a pensar sobre algo, a elaborar discursos e, até mesmo a silenciar, ouvir ou esperar.

Considero que Goodson (2007) coloca diante de nós, a partir destas considerações, a possibilidade pensarmos sobre um ensino narrativo e neste, o professor estaria engajado em caminhar junto com as crianças¹⁷⁶, levando-as a desejar falar, escrever, ler, brincar, contar e criar histórias, a ouvir, sentir, ver e perceber. Ao propor situações reais e ao se permitir ouvir das crianças suas realidades, o professor viabiliza conhecimentos, cenas enunciativas nas quais os alunos são convocados a se engajarem, questionando, propondo soluções, produzindo novos conhecimentos a partir de suas narrativas. A forma de aprendizagem orienta a prática docente e os modos de ensino, o que desloca a centralidade desta relação para um movimento de

¹⁷⁶ Refiro-me às crianças devido ao segmento abordado mas, esse movimento se dá nas relação entre os sujeitos nas diversas instância educacionais.

aprendizagem-ensino. Ao compreender em quais situações as crianças aprendem, a partir do que elas narram a vida, o que desejam e como, é possível ao professor traçar caminhos pelos quais os conhecimentos, metodologias e habilidades vão se entrelaçando.

Para Goodson (2007) a aprendizagem é “uma resposta a transições eventuais” (p. 250), ela diz respeito a como cada sujeito significa as experiências mobilizadas nas interações com os outros sujeitos, com os discursos, com a língua, com o estético e o ético pois, “a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que outros vêm cruzá-la, atravessá-la, compor com ela.” (PARAÍSO, 2009, p. 286). A aprendizagem, surge em processos de continuidades em que cada um vivencia modos de ser alterado e de também alterar o outro.

Considerações (re)composicionais - o que a transição aponta sobre a prática docente

A provocação colocada aqui diz respeito aos acontecimentos que envolvem práticas pedagógicas nas quais está implicado atualmente, não somente a relação entre professor e aluno, mas, o esvaziamento gradual dos saberes e das práticas produtivas. A partir da abordagem realizada, posso estabelecer que a prática docente no processo de transição da EI para o EF instaura possibilidades significativas que deslocam o processo transitório para uma compreensão de acontecimentos em transição; nestes, a potencialidade da prática está em proporcionar encontros nos espaços de enunciações.

Segundo Bakhtin (2009) a “enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p. 116), locutor e interlocutor, a palavra é dirigida a um interlocutor, mesmo que este não seja real. A função da palavra diz respeito a pessoa do interlocutor e irá variar se forem ou não pertencentes ao mesmo contexto social, ela é o “território comum do locutor e do interlocutor” (p. 117). A palavra diz respeito a quem fala e a quem ouve, é a expressão de uma pessoa em relação a outra, “a palavra é a uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (idem). Para Bakhtin (2003) “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (p.272), nesse processo de falar/ouvir somos alterados em nossas

constituições pelo outro falante/ouvinte que confere uma visão de mim, fora de meu alcance, de seu ponto de vista ao mesmo tempo em que tem uma visão sua, por mim, de meu ponto de vista.

Compreendendo o sujeito conforme Bakhtin (2009), sendo constituído na língua e pela língua a partir do diálogo e da interação verbal com o próprio meio social e como um sujeito de ações concretas e decisões, que efetivamente se concretizam por sua consciência e tomam corpo pela enunciação, é possível considerar que é pela palavra, que as características peculiares de cada sujeito vão se estabelecendo como um processo de entrelaçamentos. Associo este processo a imagem de um tecido, composto por fios que se encontram e se incorporam, formando uma concretude única, mas na qual, é possível se perceber cada fio, seus caminhos, encontros e os desencontros, fios soltos que por vezes possibilitam outras costuras. Um entrelaçamento constituído por diferentes contextos, sujeitos e conhecimentos que, por sua vez, possuem suas vozes, que compõem a tessitura que potencializa essa relação.

Detenho-me aos encontros entre os sujeitos como experiência nas condições apontadas por Larrosa e Skliar (2011), como um espaço de constituição no qual o sentido “não é outra coisa senão o inesgotável do significado, o disperso, confuso e infinito do significado ou, dito de outra forma, o movimento vertiginoso do intercâmbio, do transporte e da pluralidade do significado” (p. 8). As interações produzem sentidos para os sujeitos envolvidos na relação, no contexto comunicativo, em que estão situadas questões únicas e plurais.

Nessa perspectiva, a “cena enunciativa” (MAINGUENEAU, 1997) surge como a perspectiva que constitui o discurso, em que cada ato, considerado como ação é tomado como ato de fala e corresponde às condições para a realização de tais atos de fala. Para Maingueneau (1997) o sujeito quando enuncia presume um ritual social de linguagem que está implícito entre os interlocutores. Bakhtin (2009) contribui nesse sentido afirmando que:

(...) na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo, não pode ser explicitado a

partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (Bakhtin, 2009, p.113).

Lugares específicos em que cada um atinge sua identidade a partir e no interior de um sistema de lugares, prioridade “crucial a partir do momento em que raciocinamos em termos de formações discursivas” (MAINGUENEAU, 1997, p. 33) que determinam qual é a posição que cada sujeito pode e deve ocupar nela. Constitui-se de forma relacional e, assim sendo, trata de práticas constituídas nos encontros de alteridades, de subjetividades, responsabilidade e responsividade.

A transição como produtora de aprendizagens está vinculada às experiências sociais, os sentidos produzidos em relação a quem somos e ao que nos acontece constituem o espaço/tempo de acontecimentos como lugares de enunciação. A experiência do encontro – com o outro, com a palavra do outro, como o texto do outro, com os gestos do outro- expressa a dimensão da perspectiva discursiva em seu sentido dinâmico de que é a partir do olhar do outro que me constituo, para junto com esse outro construir outros sentidos para ser e estar na própria existência. É no, e pelo encontro, com o discurso outro que os espaços de elaboração de sentidos são constituídos, o processo alteritário efetiva-se ao passo em que se compreende a esfera de responsabilidade com todo o processo, assim como com a forma como estou comprometido pela ações, gestos e discursos com os demais sujeitos envolvidos nessa dinâmica.

Não se trata somente de qualificar o que é melhor ou pior, certo ou errado, mas sim compreender que nesse processo de existência mútua a instabilidade é constitutiva dessa relação, “exige que se compreenda os mecanismos, as disputas e as relações de poder em cujo âmbito se dividem os semelhantes dos diferentes, os ‘nós’ dos ‘outros’ ” (MOREIRA, 2010, p. 203). A constituição da identidade toma assim um caráter de inacabamento, ele nos possibilita estar sempre em um movimento de busca por novos significados e novas possibilidades, nos inserindo no outro e o outro em nós.

Se, atualmente a prática dos professores que atuam nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tem sido encarada como equivocadas em relação à especificidade de cada segmento, muito se deve a desprofissionalização da formação docente e a falta de recursos para a continuidade da formação assim como a

precariedade das condições de trabalho. Nóvoa (2017) afirma que é necessário construir outros modelos de formação que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional dos professores para que estes venham a se posicionar como docentes. Um lugar de encontro em que a experiência tanto da universidade quanto da escola tenham o mesmo valor colaborativo que “obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1117). A partir deste sentido, de um lugar como encontro, agrego o investimento teórico e prático em uma concepção discursiva de formação de professores.

Pela concepção discursiva, as diferentes experiências, adulta, infantil, profissional e de outras identidades, dos diferentes sujeitos que se relacionam nas interações escolares, são constantemente alteradas, mutuamente intervenientes. É o que permite considerarmos a qualidade das interações, como interlocuções (ANDRADE 2017, p. 523).

A experiência do encontro expressa a dimensão da perspectiva discursiva em seu sentido dinâmico, “o que significa que o singular das interações que são sempre únicas torna-se plural e que o imponderável de cada enunciação pode ser analisado, embora e justamente porque seja sempre imprevisível.” (ANDRADE 2017, p. 524). Tal perspectiva de um novo espaço institucional instiga-nos a enfrentar a necessidade de uma formação que se caracterize como um espaço em que a prática docente é sempre constituída pela prática discente. Para que tal processo se consolide a consciência sobre a prática docente necessita constituir-se de modo que a responsabilidade pelo que se faz seja ao mesmo tempo resposta às demandas existentes na vida cotidiana.

Tanto a EI quanto o EF são constituídos por situações educativas específicas, conhecimentos e práticas únicas, assim como situações educativas semelhantes, conhecimentos e práticas também semelhantes. A questão provocativa que o campo coloca para a formação desses professores diz respeito ao estabelecimento de um espaço de diálogo, tanto dentro da educação básica quanto na relação dela com a Universidade, que induza o professor a ocupar posições em que a competência profissional (GUY LE BOTERF, 1995 apud NÓVOA, 2017) esteja relacionada à ideia de um repertório disponível a esses profissionais e que esta competência esteja

relacionada aos contextos aos quais pertencem e que seja revestida de uma dimensão coletiva.

Os professores não são idênticos a si mesmos, sua ação é muito variável, exercem seu fazer buscando, errando, ampliando os resultados conseguidos de ano para ano, num processo temporal que não se pode regularizar, homogeneizar, controlar com parâmetros externos, mas antes equacionar micro-contextualizadamente, pelos discursos em curso de sua formulação e produção, ou seja, em termos da teoria do discurso, enunciativamente (ANDRADE 2017, p. 526).

Nesse sentido, o investimento na teoria do discurso como indutora de diálogos entre a EI e o EF diz respeito a propiciar relações sociais que ofereçam novos elementos de identificação. A efetivação da transição da EI para o EF de forma qualitativa tem relação direta com o próprio processo transitório do professor no que diz respeito aos conhecimentos por ele articulados, a centralidade está, portanto, nos modos de significar as singularidades das produções de conhecimento dos sujeitos envolvidos em situações educacionais.

Referências

ANDRADE, L. T. **Alfabetização numa perspectiva discursiva**: só o plural pode ser singular. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/13531>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-269.

BAKHTIN, M. Língua, Fala e Enunciação In: BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009. p.93-113.

BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. de **Políticas docentes e qualidade da educação**: uma revisão da literatura e indicações de política. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017. < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002501010.pdf>>. Acessado em: 07 jun. 2018.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.) **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CRUZ, G. B. da. **Teoria e prática no curso de Pedagogia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop230.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, jan/jul. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/v2n2_2f>. Acesso em: 04 mai. 2018.

GOODSON, I. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, V. 12 n. 35 maio/ago.2007. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: **A aula como Acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2015. p. 81-101.

KRAMER, S. NUNES, M. F. R., CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

LARROSA, J. SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel – Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.7-29.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de campinas, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira – Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 199-216.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166. Out./dez. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/329/showToc>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

PARAÍSO. M. A. **Currículo, Desejo e Experiência**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 34, n. 2. Mai/ago 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

PÉREZ, A. L. Ser ou não ser triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA; SKLIAR (Org.). **Habitantes de Babel**, Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 2ª ed. p.187-194.

SAVIANI, D. **Epistemologias e teorias da Educação no Brasil**. Pro-posições, Campinas, v.18, n. 1(52), jan./abr. 2007. Disponível em: <[/periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570](http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

Data de envio: 23/09/2018

Data de aceite: 03/12/2018

EDUCAÇÃO INFANTIL ÉTNICO-RACIAL NAS NARRATIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CRIANÇA PEQUENA

ETHNIC-RACIAL CHILDREN EDUCATION IN THE PUBLIC POLICY NARRATIVES FOR THE SMALL CHILD

Flávia Maria de Menezes¹⁷⁷

Claudia Vianna de Melo¹⁷⁸

Erica Cristian Reis dos Santos¹⁷⁹

Resumo

Este artigo analisa textos das políticas públicas para a educação na infância, que afirmam a questão étnico-racial no processo de construção das identidades dos sujeitos escolares, em especial as crianças pequenas. O proposto é a discussão sobre as possibilidades que as narrativas desses textos oferecem (ou não) aos profissionais nas instituições de educação infantil brasileiras para o alargamento dos seus horizontes na direção de uma ação educativa humanizadora.

Palavras-chave: Criança pequena. Políticas públicas. Educação étnico-racial.

Abstract

This article analyzes texts of public policies for early childhood education that affirm the ethno-racial question in the process of constructing the identities of school subjects, especially young children. The proposal is the discussion about the possibilities that the narratives of these texts offer (or do not) to the professionals in the institutions of Brazilian infantile education for the extension of their horizons in the direction of a humanizing educative action.

Keywords: Small child. Public politics. Ethnic-racial education.

Resumen

Este artículo analiza textos de las políticas públicas para la educación en la infancia, que afirman la cuestión étnico-racial en el proceso de construcción de las identidades de los sujetos escolares, en especial los niños pequeños. Lo propuesto es la discusión sobre las posibilidades que las narrativas de estos textos ofrecen (o no) a los profesionales en las instituciones de educación infantil brasileñas para la ampliación de sus horizontes hacia la acción educativa humanizadora.

¹⁷⁷ Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), UERJ/ProPEd.

¹⁷⁸ Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense -UFF. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), UERJ/ProPEd.

¹⁷⁹ Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Graduada em Dança e Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), UERJ/ProPEd.

Palabras clave: Niño pequeño. Políticas públicas. Educación étnico-racial.

“O dia em que a escola reconhecer a dimensão da alteridade, ela se tornará mais próxima da vida, onde todos são eternos aprendizes e educadores”
(Territórios do Brincar, 2015).

Introdução

Podemos considerar que os territórios escolares possibilitam que atores sociais possam debater, trocar ideias, produzir saberes sobre questões polêmicas e um tanto tensionadas em outras instâncias da sociedade. Neste caso, consideramos as questões étnico-raciais, cujo enredo pode ganhar tessituras muito distintas quando tratadas em espaços privados como a família, a religião, a comunidade, a mídia, o entretenimento, e não problematizadas na escola, compreendida por nós como uma arena democrática e “polifônica já que pressupõe vozes e sujeitos partilhando sentidos” na dinâmica de produção de saberes (MENEZES, 2015, p. 19).

Produções culturais e científicas que tratam de forma mais afirmativa a questão étnico-racial têm ganhado mais visibilidade nos diversos espaços sociais, com destaque para a mídia televisiva, as redes sociais, fóruns acadêmicos e comunitários, porém concordamos com Gomes (2002) ao sublinhar o “peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais” (2002, p.21), o que faz desse espaço uma arena onde as vozes precisam ecoar e se atravessar deixando transparecer as diferenças que se estabelecem nessas questões e que muitas vezes são invisibilizadas, excluídas ou mal traduzidas.

Com isso, estamos entendendo que a presença no ordenamento legal, nos currículos e propostas pedagógicas de temas, assuntos e conteúdos que envolvem as questões étnico-raciais na escola parece não ser suficiente para superar os “mitos, as representações e os valores” por meio dos quais “homens, mulheres, crianças, jovens e adultos constroem sua identidade dentro e fora do ambiente escolar” (idem). Neste aspecto, Gomes (2002) salienta que um dos caminhos para que a escola possa compreender o universo simbólico que constitui o enredo das questões étnico-raciais é ampliar os horizontes sobre a “educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não escolares” (2002, p. 19), ou melhor dizendo, de

que formas crianças, adultos, jovens, homens e mulheres, negros e negras vivem no cotidiano suas experiências; de que forma são por eles/elas traduzidas; o que pensam; como representam para si e para os outros suas impressões, e o mais importante, como se sentem representados(as) nos contextos escolares (cultura, projetos, leis, vivências, relações).

Assim, vamos ao encontro do propósito deste artigo que é uma análise das narrativas que integram as políticas públicas destinadas ao trabalho pedagógico, na Educação Infantil, envolvendo as questões étnico-raciais. Pretendemos encontrar possibilidades para enriquecer o diálogo entre os profissionais e contribuir no que Gomes (2002) salienta como “olhar mais alargado” para as nuances simbólicas que envolvem as questões étnico-raciais, seus enredos, tessituras e contextos.

Optamos em trabalhar com as publicações disponíveis no Portal do Ministério da Educação¹⁸⁰, uma vez que se destinam a todas as escolas, gestores e demais profissionais da educação básica pública e privada, com o objetivo de fortalecer o estabelecido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90 e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDBEN 9394/986, assim como as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram o Artigo 26-A da atual LDB tornando obrigatório *o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena* (BRASIL, 1996). Como já dito, tais publicações estão disponíveis no Portal do MEC, nas secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros para orientar gestores, professoras e professores e demais profissionais da educação no planejamento, execução e avaliação das propostas curriculares nas escolas, no sentido de favorecer um currículo mais plural, que contemple a pluralidade de sujeitos e contextos que integram os territórios escolares.

Nosso olhar se debruçou no horizonte do cuidado, entendendo cuidado e educação como dimensões uníssonas nas práticas educativas nas instituições de educação infantil. O cuidado ao qual nos referimos, portanto, não se limita às práticas para com o cuidado físico, embora o corpo da criança pequena e as representações que este corpo tem para si própria, seus educadores e sua família, são as questões que

¹⁸⁰<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>, acesso em 20/11/2016, às 18h.

nos interessaram particularmente no processo de leitura e análise dos textos, mas ampliamos nossos horizontes entendendo o cuidado em uma dimensão filosófica, que se alarga por todo o processo de sociabilidade que crianças e adultos experienciam nas instituições de educação infantil.

Kohan e Masschelein (2014) narram uma conversa em correspondência sobre a educação a partir das filosofias de Sócrates e Platão, entendendo a escola como uma “experiência com forma de tempo livre e espaço (*skholé*)”, ou melhor dizendo, um território de se fazer a vida, viver a vida e pensar a vida, tomando referência a vida para si e a vida do outro.

[...] O sentido da filosofia e pedagogia de Sócrates é que os outros cuidem de si mesmos em sua vida em comum. (...)
 (...) o eu e o cuidado consigo mesmo são sempre (ou na maior parte do tempo) *eus vivos*, isto é, ambas as vidas, individual e pública, são aquilo com que Sócrates parece estar preocupado (...) (KOHAN e MASSCHELEIN, 2014, s/p).

Essa passagem da *Co-rrespondência* traz boas reflexões para a questão da relação professor/criança/educação. O entendimento do cuidar na educação infantil é uma questão muito cara, principalmente no que tange às crianças muito pequenas. Se “o sentido da filosofia e pedagogia de Sócrates é que os outros cuidem de si mesmos em sua vida em comum” (idem), para nós o cuidar torna-se o fundamento maior da educação, diríamos até mesmo a sua existência, uma vez que cuidar de si em um sentido comunitário implica o outro, o lugar do outro e o lugar exterior, sem os quais *cuidar de si* não teria sentido.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a base para a ação pedagógica sustenta-se na inseparabilidade entre o *cuidar* e o educar como um ato de acolhimento aos diferentes “tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários” das crianças, jovens e adultos, respeitando suas formas singulares e também coletivas de aprendizagem, assim como uma possibilidade para que os estudantes sintam interesse e desejo pelas suas aprendizagens escolares (BRASIL, 2010). Neste documento, que se configura como um aporte nas propostas curriculares nas escolas brasileiras, a questão do cuidar é tratada de uma forma que nos parece bastante coerente (pelo menos enquanto discurso narrado em um documento de

política pública) em relação ao que Kohan e Masschelein traduzem do pensamento de Sócrates sobre o sentido da educação:

[...] acolher significa também *cuidar* e *educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (Idem, 2010, p.7).

Neste trecho do referido documento, fica evidente a relação indissociável entre o educar e o cuidar, pois desenvolver-se como ser humano, valorizar e ajudar o outro a desenvolver suas capacidades, assumir responsabilidades consigo próprio e com o outro implicam a educação em toda a sua integralidade, afirmando uma educação para/na/pela/com a vida, que se funda em atos e sentidos envolvendo todas as dimensões humanas, assim como Kohan e Masschelein traduziram a *skholé* de Sócrates.

Atender as crianças em suas necessidades básicas, como alimentação, higiene e saúde, proteção e segurança, é comumente entendido como ações referentes ao cuidado e são tratadas de forma diferenciada das atividades relacionadas ao saber e ao aprender sobre as coisas, as pessoas e o mundo, em muitas instituições de educação infantil. É possível identificar, inclusive, situações em que diferentes pessoas exercem cargos e funções hierarquizadas, com formação, jornada de trabalho e remuneração diferenciadas, produzindo territórios apartados no interior das instituições: espaço do cuidar, com seus responsáveis (banheiro, refeitório, cozinha, local de recepção das crianças e das famílias, entre outros) e espaço de educar, também com seus responsáveis (salas de atividades, pátio, parque, entre outros). Pensar a educação da criança pequena em Sócrates nos parece a possibilidade de traduzi-la em um território de infância, que possibilita que as crianças estejam lá de fato como os sujeitos da experiência, tecendo relações de amizade, fazendo descobertas (de si, do outro e do mundo) e vivendo em cooperação.

Crianças pequenas e raça: algumas considerações

Poderíamos começar falando das sequelas que os longos anos de escravidão deixaram para o Brasil e para os brasileiros e brasileiras. Poderíamos discorrer muitas linhas com muitas considerações para trazer argumentos para uma questão que não tem direito à argumentação. No Brasil, há 29 anos é estabelecido o não álibi para os atos de racismo. A Lei 7.716/1989 regulamentou a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5, Inciso LXII, que determina:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

O texto constitucional se coloca de forma clara e contundente ao estabelecer a igualdade entre todos os brasileiros e brasileiras, e determinar punição para aqueles que violam o direito de igualdade, sendo compreendido como crime “inafiançável e imprescritível” nos casos de racismo, mas entendemos o quão complexo é afirmar a igualdade quando as diferenças na cor da pele, na textura do cabelo, no formato dos lábios e do nariz (e outras tantas) parecem determinar muito mais as condições de cidadania dos brasileiros e brasileiras, negros e negras, do que o texto constitucional, já que a pobreza, o analfabetismo, a violência, os baixos níveis de desempenho acadêmico e outras tantas mazelas que fazem parte dos enredos da desigualdade social no Brasil marcam mais intensamente as pessoas negras, suas famílias, contextos e histórias do que os não-negros, mesmo que estes também estejam sob condição de desigualdade:

Quando todos são pobres, incidem sobre a criança negra desempenhos escolares inferiores. Sobre a mulher negra, sua renda é inferior em relação à mulheres brancas na mesma profissão. O homem negro recebe menos que o homem branco, há diferenças na escolaridade, etc (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012, p. 50).

Abramowicz e Oliveira (2012), no estudo ao qual a citação acima se refere, salientam a condição das crianças que, segundo as autoras, são as mais afetadas pela pobreza no Brasil. São elas que sofrem os impactos da desigualdade social e, portanto, são elas que têm, desde a infância, seus direitos subtraídos ou negados afetando de maneira expressiva suas experiências de cidadania e, conseqüentemente, as condições de cidadania de toda uma parcela da sociedade (p.51).

Os estudos de Campos (2012) chamam a atenção para a “infantilização da pobreza”, fenômeno que surge, segundo a autora, como um “jogo duplo” em que estratégias governamentais e também de organismos multilaterais voltam sua atenção e ação para as crianças no sentido de superar suas condições de pobreza, desconsiderando os contextos econômico-sociais que produzem tais condições (CEPAL *apud* Campos, 2012, p. 82). Nesse “jogo duplo”, o direito à educação parece assumir o lugar de protagonismo na infância dessas crianças, sobrepondo-se aos demais direitos garantidos constitucionalmente e na Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), pois é entendido como “o meio mais eficaz para romper com o chamado ‘ciclo geracional da pobreza’ no âmbito das políticas públicas e da ação dos organismos multilaterais” (idem). Portanto, podemos entender que a escola, para as crianças pobres, deve ser o território para a produção de “infâncias felizes”, com total responsabilidade sobre os direitos fundamentais das crianças: alimentação, saúde, vida, lazer, esporte, cultura, relações interpessoais, entre outros, já que fora dos limites deste território, percebemos a quase ausência de espaços públicos e investimentos em políticas públicas destinados a afirmar a qualidade das experiências das crianças mais pobres, como moradia digna; lugares e eventos para o lazer, o acesso à cultura, ao esporte; hospitais infantis; entre outros. No que tange às crianças de 0 a 3 anos essa situação tende a se agravar, e mais ainda em relação às crianças negras de 0 a 5 anos, que se destacam no contexto da pobreza infantil (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012; CAMPOS, 2012).

Rosemberg, já em 1998¹⁸¹, divulgava indicadores sociais que apresentavam situações de desigualdade educacional em relação às crianças negras. A autora investigou estatísticas produzidas pelo Ministério da Educação, através do Serviço de Estatística da Educação e da Cultura (SEEC/MEC) e da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nas décadas de 1980 e 1990, que, apesar de apresentarem discrepâncias em seus dados quando comparados pela autora, mostraram a situação de desigualdade de oportunidades a qual meninas e meninos, negros e negras, já sofriam em suas experiências escolares: a maioria frequentando escolas de baixa qualidade; baixo desempenho dos estudantes; falta de professores; professores sem habilitação e/ou mal remunerados; ambientes hostis; quantidade de escolas/vagas insuficiente para atender a demanda de estudantes. No caso da educação infantil, além de algumas das questões citadas anteriormente, o acesso à escola e a existência de crianças de diferentes idades frequentando o mesmo espaço, sem distinção para suas especificidades no que tange à proposta pedagógica, à organização espaço/tempo/recursos, são questões que marcavam com mais intensidade os contextos educacionais mais frequentados pelas crianças negras. Portanto, treze anos separam os estudos de Rosemberg daqueles anteriormente citados (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012; CAMPOS, 2012), embora tenhamos que reconhecer o quão se aproximam no que diz respeito aos dados e informações sobre as condições da criança pequena pobre, principalmente os meninos e as meninas, negros e negras.

Poderíamos discorrer muitas linhas para tratar deste tema; muitos autores e pesquisas, mas iríamos escapar dos objetivos deste artigo, já que nos propomos uma análise crítica nas políticas públicas para a infância negra nas escolas brasileiras de educação infantil e suas possíveis representações nas práticas educativas, nos saberes e fazeres de seus profissionais, nas expectativas das famílias e, acima de tudo, nas formas muito peculiares como as crianças pequenas imprimem em si e nos outros as marcas dessas experiências.

¹⁸¹ ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In *Diferenças e Preconceito na escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. AQUINO, Julio Groppa de, Org. São Paulo: Summus, 1998.

Criança pequena e raça nas narrativas das políticas públicas para a educação infantil brasileira

Conforme colocamos anteriormente, há uma série de publicações no Portal do MEC que vão tratar as questões étnico-raciais no contexto da educação infantil. Algumas tratam especificamente dessas questões e outras trazem a discussão em uma perspectiva mais transversal ao assunto que está sendo tratado no documento. Optamos pelos seguintes documentos: *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, organizado por Maria Aparecida Silva Bento, de 2012, que vamos denominar como publicação A; *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*, uma publicação do MEC em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, da Universidade de São Carlos – UFSCAR, e o Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, também de 2012, que estaremos nos referindo como publicação B; *Território do Brincar: Diálogos com Escolas*, uma co-realização do Instituto Alana em diálogo com pensadores e pesquisadores da infância, de 2015, que vamos tratar como publicação C.

Os caminhos para análise desses documentos se deu através da leitura das informações contidas na folha de rosto e no texto de apresentação da publicação, e uma leitura dinâmica dos documentos destacando questões que julgamos serem emblemáticas para a nossa análise, principalmente nos casos das publicações A e B que tratam especificamente das questões étnico-raciais.

A publicação A constitui em um livro produzido pelo Projeto Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial, uma ação da UFSCAR por meio do CEERT, com o apoio do COEDI/SEB/MEC, cujo propósito é contribuir no debate sobre a primeira infância “vista pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil”, em uma perspectiva mais abrangente, afirmativa e reflexiva da igualdade racial (BENTO Org., 2012, p. 7). O livro é organizado em três partes, sendo a primeira parte destinada à discussão dos aspectos conceituais e jurídicos; a segunda parte é destinada à discussão das vivências nas instituições e a terceira parte vai tratar da

formação de professores, sendo toda a discussão proposta fundamentada na perspectiva da educação para a igualdade étnico-racial na educação infantil.

A publicação B é uma ação conjunta do Projeto de Cooperação Técnica do MEC/SEB/COEDI com a UFSCAR, através do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB e do CEERT, e o Instituto Avisalá, que contou com a colaboração de profissionais de escolas de educação infantil e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É um material destinado aos profissionais da educação infantil, das escolas e secretarias de educação, com o objetivo de contribuir na ação educativa junto às crianças e às famílias, na elaboração das propostas pedagógicas, assim como programas, em conformidade com o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que estabelece:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:
[...] V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p.2).

A publicação B se apresenta aos profissionais como um projeto que “costura de modo criativo e inovador elementos conceituais com propostas e experimentos de práticas bem-sucedidas de promoção da igualdade racial na Educação Infantil” (BRASIL, 2012, p.10). Portanto toda a sua organização foi pensada de modo a favorecer a utilização pelos profissionais nas escolas, com textos para debates, reflexões e produção de saberes; sugestões de atividades, projetos, utilização de materiais e recursos na organização dos ambientes de aprendizagem e da rotina das crianças nas instituições.

A publicação C não trata especificamente da questão étnico-racial, entretanto, como já foi dito anteriormente, faz abordagens transversais ao tema que é tratado nessa publicação. A publicação C é fruto de um trabalho desenvolvido para a produção do documentário “Território do Brincar”, realizado em comunidades rurais, indígenas,

quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, registrando filmes, fotografias, depoimentos que retratam a brincadeira das crianças fora dos territórios escolares:

Durante esse percurso, o Território do Brincar olhou para as crianças fora do contexto escolar em diferentes comunidades, buscando apreender e compreender como elas vivenciam suas infâncias, brincam e se expressam quando estão em liberdade e são as protagonistas das narrativas que criam e das experiências que vivem (MEIRELLES, 2015, p. 13).

Esta publicação destina-se a compartilhar com gestores e educadores da educação infantil experiências, reflexões e materiais que podem contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais “sensível e poético” em relação à brincadeira no interior das escolas brasileiras (Idem, p. 17).

No enredo da discussão damos destaque a essas publicações que, na nossa ótica parecem aproximar-se mais da possibilidade em alargar os horizontes dos profissionais e das escolas de educação infantil para as questões étnico-raciais no contexto das práticas educativas nas instituições. As publicações B e C, além de textos para reflexão, apresentam outros recursos que podem sugerir propostas que ajudem os profissionais a repensarem suas práticas e discursos. O corpo das crianças parece transitar muito bem no discurso proposto em ambas as publicações: por meio da brincadeira, da dança, do movimento e também do trabalho. Aliás, a brincadeira é a experiência por excelência para falar da criança negra nas duas publicações, até porque uma delas (publicação C) foi produzida em um estudo etnográfico sobre a brincadeira e os “territórios do brincar” em diversas regiões brasileiras:

Conhece-te a ti mesmo: essa estrutura de brincar sempre, anualmente, ciclicamente, permite a cada um acessar esse território do brincar, que nada mais é do que a terra humana à qual pertencemos. Essas práticas têm em comum o uso do corpo para algo maravilhoso, tradicional, persistente, atemporal, transformador e estruturante da pessoa. Reconhecemos, nas imagens do Território do Brincar, a potência do movimento e da pessoa humana e seu papel transformador e transgressor (SAURA, 2015, p. 58).

Cabe salientar que a publicação C investiga as experiências com a brincadeira em territórios não escolares, e em suas narrativas vai denunciado a distância que

separa as experiências infantis da escola, que deveria se constituir em um território de infância para todas as crianças brasileiras.

Escola lá; vida de verdade cá. A vida verdadeira, na educação de massa, nos índices de aprendizado, só existe no futuro. Aprender abstrações para no futuro ser.

[...] A vida prossegue ainda calma nesse lugar. Porém, não livre das mazelas; muito menos impune às rupturas. Basta passar na porta da escola para ver, contundente na arquitetura, o traçado que separa a vida comunitária — sua natureza, os pescadores e seu conhecimento, a carpintaria naval e seus mestres, os tantos artesãos e seus saberes ativos na economia do lugar — de um projeto educacional alienante, de razão obtusa, de salas e paredes muito estreitas e de costas para o mar (PIORSKI, 2015, p. 84).

Portanto, se pelo corpo e pela brincadeira encontra-se o caminho mais rico para que as crianças possam vivenciar, de fato, sua raça e suas culturas, o que dizer de um projeto escolar, de uma arquitetura escolar que não considera a intensidade da vida vivida nas experiências cotidianas das crianças fora dos muros escolares como ingrediente fundamental em seu conteúdo? Essa questão também fica evidente na publicação B que, por entre textos teórico-metodológicos e textos legais narra as tensões vividas pelos profissionais para tratar das questões étnico-raciais dentro dos espaços escolares.

Eu posso me referir a uma criança como negra? Como preta? Se eu falar dessa maneira, ela não vai se ofender? Foram muitas as dúvidas que ouvimos das professoras com quem trabalhamos ao longo da formação. E a primeira questão que abordamos foi a do silêncio (BRASIL, 2012, p. 38).

É possível traduzir este “silêncio” como a resistência desses adultos, em sua maioria mulheres, que preferem calar para não ter que lidar com questões que muitas vezes afetaram suas próprias experiências de infância, já que pelas atuais condições de trabalho e renda da maioria dos profissionais das creches e pré-escolas (principalmente as creches) há uma concentração de mulheres negras e pobres no conjunto de professoras que atuam nas instituições de educação infantil por todo o Brasil. É possível, também, traduzi-lo em desconhecimento do que tratam as leis; do

que tratam os textos acadêmicos, do que a vida realmente vivida pelas crianças e por suas famílias revela sobre o “ser negro e ser negra” na nossa sociedade.

Entretanto, narrativas muito interessantes podem ser observadas na leitura da publicação B, sobre experiências de educadores que optaram em romper o silêncio criando o que chamaram de “ambientes de aprendizagem para tratar a questão racial”:

Yasmim, do berçário dois: o pai é negro e a mãe é branca. Quando viu a imagem de um homem negro no mural da sala, logo associou a seu pai e apontou a fotografia, demonstrando satisfação enorme, e falou: “Papai! Papai!” Quando observamos essa cena, nós nos demos conta de que talvez as crianças negras nunca houvessem tido a oportunidade de fazer esse tipo de associação ou identificação entre os seus familiares e imagens expostas nas paredes do CEI. Isso teve muito impacto. Isso mudou nosso olhar e nos fez ver como a questão da diversidade racial precisa estar presente em todos os espaços da escola. Professora Ana Carolina, CEI Josefa Júlia, 25/5/2011 (Idem, p. 20).

Neste sentido, se os mitos, as representações e os valores dos profissionais produzem muito mais silêncio e preconceito nos territórios escolares, é preciso investir nos espaços de escuta a esses profissionais. É preciso escutar os educadores educadoras, negros e negras, sobre suas vivências com o corpo, o cabelo, com seus modos de ser e de se representar para si e para os outros dentro e fora da escola. Em sua pesquisa, *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (Gomes, 2002), Gomes afirma que as mulheres negras entrevistadas, ao falar de seu corpo, trouxeram lembranças significativas de suas histórias de vida sendo que a grande parte dessas histórias rememoradas nas entrevistas se deu nos espaços escolares:

Para essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens e adultas, na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amigas, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético (GOMES, 2002, p. 41).

Como já colocamos anteriormente, a cultura escolar, dentre as muitas culturas nas quais os meninos e meninas são partícipes pelas suas experiências sociais, parece impactar muito mais em suas identidades, seja afirmando-as, seja negando-as, e por isso a responsabilidade para com as tessituras desta cultura, principalmente com os ecos que vão ressoar mensagens, traduções e compreensões muito diferentes e muito pessoais. A publicação A parece reafirmar esta necessidade, uma vez que se dedica a enfrentar o desconhecimento da questão e ampliar as oportunidades para o aprofundamento e reflexão dos profissionais, alargando as possibilidades que projetos educativos têm em romper com o silêncio e o preconceito dentro das escolas.

Com efeito, são significativas as zonas de desinformação sobre os processos por meio dos quais um bebê ou uma criança conseguem perceber as diferenças raciais, exibir preferências raciais e manifestar comportamentos de identificação ou rejeição de crianças negras. Conceitos como discriminação, preconceito e racismo são usualmente empregados por diferentes pesquisadores para qualificar a interação inter-racial na educação infantil, fato este que não nos exime, antes pelo contrário, de problematizar a aplicação daqueles conceitos na caracterização do comportamento de crianças pequenas (BENTO Org., 2012, p. 7).

O que podemos considerar é que são muitos os desafios que as instituições e seus profissionais precisam enfrentar para lidar com as questões étnico-raciais e seus tensionamentos. A quantidade de materiais disponíveis para a formação dos profissionais; a quase ausência de ações mais efetivas juntos às escolas no sentido de mediar os processos de formação desses sujeitos; a produção acadêmica que, embora venha se debruçando mais no estudo da diversidade étnico-racial no Brasil, ainda é carente no que se refere à Educação Infantil, principalmente em relação aos bebês e crianças muito pequenas.

Considerações Finais

Alinhavando as discussões aqui propostas, nas análises que fizemos dos documentos para a escrita deste texto observamos que, em termos do conteúdo que divulgam, das discussões e sugestões que propõem, da relevância de sua autoria, já

que participam da elaboração destes documentos pesquisadores, professores e instituições de extrema expressão no debate sobre a educação da primeira infância no Brasil, tais documentos produziram ecos muito positivos nos nossos pensamentos em relação a sua possibilidade de alargar os horizontes dos profissionais da educação infantil para o debate étnico-racial no contexto da ação pedagógica com as crianças pequenas. Seus textos são potentes no trabalho de aproximação dos leitores com vivências reais dentro e fora do espaço escolar. Ainda assim, também potentes na produção de pensamentos que podem contribuir na mudança de postura dos adultos em relação às questões e tensionamentos que demandam dos contextos escolares. Outra questão que nos saltou, foi a diversidade de contextos que os textos trouxeram para o enredo de suas discussões. Vivências e experiências de crianças reais, de escolas reais em diferentes cenários brasileiros, retratadas de diversas maneiras, sejam em narrativas, em depoimentos, em imagens, mostrando o protagonismo dos atores que de fato compuseram as linhas e entrelinhas das publicações aqui analisadas.

Entretanto, sabemos que apesar da qualidade, estas publicações precisam ampliar seus ecos impactando de forma mais efetiva o espaço escolar, o fazer e o saber de seus profissionais, assim como as experiências das crianças e de seus familiares. Nesse sentido, outras ações precisam demandar deste trabalho, não somente no que tange às políticas públicas e suas ações, como também as universidades, suas pesquisas e produções, mediando o trabalho de tradução desses documentos pelas escolas, seus profissionais e projetos, desconstruindo mitos, preconceitos, valores, rompendo o silêncio, superando o desconhecimento, para caminhar na direção da construção de uma escola de educação infantil mais justa, coerente e com sentido de infância para as crianças.

No mundo da captação documental, o que mais queremos é que nossos sujeitos se sintam, e até ajam, como se a câmera não estivesse presente. Queremos o “espontâneo”, “a verdade”, pois são com eles, limpos de ruídos externos, que os espectadores se identificam. E, quando um espectador se identifica, cria um vínculo afetivo com aquilo que está vendo. Esse vínculo faz o espectador pensar em si, que é justamente o ponto pelo qual o registro ganha força (REEKS, 2015, p. 26).

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a Sociologia da Infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva Org. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva Org. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade racial**. Coordenação Geral: Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

CAMPOS, Roselane Fátima. **“Política Pequena” para as crianças pequenas?** Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, n. 49, jan.-abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. N. 21, set./out./nov., 2002.

KOHAN, Walter; MASSCHELEIN, Jan. *O pedagogo e/ou o filósofo? Co-rrespondência*. Tradução Cristina Antunes. 2014. PDF.

MEIRELLES, Renata Org. **Território do Brincar: Diálogo com Escolas**. Território do Brincar; Instituto Alana, 2015.

MENEZES, Flávia Maria de. **Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na relação pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche universitária**. 2015, 194 p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2015, pdf.

PIORSKY, GANDHY. Naufragos e piratas do aprendizado. In: **Território do Brincar: Diálogo com Escolas**. Território do Brincar; Instituto Alana, 2015.

REEKS, David. Filmando Crianças. In: **Território do Brincar: Diálogo com Escolas**. Território do Brincar; Instituto Alana, 2015.

Data de envio: 12/09/2018

Data de aceite: 23/11/2018

PROCESSOS FORMATIVOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

EDUCATIONAL PROCESSES AND POLICIES IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSION: ELEMENTS FOR REFLECTION

Luciana Castro¹⁸²
Mylene Cristina Santiago¹⁸³

Resumo

Este ensaio discute a relação entre formação, valorização do magistério e o processo de inclusão em educação. O Atendimento Educacional Especializado e as políticas subjacentes à sua implementação são abordados, considerando a fragilidade decorrente da formação e a excessiva responsabilização docente. Com o intuito de apresentar proposições às barreiras identificadas, apoiamo-nos em documentos oficiais e em experiências nacionais e internacionais, tais como o ensino colaborativo. Por fim, tecemos breves considerações no sentido de pensar uma política de formação que considere a escola e seu cotidiano como lócus privilegiado para a construção de culturas, políticas e práticas de inclusão, que busque romper com as barreiras de aprendizagem e participação dos estudantes com e sem deficiência.

Palavras-chave: Processos formativos. Inclusão em educação. Políticas educacionais.

Abstract

This essay discusses the relationship between training, valorization of the teaching profession and the process of inclusion in education. The Specialized Educational Assistance and the policies underlying its implementation are addressed, considering the fragility of training and excessive teacher accountability. In order to present propositions to the identified barriers, we rely on official documents and national and international experiences, such as collaborative teaching. Finally, we make brief considerations in the sense of thinking about a training policy that considers the school and its daily life as a privileged locus for the construction of cultures, policies and practices of inclusion, that seeks to break the barriers of learning and participation of students with and without disabilities.

Keywords: Formative processes. Inclusion in education. Educational policies

¹⁸²Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Alfabetização e Linguagem pela Universidade Federal de Juiz de Fora, pós-graduanda em Psicopedagogia. Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.

¹⁸³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Introdução

O cenário da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que priorizou a matrícula de estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular pode ser apresentada como mais um avanço no campo da construção da escola democrática. Isso porque, pautada em princípios da inclusão, evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias presentes no sistema de ensino brasileiro e criar alternativas para superá-las.

Trata-se de uma perspectiva que interroga a organização das escolas tendo em vista uma proposta fundada nas singularidades dos sujeitos e pautada na dissipação das barreiras para a aprendizagem efetiva e que, assim, têm aumentadas as chances de implicar em mudanças para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

No entanto, muito mais que preceitos legais, variadas ações precisam ser articuladas para que esse ideal se efetive. Isso porque em concordância com os estudos de Ball (2015) ao implementar uma política, esta não se realiza por completo da forma como foi planejada. Nesses termos, conforme explicitou Mainardes (2006), os discursos são transformados de acordo com a ação dos sujeitos em seus cotidianos. Com esse entendimento, considerando que os professores são os principais responsáveis pela mediação do ensino e, portanto sua atuação diz muito ao campo da operacionalização do preceito legal no contexto escolar, daremos destaque às práticas pedagógicas nesse trabalho.

Nessa direção, dentre o conjunto de variáveis capazes de implicar no resultado da política Nacional para a Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a discussão sobre a formação e valorização do magistério apresenta-se como central. Assim, tendo essa temática como base, o presente ensaio é fruto de um estudo bibliográfico exploratório, com base em documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Política Nacional de Inclusão na perspectiva da Educação Inclusiva), assim como textos científicos focados nas políticas públicas relativas à inclusão, cujo referencial teórico é

pautado em autores que discutem a temática da inclusão circunscritas às políticas públicas, pretende evidenciar alguns elementos capazes de fortalecer as condições para a reestruturação das escolas de modo a assegurar o direito à aprendizagem e à participação às pessoas com deficiência.

Nossas categorias de análise estão pautadas no processo de formação e valorização do magistério, que a nosso ver são aspectos indispensáveis para impulsionar o processo de inclusão em termos de culturas, políticas e práticas de inclusão.

A formação e a valorização do magistério e sua estreita relação com o projeto da escola inclusiva

Dentre o conjunto de mudanças instituídas no cenário da educação brasileira a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), Lei 9.394/96 (LDB de 1996), destacamos a indicação do atendimento educacional especializado (AEE), destinado aos alunos com deficiência, ser realizado nas escolas do ensino regular.

Desse modo, ainda que com determinadas imprecisões e indefinições, percebe-se a busca pela superação da escolarização segregada dos alunos com deficiência. Em um contexto marcado por diferentes momentos históricos paradigmáticos da educação especial cujos modelos envolvem a exclusão do aluno com deficiência do sistema escolar; o seu atendimento no sistema regular em instituições especiais de ensino - o que pode ser considerado um avanço se levado em conta a exclusão do processo de escolarização que era comum a esses alunos; a integração no sistema regular de ensino que, embora com muitas implicações socioeducativas, representou uma importante medida para a política que vem sendo construída nos tempos atuais: a inclusão de todos os alunos no sistema de ensino regular.

Todo o caminho percorrido, conforme mencionou Beyer (2013), indica um movimento importante ao longo dos anos que impulsiona o processo de reorganização da escola. Assim, se em um momento inicial os sistemas de ensino não se preocupavam com o grupo de alunos com deficiência, passaram a se organizar tendo

como máxima o princípio de “deixem os alunos (especiais) virem a nós” (idem, p. 12). Desse modo, a partir de laudos, anamneses e histórias de vida, esse grupo de alunos passaram a ser encaminhados pela primeira vez a um espaço social mais amplo que o vivenciado no âmbito familiar. Essas escolas concentravam os recursos pedagógicos e os profissionais preparados para que fossem educados. Por força de lei os sistemas escolares foram se reconfigurando e desenhando novos contornos para a efetivação de outro princípio: “nós vamos às crianças!” (BEYER, 2013, p. 12). Essa mudança implica na busca por acolher os alunos em suas singularidades e diferenças em escolas de ensino regular.

Contudo, analisando a história da educação sabe-se que uma escola para todos nunca existiu. Sob a abordagem de uma escola democrática, as práticas instituídas nos sistemas de ensino legitimaram (e ainda legitimam) de forma representativa os “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998). Trata-se de uma exclusão relativa: a escola tornou-se uma espécie de “terra prometida que, como o horizonte, recua quando nos aproximamos”. Consequentemente, se o acesso a ela vem se efetivando como uma realidade possível, experiências de sucesso ainda é o desafio. Nas palavras de Canário (2006) passamos de uma escola elitista, que selecionava os melhores, para uma escola democrática que elimina os piores. Soares (2002) engrossa a discussão ao afirmar que o sistema brasileiro de ensino se consolidou antes contra o povo do que para o povo. Com efeito, paira uma incerteza quanto a atual proposição no que se refere à capacidade da escola em lidar efetivamente com o direito de todos à aprendizagem, em especial, o direito à aprendizagem das crianças público alvo da educação especial.

Especificamente em relação à escolarização desse grupo, o que se observa, segundo pesquisadores como Beyer (2013), é que as mudanças organizativas das escolas ainda não deram conta de uma pedagogia apropriada. Segundo o estudioso, na maioria das realidades escolares essas crianças frequentam o contexto regular de ensino de forma aleatória e sem suporte especializado. Tal situação pode incorrer na não garantia de um processo educacional adequado.

Sendo assim, na busca por fortalecer as possibilidades de construção de um processo de escolarização fundado efetivamente na busca por atender todas as

crianças, sem qualquer exceção, se faz importante destacar alguns elementos que podem funcionar como mecanismos objetivos para esse feito.

Nessa direção é inegável que variados investimentos precisam ser realizados para que a implementação da política voltada para a inclusão escolar ocorra para além do campo utópico. Na impossibilidade de abordar as políticas em sua totalidade, para efeito deste artigo, nos reportaremos particularmente aos aspectos voltados para as práticas docentes na perspectiva da inclusão.

Relevante esclarecer que esse destaque não indica o fortalecimento de um discurso a favor da culpabilização do professor. Ao contrário, ainda que na realidade hodierna os professores sofram um processo de desqualificação de seu fazer pedagógico fruto, inclusive, do dismantelamento do poder público com setores como a educação, o que se pretende é dar visibilidade e evidenciar medidas capazes de qualificar suas ações, com destaque para os processos formativos que vivenciam.

A defesa que fazemos, consiste em afirmar que os professores não podem ser os únicos responsáveis pela inclusão escolar, mas podem ser considerados os principais mediadores desse processo. Contudo, para atuarem para além da retórica do discurso politicamente correto, faz-se necessário a garantia de condições, entre elas a garantia de uma base de conhecimentos, a fim de terem condições reais de conduzir o processo pedagógico, considerando todos os alunos como sujeitos que precisam ter respeitados seus modos de ser, sentir, se apropriar e transformar o mundo.

Nesse aspecto podemos considerar o caráter instituinte da política de inclusão, que requer mudanças profundas no sistema educacional em termos de superação às barreiras à aprendizagem e à participação, que consistem nas conhecidas e perpetuadas barreiras atitudinais, metodológicas, comunicacionais e de acessibilidade física.

Para romper com as barreiras supracitadas, em linhas gerais é preciso que os professores tenham oportunidades formativas que viabilizem novas formas de pensar e modos de fazer, com o pretexto de colocarem em movimento ações escolares apropriadas para atender as diferentes crianças e seus ritmos de aprendizagem.

Caso contrário, quando um professor com déficits formativos, conduz de forma equivocada as práticas pedagógicas, pode acentuar o processo de exclusão aumentando ainda mais os comportamentos disruptivos dos estudantes (CAMARGOS JÚNIOR, 2017, p. 106). Assim sendo, “(...) o mediador precisa adequar seus meios de intervenção ao grau de comprometimento da criança, buscando atingir o melhor resultado possível dentro das limitações apresentadas” (CAMARGOS JÚNIOR, 2017, p. 106). Contudo, para isso, precisa de conhecimentos sólidos para dispor de procedimentos pedagógicos eficazes.

Vale destacar que ainda que se defenda a impossibilidade de uma formação dar conta de preparar o professor para o trabalho com a diversidade devido sua dimensão que denota um *continuum* (GATTI, 2013; NÓVOA, 2017; FREIRE, 1996) é preciso que ela garanta condições base para a realização de um trabalho produtivo. É preciso ainda, que ela oportunize ao professor o conhecimento das particularidades das deficiências dos estudantes, seus déficits e habilidades tendo em vista criar meios que possibilitem o engajamento desses sujeitos nas atividades escolares. Podemos considerar que o chão da escola seja um *lócus* privilegiado nesse processo formativo, visto que a formação em contexto tem um caráter instituinte de identificar as barreiras institucionais para então, coletivamente, tentar transpô-las.

No entanto, parece que a realidade se difere desse ideal. Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) revelam que apenas 5% dos professores da Educação Básica possuem formação continuada em educação especial e que, além disso, apenas 43% dos docentes que atuam em turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possuem formação específica em educação especial (BRASIL, 2018). Tais dados revelam o desconhecimento ou a desconsideração sobre as possibilidades de a escola ser o espaço de formação continuada, em que os saberes da experiência são praticados e vivenciados de forma a transformar valores, estabelecer novos conhecimentos e práticas potentes para as mudanças necessárias e promotoras de processos mais inclusivos nos espaços/tempos escolares.

Embora pesquisadores como Mantoam (2004) e Orrú (2012) afirmem que geralmente o professor do ensino regular não está preparado para atuar em

conformidade com os princípios da inclusão. Beyer (2013) por sua vez menciona que não há como desconsiderar o fato que por melhor que seja a atuação de qualquer docente, ainda que tenha trato pedagógico coerente com a intenção de dissipar as barreiras para a aprendizagem, de modo particular daqueles com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, há necessidade de formação contínua para responder aos desafios infindáveis do processo de inclusão em educação.

Mas de qual formação estamos falando? Reiteramos que os processos formativos ocorrem no cotidiano, através de situações e práticas que permitam a reflexão e a contemplação do espaço e das situações escolares. É preciso conhecer e apreender o nosso cotidiano, de modo que a reflexão sobre nossas ações sejam, por si só, possibilidades formativas.

Diante disso, podemos afirmar que uma das formas de aperfeiçoar a política de inclusão em educação, tendo em vista sua implementação contínua e processual, perpassa a formação do professor. Assim, é preciso que o preceito legal de inclusão escolar não afete somente os cursos de formação docente, mas possibilitem reconsiderar que a escola seja um espaço com singular potencial para processos formativos ancorados em planejamentos e decisões colaborativas. Ou seja, para que possamos reinventar os processos de formação, não basta apenas de incluir disciplinas na Pedagogia e demais licenciaturas relativas à educação dos alunos com deficiências nos programas de formação, é necessários estabelecer articulações entre ensino e pesquisa, escola e universidade e atores envolvidos no espaço escolar.

O que está em pauta perpassa a indagação sobre, de fato, o que a política de inclusão diz à formação docente. A problemática para o entendimento de como, de fato, por meio da formação possa ser possível, induzir reflexões e consolidar a construção de uma base de conhecimentos, que assegurem ao professor acolhimento às barreiras à aprendizagem e à participação vivenciadas pelos alunos. Esse deve ser um dos pontos nucleares da profissionalização do professor.

Contudo, considerando as produções acadêmicas sobre formação docente no Brasil, em especial as que tratam da formação inicial, percebe-se lacunas relacionadas

sobretudo, à dificuldade de projetar um currículo e de fazer uso da avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, de assegurar uma proposta didática adequada e articular metodologias de ensino variadas a fim de potencializar o sucesso das intervenções pedagógicas. Os dados apresentados nas pesquisas consideradas indicam que a formação inicial destinada aos professores da Educação Básica apresenta limites referentes a capacidade de diálogo da universidade com o contexto escolar (GATTI e BARRETO, 2009; SOARES, 2014; BARRETO, 2015; GATTI, 2010; 2015; ANDRÉ, 2015; BEYER, 2013). Tais limites estão relacionados aos processos colaborativos de atuação, ao redimensionamento de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como oportunidades educacionais e ao uso da autonomia no que tange às decisões que envolvam flexibilizações curriculares que permitam a participação e aprendizagem de todos independentes de suas singularidades.

Nesses termos, ainda que uma ou outra proposta de formação inicial para o exercício do magistério se desenvolva a partir de um projeto próximo do universo escolar, o quadro geral indica que o processo inicial de formação docente precisa ser reconfigurado, sobretudo, para que os docentes em formação aceitem que estão condicionados a um processo contínuo.

Tal perspectiva trata-se de uma medida importante que pode alicerçar o fortalecimento da concretização do ideal de escola democrática, entendida aqui, como aquela que, para além do acesso, garante condições de permanência, aprendizagem e participação a todos os alunos indiscriminadamente. Assim, não só pela política de inclusão, mas também por ela, a revisão da formação inicial se faz urgente, para que a compreensão da necessidade da formação continuada ocorra.

A contradição que parece existir entre o projeto de inclusão em educação e a lacuna na formação inicial docente capaz de subsidiar práticas, que resultem no direito de todos à aprendizagem, faz com que a formação continuada tenha contornos compensatórios, no sentido de preencher lacunas e ausências não contempladas nos cursos de licenciaturas (BRZENZINSKI, 2008; GATTI, 2008). Superar o caráter compensatório é algo a vislumbrar, visto que o processo formativo não possui apenas dimensão técnica e paliativa na superação de lacunas e ausências, ou seja, a aquisição

de novas linguagem, recursos da tecnologia assistiva e outras formas de possibilitar a participação e aprendizagem de alunos com diferenças, têm um caráter realmente radical no que tange à transformação pessoal e institucional. Compreendemos que o deslocamento da concepção de falta para o aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento considerando o aluno e/ou a realidade existente a ser transformada é uma possibilidade instituinte que nos desafia e interroga as políticas de formação existentes.

O processo de inclusão em educação pressupõe a participação dos alunos em todas as atividades escolares. Para que isso se efetive, reiteramos que se faz necessário pensar estratégias e práticas pedagógicas de forma coletiva, de modo que cada ator escolar seja responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, visto que a presença de estudantes com deficiência na escola tensiona ainda mais os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Uma perspectiva de inclusão em educação pressupõe considerar as particularidades e potencialidades de cada sujeito como eixo central na ação pedagógica.

Destacamos ainda que para ampliar as possibilidades de individualização do ensino, no contexto da sala de aula, a presença de dois professores nas turmas pode ser uma medida favorável para a garantia da aprendizagem e participação de todos. Outro aspecto a ser agregado nessa proposição seria que um desses professores tenha seus estudos direcionados para o campo da educação especial, ou seja, tenha formação que possibilite a ampliação de linguagem e estratégias de trabalho.

O processo de formação voltado para a especificidade na aprendizagem dos alunos com deficiência pode ser um importante fator de superação de barreiras que podem levar à exclusão no contexto da sala de aula e da escola. Nessa direção o professor com atuação pedagógica especializada necessita ter disposição para acolher todo o grupo de alunos e jamais concentrar-se exclusivamente no trabalho com as crianças com deficiência, o que poderia favorecer a segregação do aluno em vez de investir em seu processo de inclusão.

A proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se

as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p.76).

Portanto, considerando que no processo de desenvolvimento profissional não há um marco que limita o tempo de aprender para a docência, mas ao contrário, pauta-se nos pressupostos de formação como um *continuum*, o professor com conhecimento específico sobre a educação especial colabora como o parceiro mais experiente, na zona de desenvolvimento intermitente (PRESTES, 2012) do seu par professor.

Considerando as fragilidades e lacunas do processo formativo que a maioria dos professores vivenciam, sabe-se que poucos são os docentes com estofo teórico-prático para realizar a mediação com o público alvo da educação especial. Assim, a proposta é que inicialmente, os professores com formação específica e que possuam uma proposta pedagógica inclusiva sejam os alicerces para os demais no contexto das unidades de ensino. Nesse caso, atuarão como parceiros mais experientes na condução das propostas pedagógicas nas turmas regulares.

Nessa direção, conforme afirmou Linhares (2004), o trabalho colaborativo pode criar um campo favorável para que mudanças ocorram na cultura escolar. Isso porque, segundo a pesquisadora, no isolamento, é possível que os professores ainda que bem intencionados, esbarrem nas barreiras produzidas pelas estruturas escolares, aumentando as chances de retornarem às práticas comuns, ou seja, ao estado anterior à ressignificação do fazer pedagógico.

Ao contrário, a formação realizada sobre a perspectiva colaborativa, pode representar uma ação de interdependência e de apoio mútuo entre os professores e incidir na formação de equipes de trabalho que atuarão no desmoronamento de tais vigas. Sendo assim, têm aumentadas as chances da "(...) escola transformar-se em uma organização "qualificadora", isto é, capaz de, coletiva e individualmente, aprender com a sua própria experiência de funcionamento" (CANÁRIO, 2006) e, assim, instituir um processo de mudanças qualitativas no fazer pedagógico.

Outra medida de destaque na implementação da lei de inclusão refere-se à garantia de tempo e espaço para os professores, que atuam em turmas com alunos

com deficiência, dialoguem com as famílias, com os pares do contexto escolar e com outros profissionais que atuam com a criança. Visando à proposta de ensino colaborativo, consideramos que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; enfim, às experiências em sala de aula que proponham a participação e aprendizagem de todos.

A expectativa é de que assim a escola ganhe contornos de um espaço de formação e valorização do tempo de aprender, desaprender, reestruturar o aprendido e articular de forma contínua o conhecimento e o desconhecimento como sínteses da atividade pedagógica. Nessa ótica há possibilidade de aumentar as chances construir conhecimento sobre os alunos, estabelecendo novos modos de fazer a inclusão de modo a dissipar as práticas excludentes cristalizadas em seu interior.

Por fim, realidades em que os professores são gratificados para atuar em tempo integral, de modo que possa ministrar aula em um tempo e planejar em outro turno, seria medida importante a ser refletida e praticada, para que se desenvolva um trabalho que oportunize atividades curriculares que envolvam a turma toda.

Além dessa proposição, o incentivo salarial para a busca por momentos de formação continuada, compra de livros para estudo e de outros materiais de apoio para o fazer pedagógico é reconhecido como um avanço para a operacionalização da proposta. No entanto, trata-se de uma ação que como qualquer outra política demanda monitoramento para seu aperfeiçoamento, caso contrário pode atrair profissionais interessados apenas na compensação financeira, desconsiderando o caráter político de tal medida ou ainda, que pode se converter em uma política, que ideologicamente afirma a necessidade de gratificar o profissional diante de uma tarefa penosa. Em linhas gerais, essas medidas ilustram possibilidades para se trilhar uma política de Estado que garanta a efetividade e a globalidade das ações em âmbito nacional. Contudo, o caminho não é único e demanda busca incessante.

[...] pela atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade de tocar e ser tocado, de se expor às diferenças, de estar disponível aos chamamentos que nos chegam aos sinais mais diversos que nos apelam aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa [...]. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto mais me conheço como me atrevo a conhecer o que ainda não sei (FREIRE, 1996, p. 151).

Experiências positivas afirmam que muitas crianças são incluídas, com sucesso, nas escolas de ensino regular, evidenciando o compromisso da gestão da escola na construção de um projeto pedagógico que contemple as diferenças e a organização de espaços para a realização do atendimento educacional especializado. Esse cenário positivo para crianças e adolescentes, bem sucedidos educacionalmente, reforça ainda mais, a necessidade da efetivação da mudança estrutural na educação e superação dos nossos desafios e medos de investir em novas práticas.

Breves considerações

O objetivo perseguido ao longo do presente artigo está relacionado a busca por contribuir com reflexões acerca da formação e valorização do magistério no âmbito das políticas inclusivas, particularmente, as políticas de educação especial, na perspectiva da inclusão em educação. Para tanto, com base em estudos realizados por pesquisadores do campo da inclusão em educação, buscamos fomentar o debate a partir da explicitação de alguns elementos que podem funcionar como mecanismos objetivos para referendar modos de pensar e modos de fazer a inclusão.

Nessa direção, reafirmamos a formação e a valorização do quadro do magistério como condições básicas para o encaminhamento da proposta. Contudo, diante de tempos de crise política e econômica instaurada nos últimos anos no país, em que cortes financeiros se agigantam no setor educacional, o que incorre em condições de trabalho cada vez mais difícil, essa indicação se torna um desafio.

Inicialmente, buscamos defender processos formativos baseados no contexto da escola, na atuação com alunos concretos e na vivência de relações colaborativas em

que os planejamentos e conhecimentos sejam divididos e reinventados de modo a oferecer condições reais para a participação e a aprendizagem de todo o alunado.

Defender uma política pública para o magistério pautada na unidade entre formação e medidas que acarretam na valorização da docência exige luta constante. No entanto, enquanto “profissionais da esperança” (FREIRE, 1992), não esquivemo-nos de nosso compromisso diante dessa realidade, por mais dura que ela pareça se apresentar.

Há significativa disparidade entre o discurso político e o caráter precário de nossa educação. Ainda há muitos entraves a serem superados para garantir dignidade, acessibilidade e qualidade no processo educacional de nossos alunos com e sem deficiência.

Inclusão é um processo a ser perseguido e conquistado a partir da aplicação de políticas públicas e processos formativos de caráter inicial e continuado, o que nos leva a considerar a importância da gestão nas diferentes esferas (micro, meso e macro).

Efetivar intenções legislativas, ampliar o processo de inclusão e o sentimento de valorização do magistério, tanto em caráter social como no aspecto individual e institucional, que em certa medida pode oportunizar as necessárias mudanças a serem efetivadas, podem viabilizar que a educação concretize seus sentidos e funções, que na perspectiva da inclusão significa romper com barreiras à participação e à aprendizagem e, promover culturas, políticas e práticas de inclusão no cotidiano de cada escola, conforme suas especificidades locais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli, E. D. A. Políticas de Valorização do trabalho docente no Brasil. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Vol. 23, n. 86. Rio de Janeiro. Jan./fev. 2015.

BALL, Stephen J. [2015]. **Olhares**. Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171. Entrevista concedida a MAINARDES, Jefferson. Tradução de Janete Bridon.

BARRETO, Elba de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 62. P. 679-701. Campinas, São Paulo. jul.-set, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em 12/12/2016.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educativas especiais**. 4 ed. Porto Alegre : Mediação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei nº. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1139-1166. Set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 de julho de 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afranio (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998, caps. II e XI.

CAMARGOS JÚNIOR, Walter (org.). **Intervenção precoce no autismo: guia multidisciplinar: de 0 a 4 anos**. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2017.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 160p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.52, v. 18. Jan./Mar. 2013.

GATTI, Bernadete. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67. Out./dez. 2013.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186. Jan./abr.2008.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Out. – dez. 2010.

_____. Formação de Professores: compreender e revolucionar. In: _____ et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**.1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____; BARRETO, Elba de Sá, ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília, ano 8, v. 20, p. 26-28, 1998.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Sonhar e construir a escola com professores. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-76.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**,Campinas, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAM, Maria Teresa Égler. **Ser ou Estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez.. 2017. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso. Aceso em 20/12/2017.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SOARES. Magda, **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002, 95 p.

_____. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173. Dez. 2014.

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa: traduções de Lev Seminovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Data de envio: 28/08/2018
Data de aceite: 05/11/2018

**EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA *QUEER* E ESTUDOS DECOLONIAIS: QUAIS AS
PARCERIAS POSSÍVEIS PARA QUE MAIS VIDAS PERSISTAM?
EDUCATION, QUEER PEDAGOGY AND DECOLONIAL STUDIES: WHAT ARE
THEIR POSSIBLE PARTNERSHIPS SO THAT MORE LIVES CAN PERSIST?**

Allan Dayvidson de Azevedo Menezes¹⁸⁴

Resumo

O presente artigo está interessado em fazer uma breve articulação entre Pedagogia *Queer*, estudos descoloniais e políticas de reconhecimento. Essa interlocução visa compreender como a aliança entre algumas reflexões dos campos de estudo supracitados pode contribuir para a educação, tendo como horizonte garantir a viabilidade de mais vidas. Partindo da premissa de que a vida é constitutivamente precária e do fato de que a educação pode ser crucial para a persistência de nossas vidas, tentaremos localizar as possíveis parcerias entre educação, reconhecimento e produção de conhecimento, traçando seus limites, potencialidades e ambiguidades.

Palavras-chave: Pedagogia *Queer*. Estudos Decoloniais. Políticas de Reconhecimento. Precariedade.

Abstract

The present article is interested in making a brief articulation between Queer Pedagogy, decolonial studies and recognition policies. This interlocution aims to understand how the alliance between some reflections of the fields of study mentioned above can contribute to education, having as horizon to guarantee the viability of more lives. Starting from the premise that life is constitutively precarious and from the fact that education can be crucial to the persistence of our lives, we will try to find out the possible partnerships between education, recognition and production of knowledge, tracing its limits and potentialities and ambiguities.

Keywords: Queer Pedagogy. Decolonial Studies. Recognition Politics. Precarity.

¹⁸⁴Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense; bolsista CAPES. Área de Pesquisa: Produção de subjetividade, política e exclusão social. Contato: allandayvidson@gmail.com

Introdução

Desde a graduação em Psicologia, a educação e os espaços educacionais têm comparecido em meus estudos e reflexões de modo tangencial. Embora dedicado especificamente a questões de gênero e sexualidade na monografia, às identidades e políticas de reconhecimento na dissertação de mestrado e, agora, às narrativas e condições de enunciabilidade na pesquisa de doutorado ainda em curso, a educação sempre apareceu e aparece como parte inalienável das contingências em que essas temáticas se apresentaram como problemas com os quais me haver. Entretanto, até então, os processos educacionais não haviam exclusivamente sido abordados em minhas pesquisas, ainda que tenha reservado algum momento ou seção para situá-los em meio às discussões. Preocupado especialmente com aquilo que viabiliza as vidas prosseguirem, este artigo surge como uma tentativa de maior aproximação teórica e compreensão do papel da educação nesta tarefa coletiva. Isso se dará a partir do esforço de articulação entre duas perspectivas que ao longo de meus estudos se apresentaram em torno da educação: a Pedagogia Queer e os estudos decoloniais. Ambas me parecem oferecer reflexões importantes não só sobre como compreendemos a educação e a produção de conhecimento crível, a qual a primeira está certamente articulada, mas também sobre como reconhecemos a dignidade de certas vidas ao custo de outras por meio de um regime de distribuição de credibilidade e autoridade colonialista. Neste sentido, as concepções de precariedade e de políticas de reconhecimento da filósofa estadunidense Butler (2016a; 2016b; 2015) darão suporte à discussão.

A Pedagogia *Queer*, como o nome sugere, diz respeito a um esforço de articulação entre estudos *queer* e a educação. Segundo Dinis (2014) o termo “*queer*” é cunhado como ferramenta teórica ao final dos anos 80 e vem sendo apropriado por diversas áreas de conhecimento. Embora, aparentemente, sua entrada nas discussões mais comum tenha sido por estudos de gênero e sexualidade, as teorizações extrapolam tais questões para pensar como lidar com os sistemas normativos na medida em que estes possam inviabilizar diversos modos de existir ou ainda garantir modos de existir aparentemente conformes, mas a altos custos subjetivos.

O termo *queer* remete ao estranho, ao extraordinário, à excentricidade ou ainda ao suspeito ou duvidoso. Surgido na Inglaterra para designar populações marginalizadas (vagabundos, endividados, prostitutas, dentre outras) passou a ser usado também de forma pejorativa para designar pessoas que desafiam as normas de gênero e sexualidade. A articulação entre *queer* e pedagogia no Brasil é especialmente abordada pela estudiosa em educação Guacira Lopes Louro. Esta indaga sobre quais contribuições uma teoria “não-propositiva” teria a oferecer para um campo historicamente propositivo como o educacional “que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação” (LOURO, 2004, p.47).

Para teóricas e teóricos *queer*, a diferença é constitutiva das relações humanas. Distanciam-se dos debates sobre diversidade, na medida em que estes parecem pautar-se na diferença como característica pessoal, dada em absoluto, incomensuravelmente distinta, hermética. No discurso de defesa da diversidade, as diferenças estão postas e devemos respeitá-las e incluí-las socialmente. Nos discursos *queer*, a diferença é ao mesmo tempo aquilo que produz relevos entre eu e o outro, e aquilo que, no contato com o outro, me transforma, me diferencia de mim mesmo (MISKOLCI, 2016). A atitude *queer*, assim, não só se opõe a certo projeto assimilacionista da diferença, mas compreende esta como constitutiva de nossa subjetividades e nossa impermanência. *Queer* não visa à tolerância, diz respeito a nossa implicação mútua.

Contudo, os sistemas normativos educacionais tendem historicamente à padronização e assimilação, marcadas tanto pela pastoral cristã quanto pelo discurso científico clássico que são pautados em binarismos como certo-errado, verdade-mentira, bom-ruim, normal-anormal, aprovado-reprovado, como bem nos recorda Foucault (1987). Para este artigo, me arriscarei a dizer que os sistemas normativos, especialmente no sul global, estão também marcados pelo colonialismo. É a tradição colonial que viabiliza em alguma medida tanto a pastoral cristã quanto o discurso científico como parâmetros normativos amplos, se entendermos como a educação se estabelece globalmente a partir de modelos eurocentrados. Esse legado estabelece uma tradição de discriminação entre o “bom” educando e o “mau” educando que

permeia não só as práticas educacionais cotidianas, mas, muitas vezes, as premissas que orientam essas práticas.

Certamente, não é de hoje que tentamos nos haver com esse legado, e educadores importantes como Freire (2015) nos oferecem olhares e contrapontos à lógica que estabelece certo modelo educacional eurocentrado e capitalista, como bem nos lembra Penna (2014) ao articular pontos de convergência entre a Pedagogia do Oprimido com os estudos decoloniais. Parece-me importante que continuemos a nos dedicar a tecer parcerias se queremos de fato nos reposicionar diante do legado colonialista que constitui bases para a educação no Brasil. E por parcerias, incluamos não só as convergências de pensamento, mas também aquilo que diverge, aquilo que conecta parcialmente certas perspectivas na medida em que uma coloque e sustente problemas para outra. Se Freire (2015) e algumas frentes dos estudos coloniais operam uma análise dialética (opressor-oprimido) da educação e suas metodologias, outras estudiosas e estudiosos decoloniais e *queer* reinserem problemas do ponto de vista “analético” (ALCOFF, 2016) às questões educacionais, ou seja, a questão de como considerarmos nas relações e no currículo educacionais aquilo que não se estabiliza, aquilo que não encontra definitivamente reconhecimento nos regimes de inteligibilidade vigentes.

Enquanto a dialética marxista permanece dentro da esfera do inteligível, numa oposição e suprassunção dialógica da visão de mundo dominante, a analética procura tornar visível aquilo que está além da dialética. A dialética restringe-se a uma crítica interna ao contradizer o que existe, mas ela permanece dentro dos termos de referência dos conceitos fundantes existentes. Novas formulações são de fato possíveis mediante a dialética, mas elas somente serão alcançadas pelo processo conflitivo das contradições (ALCOFF, 2016, p.130).

Nesse sentido, as considerações tanto da Pedagogia *Queer* quanto dos estudos decoloniais podem nos auxiliar a prosseguir compondo essas frentes perturbando modos cristalizados de pensar e operacionalizar a educação no Brasil. Se por um lado precisamos nos haver com a colonialismo das relações no campo educacional que produzem uma dialética de opressão, por outro precisamos ainda nos

haver com aquilo que, diante do regime de inteligibilidade colonialista, sequer consegue ser reconhecido nessa dinâmica dualística, aquilo que é expelido da própria dialética. Assim, Alcoff recupera o termo “analética” que diz respeito a “um neologismo que remete à tentativa de pensarmos além do que costumeiramente pensamos, para alcançar além da dialética em direção ao ininteligível e incomensurável ou o que está além da totalidade” (ALCOFF, 2016, p.130). E isso, segundo a autora, só é possível pelo investimento em deslocamentos epistemológicos dos grandes centros de conhecimento crível, produtos e produtores de uma lógica de inteligibilidade que inviabiliza o acesso daquilo que não se estabiliza, e daqueles que sequer contam como vidas vivíveis (BUTLER, 2016a; 2016b).

Ainda hoje soa como um consenso, por exemplo, que nos primeiros anos escolares (e às vezes durante todo percurso educacional) se apresente como história que o Brasil fora **descoberto** por Portugal. As defesas dessa afirmação podem ser várias como a suposta imaturidade intelectual dos educandos, ou o caráter aparentemente lúdico como meio de abordar um tema permeado por séculos de violência colonial europeia. No entanto, nenhuma delas parece consideravelmente preocupada com um apagamento precoce das dúvidas e ambiguidades que tal narrativa poderia nos oportunizar. Questões do tipo: Por que o Brasil não existia antes de portugueses aqui chegarem? O que representa “descobrir” um país? Que histórias populações indígenas que vivem ou viveram nestas terras poderiam nos contar sobre a chegada portuguesa a partir de suas perspectivas? Que histórias populações negras e indígenas poderiam fragilizar a narrativa da colonização, essa “história dos vencedores” (BENJAMIN, 1987)?

Por outro lado, concordo com o cuidado de Balestrin (2013) ao expressar que nem toda forma de opressão e discriminação está diretamente ligada ao colonialismo, embora se possa localizar que todas elas são ou podem ser reforçadas e reproduzidas por ele. E também que não se trata de estabelecer novos lugares para uma verdade hegemônica que substitua as atuais (a narrativa indígena substituindo a narrativa europeia no caso do exemplo), mas o de sustentar a dúvida, a ambiguidade. Será que a dúvida é um empecilho ao processo educacional? Ou será seu próprio exercício?

Certamente, aos modos das teorias *queer*, a dúvida é uma atitude política, uma vez que ela permite que os próprios regimes de conhecimento e reconhecimento sejam convocados a se refazer. Não necessariamente a dúvida cartesiana como meio de acesso a uma verdade que finalmente seja indubitável, mas a dúvida enquanto encruzilhada, enquanto abertura ao (re)conhecer.

Tomo emprestado o termo “encruzilhada” da *mestiza* Anzaldua (2005). Ler a autora é deslocador na medida em que ela recupera termos como “consciência” e “tolerância” sendo capaz de produzir caretas de desaprovação até em muitas teóricas e teóricos *queer*. Mas, antes de nos apressarmos e tomarmos os termos como marcas malditas de um construtivismo ou positivismo não superados, considero interessante que resistamos ao hábito do concordo-discordo e façamos o exercício de persistir na encruzilhada que é onde a *mestiza* nos encontra. Se Benjamin (1987) faz sentido quando afirma que os hábitos são repetições cristalizadas, irrefletidas, pedantes de nossos primeiros encontros com a tradição, Anzaldua (2005) afirma que:

La mestiza tem que se mover constantemente para fora das formações cristalizadas do hábito; para fora do pensamento convergente, do raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade em direção a um objetivo único (um modo ocidental), para um pensamento divergente [...] Não apenas sustenta contradições como também transforma a ambivalência em uma outra coisa (p. 706).

A encruzilhada, todavia, não é um não-escolher, mas a ampla indeterminação das escolhas que se pode fazer. A *mestiza* escolhe para seguir caminho, mas o faz apenas para se encontrar nas encruzilhadas seguintes. E de encruzilhada em encruzilhada ela vai fazendo e refazendo histórias. Histórias que nem são só descobrimento, nem é só usurpação colonial. Histórias feitas das heranças, tradições contraditórias que a constitui, e reconhece que “*es difícil diferenciar entre lo heredado, lo adquirido, lo impuesto*” (ANZALDUA, 2016, p.709). Ela nos convida o pensamento a visar outras possibilidades de constituir práticas educacionais que abarquem a indeterminação, a encruzilhada, o *queer* atrevo-me a dizer.

O que isso tem a ver com políticas de reconhecimento na e pela educação? Pelo menos três premissas precisam ser assumidas aqui. A primeira é de que a

educação está, em nossa sociedade, parcialmente ligada ao prosseguimento das vidas. Não apenas na questão de inserção no mercado de trabalho que, possivelmente, modula de modo significativo a estruturação da maioria das instituições educacionais em nosso país e o acesso a bens e serviços, mas também aos potenciais de alargamento das próprias possibilidades de significação e posicionamento diante do legado cultural colonial, diante de um mercado de trabalho discriminatório, das relações de consumo capitalistas e das possibilidades de coexistência entre perspectivas divergentes. Podemos dizer que o acesso à educação pode ser significativo na tessitura de condições de persistência das vidas.

A segunda premissa é, na verdade, um passo atrás em relação à primeira: as definições do que seja uma vida. Tanto nas discussões *queer* quanto nas decoloniais, as próprias definições de vida e, sobretudo, de vida digna de ser vivida, se confrontam com a necessidade de voltarmos à encruzilhada. Concordo com Butler (2016a; 2016b) ao compreender a vida como constitutivamente precária, em outras palavras, para a autora, viver não se trata de seguir um percurso espontâneo e linear no espaço-tempo. Uma vida não prossegue por si mesma e nem de uma mesma maneira ao longo de sua existência, viver é ativamente fazer algo para permanecer vivo e é fazê-lo junto a outros humanos e não-humanos (HARAWAY, 2017; BUTLER, 2018). Por ser persistência, uma vida tem mais possibilidades de prosseguir na medida em que dispõe de mais parcerias. As composições são fundamentais para que prossigamos. A educação pode ser um poderoso recurso para a persistência de uma vida, uma vez que através dela nos encontramos com o outro, acessamos não só a tradição, com conhecimentos e perspectivas de alguns daqueles que nos precederam, mas também a possibilidades de compor alianças com potencial de produzir novas histórias de mundo. Assim, as políticas de (re)conhecimento dentro dos espaços educacionais precisam ser consideradas e revisadas.

Como, então, a condição de ser reconhecido deve ser entendida? Em primeiro lugar, ela não é uma qualidade ou uma potencialidade de indivíduos humanos. [...] Não há desafio que o reconhecimento proponha à forma do humano que tenha servido tradicionalmente como norma para a condição de ser reconhecido, uma vez que a pessoa é essa própria norma. Trata-se, contudo, de saber como essas

normas operam para tornar certos sujeitos pessoas “reconhecíveis” e tornar outros decididamente mais difíceis de reconhecer (BUTLER, 2016b, p.20).

O reconhecimento de viabilidade da vida, sendo fundamental ao prosseguimento das vidas, é o terceiro pressuposto aqui. O ato de reconhecer, no entanto, não deve ser confundido aqui com o conhecer, pelo menos não plenamente. Butler (2016b) nos diz:

Nem todos os atos de conhecer são atos de reconhecimento, embora não se possa afirmar o contrário; uma vida tem que ser inteligível como uma vida, tem de se tornar reconhecível. Assim, da mesma forma que as normas da condição de ser reconhecido preparam o caminho para o reconhecimento, os esquemas de inteligibilidade condicionam e produzem essas normas (p.21).

Então, penso junto à autora, ao compreender que o reconhecimento de uma vida como digna de ser vivida não deve estar exclusivamente condicionada pelo que sou capaz de saber ou dizer da pessoa, como a enquadrar nessa ou naquela categoria. A vida vivível tem como condição básica ser entendida como vida digna de lamento se perdida. A vida enlutável nos mobiliza não só à comoção, mas a ações efetivas para criar condições capazes de impedir sua perda precoce ou evitável. Dito isso, como vidas que não encontram correspondência nos parâmetros de inteligibilidade podem ser reconhecíveis pela educação? Quem são essas vidas? Provavelmente se possa perguntar. Dispomos de perspectivas que nos possibilitam acionar algumas categorias históricas que marcam certas vidas como menos importantes que outras por meio de discriminações como a xenofobia, as lgbtfobias, a misoginia, o capacitismo dentre outras, alicerçadas em sistemas normativos amplos como o racismo estrutural, a heteronormatividade, o sexismo e a corponormatividade.

No entanto, na abreviatura incomensurável que a questão “quem é?” performa há embutida não só as expectativas por um conjunto de nomenclaturas e categorias (de gênero, etnia, classe, capacidade, etc), mas, subjacentes tentativas de reconstituir os mitos de origem desses sujeitos. Numa educação em que se precisa saber e deter as respostas, demanda-se saber quem são essas vidas. Menina ou

menino? Branca ou negro? Qual faixa etária? Qual série? Educador ou educanda? Capaz ou incapaz? Se por um lado, a partir de uma aposta *queer*, talvez a pergunta crucial aqui não seja “quem é”, por outro lado, para a investida decolonial, não podemos também abdicar de pensar: onde essas vidas se localizam. Se “quem é?” remete a um apelo ao conhecimento das vidas como pressuposto para o reconhecimento, o “onde está?” remete ao regime de inteligibilidade em que as vidas são distribuídas. Nesse deslocamento de perspectiva, com sorte, podemos também nos deparar com zonas turvas compartilhadas por um sem-número de vidas com diferentes marcas e que não recebem o devido reconhecimento de sua dignidade de persistirem vivas.

O problema não é incluir mais pessoas nas normas existentes, mas sim considerar como as normas existentes atribuem reconhecimento de forma diferenciada. Que novas formas são possíveis e como são forjadas? O que poderia ser feito para produzir um conjunto de condições mais igualitário da condição de ser reconhecido? Em outras palavras, o que poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos? (BUTLER, 2016a, p.20).

Essa perspectiva considera que alterar as políticas de reconhecimento não deve se encerrar apenas em remendar as estruturas educacionais colocando rampas para cadeirantes, permitindo do acesso aos banheiros de acordo com a identidade de gênero por pessoas trans, incluindo aspectos das histórias indígenas e africanas nas bases curriculares, ou qualquer medida que tente reparar as condições ainda limitantes para as aprendizagens daquelas e daqueles marcados como minorias sociais. Requer também uma reestruturação de algumas premissas e referenciais do que é educação e do que é conhecimento. É preciso, sim, produzir acessibilidade para pessoas com deficiência, considerar a livre circulação de corpos inconformes com as normativas de gênero e sexualidade, e promover iniciativas em prol de relações raciais e de gênero menos nocivas nos espaços educacionais, isso é inegável. No entanto, não o faremos se tratarmos essas questões como demasiadamente específicas ou como um meio de melhor enquadrar os sujeitos que não se enquadram (ou se enquadram a

altos custos subjetivos) nas normativas daquilo que tomamos como educando pressuposto.

A esse respeito, Butler (2016b) me ajuda a compreender que forjamos “teorias abreviadas” quando pensamos ou apostamos numa concepção ou estratégia educacional. Nos termos da filósofa, consigo dizer que quando defendemos essa ou aquela concepção de conhecimento, estamos produzindo simultaneamente uma teoria abreviada do que compreendemos como sujeito cognoscente. Do mesmo modo que, quando defendemos uma concepção de educação, estamos forjando uma teoria abreviada do que pode ser um educando. Na urgência de nossas lutas, muitas vezes não consideramos essa reverberação teórica na qual se faz um corte, intencional ou desavisado, entre aqueles que contarão como sujeito (e possivelmente como vida) e aqueles que encontrarão condições especialmente precárias de serem considerados.

Embora, de fato, não se esteja oferecendo aqui um modelo de quais e como deveriam ser as premissas e referenciais da educação, a aposta é contribuir com mais conexões e camadas nas discussões a respeito. Se há uma recomendação que tanto a Pedagogia Queer quanto os estudos decoloniais trazem, cada uma a seu modo, em suas respectivas reflexões é a de que precisamos sustentar as ambiguidades. Seja lá como produziremos bases curriculares, planos de ensino ou escolas menos racistas, sexistas, lgbtfóbicas e capacitistas, não o faremos sozinhos e apenas a partir de nossas perspectivas de como a educação deveria se encaminhar.

Faz-se necessário, todavia, insistir que o problema não reside determinadamente nas respostas, ou na capacidade de responder. Ocasionalmente precisamos responder a perguntas que se apresentem em nossos cotidianos. Parece evidente, por exemplo, que um procedimento cirúrgico simples ou mesmo um processo de dragagem de um rio, hoje requeira uma série de conhecimentos de certo modo consolidados e compartilhados e encaminhamentos de algumas perguntas para que ocorra de maneira minimamente benéfica para os envolvidos. No entanto, o que está em jogo é como se aborda a persistência das perguntas já feitas, as ambiguidades sem solução e, sobretudo, a formulação de perguntas até então impensáveis. Em quais condições que somos exigidos uma resposta? Quais possíveis reverberações da

resposta que nos foi possível? Como e em quais situações os conhecimentos a que se recorre se consolidaram? O que pode estar de fora dessa consolidação? Quais vidas, em nossos contextos sociais e políticos, esse procedimento garante de fato a persistência e quais ele desconsidera? Quem são essas vidas?

Quando não buscamos a satisfação e deixamos que a pergunta permaneça aberta e perdure, deixamos o outro viver, pois a vida pode ser entendida exatamente como aquilo que excede qualquer relato que dela possamos dar. Se deixar o outro viver faz parte da definição ética do reconhecimento, tal definição será baseada mais na apreensão dos limites epistêmicos do que no conhecimento (BUTLER, 2015, P.61).

Quando Haraway (1995) defende que a objetividade do conhecimento diz respeito a nossa capacidade e esforço de localizá-lo, a autora propõe uma virada não só na preciosa objetividade científica, mas nas próprias demarcações de fronteiras do conhecer minando a sacralidade da racionalidade clássica e da neutralidade utópica. Localizar, nos termos de Haraway, diz do esforço de compreensão de condições locais e das parcerias disponíveis com as quais se pôde compor uma produção de conhecimento. As fronteiras do conhecível, são limites provisórios, em alguma medida opacos e permeáveis, lugar de passagem, mas também de disputas, negociações, e ambiguidades, tal como a encruzilhada em Anzaldúa (2005), talvez, se possa argumentar. A objetividade de Haraway nos importa aqui para pensar o conhecer como umas das premissas básicas do educar, e nos permitir confrontar os limites de nossa capacidade de (re)conhecer o mundo e os parceiros possíveis nele.

Portanto, ampliar as possibilidades do que entendemos como conhecimento crível e de como nos relacionamos com as ambiguidades e provisoriiedades na educação tem potencial para alargar os regimes de inteligibilidade e, por conseguinte, ampliar as possibilidades de persistência da vida daqueles envolvidos nas parcerias que compõem o campo educacional. Neste cenário, as contribuições *queer* e decoloniais podem sustentar questões para a educação que viabilizem não só encaminhamentos para a constituição de práticas educacionais que façam frente aos modos hegemônicos de pensar o (re)conhecimento, a credibilidade e a opressão, mas, sobretudo, que em seu curso, não expele as vidas vulnerabilizadas pela distribuição desigual da

precariedade. A educação não pode ser mais uma ferramenta para garantir a viabilidade de alguns em detrimento dos demais. Ao contrário, pode ser uma parceria possível para garantir condições menos desiguais de prosseguir vivo. A Pedagogia *Queer* e os estudos decoloniais não necessariamente convergem ponto a ponto, mas talvez consigam aliar-se de maneira significativa na defesa de que mais vidas sejam vivíveis, na medida em que permitem que as perguntas prossigam.

Referências

ALCOFF, Linda M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Soc. estado.**, Brasília , v. 31, n. 1, p. 129-143, Abril, 2016 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>> acesso em abr 2018.

ANZALDUA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciência. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 13, n. 3, p. 704-719, Dec. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300015&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 ago. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** Brasília , n. 11, p. 89-117, Aug. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 ago. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política.** 3ªEd. São Paulo: Ed Brasiliense, 1987.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembléia.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Ed Autentica, 2015.

_____, Judith. **Corpos que ainda importam**. In: COLLING, Leandro. **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFFBA, 2016a. p. 19-42

_____, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

DINIS, Nilson Fernandes. Por uma Pedagogia Queer. In: **Itinerarius Reflectionis**, [S.l.], v. 9, n. 2, jan. 2014. ISSN 1807-9342. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/27710/19279>>. Acesso em 06 set. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 54ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte I**, Ano 3 - N. 5 / Abril de 2016. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=5258>> acesso em 03 set. 2018.

_____, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: **Cadernos Pagu**, v.5. p. 7-41. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. In: **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. V.8 N.2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/12609>> acesso em 03 set. 2018

Data de envio: 14/09/018

Data de aceite: 12/12/2018

NA CONTRAMÃO DA MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DESNATURALIZAR E DESPATOLOGIZAR O FRACASSO ESCOLAR¹⁸⁵

ON THE OPPOSITE WAY OF MEDICALIZATION IN EDUCATION: DENATURIZING AND DEPATHOLOGIZING SCHOOL FAILURE

Danielle de Almeida Galante Ferreira¹⁸⁶

Resumo

O objeto deste estudo são as dificuldades de escolarização interceptadas pela medicalização dos fenômenos educacionais em meio à produção ideológica do fracasso escolar. A investigação objetivou verificar a epidemia de diagnósticos e de tratamentos do suposto fracasso escolar na sociedade contemporânea; bem como pensar em formas de intervenção do problema da patologização e da caracterização do fracasso escolar que considerem a brincadeira como essencial para identificar as necessidades do aprendiz. Por meio da revisão bibliográfica, almeja-se refletir acerca de alternativas à medicalização das dificuldades de aprendizagem na prática educacional e que resgatem o prazer em aprender.

Palavras-chave: Medicalização da educação. Dificuldades de escolarização. Fracasso escolar.

Abstract

The object of this study is the difficulties of schooling intercepted by the medicalization of educational phenomena in the midst of the ideological production of school failure. The investigation aimed to verify the epidemic of diagnoses and treatments of the supposed scholastic failure in the contemporary society; as well as to think of ways of intervention of the problem of the pathologization and the characterization of school failure that consider play as essential to identify the needs of the learner. Through the bibliographic review, it is sought to reflect on alternatives to the medicalization of learning difficulties in educational practice and that rescue the pleasure in learning.

Keywords: Medicalization in educational area. Difficulties in school. School failure

¹⁸⁵A temática discutida neste artigo integra parte dos capítulos que compõem a Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia, Pós-graduação *Lato Sensu*, no Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, aprovada em 2015 e intitulada *O Capital como Manipulador das Necessidades Humanas e da Produção Ideológica em torno do Fracasso Escolar: Tensões entre a Prática Psicopedagógica e a Medicalização da Educação na Sociedade de Consumo*.

¹⁸⁶Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Psicopedagogia pela UERJ e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: danielledeagferreira@yahoo.com.br.

Introdução

O objeto deste trabalho é a ideologia veiculada pela medicalização dos fenômenos educacionais, em especial o fracasso escolar, tendo em vista a necessidade de a Educação responder à produção ideológica em torno do fracasso escolar e da medicalização das causas das dificuldades de escolarização. O isolamento do profissional em sua própria área de conhecimento acirra os entraves na formação acadêmica por se pautar, tão somente, nas especificidades das disciplinas propostas pelo currículo, o que fragmenta a atuação tanto do pedagogo quanto do licenciado e do psicólogo para tratar das dificuldades de aprendizagem.

Por isso, pretende-se pensar em uma atuação efetiva e em conjunto, na qual se torna necessária a despatologização da caracterização do fracasso escolar na sociedade contemporânea. Os objetivos são compreender as queixas escolares e familiares perante o desenvolvimento do aprendiz; verificar essa epidemia de diagnósticos e de tratamentos do suposto fracasso escolar; analisar criticamente as queixas em torno do sujeito que aprende; levantar formas de intervenção que considerem a brincadeira como essencial para identificar as necessidades do sujeito; cooperar com o resgate do prazer em aprender; refletir acerca de alternativas à medicalização das dificuldades de aprendizagem na prática educacional.

As questões almejam perceber de que forma se pode retirar o rótulo social de fracasso e apontar um caminho rumo à formação *omnilateral*¹⁸⁷ que forneça subsídios enriquecedores à compreensão do contexto escolar; e quais relações podem ser estabelecidas para favorecer a interação social do sujeito com o mundo.

Assim, a contribuição das práticas pedagógica e psicopedagógica auxiliaram o entendimento das queixas escolares e apresentam a relação histórico-cultural entre o jogo e a aprendizagem como uma forma de caminhar na contramão do fracasso escolar e da medicalização na educação, desnaturalizando e despatologizando essa questão social.

¹⁸⁷ Refere-se à criação e ao desenvolvimento das capacidades humanas, ancorados em um compromisso político a “instrumentalizar” o homem para enfrentar mudanças, conflitos, contradições e exigências impostas pelo mundo do trabalho, superando as condições de opressão e dominação existentes (MARCASSA, 2004).

A Prática Pedagógica e Psicopedagógica na Contramão do Fracasso Escolar e da Medicalização na Educação

A relação de ensino e aprendizagem na escola necessita ser prazerosa para o professor e para o aluno, pois aprender é um ato desejante. O aprender só pode ser considerado prazeroso se ele fizer algum sentido na vida do educando e possibilitar o desenvolvimento de potencialidades que abarquem intervenções positivas na estrutura cognitiva e na imagem corporal do sujeito.

1 – A Desnaturalização e a Despatologização do Fracasso Escolar

A mediação no processo de aprendizagem pode ocorrer tanto pela intervenção pedagógica quanto pela psicopedagógica a fim de evitar que as estruturas simbólicas e inconscientes aprisionem a inteligência e a corporeidade (FERNÁNDEZ, 1991). Todavia, somente o próprio sujeito pode sair da condição em que se encontra.

Por aprendizagem, Weiss (2012) entende ser um processo de construção de estruturas complexas na interação permanente do sujeito com o meio que o circunda, se expressa na família e na escola, sendo permeado pela sociedade. Nesse sentido, podem-se considerar ensinantes tanto a família quanto a escola e a sociedade.

A partir da compreensão de como o educando “encara” e “processa” a aprendizagem e a produção escolar – a singularidade que lhe é peculiar –, pais e professores devem refletir acerca de suas posturas perante a criança, a fim de não colocá-la diante de:

1. Grande exigência familiar e/ou escolar em exercícios, provas, jogos, livres, atividades esportivas etc.
2. Impossibilidade de responder à altura do que o próprio aluno espera em relação àquilo que pode realmente produzir, responder, vencer – envolve a questão da autoestima, do autoconceito.
3. Ansiedade causada pela frustração de não conseguir o que acha que pode, que sabe – ansiedade agravada pela baixa resistência à frustração.
4. Aumento gradativo da ansiedade – envolve o fato de pais e professores não perceberem o que está acontecendo no início do processo.
5. Nível de ansiedade insuportável.

6. Autodefesa em relação a essa grande ansiedade, gerando uma “fuga” da situação ameaçadora pela diminuição do foco de atenção, dispersão, fantasias variadas, agitação, acarretando a saída do próprio lugar ou da sala de aula, mexida com os colegas mais próximos e outros “mecanismos de defesa (WEISS, 2012, p.16-17).

Segundo Weiss (2012), o diagnóstico psicopedagógico como investigação é uma pesquisa acerca do que não está bem¹⁸⁸ com o sujeito em comparação a uma conduta esperada, externa a ele. Também pode ser o esclarecimento de uma queixa do paciente, da família ou da escola. Deve-se ter o cuidado de não classificá-lo em categorias, mas obter uma compreensão integral da forma como ele aprende e dos desvios ocorridos nesse processo. Tais desvios se relacionam a “determinados parâmetros existentes no meio” (WEISS, 2012, p.32) e são representados por exigências externas. Em outras palavras, as irregularidades são obstáculos no “Modelo de Aprendizagem do sujeito”, as quais “o impedem de crescer na aprendizagem no nível esperado pelo meio social” (WEISS, 2012, p.35). O Modelo de Aprendizagem é um

(...) conjunto dinâmico que estrutura os conhecimentos que o sujeito já possui, os estilos usados nessa aprendizagem, o ritmo e as áreas de expressão da conduta, a mobilidade e o funcionamento cognitivos, as modalidades de aprendizagem assimilativa e acomodativa e suas distorções, os hábitos adquiridos, as motivações presentes, as ansiedades, defesas e conflitos em relação ao aprender, as relações vinculares com o conhecimento em geral e com os objetos de conhecimento escolar, em particular, e o significado da aprendizagem escolar para o sujeito, sua família e a escola (WEISS, 2012, p.35-36).

Longe de subordinar o diagnóstico psicopedagógico ao método clínico, procura-se a unidade, a coerência e a integração dos dados levantados. Esboçar o Modelo de Aprendizagem permite ao terapeuta refletir e expor hipóteses sobre “a causalidade do problema de aprendizagem e/ou do fracasso escolar e traçar direções do que fazer para mudar a problemática” (WEISS, 2012, p.36).

Conforme Weiss (2012), os parâmetros podem ser a formação cultural, a classe socioeconômica, a idade cronológica, a exigência familiar e escolar durante a alfabetização e a psicogênese da leitura e da escrita, a relação entre conteúdos

¹⁸⁸ Refere-se ao não aprender, o aprender com dificuldade ou lentamente, não revelar o que aprendeu, fugir de situações de possível aprendizagem.

escolares e estruturas de pensamento, e o desenvolvimento biopsicológico considerado normal.

Desse modo, o psicopedagogo investiga junto à família e à escola, de onde vêm os indícios do fracasso escolar a fim de entender a expectativa de ambos com relação à aprendizagem do sujeito. Frequentemente, os interesses envolvidos estão por trás da construção de uma suposta bioidentidade do paciente e da medicalização dos transtornos educacionais.

Percebe-se que o atendimento psicopedagógico precisa auxiliar o desenvolvimento das possibilidades do sujeito para que este se insira na sociedade de forma saudável, sem que tais rótulos constituam uma barreira às potencialidades a serem desenvolvidas.

A maioria avassaladora das questões escolares está ligada aos vínculos inadequados com os objetos escolares, com as situações escolares e com a aprendizagem formal – vínculos esses construídos pela criança ao longo de sua história de vida familiar e escolar, pelas questões de educação no cotidiano da vida familiar, na interiorização dos limites psicossociais, na construção da baixa resistência às frustrações vividas no dia a dia. (...) Todo novo é ameaçador; a mudança interna necessária para compreendermos a diferença que existe no outro, no externo, além de ser ameaçadora, pode paralisar nossas ações (WEISS, 2012, p.12-15).

Diante disso, o atendimento psicopedagógico possibilita “a intervenção e o apoio permanente para possíveis mudanças de conduta do aluno-paciente” (WEISS, 2012, p.17). Com relação ao fracasso escolar, Weiss (2012) alerta que o diagnóstico psicopedagógico pode identificar uma situação de não aprendizagem na escola como uma das causas desse fracasso. Este é considerado “uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola” (WEISS, 2012, p.19) e analisado na perspectiva da sociedade, da escola e do aluno, cujos fatores interligados impedem o bom desempenho do aluno em sala de aula (WEISS, 2012). Tais perspectivas também foram estudadas por Fernández (1991) como ordens de causa externa (problema de aprendizagem reativo) e interna (sintoma e inibição) à estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender.

Na sociedade, faltam oportunidades de crescimento cultural, de construção cognitiva e de aquisição da linguagem no meio letrado (WEISS, 2012) legitimado socialmente. O saber prestigiado difere do saber popular presente no contexto do educando, dificultando o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa situação poderia ser evitada por meio de modificações curriculares, pedagógicas, dentre outras, que auxiliassem o acesso qualitativo ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a permanência do aluno na escola, fazendo com que o conhecimento escolar ganhe sentido para ele.

Já a instituição escolar sem infraestrutura adequada, apoio material e pedagógico, com profissionais desprestigiados, desvalorizados, com formação debilitada e demais limitações, precisa superar tal situação para que o prazer de ensinar possibilite o nascimento do prazer em aprender. Aquele se configura como construtor deste, fazendo parte das condições externas à aprendizagem (WEISS, 2012).

Além disso, a má qualidade e a má condução do ensino desestimulam a busca pelo conhecimento, que necessita de um investimento emocional do aluno na aprendizagem escolar (WEISS, 2012). Logo, o desinteresse e a desmotivação não são responsabilidades exclusivas do estudante.

Por fim, a terceira perspectiva, conforme Weiss (2012), diz respeito às condições internas de aprendizagem do aluno, sua história pessoal e familiar. A dificuldade de aprendizagem é observada no aluno que não atinge a produção esperada pelo professor ou pela família. No sujeito que aprende, a aprendizagem ocorre de maneira integrada – sentir, pensar, exprimir e agir. Porém, constantes dissociações no campo da conduta – predominância momentânea de uma das três áreas funcionais da conduta: mente, corpo e relação do sujeito com o mundo externo – que não estejam articulados a problemas orgânicos, levantam suspeitas de dificuldades na aprendizagem (WEISS, 2012).

A prática diagnóstica, ao considerar aspectos oriundos dessas três perspectivas de abordagem do fracasso escolar, constrói uma visão concreta da pluricausalidade desse fenômeno (WEISS, 2012). Por isso, Weiss (2012) considera que é imprescindível

pesquisar os aspectos orgânicos¹⁸⁹, cognitivos¹⁹⁰, emocionais¹⁹¹, sociais¹⁹² e pedagógicos¹⁹³.

Não se pode diagnosticar o sujeito isolado no tempo e no espaço da realidade socioeconômica (...). Essa realidade chega ao paciente pela ideologia dominante nos diferentes grupos em que convive (...) que farão a construção do imaginário e determinarão o seu modo de viver no dia a dia. Tudo isso define as relações família-escola e as expectativas criadas em relação ao uso aprendido na escola, ao seu lugar na sociedade, ao “ser cidadão”. É preciso integrar os aspectos socioeconômicos na unidade funcional da pessoa que aprende, pois já fazem parte do seu imaginário, do seu modo de se relacionar com objetivos e situações de aprendizagem, assim como interferem também em suas construções cognitivas e afetivas (WEISS, 2012, p.35).

Ao receber o aprendiz, o psicopedagogo necessita entender as queixas escolares e familiares quanto à baixa produção e às dificuldades de aprendizagem,, o que influencia tanto o ponto de vista dos responsáveis pela criança quanto o da escola. Mas, de fato, outros interesses e causas psicossociais e políticas estão envolvidos nesse fenômeno social. Nota-se que são eles que motivam diagnósticos arquitetados, isto é, criados para medicalizar o que, em alguns casos, o sujeito não possui. Segundo Fernández (1991), cinquenta por cento das consultas são atribuídas às instituições socioeducativas e não a causas sintomáticas por parte da família ou do paciente.

Nos casos em que me parece claro que existe má condução da questão escolar, procuro discutir com os pais, em primeiro lugar, e posteriormente com a escola, a necessidade de reestruturar a situação e de suspender o diagnóstico. Tento assim despatologizar o quadro de fracasso escolar, levando seus responsáveis a repensar a

¹⁸⁹Os aspectos orgânicos se referem à construção biofisiológica e aos problemas do sistema nervoso, como Disfalias, Afalias, Dislexias e TDAH (WEISS, 2012).

¹⁹⁰Os aspectos cognitivos remetem às estruturas cognoscitivas, as funções cognitivas, como a memória, a atenção, a percepção e a antecipação (WEISS, 2012).

¹⁹¹Os aspectos emocionais permeiam o desenvolvimento afetivo, os aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender e ora manifestados como rejeição ao conhecimento escolar por meio de trocas, omissões e distorções na leitura ou na escrita (WEISS, 2012).

¹⁹²Os aspectos sociais dialogam com as oportunidades na sociedade onde a escola e a família estão inseridas, a formação da ideologia nas classes sociais, a baixa autoestima e o sentimento de inferioridade (WEISS, 2012).

¹⁹³Os aspectos pedagógicos representam os fatores externos, como a metodologia do ensino, a avaliação, a dosagem de informações, a estruturação de turmas e a organização geral, os quais influem na qualidade do ensino e interferem no processo de ensino e aprendizagem (WEISS, 2012).

questão. A interrupção do diagnóstico tira o paciente da situação de único responsável pelo fracasso e lhe dá uma nova oportunidade em condições diferentes, com o apoio familiar e escolar (WEISS, 2012, p.35).

Diante da resistência da família ou da escola em reverem essa situação, a intervenção psicopedagógica não tem ressonância. Em detrimento dela, eles buscam a definição da patologia que desejam encontrar na criança, mantendo-a como depositária dos aspectos problemáticos (WEISS, 2012), deslocando-os para o campo médico (MOYSÉS, 2001).

O termo medicalização se refere aos fenômenos de origem social e política convertidos em questões biológicas e em sintomas de doenças, como distúrbios do sono e depressão (MEIRA, 2012). Essa denominação acirrou uma verdadeira epidemia de diagnósticos de indivíduos sem que eles apresentem sintomas de doenças, aliados a alterações contínuas dos valores de referência utilizados para se diagnosticar doenças (WELCH, 2008). Dessa forma, qualquer pessoa pode ser transformada em um paciente em potencial.

Ao lado da epidemia de diagnósticos há uma epidemia de tratamentos nem sempre necessários (WELCH, 2008). Tal cenário torna-se devastador quando a indústria farmacêutica se associa à economia capitalista, pois os laboratórios utilizam concepções equivocadas sobre diversas doenças e, inclusive, sobre doenças mentais. Essas visões estão amplamente enraizadas no senso comum, alimentando o desejo de resolução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos (WELCH, 2008).

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2012, p.136).

Isso mostra que as descobertas científicas no campo da genética e da psicofarmacologia precisam ser articuladas com o contexto histórico concreto (MEIRA,

2012). A perspectiva individualizante das visões biologizantes precisa ser rompida e superada, refletindo-se criticamente (MOYSÉS, 2001) acerca da apropriação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, indo ao encontro da humanização das práticas sociais e repudiando a coisificação da vida.

Embora novos sistemas funcionais e formas superiores de atividade consciente sejam criados, a interação entre o biológico e o social é fundamental para entender o desenvolvimento humano como um processo vivo, de contradição entre o natural e o histórico, entre o orgânico e o social (VYGOTSKY, 1991). É necessário realizar uma análise crítica das proposições contemporâneas em torno dos problemas do fracasso escolar ao invés de fomentar a medicalização no campo da Educação.

Nessa perspectiva se considera que crianças apresentam dificuldades escolares por causa de disfunções ou transtornos neurológicos (congenitas ou provocadas por lesões ou agentes químicos), as quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais etc (MEIRA, 2012, p.136-137).

Tendo observado os equívocos frequentes na área da Educação, Lev Semenovitch Vygotsky (1987) alerta que o bom ensino favorece o desenvolvimento do sujeito. Nas palavras de Weiss (2012), uma boa escola é estimulante à aprendizagem, cuja contribuição dos profissionais da educação deveria

1. Melhorar as condições de ensino para o crescimento constante do processo de ensino-aprendizagem e assim prevenir dificuldades na produção escolar do aluno.
2. Fornecer meios para que o aluno possa superar dificuldades na busca de conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola.
3. Atenuar ou, no mínimo, contribuir para não agravar os problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história pessoal do aluno e de sua família (WEISS, 2012, p.29).

Tal função do educador é distinta da do clínico, o qual intervém para remover as causas profundas do quadro de não aprender (WEISS, 2012). Assim, é relevante rever a articulação entre o sujeito e o ambiente histórico-cultural, tal como pensou

Vygotsky, para ampliar a visão acerca do desenvolvimento cognitivo, da linguagem, da inteligência e da aprendizagem.

2 – A Relação Histórico-cultural entre o Jogo e a Aprendizagem: Contribuições de Vygotsky na Interação Social

A aprendizagem da criança antecede a aprendizagem escolar. Nesse sentido, pode-se dizer que a aprendizagem escolar não parte do zero (VYGOTSKY, 1987) e possui uma pré-história (WEISS, 2012). O desenvolvimento cognitivo é iniciado quando o indivíduo age sobre o ambiente social através de instrumentos e de processos mentais elementares – a inteligência prática. A aquisição da fala permite que o indivíduo atue sobre o próprio psiquismo e se relacione com o dos outros por meio de signos, desenvolvendo os processos mentais superiores – a inteligência verbal.

Em contraposição a Jean Piaget, Vygotsky (1987) evidenciou que a fala egocêntrica regula o pensamento e não desaparece com o tempo, sendo internalizada e recuperada em momentos críticos de alguma atividade. Segundo Vygotsky (1987), a criança assimila os instrumentos de pensamento e linguagem do próprio contexto sócio-cultural, passando a usar consigo mesma aqueles que o ambiente usou em relação a ela.

A perspectiva vygotskyana diferencia a origem do pensamento e da fala. Há uma fase pré-verbal do pensamento – sem imagem – e uma fase pré-intelectual da fala – função expressiva e comunicativa. Por volta dos dois anos de idade, a fala se torna racional e o indivíduo começa a nomear os objetos do meio em que vive. A natureza do desenvolvimento cognitivo passa a ser regida por leis sócio-históricas.

Posteriormente, decorrem os estágios do desenvolvimento cognitivo de acordo com “o nível de organização da estrutura de conceitos do sujeito”, isto é, “um sincretismo inicial (das primeiras palavras até por volta de sete anos)” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1995:156). Há a elaboração de “complexos” e “pseudo-conceitos”, atingindo os conceitos verdadeiros ou científicos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1995:156).

Vygotsky retoma o significado social das palavras, observando a alteração delas no decorrer da história da linguagem e do grupo cultural humano, ressaltando, ainda, a modificação da experiência ontogenética de interação social do indivíduo com o ambiente histórico-cultural (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1995).

No meio educativo, a teoria histórico-cultural destaca o papel da aprendizagem no desenvolvimento. Todavia, Vygotsky afirmou que “a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona e o promove” (PIMENTEL, 2007:221). Ela compreende os momentos do desenvolvimento humano não como estágios evolutivos, e sim integradores das experiências pessoais e não pessoais, inserindo o sujeito na cultura e organizando de maneira singular os processos mentais – ontogênicos. A metacognição faz com que a criança pequena autocontrole o comportamento e, ao longo do desenvolvimento, tenha consciência e autonomia ao agir no mundo.

Esta teoria trata o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor sob a perspectiva holística, ou seja, integrada. Ela considera que o sistema mental é formado por funções psicológicas elementares – com caráter inato e involuntário – e superiores – mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória (VYGOTSKY, 1987). Tais funções controlam a conduta, dominam conscientemente as operações psicológicas – metacognição –, instrumentalizam modalidades de pensamento e mecanismos que hierarquizam simbolicamente os conceitos em uma rede de generalizações, sem depender dos contextos concretos, usando signos como mediadores (PIMENTEL, 2007).

Os processos biológicos de desenvolvimento também são inatos, involuntários, e determinam a atenção, a memorização e a percepção. As modificações biológicas das estruturas cerebrais e do aparelho fonador “entrou em operação a partir do desenvolvimento cultural, historicamente determinado pelas condições materiais de produção do trabalho coletivo nas sociedades humanas” (PIMENTEL, 2007:223).

Assim, deu-se um salto qualitativo ao possibilitar a capacidade de simbolizar, essencial ao desenvolvimento da linguagem, submetendo os fatores biológicos a condições sofisticadas de operação. Além de desbrutalizar certas emoções, as quais

passaram a ser canalizadas em forma de sentimentos aprendidos culturalmente nas relações humanas, percebendo e interpretando a realidade.

Por conseguinte, o processo interativo fez com que o indivíduo atuasse com e no meio social, internalizando o conteúdo cultural do grupo social com o qual convive. Surgem as necessidades e as possibilidades de estimular o desenvolvimento das funções superiores, do pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado, e do comportamento intencional e autocontrolado.

Conforme Vygotsky (1987), as funções psicológicas superiores em um primeiro momento foram externas e sociais, em seguida, passaram a ser internas. Isso ocorre porque as funções do desenvolvimento cultural infantil surgem como categorias intermental e interpsicológica e, interiormente, como intramental e intrapsicológica. O mesmo se dá com a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos.

Nesses processos, a criança atua sobre o próprio desenvolvimento. Ao internalizar esses processos, ela negocia, discorda, partilha ações e formula hipóteses para a resolução de situações concretas que vivencia. Logo, há uma unidade dialética entre o desenvolvimento e a aprendizagem, enfatizando o contato com as regras sociais e os vínculos afetivos – não só familiares. A partir da articulação desses elementos, a criança aprende por meio da investigação experiencial, desenvolvendo processos imaginários e fomentando as bases da linguagem escrita.

Nas funções psicológicas superiores, a consciência reflexiva e o controle deliberado transformam os processos de indiferenciação, concretude e centramento em diferenciação, abstração e descentramento. Essas transformações são estimuladas no ambiente educativo através da sistematização e mediação (PIMENTEL, 2007).

Sob a perspectiva dialógica e não etnocêntrica, Vygotsky traçou um espaço dinâmico de desenvolvimento chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – com diferentes níveis – como resultante das interações mediadas pela cultura e que instauram as áreas de desenvolvimento potencial.

Como princípio educativo, a ZDP relaciona os níveis de desenvolvimento real – a solução de problemas de forma independente – e o de desenvolvimento potencial – o amadurecimento das funções psicológicas não consolidadas. Este depende dos

conhecimentos e das competências próprios do sujeito, de como ele estabelece as interações com e no meio social e do nível de complexidade das atividades desempenhadas pelo indivíduo (PIMENTEL, 2007).

Desse modo, a ZDP motiva uma aprendizagem mediante ações em parceria. Isso se dá quando o outro experiente auxilia o sujeito lhe propondo desafios, questionando, mostrando modelos e pistas, e indicando possíveis soluções (VYGOTSKY, 1987). A partir desta interação, processos de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar são desencadeados (BAQUERO, 2001). Assim, o sujeito é movido de um ambiente interpsicológico para um intrapsicológico, o que torna fundamental a intervenção pedagógica e psicopedagógica para estimular a transição da ZDP para o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), no qual o sujeito desempenha as atividades sem ajuda.

O comportamento lúdico é uma conduta peculiar da criança, pois ludicidade e aprendizagem formal atuam como esferas de desenvolvimento à medida que a criança é motivada pelas necessidades não supridas em outros meios. Ela age e pensa de forma complexa por meio do jogo ou brinquedo.

Isso significa que a atividade lúdica, principalmente a que envolve a protagonização de papéis, chamada de faz-de-conta ou jogo simbólico (PIMENTEL, 2007), favorece a criação da ZDP – semelhante à aprendizagem. Nesse momento, Vygotsky (1984) observa um comportamento além do habitual para a idade da criança, a qual aparenta ser maior do que é na realidade.

O jogo e a aprendizagem geram as ZDP ao instigarem a criança a controlar o comportamento, experimentar habilidades não consolidadas, “criar modos de operar mentalmente e de agir” no e sobre o mundo que desafia o conhecimento por ela internalizado, além de impulsionar “o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento” (VYGOTSKY, 1991:156).

Vygotsky comparou a relação brinquedo-desenvolvimento e instrução-desenvolvimento ao analisar que a atividade lúdica – e condutora – faz a criança avançar, tendo no brinquedo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. Durante a ação no domínio imaginativo, mediam-se as transformações ao longo do

desenvolvimento infantil e estimula-se um saber-fazer reflexivo que fará do jogo um integrante da ZDP (PIMENTEL, 2007). Nessa situação imaginária, a criança cria propósitos voluntários e forma planos de vida reais e impulsos volitivos. Ela também pode agir com objetos substitutivos daqueles vetados à sua faixa etária, comportando-se à semelhança do adulto.

Pimentel (2007) esclarece que o exercício da ludicidade supera o desenvolvimento real infantil ao instaurar um campo de aprendizagem favorável à construção de imagens, à conduta autorregulada, à criação de soluções e aos avanços nos processos de significação.

O funcionamento intelectual e a consolidação do pensamento abstrato são favorecidos na brincadeira, cujas ações coordenadas e organizadas possuem determinada finalidade. No processo de apropriação do conhecimento, a ludicidade combina liberdade e controle, os horizontes são expandidos em conformidade com a imaginação, os jogadores estabelecem limites e regras que conduzirão a atividade lúdica às quais as crianças estarão subordinadas.

A criança conseguirá acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si mesma por meio da relação histórico-cultural estabelecida entre jogo e aprendizagem. Aquele se relaciona ao desenvolvimento potencial, aos processos imaginários e ao desenvolvimento psicológico, considerado um sistema integrado das funções psicológicas superiores – a imaginação (PIMENTEL, 2007).

Tanto na aprendizagem quanto no lúdico há a apropriação do objeto de conhecimento, que passa a fazer sentido para a vida do aprendiz em um processo dinâmico de investigação, vinculando motivação lúdica ao desenvolvimento do pensamento simbólico nos processos imaginários. Este processo configura a primeira manifestação da emancipação infantil em relação às restrições situacionais, lembrando que as regras de comportamento estão inseridas de forma explícita ou implícita no jogo (VYGOTSKY, 1984). Logo, o brincar cria uma situação imaginária e um comportamento regrado – momentos oportunos para a observação psicopedagógica e o conseqüente levantamento de hipóteses para o caso clínico.

Após a aquisição da linguagem pela criança, haverá a simbolização – representação – linguística, quando ela será capaz de inventar brincadeiras. No entanto, se a percepção imediata faz com que a criança limite o comportamento, o brinquedo permitirá que ela aprenda e aja no domínio cognitivo, e não no campo visual externo. Sobre isso, Vygotsky (1984:110) afirma que dependerá das “motivações e tendências internas, e não dos incentivos” advindos “dos objetos externos”, visto que só se aprende havendo interesse do sujeito. Tal interesse combina fatores externos, como a relação e a interação entre quem ensina e quem aprende.

Inicialmente, a percepção está separada da motivação porque a criança age livremente e distintamente dos sentidos. Entretanto, a motivação e a percepção estarão fundidas quando o comportamento da criança manifestar uma situação de não jogo (BROUGÈRE, 1993). Através da brincadeira ela consegue separar, pela primeira vez, a percepção da motivação e da atividade motora, ou seja, o campo dos significados, das percepções, podendo imaginar um significado inexistente na realidade, mas existente nas ações e nos objetos do jogo.

No primeiro estágio de desenvolvimento do jogo, o significado e a palavra ainda estão aprisionados aos objetos, “um objeto-pivô contextualiza e dirige a fala e a significação das ações lúdicas” (PIMENTEL, 2007:230). Na cisão entre o simbólico e o perceptivo, os objetos do jogo mediam a ação e a significação e o jogo precede o desenvolvimento seguinte, cujos significados a serem atribuídos pela criança, além da percepção, regem a ação na esfera imaginária.

O jogo antes sustentado pela razão objeto-significado, trocará de lugar e o significado predominará sobre o objeto físico e suas características – a percepção é mediada pelo que será simbolizado (PIMENTEL, 2007). O interesse em jogos de palavras – adivinhas, trava-línguas, dentre outros – promove a atitude metacognitiva ao manipular significados de forma independente dos objetos, consciente e voluntária, surgindo nos últimos anos da pré-escola.

Semelhante à relação significado-objeto explicada acima, a relação significado-ação se desenvolve, sendo que a significação do jogo é estruturada pela ação-pivô sem a criança ter consciência das ações, nem dos significados. Todavia, ela antecipa o

significado que atribuirá às ações e adapta os movimentos às intenções desejadas, usando a fala para organizar e regular a ação.

Em meio ao jogo, o campo simbólico é transformado diferentemente das situações vivenciadas na realidade da criança em função da fantasia construída na relação entre o objeto, a ação e o significado. Reafirma-se a importância do jogo “no desenvolvimento do pensamento abstrato e da volição consciente”, subordinando “as ações aos significados” (PIMENTEL, 2007:230).

Portanto, Vygotsky, no entendimento de Pimentel (2007) conceitua movimento do campo de significado referindo-se à divisão entre significado e percepção, na qual o sujeito regula o comportamento e institui outra relação com o meio sociocultural, isto é, atribui um valor novo para ações e objetos, distinto do real – a razão entre ação ou objeto e significado é invertida.

Assim, a criança desenvolve a simbolização – relações novas entre os significados e os objetos –, as ações substituem a realidade objetiva pela ficcional – descontextualizada – de objetos concretos e ações reais. Ao imaginar, fingir ou substituir um objeto ausente por outro, ela mantém o vínculo com o original de maneira abstrata, desenvolvendo também o pensamento abstrato e generalizado, instigando a ação simbólica, recriando o real.

Por ser materialista, Vygotsky se distancia do enfoque biológico evolutivo – tal qual aprofundado por Piaget. Logo, o ambiente e a interação social se tornam a base do desenvolvimento cognitivo. Ao precisar solucionar a tensão entre o desejo e a possibilidade de realização, a capacidade de imaginar será desenvolvida na criança.

Para Vygotsky (1996), o jogo objetiva o exercício e o desenvolvimento das forças reais e embrionárias nele existentes, sendo um meio de suprimir as necessidades e os desejos irrealizáveis – o caráter funcional. Há uma mudança nas funções intelectuais, as quais serão analisadas ao observar as transformações dos planos volitivo e emocional infantis.

Ao jogar, a criança transcende as tendências imediatas, as quais estão enraizadas nas motivações biológicas e primitivas, a fim de seguir as regras sociais e atuar com base na realidade. O brincar requer da criança um “agir contra o impulso

imediatos”, isto é, um autocontrole maior que ocorre “na situação de brinquedo” (VYGOTSKY, 1984:113).

Na brincadeira, a criança exercita, cria, inventa, experiência determinada situação, reconstruindo o real através das regras, pois o jogo funciona como um laboratório, onde inventa experiências, compreende a realidade, formula hipóteses, as testa e aprende, aguçando a curiosidade, sendo sujeito das investigações autônomas sobre a própria potencialidade (PIMENTEL, 2007).

A atividade lúdica surge da combinação entre o comportamento regado e a situação ficcional ou imaginária, expressando as regras presentes nas relações sociais, sendo relevante no desenvolvimento do psiquismo humano ao promover a evolução das motivações, das necessidades, das ações mentais e da conduta voluntária, e a superação do egocentrismo cognitivo (PIMENTEL, 2007).

Tal compreensão é essencial para pensar formas de intervenção psicopedagógica que tenham a brincadeira como ponto de partida a fim de nela perceber como o paciente manifesta as próprias dificuldades, e propor desafios nos quais ele se desenvolva.

3 – A Prática Psicopedagógica por meio do Lúdico

A relação histórico-cultural entre o jogo e a aprendizagem contribui para entender como o ser humano aprende na interação social, pois, no contato inicial com a criança, um espaço de confiança e vínculo pode ser criado através da brincadeira e do jogo (WINNICOTT, 1975), facilitando seu engajamento (WEISS, 2012).

Segundo Elkonin (1998), o jogo é relevante para o desenvolvimento intelectual, pois ele altera o lugar ocupado pela criança perante o mundo que a circunda, formando um mecanismo de mudança de posições e coordenação de critérios. Isso se dá em função do psiquismo humano ser desenvolvido justamente pelo jogo, proporcionando a superação do egocentrismo cognitivo. O pensamento é descentralizado à medida que a criança reconhece os pontos de vista oriundos dos outros, coordenando-os em um sistema de operações e ações inter-relacionadas,

operando o “descentramento” cognoscitivo e emocional da criança (ELKONIN, 1998:413).

Uma constatação de suma importância para a educação lúdica: não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo (ELKONIN, 1998).

Em um breve levantamento da utilização do termo lúdico, Weiss (2012) verificou que tanto no diagnóstico¹⁹⁴ quanto no tratamento, este termo refere-se ao processo de jogar, brincar, representar e dramatizar como condutas semelhantes na vida infantil. De acordo com Weiss (2012), Melanie Klein, Anna Freud, Margaret Lowenfeld, dentre outros estudiosos, elaboraram a técnica do jogo em Psicanálise, aprofundando o simbolismo inconsciente.

Nas pesquisas sobre a construção do pensamento e da sociabilidade, Piaget mostra a elaboração do jogo segundo a faixa etária do sujeito, possibilitando alguns parâmetros para a observação do jogo infantil. Ele também elaborou a tese do egocentrismo cognitivo, na qual a incapacidade infantil opera logicamente, impedindo a criança de se colocar no lugar do outro – alteridade – ou de reconhecer pontos de vista de outrem (PIMENTEL, 2007).

Todavia, Donald Winnicott (1975 *apud* WEISS, 2012) apresentou um entendimento mais integrador do brincar na aprendizagem, indicando que, somente no brincar, o indivíduo revela a criatividade e utiliza a personalidade integral, descobrindo o eu – *self* –, construindo um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e o externo.

Por isso, o processo lúdico é fundamental no trabalho psicopedagógico, visto que a aprendizagem acontece nesse espaço transicional entre a criança e o outro, o indivíduo e o meio. As situações lúdicas presentes no diagnóstico possibilitam

¹⁹⁴Diferentes modelos de ludodiagnóstico foram criados, propondo situações lúdicas distintas, visando auxiliar o terapeuta na construção de uma forma própria de agir. Dentre os quais estão a Hora do Jogo Diagnóstico de Sara Paín e diversos autores; o lúdico na sessão de DIFAJ de Alicia Fernández; a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) de Jorge Visca; e a Sessão Lúdica Centrada na Aprendizagem de Maria Lúcia Lemme Weiss (WEISS, 2012), os quais são uma reflexão da atuação psicopedagógica e da relação com o lúdico. No entanto, não serão aprofundados neste trabalho.

compreender o desenvolvimento dos processos cognitivos, afetivos, sociais e suas interferências mútuas na aprendizagem do paciente (WEISS, 2012).

Brincar durante o diagnóstico fortalece a saúde e a cura, rompe a fronteira entre o diagnóstico e o tratamento, adquirindo um caráter terapêutico, no qual a psicoterapia se materializa na “sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta”, tratando de “duas pessoas que brincam juntas” (WINNICOTT, s/d *apud* WEISS, 2012:77).

Ao utilizar uma atividade lúdica, o educador e o psicopedagogo devem estar atentos à ação do sujeito diante das regras estabelecidas, à imaginação e à forma como ele atribui significados e transforma a percepção e o comportamento (PIMENTEL, 2007).

Segundo Fernández (1991), uma das interseções entre o aprender e o jogar está na construção do saber, ao tornar próprio o conhecimento do outro. Essa operação, por sua vez, só é possível quando o sujeito joga com o conhecimento. O jogo pode ser considerado um processo, lugar, espaço e tempo, chamado por Donald Winnicott (1978) de espaço transicional – entre o crer e o não crer, o dentro e o fora –, de confiança e de criatividade, ou seja, é onde se pode aprender.

Esse espaço de aprendizagem é parte da realidade, compartilhada por meio do jogo e do sentido do humor, fazendo com que o bom intelecto prospere. Logo, a dificuldade no jogar pode ser correlacionada à dificuldade na aprendizagem. Ao utilizar o brincar no tratamento, cria-se um espaço compartilhado de confiança, transformando a rigidez ou estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas.

Para Clare Winnicott (1978 *apud* WEISS, 2012), o objetivo do trabalho psicopedagógico é auxiliar na recuperação do prazer perdido de aprender e na autonomia do exercício da inteligência, recuperando também o prazer de jogar. Afinal, para jogar a criança necessita do outro e de um espaço de confiança – nomeado anos depois como “Hora de Jogo”.

Esse é um momento importante para o diagnóstico, pois o mostrar-ocultar-esconder compõe a observação da Hora de Jogo Psicopedagógico. Retomando Donald

Winnicott, na visão de Fernández (1991), a observação da criança durante o jogo é fundamental. Deve-se atentar para a forma como ela joga, pois o jogo mostra a forma com a qual ela se expressa, manifesta a agressividade e o prazer; adquire a experiência; controla a ansiedade; estabelece os contatos sociais.

A fim de entender alguns processos que levariam a uma patologia no aprender, a Hora de Jogo depende da ordem, do tipo de caixa e de objeto escolhidos para a atividade. Ela percebe as coincidências entre o espaço de aprendizagem e o de jogar; os momentos analogizáveis (inventário, organização e integração); a modalidade desenvolvida no jogo e o tipo de tratamento do objeto, elucidando o cenário de aprendizagem; e como o brincar desenvolve as significações de aprender, o que na criança aparece através da linguagem lúdica, ao passo que no adulto, no motivo da consulta – demanda, fantasia de enfermidade e cura – e na linguagem verbal. Ambas as linguagens mostram e escondem, guardam e ocultam (FERNÁNDEZ, 1991).

A Hora de Brinquedo Psicopedagógico ocorre antes da primeira reflexão interdisciplinar, aproximando o psicopedagogo do tipo de inter-relação entre inteligência-desejo-corporeidade, o que evidencia a necessidade ou não de observar outros aspectos mais parciais.

Para Fernández (1991), esse momento permite visualizar a dinâmica da aprendizagem; ultrapassar a dicotomia entre testes projetivos e testes de inteligência; observar aspectos tradicionalmente isolados durante o operar, embora presentes no produto da sessão por meio de testes de *performance*, psicomotricidade, maturidade visomotora, dominância lateral, dentre outros.

Além disso, os objetivos psicopedagógicos visam desenvolver e analisar as significações do aprender para a criança; observar o processo de construção do símbolo – não só as projeções sobre um objeto anteriormente determinado por seu conteúdo –, a aptidão para criar, refletir, imaginar, fazer notar e produzir um objeto, os processos de assimilação e acomodação – possíveis adaptações, (des)equilíbrios e compensações. Além de analisar a modalidade de aprendizagem; perceber a capacidade de argumentar, construir uma história e como a cognição organiza o mundo simbólico do paciente (PAÍN, 1985).

Para que a tarefa a ser desempenhada pelo paciente esteja bem enquadrada, antes da Hora de Jogo, a atividade deve ser contextualizada ao realizar o motivo da consulta à criança. O enquadramento da situação a ser desenvolvida ocorre ao pedir (o impossível): que a criança jogue sozinha diante de um estranho, e esclarecer algum mal-entendido do que foi inferido das palavras da criança ou dos familiares (FERNÁNDEZ, 1991).

Por outro lado, Weiss (2012:77) se apropriou da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) de Jorge Visca, dando um “ar lúdico” à apresentação a fim de deixar o paciente à vontade para realizar ou recusar mostrar o que sabe.

De forma semelhante, ela adaptou a Hora do Jogo Diagnóstico, devido à ausência de um “espaço para condutas relacionadas à aprendizagem escolar formal” e “reveladoras do nível pedagógico da criança”, a fim de obter dados sobre aspectos afetivos gerais da aprendizagem com facilidade, como exploração e estruturação do novo, possibilidades de “entrar, fixar, relacionar e sair” do conhecimento, operações de “juntar e separar” e a psicosexualidade da criança (WEISS, 2012:77).

Tentei integrar as estruturas dos dois instrumentos, colocando nas sessões o material proposto na EOCA e, ao mesmo tempo, objetos da Hora do Jogo, que sugeriam um brincar mais espontâneo. Acrescentei também jogos formais, como Dominó, Memória, Contra-ataque, Lig-4, Lego etc. Observei que as crianças ficavam mais espontâneas e se revelavam com mais facilidade. Pude perceber a total rejeição aos objetos de aprendizagem escolar, o uso inadequado desses materiais ou procura espontânea e prazerosa de livros e tentativas de escrita, sem que eu propusesse nada.

Com base nessas experiências, passei a adotar sistematicamente o uso dessa nova forma de sessão, obtendo sempre resultado satisfatório. Consegui diminuir o tempo usado no diagnóstico e o número de instrumentos. Paralelamente, obtinha dados já mais globalizados que permitiam a compreensão mais rápida do sujeito e o levantamento de hipóteses para prosseguir com o diagnóstico (WEISS, 2012:78).

Assim, os modelos de ludo-diagnóstico inventados permitem a observação e a avaliação processual das atividades lúdicas desempenhadas pelo paciente, visto que o jogo é inerente ao ser humano. Eles revelam a personalidade integral de forma espontânea, bem como dados específicos e diferenciados sobre a aprendizagem do

sujeito, aspectos do conhecimento, do processo cognitivo, das relações vinculares e as significações no aprender, o trajeto percorrido para aprender ou não aprender, o que revela ou esconde e como isso ocorre (WEISS, 2012). Também possibilitam uma visão de conjunto do caso clínico, o que é significativo ao psicopedagogo no tratamento das dificuldades de aprendizagem e das causas do suposto fracasso escolar, ou seja, das situações em que a aprendizagem não ocorre.

Considerações Finais

A pesquisa transitou por uma perspectiva multidisciplinar com o intuito de distanciar o olhar do educador e do psicopedagogo dos meios tradicionais e convencionalmente utilizados para atender as necessidades do público em tratamento, criando o vínculo entre quem ensina e quem aprende, entre terapeuta e paciente, bem como um ambiente seguro para (re)aprender e potencializar as habilidades. A terapia através da Arte configura-se como um espaço e um processo de (re)construção da integração, da liberdade de experimentação do fazer e da expressão artística do aprendiz/ paciente fora do padrão adotado socialmente, o qual deve ser questionado constantemente.

Para tanto, a atuação do educador e do psicopedagogo precisa considerar o contexto, a história de vida, a cultura e a interação social como elementos decisivos para a formação da cognição humana e para uma aprendizagem significativa por meio da ludicidade, atuando como mediação entre o sujeito e o meio que o circunda. Em outras palavras, a contribuição do educador e do psicopedagogo na desnaturalização e na despatologização do fracasso escolar reflete e expõe hipóteses acerca das possíveis causas – as queixas – da dificuldade de aprendizagem e/ou do fracasso escolar e planeja como modificar essa situação. Ressalta-se a necessidade de pensar em formas que auxiliem o sujeito a desenvolver suas habilidades/ potencialidades a fim de que ele se posicione perante a sociedade de forma saudável, articulando sujeito e ambiente histórico-cultural.

Nesse sentido, evidencia-se que um maior aprofundamento teórico é necessário à prática pedagógica e psicopedagógica, tendo em vista que os pacientes

com queixas de dificuldade de aprendizagem estão imersos em diversas questões sociais, e não somente orgânicas, a agravarem o caso clínico. Por isso, o trabalho através da ludicidade, também visa resgatar o prazer em aprender e fortalecer os laços de socialização do indivíduo com o meio, criando espaço e tempo seguros para que o sujeito manifeste ao mundo externo quem realmente é, possibilitando uma intervenção tanto pedagógica quanto psicopedagógica que dialogue com tal manifestação do mundo interno e contribua com a melhora do quadro.

O estudo potencializou uma visão de conjunto do tratamento dado ao fracasso escolar na sociedade. Assim, verificou-se que tais padrões sociais são produzidos pela sociedade, visto que outros interesses e causas psicossociais e políticas estão presentes nesse fenômeno social, motivando diagnósticos arquitetados, inventados intencionalmente para medicalizar uma suposta patologia e/ou dificuldade de aprendizagem, inclusive com a participação da indústria farmacêutica a exercer o controle psicofarmacológico das atitudes dos sujeitos, ainda que tais empresas estejam desarticuladas do contexto histórico concreto. Isso reflete, também, a necessidade de romper com a perspectiva individualizante e biologizante e evitar a medicalização das queixas escolares e a coisificação da vida.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BROUGÈRE, G. La Signification d'un Environnement Ludique: L'école Maternelle à Travers son Matériel Ludique. In: Premier Congrès D'actualité de la Recherche en Education et Formation. **Actes du Premier Congrès d'actualité de la Recherche en Education et Formation**. v.2. Paris: CNAM, 1993. pp.314–319.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Notas sobre Pensamento e Linguagem em Skinner e Vygotsky. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.8, n.1. Porto Alegre, 1995. pp.147–164.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MARCASSA, Luciana. Metodologia do Ensino da Ginástica: Novos Olhares, Novas Perspectivas. **Pensar a Prática**, v.7, n.2, 2004. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/rt/printerFriendly/94/2379>. Acesso em 21 jun. 2015.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma Crítica da Medicalização na Educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol.16, n.1, jan./jun. 2012, pp.135–142.

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

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma Abordagem Histórico-cultural da Educação Infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp.219–248.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **La Imaginación y el Arte en La Infancia**. Madrid: Akal, 1996.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo II (Conferencias sobre Psicología). Madrid: Visor, 1991.

_____. Thinking and Speech. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum, 1987.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar**. 14.ed. rev. e ampl.. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

WELCH, G.; SCHWARTZ, L.; WOLOSHIN, S..O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. **Jornal do Cremesp**. fev. 2008. (Texto publicado no The New York Times, em 02 jan. 2007. Tradução de Daniel de Menezes Pereira)

WINNICOTT, Donald. W.. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. WOOD, M. J. M. (Org.). **Art Therapy in Palliative Care: the Creative Response**. London: Routledge, 1998.

Data de envio:12/06/2018

Data de aceite:30/11/2018

INTERCULTURALIDADE: INSTRUMENTO DE MUDANÇA DA PRÁXIS ESCOLAR¹⁹⁵

INTERCULTURALITY: INSTRUMENT OF SCHOLAR PRAXIS CHANGING

Rosane Barreto Ramos dos Santos¹⁹⁶

Paulo Pires de Queiroz¹⁹⁷

Resumo

Este artigo desenvolve uma reflexão sobre a escola básica e as suas culturas de referência, problematizando a interculturalidade como uma alternativa plausível e necessária à educação. A discussão parte do pressuposto de que o cotidiano escolar se assenta em práticas pedagógicas monoculturais que não valorizam a diversidade. Urge, pois, pensar práticas educativas que (re) conheçam e valorizem as culturas trazidas pelos sujeitos ao espaço escolar, estimulando comunicações dialógicas e práticas propositivas interculturais. Conclui-se que, através do diálogo e do reconhecimento das diferentes identidades em níveis de igualdade e diferença, seja possível constituir uma sociedade democrática a partir da escola básica brasileira.

Palavras-chave: Escola básica. Identidades, Igualdade, Monoculturalismo.

Abstract

This article develops a reflection about the basic school and its cultures of reference, problematizing the Interculturality as a plausible and necessary way to education. The discussion starts from the assumption that the daily school settles on monocultural pedagogic practices that do not value the diversity. It's urgent to think of educational practices that recognize and value the cultures brought to the scholar environment by the subjects, encouraging dialogic communications and intercultural propositional practices. We conclude that, through the dialog and the recognition of the different identities in levels of equality and difference, is possible to constitute a democratic society from the Brazilian basic school.

Key-words: Basic school. Identities. Equality. Monoculturalism.

¹⁹⁵ Artigo elaborado com base na pesquisa de mestrado concluída pelo CMPDI/ UFF, sob a orientação do professor Dr. Paulo Pires de Queiroz.

¹⁹⁶ Mestre (CMPDI-UFF/ 2016); Psicopedagoga e Especialista em Supervisão Educacional (UCAM); Pedagoga (UNESA); Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e Professora da Educação Básica do Município de Nova Iguaçu. E-mail: rosanebarretorj@yahoo.com.br. Telefone: (21)96014-2045

¹⁹⁷ Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University – USA. Professor Adjunto da FEUFF e pesquisador do NECSHU/UFF e PENESB/UFF. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br. Telefone: (21)99767-7102

Introdução

As diferenças culturais, presentes tanto na esfera social quanto no ambiente educacional, têm sido objeto de discussões tanto pela comunidade acadêmica quanto pelos sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse espaço, a interculturalidade emerge como um princípio possível e benéfico de gestão da diversidade. Entretanto, o monoculturalismo está profundamente arraigado na cultura e no conhecimento escolar, bem como nas experiências vivenciadas em sala de aula. Este contraste coloca a escola num dilema: permanecer em sua “zona de conforto” monocultural ou aceitar o desafio da interculturalidade.

A interculturalidade vem ao encontro da urgência de problematizarmos as relações e as experiências dos indivíduos em sociedade e nos desafia a pensarmos a educação por outro prisma, transcendendo as práticas escolares monoculturais, reconhecendo como legítimos modos “outros” do fazer educacional para que, de uma forma diversificada, sejam reconhecidos os diferentes sujeitos na escola. Consideramos o diálogo intercultural como um possível instrumento de mudança da *práxis* escolar, em sentido democrático.

Sendo assim, o presente artigo busca analisar como a interculturalidade pode auxiliar na construção ou resignificação de práticas educativas dialógicas que incluam todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, levando-se em conta o respeito, o reconhecimento e o empoderamento das diferentes identidades culturais. A escola, permeada pela homogeneidade, está convidada a aprender a conviver com as diferenças de um modo positivo e construtivo, que aponte a uma sociedade emancipatória.

A reflexão está organizada em quatro seções, além desta Introdução e da Conclusão. A seção segunda, desenha um diagnóstico da cultura escolar, situando-a entre seus padrões monoculturais e as necessidades interculturais que lhe são impostas por seus contextos de referência. Na sequência, a argumentação se volta a uma discussão da interculturalidade como uma ferramenta plausível e desejável de construção de uma educação básica mais igualitária e plural. Fundamentado numa

revisão bibliográfica acerca da educação intercultural, o artigo procura oferecer um ponto de vista contributivo ao debate acadêmico.

A escola entre o monoculturalismo e a interculturalidade

A escola, uma das esferas sociais onde os indivíduos partilham experiências por longos períodos, não deve compreender que sua função se restringe simplesmente à aprendizagem de conteúdos pedagógicos prescritivos, sob diretrizes burocráticas que regem determinado sistema educacional. A escola deve, antes de mais nada, estar preocupada com a qualidade da formação holística dos indivíduos, de prepará-los para desempenhar seus papéis de forma consciente e crítica em sociedade, capacitando-os a interagirem através do diálogo e de práticas inclusivas, cientes de *quem sou eu* e de *quem é o outro* entre suas diferenças e igualdades que contribuem para a formação da sociedade como um todo. No entanto, a tendência é que a cultura escolar seja reproduzida cotidianamente para impor obstáculos a tal projeto pedagógico.

Precisamos definir de que forma queremos ocupar os espaços sociais ao nosso redor; de que forma queremos perceber e atuar em sociedade e quais as contribuições que o ambiente escolar pode viabilizar para que o aprendizado seja vantajoso e considerado significativo pelos alunos que frequentam os bancos escolares. Não há aprendizagem relevante se não há interesse em aprender, uma vez que, como afirma De La Taille (2008):

[...] A teoria é de simples explicitação: toda conduta tem uma finalidade, sempre definida pela afetividade, ou seja, pelo interesse. Vale dizer: o que move o indivíduo é seu interesse; sem ele, nada acontece. (...) um aluno desmotivado não aprende porque falta-lhe, justamente, o interesse, sem o qual não há conduta (DE LA TAILLE, 2008, p.18).

Em busca de uma educação que desperte o interesse dos discentes pela aprendizagem por meio de currículos e conteúdos que ressignifiquem a heterogeneidade dos indivíduos e o sentimento de pertença a esse espaço, não podemos desvinculá-la das questões sociais e culturais, pois, antes de sermos escola, somos sociedade. Nascemos seres sociais e integramos diferentes grupos para, depois,

a escola ser inserida em nosso contexto de vida. A herança cultural, primeira que nos é transmitida ao nascermos, não se desintegra quando adentramos o espaço escolar, muito pelo contrário, ela pode ser potencializada, eliminada ou aculturada, dependendo do enfoque dado à aprendizagem, que pode nos emancipar ou nos moldar aos padrões preestabelecidos.

Dessa forma, a escola encontra-se imersa em um turbilhão cultural, pois, além de sua própria cultura instituída por meio de regras, diretrizes e planejamentos, não pode desconsiderar o fazer cultural dos indivíduos que ingressam em seus espaços, como se a cultura não influenciasse e fosse relevante ao fazer pedagógico. Portanto, podemos afirmar que os aspectos culturais dão forma, transformando a educação em um corpo em movimento que ganha vida por meio das pessoas que a personificam, significam e ressignificam esses espaços. Temos presente que

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade (CANDAU, 2008, p. 13).

Nesse cenário de possibilidades e alternativas, as relações estabelecidas entre cultura e educação nos situam em dois grandes eixos: (A) um ensino monocultural e etnocêntrico, ideal propagado pela classe social hegemônica, presente em larga escala nas escolas e nos currículos prescritivos; ou (B) um ensino intercultural, que pode promover o diálogo e reconhece os indivíduos como únicos e diferentes entre si e não homogêneos.

Esses dois grandes eixos culturais nos quais nosso sistema educacional está alicerçado trazem à tona duas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem que guiam a maneira como os alunos são percebidos, valorizados e “empoderados” (Candau, 2008, p. 81) seja com base em uma educação intercultural dialogando com as diferenças ou em princípios monoculturais que transformam os alunos em meros reprodutores do status quo perpetuados nas carteiras escolares.

Se partirmos da premissa de que o ser humano é composto por aspectos culturais diversos que fazem parte da sua realidade e que estão inseridos no contexto

escolar com suas múltiplas perspectivas, as vivências que estabelecemos em interação com variados grupos culturais podem contribuir de forma significativa para a mudança dos paradigmas estabelecidos pela visão unilateral e engessada da educação monocultural.

Uma vez que somos múltiplos em nossa existência, um ensino como tal não condiz com uma perspectiva emancipadora dos indivíduos e da sociedade, já que a hegemonia presente em seu discurso não favorece relações e as trocas mediadas pelo diálogo, por não reconhecerem ou, mesmo, ignorarem as diferenças culturais dos sujeitos.

Mesmo com base em uma sociedade diversa, ainda é evidente que os aspectos monoculturais se evidenciam nas nossas práticas cotidianas e na aceitação de critérios que baseados sob a ótica de um único grupo em específico, o da classe hegemônica, desconsiderando o que é alheio aos seus ideais dominantes. Cabe ressaltar que esse padrão unívoco, de acordo com Candau (2008),

[...] não é uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São os considerados “diferentes”, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm cada dia negada a sua cidadania (CANDAU, 2008, p. 108).

Os alicerces educacionais sob os quais a educação monocultural está embasada, compreendem a sala de aula assim como todo o ambiente escolar sob a vertente de uma única cultura, onde os saberes se constituem de forma padronizada e homogeneizada (Candau, 2012a) na qual o docente se configura como o detentor do conhecimento que é transmitido para os seus alunos.

Uma educação monocultural, com seu modelo “engessado” de mera assimilação passiva do conhecimento (Moreira, 2012), enfatiza atitudes que inviabilizam o diálogo entre os sujeitos dentro do espaço escolar, rotulando e estigmatizando sujeitos e culturas, sem criticar os ideais da classe dominante. Neste quadro, segundo Moreira (2012),

[...] cabe procurar desafiar o viés monocultural do currículo; desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo; socializar para todos os estudantes o conhecimento escolar, destacando seu caráter relacional e histórico; questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressas (MOREIRA, 2012, p. 189).

Podemos, portanto, observar que quando a escola não trabalha o reconhecimento das diferentes culturas, quando não apresenta a seus alunos outras versões das histórias, quando não discute assuntos relacionados a hierarquização, subalternização e os processos excludentes, continuará promovendo práticas monoculturais.

Pensar novas alternativas para que o fazer educacional possa conceber diversamente os sujeitos requer um esforço conjunto entre corpo docente e equipe técnico-pedagógica em direção a propostas pedagógicas que mais significativamente valorizem os alunos e suas realidades. Nesse cenário de (re)construção, o monoculturalismo tão intensamente propagado pela classe social hegemônica em suas relações de controle e poder precisa dar lugar à uma sociedade mais plural e a interculturalidade emerge como uma importante alternativa capaz de viabilizar esse projeto, também na escola básica.

Interculturalidade: Uma alternativa para a valorização da diferença na escola

Diante da necessidade de a escola refletir acerca da importância do reconhecimento dos sujeitos e como interagem com os demais, a educação intercultural pode se configurar como uma alternativa viável. Porém, colocar em prática um ensino como esse pode se tornar tarefa difícil no ambiente escolar, um desafio do qual muitos preferem abster-se.

Em prol de uma educação intercultural, algumas características precisam ser adotadas, como *liberdade, proatividade, dinamismo e comprometimento* com a produção de ideias e práticas de reconhecimento cultural e diálogo entre as culturas. De acordo com Moreira (2013), tais práticas deveriam

pautar-se no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais, bem como de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo (MOREIRA, 2013, p. 550).

A interculturalidade é desafiadora para todos os que participam do contexto escolar. Contudo, no momento em que a escola assume esta postura, a sua cultura começa a mudar, ainda que pouco a pouco. Ao invés de ser vista como uma “prática sem sentido”, o ensino intercultural poderia contribuir para conscientização do que os sujeitos são, como são representados e como podem ser agentes de mudança nos contextos sociais que estão inseridos, em direção a uma democracia que forme cidadãos críticos em uma sociedade.

Pensar interculturalmente a sociedade é pensá-la em sua forma mais diversa, onde grupos dos mais variados segmentos comungam do mesmo espaço em cujo direito de ser diferente não conduz o sujeito à exclusão social, mas ao respeito devido ao outro,

[...] que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais, econômicos e culturais, com o reconhecimento dos direitos à diferença (CANDAUI, 2008, p. 108).

Entretanto, é importante analisarmos de que forma a interculturalidade pode se tornar instrumento de ressignificação das práticas educativas dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Salientamos que nem toda a educação que se diga intercultural tem em sua base a criticidade como eixo central. Nessa direção, concordando com Walsh (2009), afirmamos que existem duas espécies de interculturalidade: a “funcional” e a “crítica”. A primeira delas está afinada à lógica da classe dominante. Por outro lado, a segunda se constitui numa possibilidade mais efetiva de diálogo democrático entre as culturas.

Walsh (2009) define que a “interculturalidade funcional”

[...] não aponta para sociedade para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a

conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (p. 16). O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais (p. 21).

Trazendo essa definição para o campo educacional, podemos associá-la à *folclorização* das atividades educativas. Na maioria das vezes, as “abordagens interculturais” dos educadores nas escolas se resumem às datas comemorativas, em festividades que acontecem em feriados e que não debatem e aprofundam a diversidade sociocultural dos alunos e nem os emaranhados relacionais nos quais os sujeitos estão envolvidos.

Abordando superficialmente os assuntos sobre as diferenças no âmbito escolar, a interculturalidade funcional acaba refletindo os interesses da classe hegemônica nos livros, nos conteúdos e nos planejamentos elaborados pela escola. Segundo Walsh (2009), essa também pode ser uma forma de exclusão dos alunos em sua aprendizagem, pois não são levados em consideração os verdadeiros sentidos de suas histórias de vida e as possíveis contribuições de suas culturas ao processo educativo e à socialização na escola.

A interculturalidade funcional objetiva manter o *status quo* e os interesses da classe dominante. Em direção alternativa, a chamada “interculturalidade crítica” acena à emancipação dos sujeitos e culturas. Olhando por esse prisma, Walsh (2009) defende que a proposta

(...) parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. (...) a interculturalidade crítica, (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 21).

A interculturalidade crítica vai até o cerne das questões sociais, problematizando as relações de poder instauradas entre os sujeitos e de que forma a educação escolar legitima uma forma de pensar e decidir das camadas populares que seja favorável ao interesse de poucos grupos detentores do poder (Santos, 2016). Dessa forma, a proposta se constitui

como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Seu caráter problematizador contribui para o resgate das mais diversas identidades dos indivíduos trazendo à tona as discussões que envolvem igualdade e diferença. Nossas identidades vão sendo construídas na medida em que interagimos com os outros e com o mundo de maneira construtiva tecendo caminhos, experimentando novas possibilidades, deixando que o outro se revele qual como é sem estabelecer preconceitos e aos poucos perceber que nossas identidades não são acabadas, pois nos modificamos à medida que experimentamos e aprendemos com o outro.

Sem dúvida, o espaço escolar pode ser um grande fomentador das diretrizes postuladas, trabalhando conceitos e atividades pedagógicas que “empoderem os sujeitos” (Candau, 2008, p. 81). Nesse sentido, é necessário favorecer momentos e espaços que promovam o diálogo entre *todas* as culturas, beneficiando um reconhecimento positivo de si e do outro, sem discriminações e subalternizações.

A escola deve transformar a sua “pretensa” neutralidade em *lócus* de debate e de valorização da diversidade cultural dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ela precisa pensar, elaborar, avaliar, reconhecer, dialogar e valorizar as diferentes culturas dos sujeitos que personificam a escola, para que não restrinjamos nossos olhares aos aspectos unilaterais que permeiam nossas práticas para com isso, desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas” e ainda reconstruindo

o que consideramos “comum” a todos e a todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, possibilitando assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo dessa forma o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2012, p. 246).

É de extrema importância salientarmos que os termos igualdade e diferença não se opõem. De acordo com Candau & Leite (2007), essas ideias conduzem para mesma direção e seus significados precisam ser esclarecidos para que os indivíduos lutem tanto pelo direito à igualdade quanto pelo direito à diferença. Candau (2012a) defende que “(...) igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização”. (p. 239).

A autora afirma que igualdade e diferença configuram um grande desafio para os educadores na escola. Os professores precisam estar atentos para que os termos não sejam confundidos com padronização e desigualdade e estimulem o diálogo, conscientes de que as experiências produzidas podem conduzir ao reconhecimento das diferentes identidades envolvidas.

Para Candau & Moreira (2008), o diálogo que se estabelece com as diferenças presentes na escola, nos conduz à reflexão sobre a diversidade cultural que permeia a sala de aula e interfere significativamente no processo de aprendizagem, trazendo um claro desafio para as práticas docentes no contexto escolar. Uma prática educacional intercultural crítica pressupõe a aprendizagem de conhecimentos e habilidades específicos, exigindo, como afirma Walsh (2009)

[...]uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. (...) como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 2009).

A abordagem dos conteúdos dentro de uma perspectiva intercultural, minimiza as diferenças por meio da aproximação entre o ensino e a aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que ajuda a formação do pensamento crítico sobre si mesmo, sobre os demais e sobre o mundo, configurando-se uma mudança de atitude que pode ajudar a edificar uma sociedade mais igualitária e plural. Além disso, desperta nos alunos suas potencialidades intelectuais, sociais e pessoais, a consciência

acerca de outros povos em suas diversidades culturais e sobre sua própria identidade, desenvolvendo sua autoestima.

Ainda sobre as identidades, é preciso reconhecer suas multiplicidades no espaço escolar que podem ser melhor visibilizadas mediante o estabelecimento de relações *horizontalizadas*, como propõe a pedagogia freireana (FREIRE, 2016), por exemplo. A todos deve se delegar a responsabilidade pelo ato de ensinar, tornando os atores envolvidos protagonistas da construção de conhecimento através de propostas que questionem barreiras impostas pelas relações de poder verticalizadas, típicas da cultura escolar.

No discurso intercultural, as questões pertinentes a identidade e diferença são essenciais para a construção de uma sociedade e uma escola que pensem de forma diversificada os contextos onde os sujeitos estão inseridos e que os fazem ser produtores de culturas. Uma vez, desenvolvedores de cultura não se configuram como simples receptores da cultura alheia, mas percebem que os conceitos elaborados pelos outros são diferentes dos deles.

Nossas opiniões sobre o mundo, o que acreditamos, os valores sócio-históricos que carregamos conosco e/ ou construímos, as trocas que estabelecemos entre os diferentes, seja individualmente ou em nossos grupos sociais, podem fazer-nos superar o monoculturalismo, indo ao encontro de um diálogo intercultural (Candau, 2011, p. 246).

A interculturalidade, embora desafiadora, traz enormes benefícios para uma educação que pense diversamente a construção de valores, pois, antes de mais nada, a troca de experiências entre os diferentes grupos que acontece na sala de aula estimula a aprenderem, a serem tolerantes, rejeitando quaisquer formas de discriminação ao pluralismo sociocultural, seja ele linguístico, religioso, étnico, racial, econômico, de gênero, entre outros.

Contudo, para que essas práticas se efetivem é importante que a escola como um todo (não somente docentes e discentes) não contemple superficialmente a diversidade prevista em um ensino intercultural, mas que esteja disposta a

proporcionar um ensino diversificado que efetivamente envolva e desperte o interesse dos profissionais envolvidos nesse processo.

A preparação dos alunos para uma vivência crítica das questões sociais, deve passar por uma reformulação das formas de aprendizagem do professor na orientação sobre justiça e responsabilidade e conduzir as ações na sala de aula para o aprendizado colaborativo, onde o conteúdo deve ser preciso na abordagem das contribuições dos diversos grupos, sem caricaturizações, mas, baseado em um planejamento conciso e coerente que aproxime aluno e realidade.

Para tal, o docente deve “promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2009, p. 59). É a partir desse reconhecimento que se torna possível edificar um ambiente comunicativo entre as diferenças, onde ideias e experiências possam entrar em efetivo diálogo, promovendo a construção mútua de todas as culturas.

Não há como negar que uma educação intercultural pode não só favorecer uma socialização democrática no espaço escolar, como também colaborar ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Apesar das críticas de que a educação intercultural poderia dar vazão a um possível “esvaziamento” do sentido da educação básica – a construção de conhecimento –, a interculturalidade tem muito a oferecer nesse sentido também.

O diálogo com a alteridade “abre mentes”, amplia pontos de vista sobre a realidade, permitindo lidar com eles de maneira respeitosa, crítica e eficaz para a resolução de problemas. O diálogo intercultural aumenta potenciais de argumentação, escuta e negociação. Edifica trocas de experiências, que acrescentam informações que podem ser convertidas em conhecimentos úteis a uma convivência democrática, dentro e fora da escola.

A interculturalidade é, pois, uma ferramenta viável e desejável para uma transformação de uma educação básica comprometida com a produção democrática de conhecimento. O ranço das estruturas epistemológicas e culturais que estabeleceram critérios de exclusão e desvalorização do que o outro é, do que faz e do que traz consigo, perdura em nosso convívio social e a escola é uma instituição onde o

discurso hegemônico tende a ser significativamente reproduzido e legitimado. Por isso mesmo, a educação intercultural se torna uma providência cada vez mais urgente.

Considerações Finais

Como podemos observar, não se esgotam as questões que envolvem o monoculturalismo e a interculturalidade dentro do contexto escolar. E os rumos que a educação pode tomar, continuam sendo motivo de intensas discussões devido às suas práxis que perpetuam o *status quo* ou libertam os sujeitos.

Apesar da importância que os aspectos interculturais trazem em sua essência, ainda são muito fortes e enraizados nos cotidianos sociais e da escola os aspectos monoculturais etnocêntricos que enxergam superficialmente as diferenças e as identidades que os indivíduos trazem consigo, uniformizando os seres e os saberes. Entretanto, a aposta em uma visão intercultural, apesar de ser um grande desafio, pode transformar a passividade de uma educação monocultural na dialogicidade dos indivíduos, dinamizando as aulas, empoderando professores e alunos em uma construção que se faz em conjunto, problematizando os conhecimentos, trazendo novos à discussão e às experiências dos indivíduos, construindo criticamente identidades e valorizando as diferenças.

Porém, é importante pontuar que a interculturalidade não pode se tornar uma mera constatação de fatos e de que há a diversidade cultural na escola, perpetuando a omissão e a inércia que não impulsionam em direção ao outro, pelo contrário, devem levar a ações que movimentam o pensar, o questionar, o resistir à imposição da cultura dominante, em direção à mudança sensível que se espera de uma escola que seja realmente inclusiva. É através do diálogo igualitário e plural entre as diferentes identidades culturais que se pode constituir uma sociedade democrática a partir do “chão da escola”.

Referências

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/350>> Acesso: 05 nov. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. (Org.). **Educação em Direitos Humanos** – temas, questões e propostas. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008. p. 73-92.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, Educação e Direitos humanos. In: CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. (Org.). **Educação em Direitos Humanos** – temas, questões e propostas. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008. p. 108-118.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 de jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 47-61.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11_iss2/articles/candau.pdf> Acesso em: 09 jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio. Identidade e Currículo. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008 Porto Alegre: RS. **Resumos...** pp. 1-16. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_identidade_curric.pdf> Acesso em: 12 de jun. 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, pp. 180-194, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36149/23337>> Acesso em: 06 de jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21573/vol28n12012.36149>

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 80, p. 547-562, 2013. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf> Acesso em 10 out. 2016

SANTOS, B. S. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. CANDAU, V. M. (Org.). Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

Data de envio: 29/08/2018

Data de aceite: 20/11/2018

CULTURAS, EDUCAÇÃO E CORPO EM MOVIMENTO – POTENCIALIDADES DA ESCOLA

CULTURES, EDUCATION AND BODY IN MOVEMENT - POTENTIALITIES FROM SCHOOL

Andrea da Paixão Fernandes¹⁹⁸
Lucio Bernard Sanfilippo¹⁹⁹

Resumo

O presente artigo propõe refletir e dialogar sobre as temáticas educação, culturas e corpo a partir do lugar da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa inter-relação. Entendemos as culturas como relevantes para a valorização e preservação de diferentes costumes, bem como para que percebamos, em sua dinâmica, potencialidades e possibilidades outras de produção de conhecimentos. Consideramos os movimentos e processos educativos e culturais – sobretudo nas culturas populares – que envolvam corpos, saberes, redes, na constituição de uma escola outra que se abra às diversidades que transbordam pelos diferentes espaços, dentro e fora de seus muros.

Palavras-chave: Culturas. Educação. Corpo. Saberes.

Abstract

This article proposes to reflect on and to dialogue with the theme of education, cultures and body taking into consideration the school as a privileged space a privileged space for the development of this interrelation. We understand cultures as being relevant to the valuation and preservation of different habits, as well as perceiving their dynamics, other potentialities and possibilities of knowledge production. We consider the educational and cultural movements and processes – especially in popular cultures – that involve bodies, knowledge, and networks in the making up of a school that opens itself up to the diversities that overflow the different spaces, inside and outside its walls.

Keywords: Cultures. Education. Body. Knowledge.

¹⁹⁸ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Doutora em Educação (UNICAMP). Pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores. e-mail: andreaaf@uerj.br

¹⁹⁹ Professor de Educação Física, Mestre em Educação (UERJ), Doutorando em Educação pelo Kékeré/PropEd/UERJ. e-mail: luciosanfilippo@gmail.com

Abrindo o diálogo

Ao nos propormos dialogar sobre as temáticas educação, culturas e corpo, consideramos a escola como espaço que precisa se fazer privilegiado para que a relação entre essas temáticas se estabeleça. Falamos de uma escola onde a ideia de culturas, no plural, porque não é única, transborde e seja provocadora de diferentes movimentos que se somam e, portanto, dão vida às práticas pedagógicas que ali se desenvolvem, pelos diferentes campos de saberes e pelas mais variadas faixas etárias, das crianças, pequeninas, aos jovens e adultos.

Considerar essa escola é refletir, problematizar e propor relações outras que possam transcender as paredes, os muros, e dialogar com as diferentes formas de se (re)criar culturas que estão nas ruas, nas praças, nas cidades, no mundo... É, ainda, pensar sobre possibilidades que, muitas vezes, estão ao alcance dos nossos olhos, nas nossas salas de aula. O que se faz necessário, fundamentalmente, é estarmos, como professores e educadores, sensíveis a olhar atentamente e a interagir com o que ali brota como uma semente que desabrocha.

Para pensar essas tantas possibilidades e potencialidades que transitam cotidianamente nas escolas e nas salas de aula, partimos de um diálogo sobre culturas e formas como podem vir a emergir no espaço escolar, suas manifestações e as apropriações possíveis. Entendemos que essa abordagem conversa diretamente com as culturas populares que, mediante um olhar sensível, transbordam e ocupam as escolas com o corpo, que é movimento, em movimento.

Preocupa-nos, ainda, os saberes produzidos nesses contextos e a partir deles, para que possamos problematizar e propor a possibilidade de uma escola outra que se abra às diversidades não só dentro e para além de seus muros, mas pelos diferentes espaços onde comunidades se fazem presentes. Nesse sentido, apresentaremos duas experiências de trabalho com manifestações culturais populares dentro de espaços educativos formais.

Culturas – por fora e por dentro da escola

Dialogar sobre culturas pressupõe reconhecer que os seres humanos são adaptáveis às formas de ser e de viver as culturas de uma determinada região ou grupo social e essa não é uma configuração baseada em aspectos genéticos. Estudos do campo da antropologia têm nos permitido reconhecer que uma mesma atividade pode ser desenvolvida por pessoas de diferentes sexos em sociedades culturalmente diferentes (LARAIA, 1986). Para o autor, “a verificação de qualquer sistema de divisão sexual do trabalho mostra que ele é determinado culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica” (LARAIA, 1986, p. 19), tal como ocorre em determinadas comunidades em que há trabalhos que são desenvolvidos por homens, ao passo que outros ficam a cargo das mulheres de um mesmo grupo social²⁰⁰. Em diálogo com o autor, em relação à questão do trabalho entre homens e mulheres, é possível reconhecer que nos adaptamos a diferentes contextos, ainda que possamos manter características de uma mesma região geográfica em que estejamos, sendo influenciados por ela. Assim, produzimos culturas a partir dos nossos referenciais e dos do outro, que passamos a conhecer e a vivenciar. De acordo com Laraia (1986, p. 24),

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade (d)a espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. Mas que é cultura?

As culturas se manifestam desde os tempos mais longínquos da história da humanidade, haja vista que todos os seres humanos, independente da época ou do

²⁰⁰De acordo com Laraia (1986), na tribo indígena Xingu a tarefa de carregar água para a aldeia é feminina. Por outro lado, os homens são responsáveis pela caça e pelo manuseio do arco e flecha, ainda que lidar com esses instrumentos seja fisicamente mais leve. Há sociedades em que os homens participam do processo de amamentação dos filhos fazendo uso da mamadeira. Essa mudança de comportamento que está ligada aos aprendizados construídos que permitem que pessoas do sexo feminino ou masculino ajam de acordo com um processo denominado endoculturação, que assegura que o tipo de educação recebida e não pelo fato de desempenharem atividades definidas como para homens ou para mulheres.

período histórico, são produtores de culturas. Isso nos leva a compreender que os seres humanos não vivem em estado de natureza, puro. Assim, constituem diferentes formas de viver nos diferentes contextos. Sobre esse aspecto e ancorando-se nos estudos de Lévi-Strauss, Mendes e Nóbrega (2004, p. 127) afirmam que “as singularidades de cada cultura não deveriam ser utilizadas para justificar as desigualdades sociais, nem tampouco ser motivo de impedimento para a comunicação entre as diversas culturas existentes no mundo”.

Elas precisam ser vistas com o olhar de quem deseja transcender questões de classe social e econômica. Romper com uma visão elitista, eurocêntrica, em que diferentes formas de culturas se manifestam por pessoas e grupos sociais de diferentes partes do mundo, é considerar o ser humano como produtor de culturas em sua plenitude.

Laraia (1986), ancorado no antropólogo americano Alfred Kroeber, considera o ser humano como resultado de seu meio cultural, trazendo consigo conhecimentos e experiências que fazem parte de sua socialização. Diante disso, o ser humano produz culturas a partir dos conhecimentos que vai adquirindo ao longo da vida e das formas de interação e, portanto, de socialização que se estabelece entre ele, seu meio e outros seres humanos. Sendo assim, “o que é biológico no ser humano encontra-se simultaneamente infiltrado de cultura. Todo ato humano é biocultural” (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 130).

As ações humanas estão impregnadas de aspectos culturais e são, portanto, produtoras de culturas que trazem os percursos biológicos, históricos e as transformações que se fazem não por mudança de percursos, mas fundamentalmente, por considerar os acúmulos desses percursos que se materializam em produção de conhecimentos. Dessa forma, considerar os costumes e, por sua vez, as heranças de gerações anteriores, é de fundamental importância na nossa constituição como sujeitos nos/pelos grupos sociais. Cabe ressaltar, também, que linguagem e comunicação são essenciais para que haja a produção de culturas. De acordo com Laraia (1986, p. 52), “a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não

tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. E essa capacidade é inerente aos seres humanos.

Ainda sobre o conceito de cultura, Mendes e Nóbrega (2004, p. 131), consideram que “é constituída pelo conjunto de textos produzidos pelo homem, não apenas construções da linguagem verbal, mas também mitos, rituais, gestos, ritmos, jogos”. Todas essas construções se baseiam em regras, símbolos, normas de uma determinada sociedade, em determinado tempo. Essa compreensão do conceito nos permite reconhecer que desde criança, podemos ser socializados em qualquer cultura na qual nos inserirmos, aprendermos e nos apropriarmos dela. Assim como o corpo posto em movimento é produtor de culturas.

Corpo que salta, que dança, que joga, que corre, que ginga, que caminha ou que nada. Que pisca e se estica, que rola e se enrosca, que vibra e sacode. Que foge. Corpo que ri, que chora, que grita, que sofre e goza. Corpos que se expressam fazendo aflorar as diversidades de sentidos criadas a partir do movimento. O corpo é nossa possibilidade de existência (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 133).

Ao corpo tem sido reservado pouco espaço na escola, na universidade, apesar de inúmeros trabalhos que pretendem chamar atenção para sua importância em quaisquer instâncias das trocas humanas. Não há possibilidade de aprendizado e ensino sem os sentidos do corpo, sem fala, visão, audição, tato ou olfato.

A propósito desse corpo, produtor de cultura, Jorge Sabino e Raul Lody sugerem que: “antes de tudo retrata um lugar, um tempo histórico, atividades, profissões, religiosidade, ludismo, rituais de sociabilidade e formas de comunicação”. (SABINO; LODY, 2011, p. 15). Os autores assumem o corpo como protagonista que é da comunicação, da produção de conhecimentos e culturas, traduzindo, por exemplo, de alguma forma quando dança, os anseios e necessidades, as formas de trabalho, as belezas e mazelas das comunidades que formam e pelas quais são formados.

O corpo é um espaço socialmente informado, que assume repertório de movimentos e se define como um lugar de produção de conhecimentos. A dança é uma realização social, uma ação pensada, refletida, elaborada tática e estrategicamente, abrangendo uma intenção de caráter artístico, religioso, lúdico, entre outros (SABINO; LODY, 2011, p. 16).

Dançar é apenas uma possibilidade do corpo e de interação entre corpos, que integra pessoas e produz humanidades. É mais uma potencialidade de tessitura das redes de saberes²⁰¹, de que nos falam Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2001), e que incluem os afetos e a ludicidade como pontos fortes.

Carlos Rodrigues Brandão nos diz que “tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e mutante de uma cultura. Somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos” (BRANDÃO, 2008, p. 108-109). Cultura se faz, também, ao socializarmos o que está na natureza. É um processo de (re)criação, de transformação, de (re)construção de saberes, sentidos que nos constituem como sujeitos inseridos em grupos sociais e culturais. Vamos nos alimentando dessas fontes, produtoras de culturas e que nascem de processos (re)criadores.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 2013, p. 60).

Ao se (re)criarem, os seres humanos participam das ações em diferentes *espaçostempos*²⁰², o que se faz em e por meio de movimentos que precisam se ancorar

²⁰¹Entendemos por redes educativas, a partir dos estudos de Nilda Alves (1999; 2001; 2010), os sentidos que dão corpo à multiplicidade de formas de *aprenderensinar* (ALVES, 2001) que caracteriza a produção de conhecimentos que se faz com e no coletivo. As redes educativas nos permitem olhar e compreender formas e espaços múltiplos de aprender e de ensinar, rompendo com a linearidade, a hierarquia, como único caminho de construção de conhecimento e fazendo-nos perceber a ideia de teia, de rede, onde diferentes saberes, de diferentes áreas ou campos, entrecruzam-se e, em diálogo, permitem-nos construir conhecimentos. Essa construção se faz mais rica quando educação, culturas, comunicação... saberes diversos entram juntos em cena, permitindo-nos pensar e vivenciar uma outra escola.

²⁰²A utilização de termos unidos e em itálico quer marcar para os estudos nos/dos/com os cotidianos indica a relação de indissociabilidade existente entre esses dois termos, considerando que conceitos

em processos de humanização e, por sua vez, produtores de culturas. Cultura, em Freire, é uma ação criadora e decorrente do trabalho humano. Por isso, não está só nas culturas letradas, mas sim em toda ação humana que, produtora de conhecimento, se faça transformadora.

Diante da compreensão “da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 2013, p. 145), é urgente que o campo da educação e a escola²⁰³ reflitam sobre a necessidade de democratização o do acesso às culturas, de forma que possa se constituir efetivamente para todos. Já está passada a hora de sairmos da cultura como está nos livros, nas enciclopédias, no mundo da escola e dialogarmos com as culturas populares, em suas diferentes formas, origens, potencialidades e lugares.

Quanto mais a escola se aproximar das manifestações populares, tão mais estará cumprindo seu papel democrático nas trocas e produções de conhecimentos. Permitir que as experiências das culturas populares apareçam no ambiente escolar é urgente para a valorização horizontal desses conhecimentos tidos como inferiores pela ciência. Vejamos o que Boaventura de Sousa Santos (2008) tem a nos dizer sobre isso: “Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada” (SANTOS, 2008, p. 94). Entendemos, portanto, que assim se tecem redes que permitem a constituição de uma escola que nos permite praticar a inclusão social e diálogos com diferentes saberes, de diferentes origens.

O corpo que fala – as culturas populares que transbordam e ocupam a escola

Corpo e culturas populares se integram em diferentes *espaçotempos* educativos. Trazemos, nessa tessitura, duas situações vividas que constituem, a nosso

como esses, dicotomizados pela ciência na Modernidade, são indissociáveis, únicos, segundo Nilda Alves (ALVES, 2001; ALVES; SANTOS, 2016).

²⁰³Referimo-nos às pessoas que compõem a instituição escolar, também conhecidas como comunidade escolar.

ver, ricos e valiosos exemplos da riqueza dos conhecimentos que se produzem com e a partir de práticas pedagógicas que valorizem as culturas populares e mecanismos de preservação dos saberes agregados. Essas duas situações foram vividas em espaços e tempos diferentes, mas dentro da mesma Universidade. O primeiro, na disciplina Educação Física, Folclore e Cultura Popular do curso de graduação em Educação Física, ao passo que o segundo exemplo tomou corpo em aulas da disciplina Clube de Leitura, com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A professora doutora Maria José Alves da Silva Oliveira, a Zezé do Folclore, na década de 70 do século passado, revolucionava o cotidiano do Instituto de Educação Física e Desportos – o IEFD – na UERJ com as trocas horizontais e conhecimento envolvendo as culturas populares. Focada nos grupos étnicos como negros, indígenas e brancos e nas regiões de trabalho, como pesca, agricultura, pecuária e na região amazônica, a professora nos fazia voltar aos tempos da Educação Infantil. Só que na Universidade!

Sentados no chão, ouvíamos Zezé sugerir que aproveitássemos as revistas que havia na sala 9111 do IEFD, para recortar as figuras que fariam parte do trabalho a ser apresentado no final do semestre. Mas a forma escrita era apenas uma parte do trabalho, que deveria contar com um mito ou história dramatizada, uma apresentação musical, uma dança, apresentação oral dos conteúdos pesquisados e degustação! Sim, o trabalho sugerido pela professora que hoje dá nome à Sala de Folclore acrescentou alguns verbos à já tão rica lista de Mendes e Nóbrega apresentada acima: corpo que toca, corpo que canta, corpo que sente cheiros, corpo que cozinha, corpo que come, corpo que imita, corpo que faz festa!

Zezé conseguia, na faculdade, trazer a alegria e a ludicidade dos tempos de infância. Fazia-nos lembrar do tempo em que pra tudo cantávamos, dançávamos, em que pintávamos, desenhávamos e aprendíamos, e... ensinávamos. Resgatava da memória as trocas afetivas de que o corpo é ator maior e templo. De quebra, fomentava essas trocas nas casas dos alunos, já que precisavam interagir com a família para trazer aquele peixe que só a tia sabia fazer, ou aquele vatapá que a avó fazia como ninguém, o arroz doce mais gostoso que era a especialidade da mãe. O tempo

na Sala de Folclore passava sem dor. Ninguém precisava ficar decorando conteúdos, como ações, inserções e origens dos músculos característica das aulas de anatomia.

As trocas pedagógicas em ambiente festivo se dão naturalmente, permeadas pela ludicidade que o corpo, valorizado nessas trocas, possibilita. Redes educativas, afetivas eram tecidas naquele espaço, naquele tempo, mostrando que educação e comunicação caminham juntas nos processos culturais de que nos fala Laraia.

Zezé gostava de maracatu, coco, boi e as produções dos alunos surpreendiam a cada semestre. Mas era com a ciranda que Zezé fazia a maior revolução. A cada nova turma, Zezé tentava mostrar como essa manifestação se dava, na beira do mar, em terras pernambucanas embalada por Lia de Itamaracá. Os alunos precisavam ficar atentos a esses novos parâmetros gestuais, a esses novos engramas motores que se apresentavam. Precisavam aprender as músicas, como se tocava, como se cantava. Mas não era só isso: precisavam criar uma ciranda só deles, que, claro, mantivesse as características da ciranda tradicional, mas trouxesse suas memórias gestuais, que “tivesse a cara dos alunos”. Dessa forma, nenhuma ciranda produzida por eles era igual à de outra turma.

Na década de 90, Zezé se deu conta de que Lia de Itamaracá, personagem mitológico da canção que povoava nossos imaginários “Essa ciranda quem me deu foi Lia que mora na Ilha de Itamaracá”, existia de verdade. Quando soube que ia se apresentar na rua do Lavradio, corremos para assistir. Começava ali uma amizade que aproximou os corações de Zezé e dona Lia, levou a cirandeira – que também é merendeira de mão cheia – para a Universidade e coroou-a Rainha do Maracatu da UERJ, reconhecendo-lhe a majestade em ambiente universitário!

A professora Zezé procurou, à época, os departamentos culturais responsáveis da UERJ, conseguiu shows, produziu oficinas de coco e ciranda. Com isso, possibilitou que o CD de um show de Lia de Itamaracá, gravado no Centro Cultural Banco do Brasil e parado por falta de capital, fosse lançado.

Como podemos notar, a professora Zezé fazia acontecer, com maestria, o diálogo entre a academia e as comunidades. Ajudava que percebêssemos que os conhecimentos têm importâncias horizontais, valorizava as culturas populares e as

realidades identitárias simbólicas e empíricas que todos esses processos culturais envolvem. Experiências dessa natureza podem e devem incentivar a criatividade na escola, potencializando as produções de conhecimentos tecidas em redes nos cotidianos dos mais variados *espaçotempos*.

O segundo contexto vivido de que nos apropriamos como exemplo, refere-se a uma turma do quarto ano de escolaridade do Ensino Fundamental no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ – com crianças na faixa etária de 8 a 10 anos, na presente década de 2010. A proposta de trabalho com o ciclo do café dialogava naturalmente com a vida dos negros escravizados que trabalhavam nas fazendas de café do sudeste brasileiro. Com a perspectiva de recuperação das tradições culturais e das memórias dos povos escravizados, propusemos um trabalho que associava leitura à musicalidade, considerando o jongo como manifestação cultural e patrimônio imaterial brasileiro. O jongo se desenvolveu no Brasil por intermédio de negros africanos, bantus, que vieram, principalmente, para a região do Vale do Paraíba trabalhar nas lavouras de café e de cana-de-açúcar. Então, relacionar o estudo do ciclo do café – que previa uma expedição²⁰⁴ a uma fazenda de café²⁰⁵, inclusive, com a área da senzala preservada à qual os estudantes teriam acesso – era de extrema relevância. Nesse contexto, o jongo ocupou a sala de aula e se constituiu como manifestação a ser pesquisada e trabalhada por meio de textos científicos, jornalísticos, literários e de músicas. Entretanto, o contato com a música, com a batida, fez vivermos situações que traziam aspectos de religiosidades e de culturas. Em uma das aulas, uma criança disse: “Professora, essa música é macumba!”. A professora, então, respondeu:

- O jongo é uma dança muito antiga, dos ancestrais daqueles escravos. E assim também é a música, conhecida como ponto de jongo. Manter a tradição do jongo significa preservar a tradição dos negros africanos desde suas origens, recordando também a memória dos que já morreram.

²⁰⁴ Assim são chamados os trabalhos de campo realizados com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no CAP-UERJ.

²⁰⁵ Fazenda Ponte Alta, localizada no município fluminense de Barra do Piraí. www.pontealta.com.br

Aos poucos, nas aulas, foi possível discutir sobre a importância da preservação das tradições orais, da história dos povos que nos constituem como brasileiros e das contribuições desses povos para a presença de religiões de matrizes africanas para o Brasil. Em outra aula, uma criança do mesmo grupo pede a palavra e diz, com os olhos repletos de emoção: “Minha avó dança jongo. Minha mãe também. E eu aprendi com elas”. Estava nas falas daquela criança a materialização da preservação da tradição jongueira, manifestada dentro da sala de aula. A partir dali, resistências, que por ventura permaneciam, foram quebradas. O grupo assistiu a vídeos, ouviu músicas, ensaiou alguns passos de jongo. Aprendeu que os pontos de jongo retratam o contato com a natureza, a vida cotidiana, o trabalho pesado realizado pelos escravos, o sofrimento e as marcas do que foi vivido pelos negros. E que crianças só fizeram parte das rodas de jongo muitos anos mais tarde, pois essa era uma dança restrita às pessoas adultas. De acordo com Sanfilippo (2011, p. 39), “todo universo do jongo, como também de todas as culturas populares e folclores, revela e desvela um sem fim de informações só decodificadas com a vivência frequente”. Contudo, ainda que o tempo tenha sido demarcado pelo limite do período escolar, foi possível entender, coletivamente, a importância de conhecer e, para isso, pesquisar as tradições culturais, a partir das diferentes manifestações culturais e populares e, assim, contribuir para a manutenção e preservação das tradições.

Situações como essas que exemplificamos, vividas em sala de aula, permitem-nos enveredar por outras tantas formas de *aprenderensinar*, como atos compartilhados e que precisam ser indissociáveis. Fazem ser possível constatar que aprendemos sempre, com livros literários ou não, com textos científicos, jornalísticos, poéticos e também com revistas das quais podemos recortar gravuras. Também com os cheiros e sabores de comidas e de bebidas que se somem aos conteúdos e temas abordados em sala de aula. Enfim, com uma gama de materiais e possibilidades que estão no mundo, para nos apropriarmos, nos encantarmos e produzirmos encantamentos outros.

Educação, culturas e corpo – valorização de saberes em breves considerações

Ao abordarmos as interfaces entre educação, culturas e corpo na escola, ressaltamos a importância de todas as culturas, das mais diversas origens, estarem, de alguma forma, presentes no cotidiano das salas de aula. Reafirmamos a necessidade de que a escola seja sem muros, de modo que todas as manifestações possíveis possam se fazer em diálogo e enriquecendo as potencialidades do *aprenderensinar* como trocas, compartilhamentos, interações. Ter acesso a diferentes culturas vivas na escola é, fundamentalmente, manter vivas tradições que se reinventam por costumes herdados de gerações anteriores.

Todavia, igualmente entendemos ser necessário potencializar, nos espaços cotidianos de formação docente, abordagens pedagógicas que sejam capazes, independente da área de conhecimento, de valorizar e trabalhar com as culturas populares, uma vez que essas transcendem o caráter disciplinar. Assim, aprendemos com essas formas de produção de conhecimentos, contribuindo para que sejam valorizadas, reconhecendo a grandeza que sempre tiveram, e enriquecendo o dia a dia da escola.

Quando o corpo que canta, dança e toca jongo, que senta e recorta, cozinha, sente cheiros e saboreia, ornamenta, ele se liberta e se abre para outras possibilidades de trocas e construções de conhecimentos na escola e na universidade. As experiências no Clube de Leitura e na Sala de Folclore nos mostram isso de forma muito significativa. A emoção de uma aluna, o estranhamento da outra, o choque dos alunos de Educação Física convidados a sentar no chão, provar alimentos provocou descobertas e fomentou a criação de novos parâmetros.

O presente artigo é resultado do diálogo entre as citadas experiências pessoais dos autores - inclusive, na Sala de Folclore - em aulas da disciplina Educação de Jovens e Adultos na Licenciatura, na sala de aula da educação básica e em outros espaços diversos de formação humana, formais e não formais. As vivências positivas que se materializaram em situações de *aprenderensinar* que nos constituem, transformaram nossas práticas e ressaltam a importância de cada vez mais fomentar a interação dos ambientes escolares e acadêmicos com as potencialidades do corpo e das culturas

populares. Tal aspecto tem sido valorizado na nossa prática pedagógica e, também, nos espaços formativos.

Ressaltamos, ainda, que a defesa da escola (e para além de seus muros) como espaços de processos culturais é tarefa de professores e de educadores. O reconhecimento da importância das festas, das danças, das cirandas e folguedos, que disputam as praças, as ruas, a cidade, pode trazer esse encantamento para a escola e revolucionar seu cotidiano. O respeito aos saberes construídos com e a partir das culturas populares produzidas e divulgadas pelo povo e pelas comunidades pode potencializar a escola como espaço de valorização de diferentes conhecimentos. Além disso, contribui significativamente para a redução das desigualdades sociais, ao criar diálogos e interfaces entre culturas que circulam e que podem aproximar povos e comunidades.

Referências

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Os sentidos da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-120.

_____. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out-dez/2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____; SANTOS, Joana. Redes de conhecimentos e currículos: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes. **Espaço do currículo**. João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 372-392, set-dez/2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. CULTURA (movimentos de cultura popular). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 108-110.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 125-137, set-dez/2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar com o futuro – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis (RJ): DP et Alii, 2001.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANFILIPPO, Lucio. **Interdisciplinando a cultura na escola com o jongo**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

Data de envio: 19/09/2018

Data de aceite: 02/12/2018

PROFESSOR OU PEDAGOGO, UMA BREVE REFLEXÃO

TEACHER OR PEDAGOGUE, A BRIEF REFLECTION

Silvério Augusto Moura Soares de Souza²⁰⁶

Dagmar de Mello e Silva²⁰⁷

Resumo

Esse artigo surge do encontro entre dois professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense enquanto trabalharam na Comissão de Discussão do Currículo de Pedagogia, em 2017. Em oposição a uma definição identitária que encarceraria a atividade do Pedagogo em funções pré-determinadas de seu exercício profissional, a questão central do texto diz respeito à multiplicidade de possibilidades do “fazer” pedagógico, entendendo que essa abertura rompe com as hierarquizações e disciplinarizações que estabelecem fronteiras para uma visão transdisciplinar desse profissional ao mesmo tempo que contribui para o diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares nacionais (DCN). Formação em pedagogia. Identidade profissional. Trabalho docente.

Abstract

This article arises from the meeting between two professors of the Faculty of Education of the Federal University Fluminense while they worked on the Commission of Discussion of the Curriculum of Pedagogy, in 2017. In opposition to an identity definition that would imprison the activity of the Pedagogue in pre-determined functions of his professional exercise, the central issue of the text is concerned with the multiplicity of possibilities of pedagogical "doing", understanding that this opening breaks with hierarchies and disciplinarizations that establish boundaries for a transdisciplinary view of this professional, and the same time it contributes to the dialogue with the National Curricular Guidelines (DCN) for the graduation and continued formation of teachers in the Basic Education teaching profession.

Keywords: National curricular guidelines (DCN). Graduation in pedagogy. Professional identity. Teaching work.

²⁰⁶ Professor Dr., da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – SSE - e Coordenador e Professor do Curso de pós- graduação *Lato Sensu* Educação, Trabalho e Cultura Profissional: Multidimensionalidade da Práxis Docente. E-mail: silvério.augusto.souza@gmail.com

²⁰⁷ Professora Dra da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – SFP - e do programa de pós-graduação do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. E-mail: dag.mello.silva@gmail.com

A finalidade dessa construção textual vem ao encontro da necessidade de reflexão em torno das funções pedagógicas que a escola demanda e da ênfase ao magistério atribuído ao licenciado em Pedagogia, no momento em que os cursos superiores de formação de professores precisam reformular seus currículos para se adequarem às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) voltadas à formação inicial (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica²⁰⁸. Essa reflexão fez parte de um exercício maior que foi se debruçar sobre o currículo da licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense a fim de pensá-lo criticamente.

Salienta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial apresentam concepções norteadoras sob as quais deverão se alicerçar, “organicamente”: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das instituições formativas, “como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes”. Nessa direção, elas ressaltam necessidades comuns aos processos formativos nas licenciaturas no sentido de superar tanto a fragmentação do conhecimento quanto os limites das relações segregadoras e excludentes.

Contudo, chama a nossa atenção a expressão “organicamente”, posto que entendemos que as palavras podem assumir diversos sentidos e, principalmente no campo da Educação, essa organicidade já se revestiu de propostas aparentemente inovadoras, mas que não conseguiram superar a compartimentalização do saber que se instituiu ao longo da construção do conhecimento ocidental e que a escola ainda perpetua.

O paradigma arborescente é um exemplo de uma metáfora que tentou superar o modelo fragmentado tradicional da estrutura do conhecimento. Sob essa visão arbórea, tentou-se instituir um caráter mais “orgânico” e interdisciplinar ao

²⁰⁸ Aprovadas por meio do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e homologadas pelo MEC em junho de 2015;

conhecimento que superasse a fragmentação cartesiana do saber que se consolidou com o nascimento das concepções científicas modernas, porém, segundo Gallo (1997)

O paradigma arborescente implica numa hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. [...] “Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central²⁰⁹ (p.06).

Desse modo, mais do que nos preocuparmos com uma identidade, preferimos atentar para os modos como os Pedagogos podem exercer suas funções pedagógicas, produzindo meios de romper com as hierarquizações e disciplinarizações, para que possam dar materialidade aos princípios vitais expostos nas diretrizes, entre outros: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da Educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade social da educação; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. Cabe aqui uma ressalva no sentido de que esses são valores fortemente contrários aos que rezam os princípios conservadores do movimento reacionário “Escola sem Partido”, baluarte de uma educação acrítica com estreitamento curricular e estandardizada. Portanto, coloca-se aqui, para o Pedagogo, um desafio que o insere num campo de lutas tanto no aspecto epistemológico quanto político, ou seja, recusar toda e qualquer forma de evangelização que se dá pela negação do pensamento crítico. O pensamento hegemônico de modo algum nos assegura relações sociais mais éticas, muito pelo

²⁰⁹Deleuze/Guattari, 1980:25;

contrário, ele é tirânico, pois nos destituiu das diferenças que em seus embates e choques produzem a criação.

Fica clara a intenção dessas DCN no sentido de uma aproximação maior entre Universidade e a Educação Básica quando explicita a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Essas aproximações podem ser o prenúncio de uma reconfiguração polissêmica entre visões e saberes, cujas fronteiras estiveram de certa forma fechadas. Abre-se assim a oportunidade de se promover a cooperação de um projeto comum em que essas instâncias educativas se coloquem em constante movimento de dialogicidade, estreitando as relações de aproximação entre a licenciatura de Pedagogia e as “demais” licenciaturas. Nas proposições expostas nessas diretrizes, evidenciamos a demanda de uma maior inter-relação pedagógica entre os profissionais do magistério e os egressos do ensino superior, que devem se implicar mutuamente nos diferentes níveis²¹⁰ e modalidades²¹¹ que envolvem a docência, “nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar”²¹².

Portanto, é necessário pensar em uma ampliação da base comum pedagógica da formação dos licenciados, que contemple tanto disciplinas de fundamentos como as demais disciplinas de modo a compor o currículo na sua pluralidade de demandas para a docência. Em particular, a Gestão escolar enquanto disciplina dessa base comum ampliada, para uma compreensão mais acurada do envolvimento pedagógico dos profissionais licenciados no chão da escola. Esta poderá ser redimensionada com a discussão da Organização do Trabalho na Escola, como disciplina dessa base comum, a fim de refletir não somente a gestão, mas a organização do trabalho pedagógico e

²¹⁰ Níveis que envolvem o exercício da docência: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio;

²¹¹ Modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

²¹² Quanto aos autores dessa escrita, ousaríamos mais, o que aspiramos como proposição seria uma reflexão sobre a organização transversal do conhecimento; a transdisciplinaridade, que é “radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar”; (NICOLESCU, 1999, p.23)

administrativo, nos tempos e nos espaços escolares; além do planejamento, para que venha culminar na construção e vivência do Projeto Político e Pedagógico. Aliás, na direção para essa integração dos licenciados em suas práticas escolares, é forte, nas DCN, a necessidade do “trabalho coletivo” na escola como “dinâmica político-pedagógica”.

Ademais, o que queremos ressaltar é a necessidade de compreendermos que a formação de professores é inerente à própria atividade educativa e, portanto, muito mais ampla que as atividades de docência em sala de aula. Atividade que assume proporções políticas na medida em que nos atrevemos a pensar a Educação como campo de resistência e intervenções que possibilite a todos que pela escola circulam, a fim de:

Pensar sobre o significado das diversas dimensões do ato educativo em tempos de contornos imprecisos pode ser uma tarefa para nossos olhos e ouvidos, órgãos dos sentidos que não se atenham apenas à sua organicidade, mas que estejam atentos às subjetividades que circulam em nossa exterioridade promovendo uma ruptura do humano “em nós”, movimento que contribua para que a escola se pense a si própria (SILVA, 2009, p.183)

Com efeito, essa aproximação entre licenciaturas é possível, pois desde a Resolução²¹³ nº1 de 2006 do Conselho Nacional de Educação, que a graduação em Pedagogia passa a ser uma licenciatura, na qual a docência é o eixo principal e as antigas habilitações cedem espaço para uma formação unificada na multidimensionalidade do trabalho do pedagogo, isto é, do trabalho desse licenciado em Pedagogia. No artigo 4º desta Resolução, é descrita a que se destina essa **formação de professores**: “exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Sobre algumas considerações em torno da história e legislação do curso de Pedagogia, a divisão do trabalho na escola foi legitimada pela Lei 5692/1971 que fixa

²¹³Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;

as diretrizes e bases para o então ensino de 1º e 2º graus e que em seu Artigo nº 33 prevê a formação dos especialistas com formação distinta da dos docentes. Essa adequação à reforma do curso de Pedagogia se dá sob a égide da chamada “pedagogia tecnicista” que, por Saviani (2008), tinha ela o anseio “garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo [...] sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a planos secundários”.

É o Parecer nº 252/1969 do então Conselho Federal de Educação que traz para o curso de Pedagogia a concepção de especialista para todos aqueles que se habilitaram em uma das quatro áreas técnicas, individualizadas por função (administração, inspeção, supervisão e orientação), além de uma outra habilitação de magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais, que poderia cursar em concomitância com uma das da área técnica. Cai, assim, a lógica generalista realizada pela formação de “técnicos da educação” desde os anos de 1930, iniciada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (SP)²¹⁴.

Salienta-se, contudo, que esta formação primeira, em termos de magistério, abrangia, também, a formação de professores apenas para atuar com as disciplinas específicas do Curso Normal. Por outro, esses “técnicos da educação” eram formados bacharéis. De fato, a oferta do curso de Pedagogia conferia o diploma de bacharel (3 anos) e o de licenciatura (mais um ano), formando o técnico em educação e o professor da escola normal. Essa separação entre bacharelado e licenciatura acarretava uma divisão na prática profissional, situação que se potencializou com o advento dos especialistas na reforma no período da ditadura civil-militar.

Contrariamente ao sentido generalista assumido, atualmente, na formação de licenciados em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº1/2006) este é bem distinto daquele citado anteriormente; pois, a formação atual (licenciatura) tem a docência como fulcro orientador dessa graduação com ampliação das funções de magistério para o Curso Normal, para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

²¹⁴ Foi a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP/SP) de acordo com o Decreto nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. O Curso de Pedagogia, no Brasil, foi criado através do Decreto-Lei 1.190 de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (RJ), criada pela Lei 452/37;

Segundo Grinspun,

ênfatiza-se a premência que o Curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e as sociedades, profissionais que possam conceber alternativas de execução para atender às finalidades e organização da escola básica, dos sistemas de ensino, dos processos educativos não escolares, contribuindo para uma sociedade mais justa, equânime e igualitária (GRINSPUN, 2008, p. 155).

De fato, é um domínio abrangente para o exercício profissional, aliado a uma grande expectativa para com esses licenciados. Por outro, a título de constatação, a subtração daquelas habilitações técnicas de formações iniciais distintas em nome de uma formação única ampliada, vem se testemunhando o enfraquecimento da presença de especialistas ou de licenciados em Pedagogia em espaços do Ensino Médio de formação geral na rede fluminense, minimizando, desse modo, as funções pedagógicas de responsabilidade desses profissionais.

Na rede fluminense sob a égide da GIDE²¹⁵, como exemplo, professores de outras licenciaturas responderam/respondem pelas coordenações pedagógicas das unidades escolares, cujas atividades se concentram na instrumentalização burocrática, longe de uma parceria pedagógica com os professores e de uma orientação educacional necessária para os jovens estudantes e suas famílias. Estas funções estão fragilizadas no interior desses colégios. Como reverter?

Nesse ponto da reflexão, pela existência dessas funções técnico-pedagógicas dentro da instituição escolar, hoje, em boa medida secundarizadas, cabe insistir a presença do pedagogo, ou, em outras palavras, a presença do professor licenciado em Pedagogia para que exerça a sua especificidade profissional em áreas, segundo Grinspun (2008, p. 156), “nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Debruçar-se sobre a especificidade do trabalho pedagógico para além da sala de aula, mas dentro do espaço da comunidade escolar, é necessária uma contextualização histórica, não somente dessa legislação ou de uma identidade que seja “própria” do pedagogo, mas das questões que aproximam a todos que estão envolvidos com a

²¹⁵Gestão integrada da escola: projeto da Falconi Consultores de Resultado (antiga INDG) implementado pela SEEDUC/RJ em 2011, no governo de Sérgio Cabral.

Educação e que de algum modo se identificam com ideais éticos e estéticos comuns. Afinal, de quem é essa responsabilidade desse fazer específico pedagógico? É do professor em geral, do professor licenciado em Pedagogia ou do profissional formado especificamente para cada uma das tais funções pedagógicas?

Sabe-se que na Educação Superior (ARROYO, 2013) existe um “tronco único que nos identifica” que é o de professor concursado, possibilitando exercer todas as funções de gestão e de coordenação temporariamente, alternando com a docência que é a sua “identidade única e permanente”. Parafrazeando Arroyo diríamos que a docência seria uma “identidade comum”, entre as múltiplas identidades que um professor pode tomar para si. Isto significa que não há carreiras paralelas além da do magistério superior. Sendo assim, em alguma medida, é possível pensar também sobre a circularidade de funções concernentes a estrutura e funcionamento na Educação Básica por professores? Qual é esse limite?

Certamente que pensar nessa circularidade para o preenchimento de funções pedagógicas em cada nível da Educação Básica, tem as suas particularidades, pois, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a presença de licenciados em Pedagogia, entre seus profissionais, tende a uma incidência maior do que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de formação geral, cuja presença de profissionais com outras licenciaturas é forte.

Ademais, nesses últimos níveis de escolarização, se a crítica é feita no sentido da ausência ou secundarização da *práxis* pedagógica para além da didática, é possível que haja uma conjunção de fatores entre as quais as “estratégias” das políticas públicas que precarizam a organização do trabalho na escola e a própria formação inicial das licenciaturas que limita e, em muitas ocasiões, furta uma sensibilidade pedagógica aos futuros profissionais da educação. Salienta-se que mesmo a Administração escolar, na sua particularidade, segundo Paro (2015), necessita de um caráter pedagógico para se diferenciar de uma Administração empresarial – compreensão muito pertinente para a defesa da escola pública dos ataques privatistas nessa contemporaneidade neoliberal.

Posto isso, no intuito de conscientizar/problematizar o trabalho pedagógico no interior da escola, é mister priorizar a expansão curricular de disciplinas de cunho

pedagógico na base comum das licenciaturas, conforme já comentado anteriormente. Essa expansão é ponto de pauta que não pode ser ignorado para uma reformulação curricular de licenciaturas. Isso vai ao encontro da necessidade de romper com “um protótipo ideal, único de professor a formar” e à promoção de uma “igualdade” que não seja padronizada e que afirme o direito à diferença (ARROYO, 2015).

Nesse sentido, cabe uma pausa em Larrosa e considerar a sua posição frente a uma formação para além da “conformidade” de um modelo ideal e/ou preestabelecido, afim de robustecer nossa visão de que “permitir” a ampliação da formação pedagógica nas licenciaturas trará sensibilidade e compromisso pedagógico na prática docente:

A ideia clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar ao homem à conformidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2002, p.135).

Considerações Finais

No intuito de reformular o currículo das licenciaturas e, em particular, o do curso de licenciatura em Pedagogia, demandado pelas DCN, é mister compreender que as proposições destas diretrizes na direção de uma aproximação entre os profissionais licenciados na prática docente, mediada por uma sensibilização pedagógica, em boa medida, dialoga com o papel unificador das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de licenciatura em Pedagogia (CNE/CP, 2006), que revogou as habilitações em nome de um caráter multidimensional na formação de licenciandos em Pedagogia.

Todavia, a leitura do documento que institui as DCN mostra o quão complexa é a tarefa de regulamentar um projeto de formação de profissionais do magistério no Brasil; posto que, apesar dos direcionamentos para os quais o documento aponta, seu

texto não deixa claro a concepção de formação ou mesmo de Educação e educação escolar a que se referem.

Sabe-se que essas concepções assumem diferentes entendimentos nas diversas abordagens teóricas de estudiosos que se debruçam sobre o tema. Porém, ao estabelecer os princípios que devem nortear uma base comum na formação de professores do ensino básico, fica claro a solicitação das Diretrizes, em garantir maior “organicidade” para a formação inicial e continuada desses profissionais, tanto para uma maior compreensão pedagógica como na articulação de uma formação que contemple a pluralidade cultural que envolva o exercício da docência em seus diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola). Aqui são destacados os conhecimentos necessários a uma gestão que não pode ser confundida com aquela de princípios organicistas empresariais, mas que esteja alicerçada por conhecimentos pedagógicos que em sua multiplicidade garantam a organização do trabalho na escola em suas diferentes demandas.

Salienta-se que mesmo caminhando para a “extinção” do profissional pedagogo em prol do profissional licenciado em Pedagogia, as especificidades de sua prática, demandadas pelo processo escolar, não poderão ser transferidas para outros licenciados. Pois, esse generalista, hoje, tem a responsabilidade de integrar um trabalho pedagógico de caráter multidimensional, o qual constitui a sua especificidade profissional. No entanto, o envolvimento pedagógico maior por parte dos outros licenciados, previsto nas DCN (2015), tenderá a estabelecer maior intercâmbio entre os professores nas suas práticas.

Por seu turno, a construção de um trabalho coletivo na escola, além de aproximar os trabalhadores da educação, em particular os professores, como já comentado, propicia um planejamento escolar real e que culmina com o Projeto Político Pedagógico enquanto marco fulcral do processo educacional. Aliás, essa força organizativa poderá ter um papel relevante na contracorrente de ações das estruturas

arcaicas escolares e que, por sua vez, vêm se “renovando” na união com as ações na perspectiva educacional mercantilizada, neoliberal, que transfere erário público para o privado e que mantém uma educação de qualidade social duvidosa, fornecida pelo Estado por força de lei. Convém entender que uma educação oriunda de um Estado alinhado à hegemonia do Capital financeiro não se proporá a fornecer uma educação emancipadora para as classes populares, desde que não haja tensão e luta política.

E é desse lugar que o professor precisa assumir que suas identidades são múltiplas, que não se encerra somente na sua docência, mas assume um papel político de base no interior da escola. Essa forma de atuação pode aproximar licenciados em suas práticas, inclusive na luta pelo próprio reconhecimento profissional e social do Magistério.

Por outro lado, ainda nessa esteira de estreitamento de laços, no âmbito da formação inicial, a troca de experiências entre licenciandos, mediada pelas disciplinas de uma base comum ampliada cursadas de forma a aproximar esses sujeitos e seus campos de conhecimentos específicos, facilitará essa conciliação entre licenciaturas.

Desse modo, conciliar os licenciandos em tempos de formação, com as teorias e práticas, sem deixar de voltar a atenção para as formações continuadas, certamente tenderá a fortalecer tanto a cultura relacional como o *ethos* profissional do Professor. Ademais, o cotidiano escolar vivido em processo coletivo, com participação e integração de todos os profissionais da educação, facilitará uma outra forma de organizar o trabalho na escola e de recompor saberes compartimentados; além de fragilizar crenças de chãos hierarquizados pautados pelo autoritarismo.

Os laços efetivos e afetivos oriundos dessas aproximações poderão, ainda, proporcionar a prática da autocrítica e o enfrentamento dos conflitos em coletivo, situações estas que robustecem a transparência e um clima organizacional dialógico na escola.

Por fim, cabe aqui assumir o propósito reflexivo do trabalho e a complexidade envolvida ao problematizar situações e estruturas escolares que organizam o trabalho docente. Uma outra consideração cabível é que nessa reflexão não foi considerado a

escola pública como recorte, mas houve uma tendência em pensar nela, em primeira mão.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Tensões na condição e no trabalho docente – Tensões na formação**. Movimento – Revista de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação FE-UFF. Ano 2, nº2, 2015.

BRASIL. Parecer CFE Nº 252/1969, relativo às especializações em Educação: habilitações em: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar.

BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. CNE/CP. Resolução nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. CNE/CP. RESOLUÇÃO nº 02/2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas**, Piracicaba, SP, v. 10, n. 21, 1997.
GRINSPUN, Mirian P S Zippin (Org). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 4ª ed.ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GUATTARI, Félix/ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom - São Paulo, 1999

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In FERREIRA, Naura S C (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2008, pp 13-38.

SILVA, Dagmar de Mello e Silva. **Nos modos de dizer-se de jovens, algumas estéticas existenciais do contemporâneo**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Orientador: Maria Luíza Magalhães Bastos Oswald, 2009 - 188 f.

Data de envio:10/09/2018
Data de aceite: 15/11/2018

**PERCURSO HISTÓRICO-SOCIAL DA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA EM
PROFISSÃO NO ENSINO NÃO SUPERIOR MOÇAMBICANO: AVANÇOS,
RECUOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS**
**HISTORICAL-SOCIAL COURSE OF THE TEACHING PROFESSION IN
NON-HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE: ADVANCES, SETBACKS,
CONTRADICTIONS AND CHALLENGES**

Hilária Joaquim Matavele²¹⁶

Maria Do Céu Roldão²¹⁷

Nilza Costa²¹⁸

Resumo

Analisa-se o percurso histórico-social da constituição da docência em profissão no ensino não superior, para a sua compreensão contextualizada. Usa-se o modelo de Nóvoa (1987) de quatro etapas: (1) transformação da docência numa atividade a tempo inteiro, (2) posse de autorização legal para o exercício da atividade, (3) institucionalização da formação de professores e (4) associativismo, aplicado na análise do processo em Portugal, e depois descreve-se o trajecto no caso moçambicano. Conclui-se que (i) embora não consolidadas, as quatro etapas figuram no caso deste país (ii) a afirmação da docência como profissão denota fraca autonomia e enorme dependência dos professores do Estado, que os une mais a funcionários do que a profissionais, porém sugere-se mais pesquisa sobre esta conclusão.

Palavras-chave: Docência. Profissão. Etapas da profissionalização docente. Formação inicial de professores.

Abstract

The historical-social course of the constitution of teaching in profession in non-higher education is analyzed, for its contextualized understanding. The Nóvoa (1987) model of four stages is used: (1) transformation of teaching into a full-time activity, (2) possession of legal authorization to carry out the activity, (3)

²¹⁶Doutora em Didática e Desenvolvimento Curricular pela Universidade de Aveiro, Docente na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique). Interesses de investigação Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores. *E-mail:* himatavele@yahoo.com.br

²¹⁷Doutora em Teoria e Desenvolvimento Curricular e Agregada em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Professora Convidada na Universidade Católica Portuguesa- Porto. Interesses de investigação Currículo e Teoria Curricular e Profissionalidade e Formação de Professores. *E-mail:* mrceuoldao@gmail.com

²¹⁸Doutora em Educação pelo Instituto of Education da University of London, Professora Catedrática no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal). Interesses de investigação Formação de Professores e Avaliação Educativa. *E-mail:* nilzacosta@ua.pt

institutionalization of Teacher Education and (4) associativism, applied in the analysis of the process in Portugal, then the route is described in the mozambican case. It is concluded that (i) although not consolidated, the four stages are in this case (ii) the affirmation of teaching as a profession shows weak autonomy and great dependence on State teachers, which brings them closer to employees than to professionals, but more research on this conclusion is suggested.

Keywords: Teaching. Profession. Dimensions of teacher professionalism. Initial Teacher Education.

Introdução

Em geral, a docência começou por ser uma ocupação a tempo parcial, sob tutela da Igreja, destinada às elites e só mais tarde, sobretudo pela necessidade da massificação do ensino, se transformou numa ocupação a tempo inteiro e num modo de vida de um grupo de cidadãos - os professores - (NÓVOA, 1987, 1995). Focado no caso português, o autor mostra que, a constituição da docência em atividade profissional, desde o seu entendimento social como promoção de ação exercida regularmente e remunerada à atividade ocupacional socialmente reconhecida e prestigiada é um processo histórico não linear, iniciado no século XVIII, marcado por lutas e conflitos, divergências, hesitações, avanços e recuos no qual a atividade tem oscilado entre funcionarização e profissionalização.

Este artigo estrutura-se em torno do modelo de análise de Nóvoa (1987), que inclui as quatro etapas referidas no resumo. Depois de se revisitar a construção da profissão docente em Portugal, analisa-se o caso de Moçambique à luz das etapas em questão e três fases significativas do sistema educativo do país, abaixo explicitadas. Elucidam-se, ainda, os constrangimentos e desafios que atravessam o processo tanto no contexto moçambicano como no português.

Embora a intenção seja estudar a problemática da constituição da docência em profissão em Moçambique, revisita-se o percurso realizado ou em curso em Portugal nesta matéria, dado que por razões históricas decorrentes do facto de ter sido, até o ano de 1975, colónia portuguesa, Moçambique é herdeiro de parte desse processo. Porém, isso não fará descurar a especificidade deste

país como realidade distinta de Portugal, pelo contrário se realçara os contornos e indícios marcantes do processo no contexto moçambicano.

Opção pelo modelo de António Nóvoa no estudo da constituição de docência em profissão

O Modelo de análise patente em Nóvoa (1987), acima referido, é muito invocado em estudos sobre docência como profissão, porque é visto por vários autores como portador de questões com “carácter transnacional”, que o tornam uma referência chave na discussão de temas como o que está em análise neste artigo (NÓVOA, 1995; MENDONÇA, 2005, 2010).

A pesquisa acerca da docência como profissão revela o recurso recorrente do pensamento deste autor sobre o assunto, que atesta a centralidade quer da obra que apresenta o modelo, quer do modelo em si. Mendonça (2005), num artigo sobre o impacto das reformas pombalinas, com carácter estruturante na abordagem sócio- histórica de Nóvoa (1987) sobre a construção da profissão docente em Portugal, ao referir-se a esse tipo de processo em geral, considera que, apesar do silêncio da historiografia da educação europeia acerca dessas reformas, elas denotam o pioneirismo de Portugal no ocidente quanto à criação de um sistema de ensino estatal.

A mesma ideia está patente em Cardoso (2002) e na argumentação do próprio Nóvoa (1987), quando afirma que a estruturação de um sistema de ensino estatal semelhante aos que existem atualmente e a visão global do sistema de ensino portada pelas reformas pombalinas, que instituíram um percurso académico, que vai do ensino primário à universidade, é inédita no panorama da educação europeia anterior à Revolução Francesa. Nesta linha, Mogarro e Pintassilgo (2012), num traçado do estado da arte sobre esta matéria, focado na Formação de Professores (FP), realçam o valor do contributo de Nóvoa na reflexão sobre FP e profissionalidade docente, alegando que o seu trabalho colocou os professores no centro da agenda da investigação.

A transformação da docência em profissão em Portugal

Segundo Nóvoa (1987), como se disse, a constituição da docência em profissão é um processo composto por quatro etapas, não lineares e nem de leitura simplista, atrás citadas. Com esse cunho que essas etapas servem de eixo orientador básico à análise realizada neste artigo, que revisita o processo português para enquadrar e compreender parte significativa, pelo menos em termos de universo temporal, desse processo no contexto moçambicano.

Transformação da ocupação docente em atividade a tempo inteiro

Uma ocupação começa a identificar-se como atividade profissional num dado domínio social quando passa a ser desempenhada por um grupo de indivíduos em regime de exclusividade, ou concedendo-lhe grande parte do seu tempo, retirando desse exercício o seu sustento (MONTEIRO, 2010). Nessa ótica, é lícito assumir que a diferenciação de uma atividade pela exigência de uma dedicação exclusiva é um aspeto chave na transformação de uma ocupação em atividade profissional. No caso de Portugal, as *Reformas Pombalinas de 1759 e 1772*, consolidadas só no fim do século XIX, trouxeram uma estabilidade profissional aos professores, expressa sobretudo pelo gradual abandono das outras ocupações e atividades, que desenvolviam juntamente com a docência, para se dedicarem só ao ensino (NÓVOA, 1987). Essa mudança foi estimulada pela atribuição pelo Estado de uma base legal ao exercício da docência, que permitiu a homogeneização, unificação e hierarquização à escala nacional de vários grupos que se dedicavam às coisas do ensino como ocupação básica (idem).

O quadro acima descrito contrastava com o que sucedia na Idade Média, período no qual o ensino era uma atividade de ocupação a tempo parcial, estreitamente associada à Igreja, a ponto de não se distinguir as funções do professor das do religioso. Portanto, a transformação da ação de ensinar em atividade a tempo integral legitimada pelo Estado libertou os indivíduos que a

exerciam do domínio da Igreja e os colocou sob a alçada do Estado, transformando-os em funcionários públicos. Por isso, e não só, a criação do suporte legal para o exercício da atividade docente é uma etapa essencial na passagem da docência à profissão.

Criação do suporte legal para o exercício da atividade docente

Através do Alvará Régio de 8 de Julho de 1759, o Estado estabeleceu uma base legal para o exercício da atividade docente (NÓVOA,1987, 1995). Por esta via, o regime introduziu a obrigatoriedade da posse de uma licença de professor atribuída pelo Estado, depois de um exame de capacidade, com alguns requisitos, para se ensinar na escola pública. Esta exigência facilitou a criação de um perfil de competências técnicas para o recrutamento de professores e produção de um documento que legitimou oficialmente a exclusividade do exercício da docência aos portadores da licença, os professores (NÓVOA,1995). Para o autor a criação da licença é crucial na construção da profissão docente, pois concorreu para a *delimitação do campo profissional* dos professores e lhes conferiu o *direito exclusivo de intervenção* na ação de ensinar, apoiando a sua afirmação profissional e reconhecimento social.

Em 1896 o exame de capacidade passou a ser obrigatório nas Escolas Normais e em 1901 tornou-se definitivo, instituindo-se que todo o candidato ao Magistério Primário devia obter o diploma do Curso Normal (NÓVOA, 1989). A licença de professor revelou-se essencial para o Estado e para o professorado e passou a ser utilizada pelos mestres para confirmarem a sua condição de especialistas e profissionais do ensino (NÓVOA, 1995). O Estado, ao chamar a si a competência de nomear os professores, retirou-a aos signatários eclesiásticos, aos nobres locais e aos burgueses e ricos (LOUREIRO, 2001). E, nesse contexto, apesar do óbvio interesse dos mestres na legalização do exercício da docência, é claro que não foram eles que iniciaram essa ação, ela resultou da decisão do Estado. Por isso, é justo afirmar-se que “é o enquadramento estatal que erige os

professores em corpo profissional, e não uma concepção corporativa de ofício” p. 17).

Mendonça (2010) considera *externalista* esta visão adotada por Nóvoa no estudo da afirmação social dos docentes como “profissionais”, relativiza-a e introduz uma abordagem *internalista* da construção da identidade dos professores. A autora convoca a visão de Escolano (1999) sobre a transformação da docência em profissão, assente no conceito de *ofício* de professor a que o próprio atribui o sentido de *tradição inventada*, em grande parte, pelos próprios docentes, que o representam e pelas imagens de identidade que vão sendo criadas na sociedade que o aceita e legitima. Esbate-se, assim, o papel do Estado na constituição da categoria docente como tal, realçando-se o processo de *apropriação* pelos professores das regras e normas que lhes são impostas, de modo a entender de forma menos vertical a sua relação com o poder público.

A partir da visão de Nóvoa sobre a ação do Estado na construção do professorado, entende-se que o modo como essa ação ocorreu transformou o professor num funcionário público, característica que persiste no exercício desta atividade. Por isso, o próprio Nóvoa (1995) afirma que, o mesmo processo que reforçou a atividade docente, conferindo-lhe legitimidade e um certo estatuto social, ao transformar os docentes em funcionários fragilizou a promoção do ensino como atividade profissional. Falta ao estatuto socialmente atribuído e legitimado a valência de legitimidade construída, que os docentes têm procurado conquistar.

A ação afirmativa dos docentes enquanto grupo passa pelas instituições de FP e orientou-se muito para a aquisição pelo grupo de um saber especializado, que se passa a reivindicar que a FP desenvolva (NÓVOA, 1995), e está intrinsecamente ligada à busca de um poder apoiado na posse de um *saber específico socialmente relevante* (ROLDÃO, 2007) e por este legitimado, classificado por vários autores como um dos descritores de uma atividade profissional.

Criação de instituições específicas para formação de professores

Instituída a licença para o exercício do professorado, que garantia a seleção dos professores e as competências específicas a deter à entrada da atividade, a prioridade passa a ser a criação de instituições específicas para formação especializada e longa de professores, para proporcionar um corpo de saberes teóricos e práticos inerentes à docência. O esboço dessa fase inicia em 1862, com a construção de uma rede nacional de escolas de FP, chamadas Escolas Normais, que se consolida após a reforma de 1878 (NÓVOA, 1987).

A institucionalização da FP mudou radicalmente o estatuto profissional dos professores e a pedagogia como saber identitário da profissão docente, como elucida o facto de as reivindicações socioprofissionais dos docentes usarem sempre o argumento de que a sua atividade tinha um carácter especializado e uma elevada relevância social (NÓVOA, 1995). Aliás, para o autor, no centro da institucionalização de uma formação específica, especializada e longa estão o desenvolvimento das técnicas e instrumentos pedagógicos e a necessidade de garantir a reprodução das normas e valores próprios da profissão docente. Nessa linha, as Escolas Normais são também uma conquista essencial do professorado, por cuja elevação e prestígio este grupo passa a lutar. Nos séculos XIX e XX, entre os aspetos salientes dessa luta, liderada pelas associações de professores, destacam-se a elevação dos requisitos de entrada, a ampliação do currículo e a melhoria do nível académico dos cursos.

Distinguem-se três grupos de instituições específicas de FP, conforme as fases marcantes do processo de construção da atividade docente em profissão: Escolas Normais; Escolas de Magistério Primário; e Escolas Superiores de Educação (ESE), Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) e Universidades.

A tentativa da criação das *Escolas Normais* inicia em 1816, com a Escola Normal de Lisboa (SOUSA, 2001), mas até 1896 foram criadas apenas quatro (duas em Lisboa e duas no Porto). Só entre 1896 e 1901, período mais fértil desta fase de FP, no qual foram criadas 18 escolas que habilitavam para os magistérios,

transformadas depois em Escolas Normais, passando a duração da formação oferecida de 2 para 3 anos, estas instituições se consolidam. Nessa fase foi também criado, em 1901, o primeiro sistema de FP para o ensino secundário (liceus e escolas industriais e comerciais), abrangendo os estudos de Pedagogia e Psicologia (CAMPOS, 1995; MOGARRO e PINTASSILGO, 2012). Antes disso, nenhuma formação específica era exigida aos candidatos à professores dos liceus.

As *Escolas do Magistério Primário* resultaram da transformação, em 1931, das Escolas Normais Primárias e surgem num período de muita repressão social. Por isso, a expansão da FP e as inovações institucionais ocorridas no início do século XX acabam prejudicadas pelas convulsões internas do regime e, as inovações pensadas raramente passaram do nível experimental. A ação da ditadura, com início em 1926, que temendo a ação dos professores limita a sua profissionalização e formação, faz dos anos trinta uma época de real regressão no sistema de FP (Sousa, 2001). Em 1930, as Escolas Normais Superiores são extintas e criada, em sua substituição, uma secção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras das Universidade de Lisboa e Coimbra Mogarro & Pintassilgo (2012). Assim, em Portugal, a exigida formação e profissionalização docente só ocorre depois do 25 de Abril de 1974.

Quanto às *ESE, CIFOP e Universidades*, refira-se que a substituição das Escolas de Magistério Primário, que conferiam o nível médio, por ESE e CIFOP, que graduavam Bacharéis após uma formação de 3 anos, é um marco essencial desta fase (SOUSA, 2001). Criadas legalmente em 1977, para formação de educadores de infância e professores primários, as ESE só entram em ação em 1982. Essa ação é fortificada, em 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português, que passou a exigir o mesmo tipo de qualificação académica (licenciatura) a todos os professores e educadores do país, independentemente do nível no qual estavam destinados a lecionar. Estas decisões políticas foram importantes na conquista da profissionalidade docente, pois permitiram aproximar estatutariamente colegas antes afastados e facilitaram a construção

de uma identidade profissional, baseada supostamente “nos mesmos padrões de qualidade, nas mesmas exigências de entrada nos cursos e na melhoria do nível académico proporcionado”(SOUSA, 2001, p.6).

Em 1978 foram criadas as Licenciaturas em Educação nas atuais Universidades de Aveiro, Minho, Beira Interior (Covilhã), Açores (Ponta Delgada), Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real). No ano letivo de 1987/1988, as Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, ditas "clássicas", iniciam por fim os ramos de formação educacional. Note-se que desde o início a FP do ensino secundário coube às Universidades.

Os anos 80 são marcados pela diversificação de modelos e modalidades de FP, mas também assinalam a consolidação das Ciências da Educação e a resolução de problemas estruturais da Formação Inicial de Professores (FIP) e profissionalização em serviço (NÓVOA, 1992). A seguir, a prioridade passa a ser a Formação Contínua de Professores (FCP), que arranca massivamente em 1992. Por isso a década de 90 ficou marcada pelo signo de FCP.

Constituição de associações profissionais representativas dos professores

A formação de associações profissionais inicia-se na segunda metade do século XIX e é consolidada a partir de 1907, sobretudo depois da implantação da República, através da criação da Liga Nacional do Professorado Primário, que se torna predominantemente sindical com a constituição do Sindicato dos Professores Primários Portugueses em 1911, que atinge a plenitude em 1918, através da União do Professorado Oficial Português, organizada num modelo sindical influenciado por perspectivas do sindicalismo profissional (LOUREIRO, 2001). Dada esta influência, desde a sua criação até a atualidade, os sindicatos de professores se preocuparam com o ensino em geral e a defesa dos direitos dos professores quanto as suas condições de trabalho e questões salariais (SOUSA, 2001). Apesar das oscilações na vitalidade da sua ação, as associações seguiram de perto a evolução do Ensino Normal e participaram na busca de uma

identidade profissional dos docentes e mobilização para a adesão a valores éticos e deontológicos distintivos do grupo (TEODORO, 1994; NÓVOA, 1992).

Sousa (2001) critica a actuação dos sindicatos, dizendo que tem faltado a constituição de uma ordem de professores que acautele a dimensão ética e deontológica da profissão, que estabeleça as regras de acesso a ela, controle o seu desenvolvimento e desempenhe uma função disciplinadora, com o intuito de demarcar, preservar e, quiçá, ampliar o campo social de ação da profissão. A autora questiona mesmo se a docência pode ser considerada profissão dizendo:

Como chamar «profissão» à atividade docente quando toda a gente pode ser professor? Como chamá-la de «profissão» se ela se encontra aberta aos que não têm habilitação profissional? Seria possível um médico exercer medicina se não tivesse habilitação para tal? (p. 7).

Estas questões não são exclusivas da autora, situam-se num debate atual amplo face a manifesta incapacidade que, até agora, as associações de professores têm revelado na liderança da conquista do estatuto profissional dos docentes e na busca de estratégias mais profícuas à afirmação desta “profissão”.

Avanços, recuos, contradições e desafios na afirmação profissional dos professores

Os anos 20 do Século XX, vistos como o período de ouro da profissionalidade docente, são a época em que os docentes foram investidos de grande poder simbólico e, por coincidência, também o período de ouro da escola (NÓVOA, 1995). Concorreu para isso, na época, a crença generalizada na escola e na sua expansão a toda a sociedade, já que a instrução era vista como materialização do progresso e os professores como seus agentes. Por isso, Nóvoa (1995) afirma que: “a época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente” (p. 19). Vários factores, como o Movimento da Educação Nova e o impulso dado pela afirmação das então emergentes Ciências da Educação, concorreram para o sucesso da profissionalização docente neste período.

Contudo, como qualquer construção social, a constituição da docência em atividade profissional não se desenrola de forma linear nem à margem dos problemas da conjuntura sociopolítica da época e contexto onde se insere, por isso a já citada *funcionarização* da docência não teve só efeitos positivos, pois a crescente dependência dos professores do Estado dificultou a evolução autónoma da profissão visto que, quando lhe aprouve, o Estado usou do seu poder para agir contra a profissionalidade, fechando escolas do magistério (1936-1942), empobrecendo os conteúdos curriculares; desvalorizando o estatuto económico dos docentes; impedindo a atividade das associações profissionais e recrutando pessoal não habilitado para exercer funções docentes (LOUREIRO, 2001). Nóvoa (1986) resume a política de rebaixamento e degradação da ação docente pelo Governo, depois do período de glória, nos seguintes termos:

1. *Disposição de acumulação de empregos ou funções por parte dos professores*, contrariando a ocupação em tempo integral que já caracterizava a atividade docente.
2. *Desvalorização da licença de professor instituída pelas autoridades estatais*. Visto que licenciados e não licenciados podiam ser docentes, retrocedia a ideia de que só os indivíduos licenciados podiam ser professores.
3. *Descida do nível de formação de professores*. Os conteúdos curriculares passaram a ser mais pobres, o que fragilizou o saber específico dos professores desenvolvido na formação.
4. *Proibição de associações profissionais de professores*. Recuava, assim, a permissão da criação de associações e anulava-se a sua ação para a construção e defesa de uma identidade profissional.

Fragilizava-se e inviabilizava-se, assim, a construção e afirmação de um saber próprio sobre a atividade, identitário da classe. O saber docente, pertença dos professores, perde peso e a ética e conduta deontológica dos docentes, antes

muito influenciados pelas associações de professores, passam a ser impostos a partir de fora.

A partir da segunda metade da década de 60, a degradação da ação docente foi ainda agravada pela massificação do ensino que exigiu massificação docente. Nessa mesma altura, a burocratização dos modelos da organização do trabalho dos docentes, a partir de 1986, também contribuiu para a desvalorização da atividade e crise de identidade profissional dos professores, pelo facto de serem chamados a realizar algumas tarefas fora do seu perfil de competências (LOUREIRO, 2001). Para o autor, a degradação das representações sociais dos docentes e de outros cidadãos sobre os modos de exercer a docência, traduzida sobretudo no descrédito na profissão, distanciamento do associativismo e num profissionalismo defensivo, terão sido alguns dos reflexos dessa crise de identidade. Parece contraditório que, para facultar ensino a um número cada vez crescente de alunos, a docência, vista na época como uma função social essencial, se tenha desvalorizado, devido, entre outras razões, à permissão do seu exercício a pessoas sem formação específica (MATAVELE, 2016). Este foi um dos efeitos perversos da escola de massas (Formosinho, 1992) e, talvez, uma de suas grandes disfunções.

Diversos autores realçam as contradições e tensões que têm atravessado a construção da profissão docente. Denuncia-se a constante perda de autonomia dos professores e a sua proletarização como marcas de sua desprofissionalização (GADOTTI, 2003). Afirma-se que os docentes nunca tiveram o poder de produzir e controlar o conhecimento que ensinam, nem o que usam para ensinar. Por isso, vários cientistas ligados às Ciências da Educação têm defendido que os docentes se empenhem na apropriação e produção desse saber. Roldão (2005) declara que é sobretudo como agentes de qualidade da educação que eles são essenciais e só poderão sê-lo “na justa medida em que se tornarem profissionais de ensino, com estatuto pleno, no sentido de especialistas da organização e apreensão do saber por outros” (p. 20).

Nesta ótica, a adesão a valores éticos e normas deontológicas construídas pelo grupo, que regulem a “profissão” e promovam o desenvolvimento profissional dos docentes é um desafio que reclama uma resposta adequada das associações de professores às necessidades da classe. É preciso encontrar mecanismos que confirmem poder aos docentes e os ponha no centro da produção da “sua” profissão e identidade (SOUSA, 2001; NÓVOA, 2007, 2009; SHULMAN, 2018).

Advoga-se a criação de um órgão profissional próprio, que desenvolva os padrões de referência da classe (SNOEK, 2007); melhoria de condições laborais e salariais dos docentes; políticas de qualidade no recrutamento; formação e contratação de professores, privilegiando parcerias, partilha de saberes e criação de comunidades de aprendizagem nas escolas e o desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa dos docentes (NÓVOA, 2007; SNOEK, 2007; ZGAGA, 2007). Defende-se, ainda, a reconceptualização da FP, para melhoria da capacidade formativa, gerando uma dinâmica de aproximação entre teoria e prática, instituições formadoras e escolas, e entre diversos agentes da FP (ALARCÃO e LEITÃO, 2006; ROLDÃO, 2004; NÓVOA, 2009; SHULMAN, 2018; TARDIF, 2010).

Visão geral da constituição da docência em profissão em Moçambique

Tal como sucedeu um pouco por todo o mundo, do ponto de vista sócio-histórico, em Moçambique, a profissionalização da docência seguiu o itinerário descrito por NÓVOA (1987). Porém, neste caso, o processo tem sido lento e sinuoso, por um lado, porque no período colonial a ação do regime focou-se mais na exploração dos nativos do que na promoção da sua formação (MEC, 1980) e, por outro, porque depois da independência o país tem enfrentado dificuldades sociopolíticas e económicas ligadas à carência de recursos e à opções políticas pouco sólidas e, por vezes, incoerentes do Sistema Educativo na FP, sobretudo no Ensino Primário (MATAVELE, 2016).

A pesquisa na área da FP ou afins, feita sobre o país depois da independência (1975), revela parte significativa dessas dificuldades, como se pode ver em Golias (1993), Mazula (1995), Bagnol e Cabral (1998), Gómez (1999), Mudiue (1999), Guro (1999), Castiano e Ngoenha (2005), Niquire (2005), Guro e Weber (2010), Rodrigues, C. (2007) e Castiano *et al.*, (2012).

Apoiados nas quatro etapas sócio-históricas da constituição da docência em profissão do modelo de Nóvoa (1987), aborda-se o caso específico de Moçambique, focando-se três períodos significativos no percurso do sistema educativo do País: período colonial, período de 1975²¹⁹- 1982²²⁰ e período posterior à criação do Sistema Nacional de Educação (1983-2013²²¹) e apontam-se alguns dos desafios e adversidades salientes nesse processo.

Educação e docência na era colonial - período anterior a 1975)

O regime colonial instituiu de propósito uma política de educação que preservasse a ignorância e impôs dois sistemas de ensino distintos: “um destinado à maioria da população (ensino para indígenas) dirigido pelas missões; outro reservado à população branca e assimilados²²², confiado ao Estado e às instituições particulares” (Linhas Gerais, Lei n.º 4/83, p. 12). O primeiro sistema era estatuarialmente superior ao destinado aos nativos (MADEIRA, 2010) e os dois sistemas coexistiram até à altura da independência do país (1975), pois mesmo quando, na fase final do colonialismo, desde a década de 60, as barreiras legais caíram, permitindo-se aos nativos o acesso ao ensino de melhor qualidade a: posição geográfica das escolas, fraca rede escolar, discriminação racial e económica continuaram a ser um sério entrave ao acesso da grande maioria dos moçambicanos ao sistema de ensino inicialmente criado só para brancos e

²¹⁹1975 É o ano da proclamação da Independência Nacional de Moçambique.

²²⁰1982 É data da criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), que entrou em funcionamento em 1983.

²²¹A fixação desta data pretende abarcar um período de 30 anos após a instituição do SNE.

²²²Estatuto a que podia ascender o nativo que quisesse, sob as seguintes condições: ter 18 anos, provar que falava e escrevia bem a Língua Portuguesa e ter estabilidade financeira. Os assimilados eram considerados cidadãos portugueses, mas deviam europeizar-se, deixar a cultura africana e assumir a do colonizador (GÓMEZ, 1999).

assimilados (MATAVELE, 2002). Para se atender os dois sistemas de ensino, instituíram-se também dois sistemas de FP (GURO, 1999).

Os portugueses chegaram a Moçambique no Século XV, mas a primeira escola só foi criada no fim do Século XVIII (1799), na Ilha de Moçambique (MUDIUE, 1999), e o ensino nas colónias portuguesas foi regulado, pela primeira vez, em meados do século XIX, em 1845, (MEC, 1980) e beneficiou de decretos de operacionalização em 1846 e 1854 (Almeida, 1978). Em 1898 foi aberta a primeira escola particular em Lourenço Marques (atual Maputo), frequentada por alunos de ambos os sexos, filhos de membros da Maçonaria (MATAVELE, 2016). Nessa altura, a pouca atividade docente existente era dirigida por missionários portugueses e estrangeiros, e por indivíduos com alguma instrução, mas sem formação específica, recrutados na colónia (RODRIGUES, C., 2007).

A pesquisa sobre História da Educação da era colonial não traz informação relevante sobre ação docente nem da sua transformação em profissionais neste período. Isso pode decorrer do facto de, em geral, o estudo destas temáticas ser relativamente recente. Mas, também pode reflectir a repressão do regime colonial quanto à divulgação de ideias sobre educação contrárias aos seus interesses (MUDIUE, 1999). Segundo a pesquisa o período colonial do século XV ao século XIX caracteriza-se por ausência de um sistema de ensino (RODRIGUES, C., 2007). Porém, num estudo baseado em fontes documentais primárias, o autor concluiu que na segunda metade do século XIX existia em Moçambique uma organização escolar porém bastante limitada. Dada essa precariedade, não parece legítimo nem realista falar-se de construção de corpo ou profissão docente nesta época.

Havia relutância e pouco empenho do Governo colonial na formação dos nativos, e os decretos para iniciar e viabilizar o ensino ficavam-se por atos retóricos tanto que, em 1865 o Ministro da Marinha e Ultramar da altura assinalava que: “as dificuldades locais, a negligência e uma organização imperfeita anularam ou paralisaram as tentativas do Governo estabelecer um sistema educacional colonial” (MATAVELE, 2002, p. 8). Até finais do século XIX, o

único nível de ensino, e pouco robusto, existente em Moçambique era o primário. Nesta altura, enquanto na Metrópole o processo da constituição da docência em profissão decorria em todas as etapas referidas por Nóvoa, nesta colónia, nada tinha sido feito em termos de constituição de corpo docente.

A partir do século XX, impelida pela implantação da República, em 1910, o quadro muda um pouco. Em 1912 é criada a primeira escola secundária (GÓMEZ, 1999), cujos docentes são formados em Portugal, nas Faculdades de Letras e de Ciências (na componente científica), em articulação com as Escolas Normais Superiores (na componente pedagógica) (POPOV, 1994).

No âmbito das Reformas de 1911, é acolhida em Moçambique, neste ano, a *Lei da Separação* de poderes, que exigiu a laicidade do Estado e inibiu muito a intervenção da Igreja no ensino, pondo em causa a proclamada cruzada republicana pela nacionalização e instrução dos indígenas (MADEIRA, 2010). As consequências dessa lei, na redução da ação da Igreja Católica no ensino, traduzidas na quebra na escolarização de 1910 até 1919, também se refletiram na composição do pessoal docente (diretores, regentes e professores). Por exemplo, em 1908, exceto 3 escolas - regidas pela edilidade - as demais eram dirigidas por missionários das missões católicas portuguesas. Já em 1916 a situação era distinta, pois das 86 escolas de instrução pública “oficial” apenas 20 estavam sob gestão de párocos subsidiados pela prelazia. Em 1919 o parque escolar estava reduzido a 74 escolas públicas do Estado, municípios e edilidades, 71 escolas missionárias e 8 particulares (NORTE, 1920). Além disso, por falta de docentes legalmente habilitados, o ensino nas escolas da edilidade passou a ser garantido por docentes indígenas, que recebiam formação nas escolas missionárias portuguesas ou estrangeiras, não regulada nem reconhecida pelo Estado.

Por outro lado, a crise gerada pela 1ª Grande Guerra (1914-1918), sentida em Moçambique (1916-1918), fragilizou o Estado. E, associada ao afastamento da Igreja, esta situação concorreu para recuos na implantação da rede escolar. Na fragilidade em que o Governo colonial afundara tomou

consciência do vazio gerado pelos exageros na perseguição religiosa e seus efeitos negativos para o processo de nacionalização da população nativa. Por isso, e para compensar a oferta formativa que ajudara a destruir, o Estado desloca a sua retórica para a valorização dos programas e símbolos da pátria e importância dos professores na cruzada pela civilização do indígena (MADEIRA, 2010).

Prende-se com essas dificuldades, traduzidas em retrocessos e quebra na organização do ensino público colonial em Moçambique, a constatação de Madeira (2010), numa abordagem sobre FP na era colonial de 1910-1926, realçando as ambiguidades nos discursos republicanos defensores da sacralização do ofício docente nas colônias, na qual afirma:

[...] as iniciativas republicanas empreendidas na organização da instrução pública em Moçambique, comparando os discursos com as realizações, não produziram resultados substancialmente diferentes daqueles que vinham sendo alcançados pela Monarquia. Contudo os governadores republicanos modificaram profundamente o estatuto profissional dos professores primários coloniais, sobretudo no plano da sua consagração como profissionais equiparados aos docentes metropolitanos assim como na importância atribuída aos professores da cruzada pela civilização do indígena (p. 65).

O estatuto social dos docentes foi valorizado e o seu papel visto como crucial na civilização e nacionalização dos indígenas, a ponto de serem classificados como força, simultaneamente de “operários” e de “apóstolos”, a quem se exortava que, mais do que instruir, educasse (NORTE, 1920). Mas, persistiam sérias dificuldades nas suas qualificações académicas e profissionais, que, segundo Solipa Norte (Inspetor da Instrução Primária da Província Moçambique de 1919-1921), comprometiam a qualidade de ensino. Norte dizia que a falta de habilitações dos professores primários e o fraco domínio do objeto de ensino de mais de 80% dos agentes de educação da colónia tornava os programas escolares inexecutáveis.

Em 1919, 70% dos docentes das escolas oficiais eram missionários católicos portugueses e estrangeiros (NORTE, 1920). Nesse ano, em toda a Província de Moçambique, foram ao exame do 1º e 2º grau 260 alunos, dos quais

só 178 foram apurados e desses a maioria era de raça branca e mestiça. Note-se que, em 1921 a população desta colónia era de cerca de 7 milhões (1,5 de europeus e 5,5 milhões de indígenas). Por isso, retomando uma ideia já avançada por governadores eclesiásticos em finais do século XIX, segundo a qual a FP do ensino primário não devia ser feita na metrópole, mas na colónia, Norte apresenta, em 1919, o primeiro projeto de criação de uma escola para habilitação ao magistério primário em Moçambique, materializada apenas no Estado Novo, cujo foco era:

formar professor-operário-agricultor-enfermeiro, tendo por objetivo chamar à escola os alunos do interior, profundamente conhecedores dos meios mais atrasados e da psicologia e da língua das suas populações, para depois os devolver às origens constituídos numa força de professores-operários, encarregues de tratar do corpo e do espírito de uma raça valorosa (MADEIRA, 2010, P. 68).

A reforma de 1919 introduz uma nova era na organização da educação nesta colónia e 1926²²³ marca uma etapa decisiva na história da educação colonial em Moçambique. Na sequência do projeto de Norte, e tendo em conta os objetivos coloniais, inicia a formação de professores primários em Moçambique, com dois tipos de escolas: Escolas de Habilitação de Professores e Escolas de Magistério Primário (GURO,1999). Assim, por força do decreto de 1926 (Portaria nº 312, de 1 de Maio), é criada, em 1930, a primeira escola de FP indígenas, em Alvor (Manhiça), designada Escola de Habilitação de Professores (EHP), para formar professores para o ensino primário rudimentar aos nativos nas escolas oficiais e particulares, incluindo o das missões religiosas (MUDIUE, 1999; NIQUICE, 2005; MADEIRA, 2010). A partir de 1964, foram criadas as Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar (EHPPE) para ministrar o ensino aos nativos nas zonas rurais (MUDIUE, 1999). Nestas escolas, num total de 11 (pelo menos uma por distrito), os formadores eram missionários recrutados mediante exibição de qualificações em certas áreas. Para o ensino dos filhos dos colonos e assimilados, são criadas as Escolas de Magistério Primário: de Lourenço

²²³ Início da política de educação centrada no ensino indígena na colónia (...) Com o diploma legislativo nº238 aprovando a organização desse ensino entra-se, em definitivo, numa fase de ensino de massas.

Marques (em 1962), da Beira (em 1966) e de Nampula e Quelimane (em 1973), respetivamente (NIQUICE, 2005).

Podiam candidatar-se à formação nas EHP os nativos com: “idade mínima de 16 anos; bom comportamento cívico; exame da instrução primária e exame de admissão; isenção de doenças ou deficiências físicas incompatíveis com o professorado” (MUDIUE, 1999, p. 17). A formação era de 3 anos nas EHP e 4 nas EHPPE e conferia um grau equiparado ao 2ºano do ciclo preparatório (idem). As Escolas de Magistério Primário admitiam colonos ou assimilados com o 5ºano do liceu e o curso durava 2 anos.

Entretanto, dada a fragilidade da educação na vigência da lei de separação de poderes, em 1941, o Estatuto Missionário, que repõe e reforça o papel da Igreja na escolarização dos nativos, foi formalizado e toda a Educação Rudimentar de africanos foi oficialmente posta a cargo dos missionários católicos (MUDIUE, 1999).

Como se percebe, quanto à constituição da docência em profissão no período colonial, pode dizer-se que no seu final havia um corpo de professores primários nativos com formação específica, ainda que baixa, com prestígio social resultante da exaltação do seu trabalho pelo regime e do respeito da comunidade, que valorizava o saber docente e a função social da ação exercida. Quanto à forma de ocupação (tempo inteiro/parcial), a visão era de “professor-operário-agricultor-enfermeiro”, denotando que o seu sustento não provinha só do exercício da docência, mas também de outras ações realizadas em paralelo com esta. O associativismo era proibido. Aliás, a formação local de professores é criada em 1926, ano do início da ditadura, marcado por forte proibição dessa ação mesmo na metrópole. O fim da ditadura em Portugal, em 1974, coincide com o fim do colonialismo em Moçambique (1975) precedido do Governo de Transição em 1974.

No fim regime colonial, o acesso à escola e à FP crescem, tanto nas regiões geridas pelo governo colonial como nas zonas libertadas, conquistadas pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) no período da Luta

Armada, ocorrida nos últimos 10 anos do colonialismo. Dada esta singularidade, esse período é a seguir tratado de modo destacado.

Educação e docência de 1964-1974 – Período da Luta de Libertação Nacional

De 1964-1974, por causa da Guerra de Libertação Nacional contra o colonialismo português movida pela FRELIMO, a educação e FP estão inseridos em dois contextos, isto é, existe (i) Educação e docência nos últimos 10 anos do colonialismo português e (ii) Educação e docência nas Zonas Libertadas- regiões que no decurso da *Guerra de Libertação Nacional* a FRELIMO ia conquistando (GASPERINI, 1989).

Sobre a (i) *Educação e docência nos últimos 10 anos do colonialismo português*, por várias razões da conjuntura da época, há a destacar, por um lado, a pressão e recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico à Portugal para romper o isolamento da Europa quanto à condição baixa do ensino, mormente nas colónias, a que o regime respondeu com reorganização do ensino e expansão escolar para aproximar-se da tendência europeia, em especial da Espanha e França (RODRIGUES, C., 2007).

Nessa fase, para se tentar desvalorizar a Luta Armada, elimina-se, pelo menos teoricamente, as barreiras ao acesso dos nativos ao ensino qualificado. Ademais, neste período, o acesso ao ensino, a todos os níveis, melhora. Porém, essa melhoria, que refletia o estado geral do ensino em toda a colónia, não traduzia a situação da população negra, que era a maioria. Por exemplo, em 1966-67, numa população de 444 983 africanos escolarizados em Moçambique, 439 979 estavam no Ensino Primária (EP). Na escola secundária, os negros eram apenas 1,1% (GASPERINI, 1989).

Para atender o crescimento dos efetivos escolares, em termos de docentes, desde 1964 passou a existir três tipos de professores do EP: o monitor, o professor do posto e o professor formado pelo Magistério (ROBATE, 2006). O *monitor* ensinava em escolas missionárias e tinha baixa formação profissional: três meses de formação pedagógica, após o EP. O *professor do posto* ensinava

nas escolas do *posto escolar*, nas zonas rurais e periferias urbanas, e era formado nas EHPPE. O *professor formado pelo Magistério Primário*, cujo tipo de formação foi antes referido, ensinava crianças europeias e filhos de assimilados, nas escolas primárias oficiais e particulares, e tinha um nível igual ao ensino secundário geral completo.

Quanto à (ii) *educação e docência nas Zonas Libertadas*, esta foi sendo organizada de acordo com a filosofia de matriz Marxista-Leninista que norteava a FRELIMO. Assim, começa a ser erguido o ensino para preparar o povo para os desafios na nova sociedade almejada, assumindo-se, de forma enérgica, slogans como: “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (MACHEL, 1975, p.36). É assim que:

entre 1966 e 1967, cem escolas em Cabo Delgado, com dez mil alunos; e no Niassa dez professores para dois mil alunos – visava-se romper com a ideologia opressora colonial. (...) a escola empenhou-se na formação do homem moçambicano, na sua libertação da opressão e alienação coloniais, e buscou adequar a educação aos interesses sócio-culturais e económicos do povo (ROBATE, 2006, p. 35).

Dada a enorme necessidade de escolarização do povo, um dos princípios adotados pela FRELIMO foi de que todos se dedicassem à educação, os que possuíam alguma instrução ensinassem aos que não sabiam ler nem escrever (ROBATE, 2006), pedia-se aos professores e alunos que fossem ao mesmo tempo produtores, combatentes e militantes empenhados na concretização da democracia no ensino (GASPERINI, 1989). O discurso da liderança política incitava à ajuda mútua, cooperação entre professores e alunos, gestão coletiva e democrática da escola, luta contra o autoritarismo e burocracia, ligação entre teoria e prática, entre outros assuntos salientes no contexto então vivido.

Para a FP, criou-se o Departamento de Educação e Cultura, que promovia cursos de curta duração e aperfeiçoamento docente em disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências naturais e respetivas metodologias de ensino, bem como em pedagogia e psicologia. Criam-se Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), onde docentes de diversas escolas e regiões

podiam ter seminários de aperfeiçoamento e reuniões de planificação conjunta de aulas e produção de material didático (ROBATE, 2006). Após a independência, a filosofia de educação e dinâmicas das Zonas Libertadas são transpostas para a organização do ensino de todo o país, e estão presentes na génese do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Constituição da docência em profissão no período pós-independência anterior à criação do Sistema Nacional de Educação (1975-1982)

A independência do país, em 1975, abre o acesso escolar a um vasto grupo de moçambicanos até então excluído (MAZULA, 1995). Nessa altura, o índice nacional de analfabetismo era cerca de 93% (MINED, 1989), e contrastava com a falta de recursos materiais e humanos, agravada pelo facto de, na sequência da queda do regime colonial, muitos professores portugueses terem saído do país e os poucos disponíveis não estarem aptos a assumir a filosofia e objetivos da educação escolar do novo Governo. Por isso, era urgente dotar a escola de docentes para atender os novos desafios (MATAVELE, 2016).

Para iniciar o novo projeto educativo, ainda durante o período do Governo de Transição (Setembro de 1974 a Junho de 1975), realizou-se, na Cidade da Beira, de Dezembro de 1974 a Janeiro de 1975, o memorável "Seminário da Beira", para o qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) convocou todos os professores do país e quadros "*forjados*" na Luta de Libertação Nacional, para proporem alterações nos currículos do ensino não superior (GÓMEZ, 1999). Esse evento, marcante na história do sistema educativo moçambicano, produziu orientações para a FP e introduziu mudanças no funcionamento das escolas.

Com a explosão dos efectivos escolares, as matrículas do EP quase a duplicarem, passando de 671 617 matriculados, em 1975, para 1 276 500, em 1976 (MINED, 2011) e, evoluindo até 2,3 milhões, em 1980 (AfriMAP e OSISA, 2012), a pressão na FP deste nível cresceu. Por isso, em 1976, criaram-se 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), um por província, que

passaram a ministrar cursos de um ano, cujas condições de acesso no início eram a 4ª classe (THOMPSON, 2000). A FP facultada favorecia aspectos político-ideológicos e didático-pedagógicos. De 1982 a 1983, os cursos de FP dos CFPP adotaram o chamado modelo 6ª classe + 1 (MINED, 2011). Os formadores de professores dos CFPP eram escolhidos entre os melhores habilitados do curso do Magistério Primário e os Professores de Posto Escolar, formados na era colonial. Por outro lado, muitos docentes formados nas EMP na era colonial passam a lecionar 5ª e 6ª classes.

O ensino secundário, numa primeira fase, foi garantido por docentes estrangeiros, mas a partir de 1977, no âmbito de reformas realizadas pelo Governo, essa FP foi confiada à Universidade Eduardo Mondlane (UEM), que progressivamente formou professores para 5ª e 6ª classes, 7ª, 8ª e 9ª classes e, por fim, para 10ª e 11ª classes (THOMPSON, 2000). Os cursos duravam 2 anos, e as habilitações de ingresso eram 9ª classe ou equivalente, para os cursos de FP de 5ª e 6ª classes e de 7ª, 8ª e 9ª classes, com graduação equiparada ao nível médio, enquanto para a FP de 10ª e 11ª classes, que conferia graduação de bacharel, exigia-se 11ª classe ou equivalente.

Para suprir a falta de docentes, o Governo optou por uma política de planificação centralizada e enorme mobilização dos escolarizados que reuniam requisitos mínimos para exercer docência. O apelo teve resposta positiva, sobretudo de jovens que, mesmo sem formação adequada, tornaram-se professores (CAP, 1979) e colmaram a carência de professores. Desde a independência até finais da década de 1980, o Governo decidia o futuro de todos os graduados, orientando uns para a continuação de estudos e outros para outras necessidades do País. Segundo Mudiue (1999), esse processo acabou colocando gente em ocupações que não queria. Por isso, apesar da resposta positiva de muitos alunos às decisões do "8 de Março"²²⁴, dando o melhor de si para cumprir as obrigações confiadas, outros não se ajustaram. O "8 de Março"

²²⁴Data em que, o então Presidente da República sanou o dilema da falta de quadros, anunciou a suspensão do Ensino Pré-universitário e integração de todos os alunos desse nível, assim como dos que a partir dessa altura a ele ascendessem nos cursos de FP, cursos agrários e no exército (MEC, 1980).

acabou trazendo para a escola também professores inconformados, descontentes, desmotivados e revoltados (MATAVELE, 2002).

A qualidade dos docentes era preocupante e dominava o discurso dos gestores do sistema e diziam: “Os nossos professores não têm uma formação especial. Saem do banco das escolas e vão dar aulas. Alguns outros têm um pouco mais de experiência: dois ou três anos de prática” (CAP, 1979, p. 2). Era claro, que o espírito de militância dos novos professores, fruto do momento histórico vivido no país, apesar de essencial, não bastava, por si só, para o êxito. Era preciso facultar aos docentes uma FP adequada. Por isso, as escolas e Grupos de Disciplina (GD) são convertidos em espaço de formação permanente de professores.

Para apoio pedagógico aos professores, logo depois da independência, foram criadas as ZIP e as Comissões de Apoio Pedagógico (CAP), para o ensino primário e secundário, respetivamente. As ZIP juntavam escolas primárias próximas e, além das actividades já citadas, debatiam e resolviam problemas de suas escolas. Quanto às CAP, existia a Nacional e as CAP provinciais. A primeira elaborava material de apoio para docentes, dava apoio pedagógico aos GD (por exemplo, na simulação de aulas) e visitava regularmente as CAP provinciais, que garantiam a chegada do apoio da CAP Nacional às respetivas CAP.

Apesar das estratégias adotadas para a FP, alguns anos depois, constatava-se que os professores do EP não dominavam os conteúdos que ensinavam nem os métodos que deviam aplicar e, por isso, o seu trabalho não estava a ter êxito. Entre as causas dessa situação, apontava-se a fraca e baixa formação profissional, as baixas qualificações com que eram recrutados, a desvalorização de que a docência estava a ser alvo e as deficientes condições de trabalho (Golias, 1993). O recrutamento coercivo de “candidatos” para a FP, o ingresso na profissão como última opção ou opção transitória (MUDIUE, 1999) e a inaptidão desta profissão de atrair jovens dinâmicos e inteligentes (MUDIUE, 1999 citando MAYER, 1976) eram outros pontos fracos apontados à construção de um corpo docente eficaz. A dificuldade em atrair os mais capazes e o facto de,

muitas vezes, a docência não ser a primeira opção dos que acedem à FP são citados por Campos (1995) como fraqueza da FP, numa análise do caso de Portugal.

Em conclusão, tendo em conta o modelo de Nóvoa, na construção da atividade docente em profissão, nesta fase, nota-se que embora a docência fosse realizada em regime de tempo inteiro e os docentes tivessem um contrato com o Estado, isso nem sempre implicava posse de um saber específico, pois gente sem esse saber também podia exercer a atividade. Ademais, a FP era curta e diminuta. Sobre o associativismo, destaca-se a criação pelo Governo, em 1981, da Organização Nacional dos Professores (ONP), na época de partido único e forte dirigismo político (ONP, 2006). Dada a sua génese, apesar dos estatutos preverem elevação contínua da formação científica, cultural e pedagógica do professor e valorização da sua função social como agente transformador da sociedade, nesta fase, a ONP pouco fez pela classe, pelo contrário defendeu os intentos do partido que a criou e financiava.

Constituição da docência em profissão no período de 1983-2013

Usando a experiência colhida no pós-independência e seguindo as reformas começadas em 1977, O MEC inicia, em 1983, através de “Linhas Gerais e Lei n.º 4/83²²⁵”, o Sistema Nacional de Educação (SNE), visto como ruptura definitiva com esquemas educativos de inspiração colonial, capaz de responder às exigências do crescimento planificado do país. O SNE inclui cinco subsistemas, entre os quais o da FP.

A FP do EP do SNE (1ª a 7ª classe), numa primeira fase continuou a cargo dos CFPP, que formavam docentes para o Ensino Primário do 1º grau (EP1) - 1ª a 5ª classes - no modelo estrutural 6ª classe + 3 anos (1983-1991) e depois no modelo 7ª classe + 3 anos (1991-2007), com graduação equiparável à 9ª classe do Antigo Sistema de Educação ou 10ª classe do SNE. A FP do Ensino Primário do 2º grau (EP2) - 6ª e 7ª classes - estava a cargo dos Institutos do

²²⁵Esta lei foi posteriormente revista pela Lei 6/92, de 6 de Maio.

Magistério Primário (IMP), depois substituídas por Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), que admitiam candidatos com 9ª classe do Antigo Sistema de Educação, para cursos de nível médio profissional com duração de 2 anos.

Em 1985 as EFEP deram lugar aos Institutos de Magistério Primário (IMP), que passam a oferecer FP do EP (1ª a 7ª classe), com graduação de nível médio, cujo requisito de acesso era a 9ª classe e aprovação com, pelo menos 10 valores, no exame de admissão. Nessa altura, os IMP atuam em paralelo com os CFPP, formando docentes para ensinar da 1ª a 5ª classe (MEC, 2011). Os CFPP e os IMP foram extintos em 2007, pelo Diploma Ministerial nº 41/2007, de 16 de Maio, e substituídos pelos atuais Institutos de Formação de Professores (IFP), que formam professores para o EP (1ª a 7ª classe), através do chamado curso 10ª classe + 1 ano, com qualificação equiparável à 10ª classe, para candidatos com 10ª classe, aprovados com 10 valores, num exame que inclui entrevista. A adoção deste curso de um ano é vista como recuo na FP (DUARTE e BASTOS, 2009).

Quanto à FP para o Ensino Secundário Geral (ESG), com a expansão do ensino e a necessidade crescente de docentes, a partir de 1986, por força do Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de Dezembro, foi atribuída ao Instituto Superior Pedagógico atual Universidade Pedagógica (UP), que forma professores com nível superior (bacharelato ou licenciatura). A UP substituiu gradualmente a Faculdade de Educação da UEM na FP para o ESG, que desenvolveu desde a independência do país até 1989. Ainda sobre o ESG, o Diploma Ministerial nº 42/2007, de 16 de Maio, determinou a criação da FP para o 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1), com duração de 1 ano, designado por 12ª + 1, a ser propinado pela UP, para graduação equiparável ao nível médio (o mesmo com que se ingressava). Esta decisão, tal como a do curso 10ª + 1, foi vista como um recuo na FP, pois, além de não permitir elevação de grau, ocorreu numa fase em que a UP já oferecia FP do ESG1 com nível de bacharelato e licenciatura e a UEM, que retomou a FIP em 2001, formava docentes do ESG com nível de licenciatura.

Desde 2013 está em implementação gradual um curso de FP de 3 anos para o EP, com qualificação de nível médio profissional (MATAVELE, 2016).

Em suma, nesta fase, a docência é exercida como ocupação a tempo inteiro, mas não é restrita à especializados, pois apesar do discurso político tender a ser esse, a falta de docentes com formação faz com que pessoas sem ou com pouca formação didático-pedagógica ensinem, sobretudo no EP1, como denotam os dados estatísticos, revelando que em 2009 no EP1 e EP2, ESG1 e ESG2 havia 31, 7%, 21, 8%, 30,3% e 12,5%, respetivamente, de docentes sem formação específica (AfriMAT e OSISA, 2012). Em 2017 a situação era de 4% sem Formação (MINEDH²²⁶, 2017). Quanto à ONP, luta por se tornar um sindicato e, embora se assuma como apartidária, é uma organização frágil, com fraco impacto social, que não nasceu da ação interna dos docentes mas da vontade do Estado, numa época em que a ação sindical não estava legalizada no país (BAGNOL e CABRAL, 1998).

Hesitações, constrangimentos e desafios na transformação da docência em profissão em Moçambique

O descrito para Portugal acima sobre este assunto é em parte aplicável a este país, mas subsistem aspetos específicos e contextuais a realçar. Em Moçambique, a FIP tem oscilado muito devido a *instabilidade de modelos organizativos* que a tem norteado, sobretudo o EP, quanto à duração e perfis dos cursos, o que é nocivo ao Sistema Educativo, em 25 anos de independência foram adotados 23²²⁷ modelos de FP nas vertentes inicial, em serviço e estágio (MACHILI, 2000 *apud* MATAVELE, 2016). Critica-se, ainda, a falta de estratégia e política de FP que junte a experiência reunida nos vários modelos e sugere-se explicitação e sistematização dos *perfis de professores* para todos os níveis de ensino e especialidades.

²²⁶Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

²²⁷Niquice (2005) arrolou, contextualizou e questionou os modelos de FP que já vigoraram no país.

A *baixa qualificação dos professores* da EP, a *duração curta dos cursos* e a instabilidade dos modelos de FP são socialmente muito questionados e contestados e alistados nas causas da baixa qualidade de ensino. Castiano *et al.* (2012), num estudo recente sobre a Educação Básica em Moçambique, afirmam que os principais responsáveis da *crise da Educação Básica no país* são os fazedores de políticas educativas e as agências de educação que atuam no país desde a década de 1980, pois contribuem e interferem imenso na formulação de políticas nacionais. A AfriMAT e OSISA (2012) acrescentam que, as avaliações do MEC sobre a qualidade de ensino são um pouco falaciosas, pois divulgam mais os resultados sobre recursos físicos para a aprendizagem e menos sobre a avaliação sobre o que se passa na aprendizagem.

A introdução, em 2007, dos *modelos de FP 10^a + 1* e *12^a + 1* foi um recuo na FP e afetou o crescimento, já em si lento e sinuoso, deste sector. Foi contraproducente que, numa altura em que na região os docentes de EP tendem a ter uma formação especializada de nível de bacharelato ou similar e no ocidente predomina a FP de nível de licenciatura para se lecionar no EP (1^a a 7^a classe), no país a FP dominante para a docência neste nível seja muito baixa (equiparada à 10^a classe), fruto de uma FP que sofreu redução de 2 para 1 ano, numa fase em que segundo MINED (2004), pelo percurso da FP no país, citado no Estratégia da Formação de Professores (2004-2015), o tempo e nível de graduação deviam aumentar.

Recuou-se para uma fraca especialização e qualificação da FP, através da *redução da duração do curso*, ignorando-se a advertência sobre o previsível impacto negativo desse ato na apropriação pelos docentes do saber necessário ao exercício eficaz da docência. Como a AfriMAT e OSISA (2012) declaram, indiciando novas reformas para reverter a situação, os reflexos negativos na qualidade não tardaram.

O risco de que a redução da do tempo do curso de FP lesasse a já baixa FP e fragilizasse a docência e seus resultados tinha sido um argumento constante na contestação daquelas mudanças. Havia percepção de que a expansão do

acesso ao EP vinha sendo obtida com prejuízo da qualidade do ensino. Advogava-se que *as profundas mudanças em curso no ensino básico não contavam com um seguimento do mesmo ritmo na FP*, e as reformas ficam no papel, pois o professor não está preparado para as novas e inovadoras abordagens metodológicas, o ensino centrado no aluno, a abordagem de temas transversais complexos e os elevados graus de competências que se espera do graduado (DUARTE e BASTOS, 2009). Para estes autores, o cenário atual recomenda uma política de FP adequada, que consiga *atrair, formar e conservar os melhores professores*, pois, se se quer um ensino de qualidade, é preciso garantir que pessoas competentes almejem ser docentes. Ligado à motivação e desempenho docente, as *difíceis condições de trabalho e baixos salários*, sobretudo no EP continuam a desafiar o sistema educativo (BAGNOL e CABRAL, 1998), num contexto em que o financiamento da educação depende muito de ajuda externa.

A ONP não tem um papel decisivo na *construção da identidade profissional dos docentes*, reclama que, desde 1994 (fim do partido único no país), não é envolvida na discussão de questões dos professores e o seu diálogo com o Estado é muito dificultado. Diante deste quadro, a ONP tem de *descobrir formas eficientes de se tornar representante credível dos docentes* junto do Estado e parceiro eficaz junto do Estado na defesa dos interesses da classe e da “profissão” (MATAVELE, 2016).

Importa assinalar a notória *fragilidade nas dimensões, sobretudo as mais expressivas na construção da profissionalidade* referidas na literatura, como posse de um saber específico para o exercício da função de ensinar, poder de decisão sobre a profissão e existência de estrutura credível e reconhecida para a defesa da profissão fora de muros (ROLDÃO, 2005).

Por fim, refira-se que análise revelou um percurso da ação docente mais identificado com funcionalização do que com profissionalização, cujos contornos e implicações para os professores se recomenda que se continue a estudar em pesquisas posteriores.

Referências

AFRIMAP e OSISA. *Moçambique: A prestação Efetiva de Serviços Públicos no Sector da Educação*. Johannesburg: Open Society, 2012.

ALARCÃO, Isabel; LEITÃO, Álvaro. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n. 2, p. 51-84, 2006

BAGNOL, Brigitte; CABRAL, Zaida. *Estudo sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique, Relatório Final*. Maputo: Ministério da Educação, ONP/SNPM, Embaixada do Reino dos Países Baixos, Embaixada do Reino da Dinamarca, 1998.

CAMPOS, Bárto. *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE, 1995.

CAP. *Os fins-de-semana de Aperfeiçoamento nas Escolas*. Maputo: Direcção Nacional de Educação, 1979.

CARDOSO, Teresa M. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro, 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CASTIANO, José; NGOENHA, Severino; BERTHOUD, Gérald. *A Longa marcha de uma Educação para todos em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CASTIANO, José, NGOENHA, Severino; GURO, Manuel. *Barómetro da Educação Básica em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2012.

DUARTE, Stela; NETO DE BASTOS, Juliano. Tendências da Formação de Professores: Subsídios à Reforma Curricular da Universidade Pedagógica. In: DUARTE, S.; DIAS, H.; CHERINDA, M. (Orgs.). *Formação de Professores em Moçambique*. Maputo: Editora Escolar, 2009. p. 232-242.

ESCOLANO, Benito. Los profesores en la historia. In: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, B. (Orgs.). *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27

FORMOSINHO, João. O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, v.5, n. 3, p. 21-48, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GASPERINI, Lavínia. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo: Edição Escolar, 1993.

GURO, Manuel. *Os Estudantes dos Centros de Formação dos Professores Primários em Moçambique*. Cadernos de Pesquisa nº 29, Maputo: Ministério da Educação, 1999

GURO, Manuel. & Weber, Everard. From policy to practice: Education reform in Mozambique and Marere Teachers' Training College. *South African Journal of Education*, v.30, p. 245-259, 2010.

Loureiro, Carlos. *A docência como profissão*, Porto: Edições Asa, 2001.

MACHEL, Samora. *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Lisboa: Nova Aurora, 1975.

MADEIRA, Ana. O professor "operário" e "apóstolo". Contributo para a história da profissão docente em contexto colonial durante a I República (1910-1926). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.11, p. 65-74, 2010.

MATAVELE, Hilária. *O Currículo de Matemática do 2º. Ciclo do Ensino Secundário: do enunciado ao implementado*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

_____. *Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2016.

MAZULA, Brazão. *Educação Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

MEC. *Sistemas de Ensino em Moçambique*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 1980.

MENDONÇA, Ana. A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. *Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 30, n.2, p. 27-41, 2005.

_____. A fragmentação dos estudos secundários e seus efeitos sobre o processo de profissionalização dos professores, *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, n.11, p. 5-14, 2010.

MINED. *Balanço da Introdução do Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Ministério da Educação, 1989.

MINED. *Estratégia para a Formação de Professores 2004 – 2015, Proposta de Políticas*. Maputo: Ministério da Educação, 2004.

MINED. *Trajectoria Sobre o Sistema Formação de Professores em Moçambique (Ensino Primário e Ensino Secundário)*. Maputo: Ministério da Educação, 2011.

MINEDH *Estatística da Educação. Levantamento escolar- 2017* Maputo: Direcção de Planificação e Coordenação: MINEDH, 2017.

MOGARRO, Maria; PINTASSILGO, Joaquim. A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v.35, n. 1, p. 28-41, 2012.

MONTEIRO, Agostinho. *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia em Educação*. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. Profissionalidade e suas refrações. *Medi@ções*, v.1, n. 2, p. 5-11, 2010.

MUDIUE, Armando. *A Formação de Professores Primários em Moçambique: Um estudo de Caso do Centro de formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986*. Cadernos de Pesquisa nº33. Maputo: Ministério da Educação, 1999.

NIQUICE, Adriano. *Formação de professores Primários, construção do currículo*. Maputo: Texto Editores, 2005.

NORTE, Solipa. *Relatório do Inspetor da Instrução Primária da Província de Moçambique*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1920.

NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (século XVI - XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1986.

_____. *Le temps des professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII - XX)*. 2 volumes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. *Os professores: quem são? donde vêm? Para onde vão?* Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL, 1989.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O regresso dos professores. In: Comissão Europeia (Ed.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Comissão Europeia, 2007. p. 21-28.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ONP. *Breve Resenha Histórica da ONP 1981–2006*. Maputo: Organização Nacional dos Professores, 2006.

PERRENOUD, Phillippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001. p. 135-193.

POPOV, Oleg. *Final Report of Education Assessment Project, Quality and Assessment in Primary Science Teaching in Mozambique*. Research Report Series, n.5. Maputo: INDE, 1994.

ROBATE, Simão. Currículo de Formação de Professores Primários na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: UNIMEP, 2006.

RODRIGUES, Casimiro. *As vicissitudes do Sistema Escolar em Moçambique na 2.ª Metade do Século XIX – hesitações, equilíbrios e Precariedades* (Tese de Doutorado) Lisboa: Faculdade de Letras, 2007.

RODRIGUES, Orlando. *O Sistema de Ensino em Moçambique (1964-2004) a importância da língua portuguesa como factor de cooperação*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2007.

ROLDÃO, Maria C. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*, p. 95-120, 2004.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *NUANCES*, UNESP, v.11, n. 13, p. 108-126, 2005.

_____. Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in Action*. London: Temple Smith, 1983.

_____. *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

_____. *Excellence: An immodest proposal*. Disponível em: www.carnegiefoundation.org. Acesso em 5 Jan. 2018.

SHULMAN, Lee. & SHULMAN, Judith. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v.36, n. 2, p. 257-271, 2004.

SNOEK, Marco. O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In: Comissão Europeia (Ed.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Comissão Europeia, 2007. p. 68-81.

SOUSA, Jesus M. Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora. *Tribuna da Madeira*. Educação, p. 13-16, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEODORO, António. Da profissionalização da atividade docente à crise de identidade dos professores: considerações preliminares para um estudo da situação portuguesa. *Boletim SPEF*, v. 2, n.9, p. 37-44, 1994.

THOMPSON, Rachael. *O Ensino Secundário e os desafios da Educação no século XXI em Moçambique*. Maputo: Universidade Pedagógica, 2000.

ZGAGA, Pavel. Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. In: Comissão Europeia (Ed.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Comissão Europeia, 2007. p. 29-39.

Data de envio:05/08/2018

Data de aceite:14/12/2018

O QUE PENSAM ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE O PAPEL DO CIENTISTA NA DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA?

WHAT DO STUDENTS AND TEACHERS THINK ABOUT THE SCIENTIST'S ROLE IN THE DISCLOSURE OF SCIENCE?

Marcelo Borges Rocha²²⁸
Marana Vargas²²⁹

Resumo

A divulgação do conhecimento tem sido uma importante maneira da população ter acesso à informação científica. A questão 40131 do Projeto Ibero-Americano de Avaliação de Atitudes relacionada a Ciência, Tecnologia e Sociedade trata a responsabilidade do cientista de informar sobre suas descobertas ao público. O presente estudo envolveu 104 participantes da área de humanas. Os dados sobre alfabetização e divulgação científica foram analisados entre pré-universitários, universitários, recém formados e professores. Os primeiros apresentaram os menores índices de concordância às categorias adequadas e ingênuas. Assim, possibilitou-se estabelecer relações entre a divulgação e alfabetização científica e gerar uma discussão acerca da importância da escolarização na tomada de decisões.

Palavras-chave: Divulgação científica. Produção de conhecimento. Ciência-tecnologia-sociedade.

Abstract

The dissemination of knowledge has been an important way for the population to have access to scientific information. Question 40131 of the Ibero-American Science, Technology and Society Attitude Assessment Project addresses the scientist's responsibility to inform his or her findings to the public. The present study involved 104 participants from the human area. The data on literacy and scientific dissemination were analyzed among pre-university students, university students, recent graduates and teachers. The former presented the lowest indices of agreement to the appropriate and naive categories. Thus, it was possible to establish relationships between dissemination and scientific literacy and generate a discussion about the importance of schooling in decision making.

Keywords: Science communication. Knowledge production. Science-technology-society.

²²⁸ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, rochamarcelo36@yahoo.com.br

²²⁹ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, maranavargas@hotmail.com

Introdução

O conhecimento produzido nas atividades de pesquisa são, em sua maioria, comunicados e divulgados por meio de revistas científicas nacionais e internacionais, em suporte impresso ou eletrônico. Estes textos apresentam uma linguagem particular e termos bem definidos, essa divulgação entre pares também é conhecida por disseminação científica:

Um código restrito e um público de especialistas, desdobrando-se em dois níveis: primeiro, a disseminação intrapares e que diz respeito à circulação de informações científicas e tecnológicas entre especialistas de uma área ou de áreas conexas (BUENO, 1985, p. 21).

Este modo de propagação do conhecimento científico teve início no começo do século XVII, onde se consolidaram as primeiras sociedades científicas, que reuniam todos que se interessavam pelos conhecimentos científicos. Segundo Mueller e Caribé (2010) a tradição da comunicação aberta e oral sobre ciência surgiu dessas reuniões, às quais compareciam cientistas, e, também, nobres, eruditos, artistas e mercadores (Mueller e Caribé, 2010).

Neste século ainda, se concretizaram as formas de comunicação entre os pesquisadores. O que tinha principiado com cartas trocadas entre eles, “naquele momento, os periódicos tinham se tornado o meio escolhido para comunicação científica, e embora os conhecimentos ainda não estivessem completamente segmentados por especialidades, suas funções já se tornavam claras” (Mueller e Caribé, 2010, p. 18). Ainda cabe lembrar que neste mesmo período, os livros destinados à divulgação dos conhecimentos se estabeleceram.

Porém, sendo estes conteúdos restritos a um público especialista, as informações e conhecimentos circulavam de modo excludente, visto que se trata de uma pequena parcela da sociedade. Nesta busca por informações sobre ciência, a sociedade define como esses dados podem ser benéficos e como podem ser utilizados. Assim, torna-se necessário compreender como os indivíduos percebem a atividade científica. Tal compreensão se concretizou mais efetivamente no período da “segunda Revolução Industrial, em fins do século XIX, provocando o alargamento da consciência

social a respeito das potenciais aplicações do conhecimento científico para o progresso material” (Albagli, 1996, p. 396).

Deste modo, a divulgação científica (DC) se mostra como um meio eficaz de divulgar informações produzidas no contexto científico a um público mais heterogêneo e amplo. Uma das finalidades da DC não é meramente transmitir informações, mas pode ser considerada

Uma prática protagonizada tanto por comunicadores quanto por cientistas que, usualmente apoiada nos recursos da mídia e disposta de uma formatação textual própria, tem como objetivo permitir que o patrimônio científico, geralmente exclusivo de uma minoria (os especialistas), seja compartilhado por uma maioria de indivíduos leigos (BERTOLLI, 2007, p. 353).

A partir deste conceito, a DC estabelece uma ponte entre os cientistas e a sociedade, o que geraria o estreitamento das chamadas ‘duas culturas’. Segundo Germano e Kulesza (2007, p. 8), “quando se referem a ‘duas culturas’ estão chamando a atenção para o fato do conhecimento científico e tecnológico aparecer na sociedade como uma cultura particular, aparentemente independente da cultura geral”.

Neste estudo, a definição adotada é aquela em que a DC encontra suporte no movimento sobre as relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), por este compreender que a comunicação entre ciência e sociedade não é uma via de mão única, mas sim que a sociedade tem um papel determinante nos rumos da ciência (Navas et al., 2007).

Sendo assim, se estabelece uma relação entre o conhecimento produzido, a divulgação deste e como é visto, reconhecido e interpretado pelo leitor. Este conhecimento que se torna público apresenta-se como peça fundamental para que os indivíduos e grupos sociais se posicionem frente ao saber e à prática científica (Bertolli, 2007). Desta forma, “a própria sociedade amplia seu interesse e preocupação em melhor conhecer – e também controlar - o que se faz em ciência e o que dela resulta” (Albagli, 1996, p. 396).

A crescente produção da atividade científica, característica de seu dinamismo, e de novas formas de tecnologia requer que as pessoas se atualizem constantemente.

Isto distanciaria o conhecimento científico dos laboratórios e centros de pesquisa do cotidiano dos cidadãos. Daí emerge a necessidade de uma alfabetização científica, isto é, fornecer a estes cidadãos um mínimo de conhecimentos específicos, tornando-os acessíveis, possibilitando a participação na tomada fundamentada de decisões, com planejamentos globais e considerações éticas que não exijam qualquer especialização (Praia et al., 2007).

Gordillo e Osorio (2003) defendem que a educação tecnocientífica esteja orientada para proporcionar uma formação da cidadania que possibilite o indivíduo compreender e participar de um mundo no qual a ciência e a tecnologia estão cada vez mais presentes.

Vogt e Polino (2003) realizaram um estudo em países como Argentina, Brasil e Espanha, avaliando a percepção pública da ciência, encomendado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e pela Rede Ibero-Americana de Indicadores de Ciência e Tecnologia (RICYT/CYTED). Os resultados revelaram algumas visões consensuais de como a ciência é transmitida para a população de uma maneira geral, como a ciência enquanto palco para “grandes descobertas” ou forma de produzir avanços tecnológicos e benefícios para a vida do ser humano. A maioria dos entrevistados atribui à ciência um grau de legitimidade e que seus efeitos negativos são maiores que os positivos, acreditando que não seria capaz de solucionar todos os problemas da humanidade. Esta pesquisa também revelou que a maioria dos entrevistados se considera pouco informado a respeito de conhecimentos científicos – a saber, 80% na Argentina, 71% no Brasil e 67% na Espanha. Grande parte dos participantes afirmou que o consumo de informações científicas por jornais ou por televisão é ocasional e que lêem revistas de Divulgação Científica esporadicamente. No que diz respeito à comunicação dos cientistas, é consenso que não há maiores dificuldades de entendê-los, e, por isso, deveriam ser mais protagonistas na escrita em meios de divulgação.

De acordo com Massarani e Moreira (2003), o Brasil ainda está longe de uma divulgação científica de qualidade que contemple todos os aspectos que já vem sendo trabalhados no exterior. Muito do que se apresenta sobre ciência na grande mídia, seja

ela impressa ou televisiva, a transforma em “um empreendimento espetacular, no qual as descobertas científicas são episódicas e realizadas por indivíduos particularmente dotados” (Massarani e Moreira, 2003, p. 64). Os processos de produção científica, seu contexto, limitações e incertezas são ignorados em favor de mostrar apenas seus resultados e aplicações. É rara a participação de cientistas na produção destas matérias, ocorrendo de forma desorganizada e com pouca valorização institucional.

Nesse sentido, Candotti (2002) argumenta que deveria ser uma das responsabilidades dos cientistas divulgarem suas atividades científicas para o grande público, da mesma forma como o fazem para revistas especializadas. Entretanto, esbarra-se nas barreiras promovidas pelos interesses mercadológicos, que excluem o viés educativo da divulgação científica.

Se não fossem alguns destes entraves, a alfabetização científica poderia ser mais facilmente alcançada, uma vez que a maior circulação e leitura de textos de divulgação científica podem levar à compreensão pública da ciência e à extensão da cultura científica e tecnológica para todas as pessoas (Vázquez-Alonso et al., 2008).

Entretanto, esta compreensão ou popularização científica requer uma linguagem diferenciada daquela utilizada entre pares. Por isso, cabe ao divulgador da ciência transpor o hermético discurso científico.

Porém, o discurso de DC não se limita à ‘tradução’ ou à reformulação do discurso científico para amenizar ou diluir a sua eventual obscuridade. Trata-se da formulação de novo discurso, com traços próprios e marcantes, cujo processo, a bem da verdade, está sujeito a riscos de distorção, no sentido de simplificar em demasia, mistificar, deturpar ou usurpar (TARGINO, 2007, p. 25).

Tais riscos são maiores quanto maior for o distanciamento do divulgador da ciência do meio de produção deste conhecimento ou dos termos utilizados usualmente. Daí emergem diferentes posições sobre quem deve ser o divulgador da ciência, o cientista ou o jornalista? Com que linguagem os discursos devem ser elaborados? Estes devem chegar ao público em geral? E caso chegue, de que forma devem ser apresentados?

O direcionamento da DC também depende das intenções dos seus idealizadores, das informações priorizadas e dos métodos empregados (Targino, 2007). As intenções podem ser bem divergentes de acordo com o perfil do divulgador. O cientista tende a se dedicar ao discurso elaborado para seus pares, enquanto o jornalista pode incorrer na deturpação, na redução, na omissão e na mistificação dos conteúdos de modo a torná-lo mais aprazível e viável ao público em geral.

Dizendo de outra forma, os cientistas precisam deixar de escrever tão-somente para eles mesmos ou para os pares, superando a tendência da comunicação somente para e entre cientistas, em direção à disseminação ampla da Informação Científico-Tecnológica (ICT). A comunicação científica é básica àqueles que fazem ciência, mas a produção da ciência não ocorre fora do contexto social. Logo, a ciência deve extrapolar os muros da comunidade científica; caso contrário, torna-se improdutiva, estéril e improfícua (TARGINO, 2007, p. 26).

Desta forma, o movimento CTS se relaciona ao contexto da DC, uma vez que o conhecimento científico-tecnológico produzido interfere e sofre interferência da sociedade a qual está inserido e uma sociedade cientificamente alfabetizada seria capaz de opinar, discutir, direcionar e validar o tipo de conhecimento que está acessível.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é analisar os dados produzidos pelo PIEARCTS (Projeto Ibero-americano de Avaliação de Atitudes Relacionadas com a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade) através do eixo da responsabilidade da divulgação/disseminação científica e os pareceres de pessoas da área das humanidades, que poderiam ser considerados um público não especialista ou leigo na área das ciências naturais e que teria acesso às informações científicas através da DC.

Metodologia

O Projeto Ibero-americano de Avaliação de Atitudes Relacionadas com a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade (PIEARCTS) consistiu em um projeto de investigação coordenado pela Universitat de Les Illes Balears de Palma de Mallorca/Espanha apoiado pelo Ministério de Educación y Ciencia e incide sobre a

avaliação e quantificação das concepções dos participantes quanto à diversos temas relacionados à Ciência, à Tecnologia e à Sociedade (CTS).

A metodologia do Projeto se apóia no *Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad* (COCTS, ou em português: Questionário de Opinião sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade - QOCTS), totalizando 30 questões que foram aplicadas em dois blocos de 15. No início das duas formas existem algumas questões sociodemográficas, possibilitando que se realize uma análise mais detalhada em grupos predeterminados, como por exemplo: sexo; faixa etária; nível de escolaridade; ser ou não professor; área do conhecimento em que atua (Manassero-Mas et al., 2003).

Todas as questões apresentam a mesma estrutura: um texto inicial que expõe o problema e logo em seguida um conjunto de frases que representam possíveis alternativas de respostas a esse problema. (Chispino e Belmino, 2009). Todas as perguntas devem ser respondidas seguindo a escala Likert. Esta escala tem por função a medida de uniformização de metodologia da pesquisa. Nela,

Se oferece uma afirmativa ao sujeito e se pede que a qualifique de 0 ao 4 segundo seu grau de concordância com a mesma. Estas afirmativas podem refletir atitudes positivas sobre algo ou negativas. As primeiras se chamam favoráveis e a segunda, desfavoráveis. É muito importante que as afirmativas sejam claramente positivas ou negativas e, toda afirmativa neutra deve ser eliminada (TORRECILLA, 2004, p. 13).

A escala se baseia na premissa de que a atitude geral se remete às crenças sobre o objeto da atitude, à força que mantém essas crenças e aos valores ligados ao objeto (Oliveira, 2001). Além disso,

As escalas de Likert ou escala somatória dizem respeito a uma série de afirmações relacionadas com o objeto pesquisado, isto é, representam várias assertivas sobre um assunto. Porém, os respondentes não apenas respondem se concordam ou não com as afirmações, mas também informam qual seu grau de concordância ou discordância. É atribuído um número a cada resposta, que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. A somatória das pontuações obtidas para cada afirmação é dada pela pontuação total da atitude de cada respondente (OLIVEIRA, 2001, p. 124).

Na escala Likert utilizada, as respostas dadas pelos participantes variam de 1 a 9, sendo 1 a discordância total e 9 a concordância total, conforme quadro 01. Ainda foram oferecidas as opções não entendo e não sei.

DESACORDO				INDECISO	ACORDO				OUTROS	
Total	Alto	Médio	Baixo		Baixo	Médio	Alto	Total	Não entendo	Não sei
1	2	3	4	5	6	7	8	9	E	S

Fonte: a pesquisa

Quadro 1. Valor referente ao grau de atitude em concordância e em discordância das opções das questões do PIEARCTS.

Para que todas as opções de cada questão tivessem um valor atitudinal, em acordo e desacordo, estas foram submetidas a 16 juízes internacionais, que classificaram estas opções em três visões: adequada, plausível e ingênua sobre cada um dos temas dentro da questão (Vázquez-Alonso et al., 2008).

As respostas obtidas dos participantes da pesquisa foram classificadas e separadas pelo nível de formação (pré-universitário, em início da universidade, egressos e professores), bem como sua área de atuação e gênero (masculino e feminino).

Questão 40131

A questão analisada neste estudo está inserida no tema “Influência da Ciência e Tecnologia na Sociedade”, subtema “Responsabilidade Social / Informação”, na FORMA 2 dos QOCTS (Roig et al., 2006).

A questão tem como título: “Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar o público em geral sobre as suas descobertas, de modo que o cidadão médio pudesse entendê-los. **Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis**”.

Esta apresenta sete respostas, sendo categorizadas como:

Adequada

- B.** porque os cidadãos deveriam conhecer como se gasta o dinheiro público na ciência.
- C.** porque os cidadãos têm direito de saber o que acontece no seu país. Deveriam conhecer as descobertas para melhorar as suas próprias vidas tomando consciência dos benefícios da ciência e para estar informado de todas as opções responsáveis que podem afetar o seu futuro. (Consenso por todos os juízes)

Plausível

- A.** porque de outra maneira as descobertas científicas são demasiado difíceis e complexas de entender para uma pessoa média, e isso faz parecer que a ciência progride demasiado depressa.
- D.** porque os cidadãos poderiam estar interessados ou ter curiosidade em conhecer as novas descobertas.

Ingênuas

- E.** Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar sobre algumas descobertas (por exemplo, as novas descobertas mais significativas que podem afetar os cidadãos), mas outras descobertas não deveriam ser informadas.
- F.** Os cientistas podem tentar informar das suas descobertas, mas o cidadão médio não entenderá ou não estará interessado nelas.
- G.** Os cientistas NÃO deveriam ser considerados responsáveis já que, com frequência, aos cidadãos não parece importar-lhes. Os cidadãos devem aprender suficiente ciência para entender as informações. (Consenso por todos os juízes)

Segundo Vázquez-Alonso (2008, p. 36)

Se uma maioria qualificada de dois terços dos juízes (11 de 16) coincidir na atribuição de uma pontuação a uma frase na categoria adequada (7, 8 ou 9), é interpretado que existe um consenso a respeito do que é ou não uma crença adequada sobre a NdC. Se a mesma maioria de dois terços coincidir ao atribuir uma pontuação a uma frase na categoria ingênua (1, 2 ou 3), considera-se que existe consenso a respeito do que é ou não uma crença inadequada ou ingênua sobre a NdC.

Assim, os dados de escolha para esta análise serão aqueles relacionados ao índice de atitude dos participantes da pesquisa na área de humanidades. Esta se deu pelo fato de um dos objetivos se relacionar à responsabilidade da informação que chega ao público em geral, e o grupo da área de humanidades não ter contato direto com o fazer científico, suas práticas e sua vinculação de informações advir de meios de DC.

Público participante

Os dados foram obtidos a partir das respostas de uma amostra de participantes ligados à área de humanidades de um pólo de Educação Tecnológica no Rio de Janeiro. No total 104 responderam à forma 02 dos COCTS, a qual está inserida a questão analisada. Todos os participantes eram da área de humanas, sendo 53 homens e 51 mulheres e destes, 20 eram pré-universitários, 26 em início da universidade, 14 egressos e 44 professores. Optou-se pela amostra ser da área de humanas pelo fato de seus conhecimentos não estarem atrelados especificamente às pesquisas que vem sendo realizadas nas Ciências Naturais, podendo assim considerá-los não especialistas desta área.

Antes de apresentar os resultados, vale destacar que o grupo investigado apresentou um perfil heterogêneo no que diz respeito à formação acadêmica, visto que são desde estudantes que ainda não ingressaram na universidade até professores que já atuam no magistério. Isto precisa ser levando em consideração, uma vez que o nível de escolaridade, atrelado a experiência profissional e a faixa etária podem influenciar na percepção dos participantes acerca da questão investigada.

Resultados e discussão

A questão 40131 afirma que a responsabilidade pela divulgação é do cientista, quando diz **“Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis”**. A partir desta premissa então, o participante elenca seu grau de concordância ou não com as respostas consideradas plausíveis, adequadas ou ingênuas. Partindo deste ponto, a

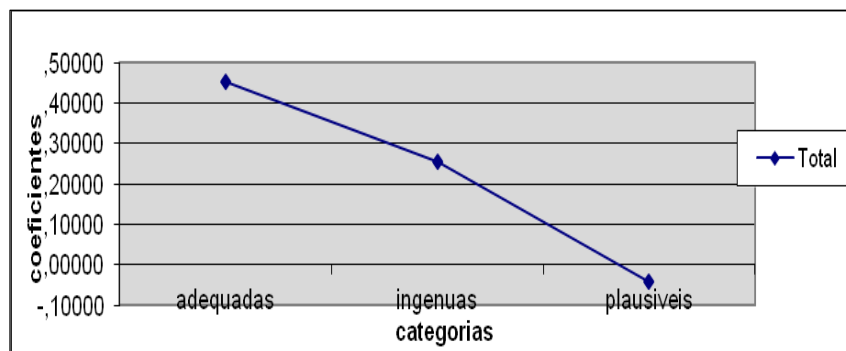
questão desconsidera o papel dos demais divulgadores da ciência, que geralmente, realizam uma transposição do discurso da disseminação científica (intrapares) para a divulgação científica (público em geral).

A elaboração escrita pelos cientistas das informações e dados produzidos em sua pesquisa e, posteriormente, publicados em periódicos específicos é, em grande parte, um discurso restritivo até mesmo para outras especialidades, pelos termos utilizados e recurso de linguagem característico (disseminação científica). Segundo Martins (2009) o discurso de divulgação atua como um *discurso sobre* em que, ao *falar sobre* ciência coloca-se entre esta e os sujeitos não especialistas buscando estabelecer uma relação com um campo de saberes já conhecido pelo interlocutor. Por isso a importância os divulgadores, quer especialistas ou não.

Já sobre sua responsabilidade em informar tais dados, os cientistas não deveriam e não são os únicos a apresentar as informações ao público em geral. Na verdade, poucos são os cientistas divulgadores ao público leigo. Além deles, os jornalistas e demais divulgadores se tornam interlocutores entre a ciência produzida pelos cientistas, seus dados e informações divulgadas em periódicos e o público em geral. Segundo Valerio e Pinheiro (2008, p. 163)

O discurso de divulgação científica, nesse caso, se inscreve num espaço de negociação entre as formações discursivas (FD) da mídia (jornalismo), da ciência e do grande público (não especialistas), sendo esta negociação determinada por uma interdiscursividade que vai ela mesma produzir, através de encadeamentos e articulações a delimitação entre estas FDs, as quais não se constituem independentemente, mas sim reguladas no interior do interdiscurso.

Quando submetidos à forma 2 dos COCTS, obteve-se no total das respostas dos participantes da pesquisa os coeficientes das opções como adequadas, ingênuas e plausíveis, como descrito na figura 01. Este indica uma tendência dos participantes em estarem de acordo com as opções adequadas e baixa concordância com as opções plausíveis (categoria mediana – indecisos).



Fonte: a pesquisa

Figura 01.- Coeficientes de concordância por categoria (adequada, ingenua e plausível).

Quando iniciou-se as análises por opção de resposta dentro da área de humanidades, tem-se um resumo sobre o coeficiente em cada item segundo quadro abaixo.

	A plausível	B adequada	C adequada	D plausível	E ingênuas	F ingênuas	G ingênuas
Pré-universitários	,1000	,2875	,4125	-,3500	-,0395	,3250	,0375
Universitários	,0962	,2596	,5962	,0385	,0481	,2212	,5673
Egressos	,1786	,2321	,5536	-,0357	,1429	,3929	,3750
Professor	,1585	,2948	,6163	,0698	,3198	,5407	,6337

Fonte: a pesquisa

Quadro 02. Coeficientes atitudinais frente aos itens de resposta e nível de formação na área de humanidades.

No panorama apresentado acima, estão delineadas algumas informações relevantes no tocante ao nível de formação e o coeficiente das opções. Quando a opção de resposta corresponde à categoria adequada, todos os níveis atitudinais são equivalentes e, independente do nível de formação, o mesmo não observamos nas categorias ingênuas.

Sendo assim, para maior aprofundamento em alguns desses dados relevantes, focaremos as questões consideradas adequadas e ingênuas dentro do grupo pré-universitário em comparação aos demais. Os dados pertencentes a este grupo nos chamam a atenção, ora por se sobreporem a outros e ora por estar com coeficientes menores. Vale ressaltar que o esperado seria este grupo estar sempre com

coeficientes inferiores aos demais por terem menor tempo de escolarização e formação em um nível abaixo dos outros grupos da amostragem.

Os dados referentes à categoria de respostas adequadas (opções B e C) do grupo pré-universitário apresentam um alto coeficiente de concordância com os critérios estabelecidos pelos juízes na opção C (,4125) e mediano na opção B (,2875).

Em resposta a “Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar o público em geral sobre as suas descobertas, de modo que o cidadão médio pudesse entendê-los”. **Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis... B)** porque os cidadãos deveriam conhecer como se gasta o dinheiro público na ciência, o nível de concordância foi bom em todos os níveis de formação, e ainda assim o público pré-universitário só ficou atrás do coeficiente registrado pelos professores.

Em resposta a “Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar o público em geral sobre as suas descobertas, de modo que o cidadão médio pudesse entendê-los”. **Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis... C)** porque os cidadãos têm direito de saber o que acontece no seu país. Deveriam conhecer as descobertas para melhorar as suas próprias vidas tomando consciência dos benefícios da ciência e para estar informado de todas as opções responsáveis que podem afetar o seu futuro, o menor coeficiente se deu no grupo de pré-universitário.

Com isso, percebe-se que, sendo este o grupo de menor nível de escolaridade, sua maioria é composta por cidadãos que ainda não estão completamente habilitados à tomada de decisões na sociedade a qual estão inseridos ou não conseguem identificar como a ciência poderia intervir diretamente em suas vidas. Neste caso, evidencia-se que o letramento ou alfabetização científica que se espera de um estudante pré-universitário ainda não está devidamente consolidada. Uma possível explicação para esse fato é que “com raras exceções, pouco se tem feito para uma atuação divulgativa consistente e permanente para as camadas populares” (Moreira e Massarani, 2002, p. 64).

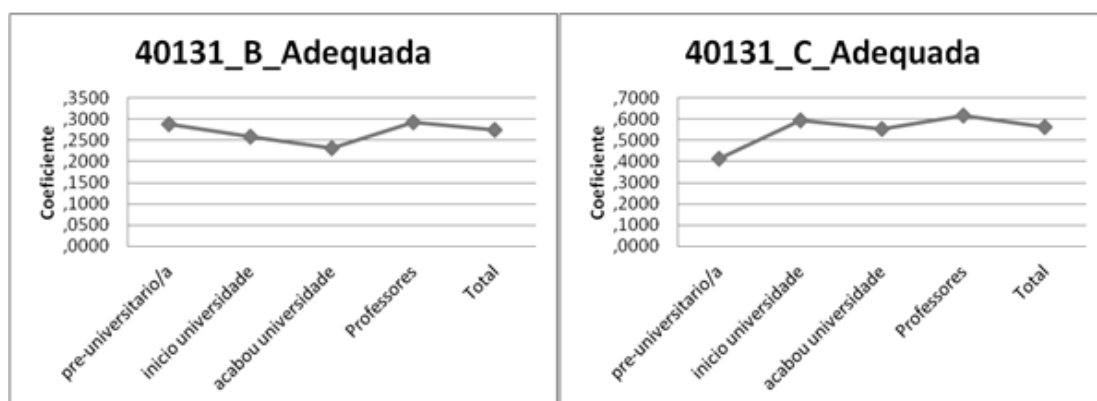
Além disso, a DC que se espera bem desenvolvida, estruturada e praticada vem sendo cerceada por diferentes contradições, desde seu conceito até sua real aplicabilidade. Um desses contrassensos se relaciona ao tipo de letramento ou

alfabetização científica que se promove com a DC. Segundo Germano e Kulesza (2007, p.13):

A alfabetização científica prática é aquela que contribui para a superação de problemas concretos, tornando o individuo apto a resolver, de forma imediata, dificuldades básicas que afetam a vida. A alfabetização científica cívica seria a que torna o cidadão mais atento para a ciência e seus problemas, de modo que ele e seus representantes possam tomar decisões mais bem informadas. Num outro nível (...) estaria a alfabetização científica cultural procurada pela pequena fração da população de deseja saber sobre ciência, como uma forma de façanha da humanidade e de forma mais aprofundada.

No caso deste estudo, todos os tipos de letramento ou alfabetização científica se entrelaçam nas percepções sobre a informação gerada a partir dos conhecimentos científicos, bem como sua forma de propagação aos cidadãos de forma geral. Se todos estes tipos fossem bem desenvolvidos ao longo da escolarização das pessoas com uma DC responsável e constante, possivelmente os resultados deste item do questionário seria outro.

A seguir, nas figuras 2 e 3 percebe-se um desenho mais amplo sobre a categoria de respostas adequadas entre os grupos participantes da pesquisa.



Fonte: a pesquisa

Figuras 2 e 3. Os coeficientes das respostas B e C categorizadas como adequadas nos grupos participantes na área de humanidades.

Em ambos os itens de resposta considerados adequados pelos juízes, tende-se à concordância por estes representarem um interesse público, quer pelo uso e destino do dinheiro recolhido dos impostos, quer pela tomada de consciência sobre como o

uso deste dinheiro beneficia ou beneficiará a população como um todo. As ideias centrais destes itens estão intimamente relacionadas no tocante aos interesses públicos e particulares. Já em relação ao direito de saber sobre as descobertas para ter consciência dos benefícios destas, os pré-universitários tiveram um grau de concordância alto, apesar de menor que os demais grupos participantes.

Analisando os itens categorizados como ingênuos (E, F e G), temos uma amostragem de pouca concordância com os juízes no grupo escolhido nas opções E (-,0395) e G (,0375) quando comparamos aos demais grupos participantes da pesquisa. A opção F (,3250) foi semelhante aos demais grupos.

Em resposta a “Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar o público em geral sobre as suas descobertas, de modo que o cidadão médio pudesse entendê-los”. **Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis... E)** Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar sobre algumas descobertas (por exemplo, as novas descobertas mais significativas que podem afetar os cidadãos), mas outras descobertas não deveriam ser informadas, o público pré-universitário demonstrou menor grau de concordância com juízes avaliadores do item.

Em resposta a “Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar o público em geral sobre as suas descobertas, de modo que o cidadão médio pudesse entendê-los”. **Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis... F)** Os cientistas podem tentar informar das suas descobertas, mas o cidadão médio não entenderá ou não estará interessado nelas, o público pré-universitário apresentou um bom grau de concordância com os juízes deste item, indicando a ingenuidade em relação a esta questão.

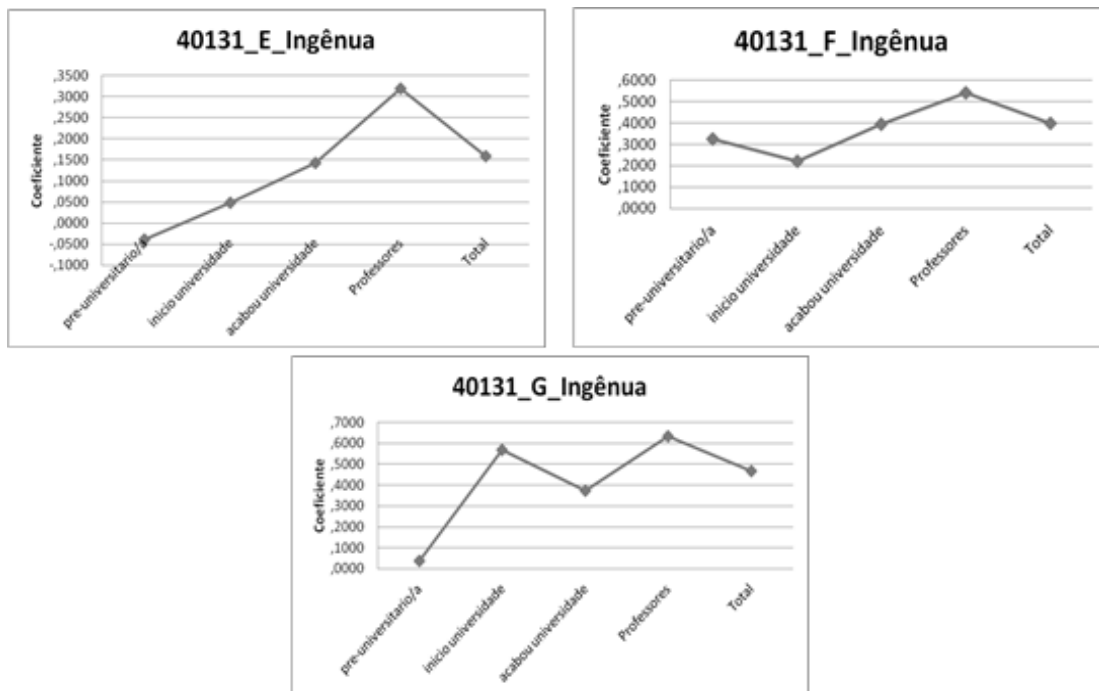
Em resposta a “Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar o público em geral sobre as suas descobertas, de modo que o cidadão médio pudesse entendê-los”. **Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis... G)** Os cientistas NÃO deveriam ser considerados responsáveis já que, com frequência, aos cidadãos não parece importar-lhes. Os cidadãos devem aprender suficiente ciência para entender as informações. (Consenso por todos os juízes), o público pré-

universitário demonstrou menor grau de concordância a ingenuidade deste item de resposta.

Nas figuras 04, 05 e 06, observa-se um desenho mais amplo sobre a categoria de respostas ingênuas entre os grupos participantes da pesquisa. Neste podemos evidenciar os dados referentes aos estudantes pré-universitários e seu distanciamento do nível de concordância em relação à categorização de ingenuidade dos itens. Torna-se mais relevante neste panorama, exceto pelo item F, a diferenciação dos coeficientes relativos a este grupo.

Os itens indicados pelos juízes como categorias ingênuas se agrupam naqueles em que os cientistas deveriam ser responsáveis por informar as descobertas, mas apenas de algumas e outras não ou o cidadão médio não entenderia (itens E e F) e o outro item (G) se relaciona à única em que nega que o cientista deve informar suas descobertas e se justifica pela incapacidade de interesse do cidadão ou até mesmo, seu nível de informação e conhecimento sobre ciência.

Inicialmente, sobre informar algumas descobertas e outras não por parte dos cientistas, se torna incoerente com os dados obtidos inicialmente no item C (categorizada como adequada). Ora, se se concorda que os cientistas devem informar suas descobertas para melhor conscientização dos benefícios da ciência para melhorias em suas vidas, não se deveria assumir um grau de discordância em relação à obtenção apenas de boas notícias científicas, como por este grupo de estudo.



Fonte: a pesquisa

Figuras 04, 05 e 06. Os coeficientes das respostas E, F e G categorizadas como ingênuas nos grupos participantes na área de humanidades, respectivamente.

Uma das finalidades da alfabetização científica, numa visão reducionista da mesma, é justamente tornar relevantes, discutíveis e questionáveis as informações produzidas por cientistas. É por isso que, segundo Auler e Delizoicov (2001, p. 1), “a premissa de que a sociedade seja analfabeta científica e tecnologicamente e que, numa dinâmica social crescentemente vinculada aos avanços científico-tecnológicos, a democratização desses conhecimentos é considerada fundamental”.

Caberia então, a uma população, numa visão mais ampliada e *freireana* sobre alfabetização científica que esta “não pode se configurar como um jogo mecânico de juntar letras. Alfabetizar muito mais do que ler palavras, deve propiciar a ‘leitura do mundo’” (Auler e Delizoicov, 2001, p. 8). A partir desta leitura de mundo, a tomada de decisões e o próprio conhecimento apreendido conduziram um momento transformador. Segundo Germano e Kulesza (2007, p. 21) “Mesmo quando construídos a partir de horizontes culturais diferentes, o diálogo pode (...) produzir uma situação emancipadora para ambos”.

Vemos então, a importância dos dados já apresentados nesta pesquisa, pois o mesmo indica um afastamento no grau de concordância do item G em relação à

ingenuidade da resposta, principalmente no grupo pré-universitário. Reforça-nos a ideia de uma educação que aponte para o pensamento e julgamento das questões pertinentes a toda sociedade, como a produção e divulgação dos dados das pesquisas científicas. Pensar que não há essa capacidade de julgamento e questionamento numa sociedade nos leva a uma educação prioritariamente mecânica e reprodutora dos conceitos vigentes.

Bazzo (2002, p. 85) define bem estes pensamentos descritos acima, numa busca de uma educação mais reflexiva. Segundo ele um

País que incha seus currículos, na grande maioria das vezes, com disciplinas adestradoras, na tentativa ingênua de acompanhar o desenvolvimento científico/tecnológico avassalador. Outros países, ao contrário do nosso, sempre apostaram, e agora redobram seus esforços, na formação básica de seus cidadãos, inclusive buscando a alfabetização sobre as repercussões ensejadas pelo desenvolvimento científico/tecnológico.

Assim, não apenas devem-se buscar as melhores formas de levar a informação ao público em geral, mas preocupar-se em estabelecer um ensino que esteja permeado de ações que proporcionem aos cidadãos a capacidade de leitura, interpretação e questionamento sobre o que é feito, a forma que é feito e como são divulgados os conhecimentos produzidos.

Conclusões

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, infere-se que ainda há fragilidades no letramento esperado para um público que ingressará na universidade. Isto é corroborado pelos dados colhidos junto ao grupo pré-universitário de nossa amostra, que mesmo apresentando alguns coeficientes iguais ou maiores que os demais grupos, ainda apresentaram coeficientes baixos acerca das concepções sobre divulgação científica em nossa sociedade. Esse resultado pode estar atrelado ao fato desse grupo ainda ser mais jovem, não ter vivenciado a experiência acadêmica e nem estar inserido no mercado de trabalho.

Como desdobramentos este estudo podemos apontar para a problematização do uso da Divulgação Científica na Educação Básica. Assim, surgem questões tais como: De que forma a DC tem sido trabalhada em sala de aula?; Que contribuições a DC tem trazido para a formação de nossos estudantes?; Que tipo de letramento tem sido promovido com a DC?

Diante deste cenário, faz-se necessário aprofundar a importância de uma educação crítica, que proporcione a capacidade de desenvolver um pensamento e um posicionamento acerca de questões sociocientíficas em nossa sociedade. Nesse sentido, Vázquez et al. (2008) salientam que a educação científica não pode omitir, muito menos refutar, as questões da Natureza da Ciência, pois referem-se a elementos centrais e inovadores da alfabetização científica e tecnológica para todas as pessoas, o que as institui como aspecto essencial para o currículo de ciências. Corroborando com esse entendimento, Postaman (2013) destaca a importância da educação para a formação dos indivíduos, principalmente dos estudantes, acerca das relações entre a ciência e a sociedade, de tal modo que possam conversar e discutir autonomamente sobre questões científicas

Os dados coletados nesse estudo reforçam a importância de se introduzir mais recursos didáticos que problematizem questões relacionadas à natureza da ciência, ao papel social do cientista e a relevância do acesso ao conhecimento científico por parte da população em geral. Essas iniciativas precisam se expressar através de atividades que estimulem a inserção de outros materiais no contexto de sala de aula, dentre eles textos de divulgação científica.

Nesse sentido, uma contribuição deste estudo é sinalizar para a necessidade de repensar a ênfase dada nos trabalhos que vem sendo realizados sobre o uso da divulgação científica no ensino. Tais atitudes necessitam ser fundamentadas em pressupostos epistemológicos que direcionam a elaboração de práticas de leitura que precisam estar orientados no sentido de priorizar a construção de significados por parte dos estudantes.

A leitura é um dos meios mais importantes para a obtenção de novos conhecimentos. Através dela é possível o fortalecimento e a construção de novas

ideias e ações, pelo indivíduo. Segundo Kriegl (2002), ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo.

A leitura e inserção de novos conceitos em sala de aula são fundamentais para estimular a apropriação e discussão de temas discutidos na atualidade. Dessa maneira, os textos de divulgação científica podem contribuir com a formação do pensamento crítico e reflexivo em relação à ciência, além de informar sobre teorias e descobertas científicas atuais.

Segundo Neto (2004) a ciência e o método científico servem para o indivíduo compreender o mundo a sua volta. Além de favorecer que haja e reflita suas ações. Sendo assim, a educação em ciência torna-se sinônimo de cidadania. Diante disto, muitos divulgadores de ciência preocupam-se em usar informações que visem contribuir para a formação do leitor.

O desenvolvimento de uma cultura científica precisa começar pelo ensino que possibilite uma reflexão acerca dos pressupostos da Ciência, pelas visitas aos museus e pelas leituras cuidadosas da área. Sendo assim, a formação da cidadania e a educação científica não se efetivam de forma acrítica. A popularização da ciência e tecnologia é parte de todo um processo educativo que só se efetiva com a compreensão clara sobre as informações veiculadas pela indústria cultural, a partir de uma leitura crítica da mídia, de suas fontes, sejam elas representantes do governo, de empresas ou da própria comunidade científica (Caldas, 2004).

Referências

- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ci. Inf., Brasília**, vol. 25, n. 3, 1996.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. (2001). Alfabetização Científico-Tecnológica Para Quê? **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, vol.3, n. 1, p.25-39, 2001.
- Bazzo, W. A. A pertinência de abordagens CTS na Educação Tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Educação**, 28, 2002.
- BERTOLLI, C. A Divulgação Científica na Mídia Impressa: As Ciências Biológicas em foco. **Ciência & Educação**, vol. 13, n.3, p.351-368, 2007.
- BUENO, W. Jornalismo Científico: conceitos e funções. **Ciência e Cultura**, vol. 37, n. 9, p. 1420-1427, 1985.
- CALDAS, J. O. Poder da divulgação científica na formação da opinião pública. In: Sousa, Cidival Morais de (org.). **Comunicação, ciência e sociedade: diálogos de fronteira**. Taubaté: Cabral, p. 65-79, 2004.
- CANDOTTI, E. Ciência na educação popular. In: Massarani, L.; Moreira, I.C.; Brito, F. (orgs.). **Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, p. 15-24, 2002.
- CHRISPINO, A.; BELMINO, H. Análise Preliminar do PIEARCTS no Rio de Janeiro: O Exemplo do Conceito de Tecnologia. **Enseñanza de las Ciencias**, v. extra, p. 2991-2995, 2009.
- GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. Popularização da Ciência: uma revisão conceitual. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, vol. 24, n. 1, p. 7-25, 2007.
- GORDILLO, M.M.; OSORIO M. Carlos. Educar para participar en ciencia y tecnología. Un proyecto para la difusión de la cultura científica. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 32, n. 20, p.165-210, 2003.
- KRIEGL, M de L S. Leitura: um desafio sempre atual. **Revista PEC**, vol. 2, n. 1, p.1-12, 2002.
- MANASSERO-MAS, A.; VÁZQUEZ, A.; ACEVEDO, J.A. **Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS)**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2003.
- MARTINS, M. F. O discurso da ciência na contemporaneidade: “nada existe a menos que observemos”. **Revista Rua**, vol. 15, n.2, p. 26-42, 2009.
- MASSARANI, L.; MOREIRA, I.C. (2003). A divulgação científica no Rio de Janeiro: um passeio histórico e o contexto atual. **Revista Rio de Janeiro**, vol. 11, p. 38-69, 2003.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Recuperado de <http://www.mct.gov.br/>. Acesso em 06/06/2015.

MOREIRA, I. C.; MASSARANI, L. **Aspectos históricos da Divulgação Científica no Brasil**. Em: Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Organização e apresentação de Luisa Massarani, Ildeu de Castro Moreira e Fatima Brito. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002.

MUELLER, S. P. M.; CARIBÉ, R. C. V. Comunicação Científica para o público leigo: breve histórico. *Inf. Inf.*, vol. 15, n. especial, p. 13 – 30, 2010.

NAVAS, A. M.; CONTIER, D.; MARANDINO, M. Controvérsia Científica, Comunicação Pública da Ciência e Museus no bojo do movimento CTS. *Ciência & Ensino*, vol. 1, número especial, 2007.

NETO, R. B. Educação, ciência, tecnologia: prioridades não tão óbvias assim. In: Werthein, J; Cunha, C. (orgs.). **Investimentos em educação, ciência e tecnologia**: o que pensam os jornalistas. Brasília: Unesco Brasil, p. 195-203, 2004.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Administração On Line Prática - Pesquisa – Ensino**, vol. 2, n. 2, p. 88-102, 2001.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

PRAIA, J., GIL-PÉREZ, D., VILCHES, A. O papel da Natureza da Ciência na Educação para a Cidadania. *Ciência & Educação*, vol. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

ROIG, A. B.; VÁZQUEZ-ALONSO, A.; MANASSERO-MAS, M. A.; GARCÍA-CARMONA, A. Documentos de Trabajo | N.º 05 - **Ciencia, Tecnología y Sociedad en Iberoamérica**: Una Evaluación de la Comprensión de la Naturaleza de Ciencia y Tecnología, 2006.

TARGINO, M. G. Divulgação científica e discurso. **Comunicação & Inovação**, vol. 8, n. 15, p. 19-28, 2007.

TORRECILLA, F. J. M. **Cuestionarios y escalas de actitudes**. Universidad Autonoma de Madrid - Facultad de formación de profesorado y educación, 2004.

VALERIO, P. M.; PINHEIRO, L. V. R. Da comunicação científica à divulgação. **TransInformação**, vol. 20, n.2, 159-169, 2008.

Vázquez, A.; Manassero, M. A.; Acevedo, J. A. e Acevedo, P. Consensos sobre a Natureza da Ciência: a ciência e a tecnologia na sociedade. **Química Nova na Escola**. vol. 27, n. 8, p.15-30, 2008.

VOGT, C.; POLINO, C. **Percepção pública da ciência**: resultados da pesquisa na Argentina, Brasil, Espanha e Uruguai. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 190 p. 2003.

Data de envio:02/09/2018

Data de aceite: 14/12/2018