Coleção

Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Lima Portela Carvalhêdo

edufpi

Vol 2

COLEÇÃO

CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Josania Lima Portela Carvalhêdo

VOLUME 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

REITOR
Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

VICE-REITORA
Prof.a Dra. Nadir do Nascimento Nogueira

SUPERINTENDENTE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
Prof.a Dra. Jacqueline Lima Dourado

COORDENAÇÃO DO PROJETO
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Lima Portela Carvalhêdo

EDUFPI - CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)
Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto
Profª. Ms. Francisca Maria Soares Mendes
Prof. Dr. José Machado Moite Neto
Profª. Drª. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Prof. Dr. Viriato Campelo

PROJETO GRÁFICO
Neila Rocha Siqueira
Mariana Fiuza
Nonato Costa

E24 Educação e cidadania / Organizado por Maria Vilani Cosme de Carvalho e Josania Lima Portela Carvalhêdo. – Teresina : EDUFPI, 2016.
926 p. - (Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil ; v. 2)

ISBN 978-85-509-0057-5

1. Educação e Cidadania. 2. Movimentos Sociais. 3. Política Educacional. 4. Educação Popular. 5. Educação Superior. I. Carvalho, Maria Vilani Cosme de. (Org.) II. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. (Org.) III. Título.

CDD 370.193

Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

COMITÊ CIENTÍFICO DO EPEN

André Ferrer Pinto Martins – UFRN/PPGED
Aline Maria Batista Machado – UFPB/PPGE
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches – UFRPE/ PPGTEG
Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB/MPED – JACOBINA
Andréa Tereza Brito – UFPE/PPGE
André Magalhães - UNEB/GESTEC
Antonia Almeida Silva – UEFS/PPGE
Augusto César Rios Leiro - UNEB/PPGEDUC
Adriana Valéria Santos de Diniz - UFPB/MPPGAB
Antonio de Assis Cruz Nunes - UFMA/PPGEEB
Avanja Maria Dominices Coutinho - UFMA/PPGEEB
Claudio Pinto Nunes - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Cristiano de Jesus Ferronato - UNIT/PPED
Celecina de Maria Veras Sales - UFC/PPGE
Dante Henrique Moura - IFRN/PPGEP
Débora Alves Feitosa – UFRB/PPGCI
Edna Cristina do Prado – UFAL/PPGE
Edson Francisco de Andrade – UFPE/ PPGE
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Sales – UFPE/PPGEDUC - Agreste
Fábio Josué Souza dos Santos – UFRB/PPGCI
Francisco Ari de Andrade – UFC/ PPGE
Maria de Fátima Gomes da Silva - UPE/PMPE
Gilson Ricardo de Medeiros Pereira - UERN/POSEDUC
Hugo Monteiro Ferreira - UFRPE/FUNDAJ
Isabel Maria Sabino de Farias - UECE/PPGE
Jeanes Martins Larchert - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva - UNEB/MPED - JACOBINA
João Batista Carvalho Nunes - UECE/PPGE
Jonei Cerqueira Barbosa - UFBA/PGEDU
Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI/PPGED
José Mateus do Nascimento – IFRN/PPGEP
Josefa Eliana Souza - UFS/PPGED
Juliana Diniz - UFRPE/ PPGTEG
Júlio Ribeiro Soares - UERN/POSEDUC
Carla Aciole Lins - UFPE/PPGEDUC –Agreste
Lídia Pimenta - UNEB/GESTEC
Luis Alberto Ribeiro Rodrigues - UPE/PMPE
Maria das Dores Mendes Segundo - UECE/MAIE
Maria da Salete Barboza de Farias - UFPB/MPPGAB
Maria Helena Silveira Bonilla - UFBA/PGEDU
Maria Inez Carvalho - UFBA/MPE
Maria Inez Oliveira Araújo – UFS/ PPGED
Maria Olívia Matos de Oliveira - UNEB/MMPEJA
Maria Roseli Gomes Brito de Sá - UFBA/MPE
Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI/PPGED
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA/PPGE
Marizete S. Santos - UFRPE/ PPGTEG
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco - UFRN/PPGED
Natanael Reis Bomfim - UNEB/PPGEDUC
Nilma Margarida de Castro Crusoé - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Paula Baltar - UFPE/EDUMATEC
Raimunda Alves de Moreira Assis - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Severino Bezerra da Silva – UFPB/PPGE
Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB/PPGPFP
Telma Penerai - UFPE/EDUMATEC
Tânia Regina Dantas - UNEB/MMPEJA
Walter Matias Lima - UFAL/PPGE

APRESENTAÇÃO

A Coleção "**CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL**" sistematiza em forma de Anais os trabalhos completos apresentados nas modalidades Comunicação Oral e Pôster no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) em 2016. Este evento foi organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em parceria com o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED).

Convém ressaltarmos que o EPEN é promovido a cada dois anos e é considerado um evento científico de grande tradição acadêmica na área de Educação. Assim, por suas abrangência e preocupação com a socialização dos avanços científicos da pesquisa educacional, e apresenta-se como fórum privilegiado de discussão e de síntese dos conhecimentos produzidos na Área e, portanto, como espaço-tempo inter e intrasubjetivo de aprendizado e de abertura para os pesquisadores – discentes e docentes dos programas de pós-graduação em Educação –, bem como para os demais educadores.

O EPEN, desde os anos de 1970, congrega volume cada vez maior de pesquisadores com os objetivos de socializar os avanços da produção científica educacional teórica e prática; propiciar o enriquecimento do processo de formação pós-graduada; promover oportunidades de intercâmbio; fortalecer as redes de pesquisas científicas nacionais; e, por essas vias, consolidar os Programas de Pós-Graduação em Educação, notadamente aqueles que se situam no Nordeste.

Até 2014, este Evento denominava-se EPENN por congregar as regiões Norte e Nordeste do Brasil. A partir daquele ano, em Natal-RN, foi aprovado o desmembramento para que as duas regiões pudessem realizar os seus encontros individualmente, passando, na região Nordeste, a ser designado de EPEN.

O formato do EPEN é constituído por Conferências de Abertura e de Encerramento versando sobre temáticas previamente definidas em cada edição. Além das conferências, o Evento conta com outras modalidades de trabalho acadêmico, como: Mesa Temática, Sessão Especial, Trabalho Encomendado, Comunicação Oral e Pôster. Todas essas modalidades de trabalho foram pensadas de modo a articular os 25 Grupos de Trabalho (GTs), bem como as linhas de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste. Elas representam, assim, oportunidade para os pesquisadores das diversas subáreas da Educação socializarem os resultados de suas pesquisas, especialmente aquelas voltadas para a região Nordeste do Brasil.

Esta Coleção organiza e apresenta os 289 trabalhos submetidos e aceitos nas modalidades Comunicação Oral e Pôster, seguindo a lógica dos eixos temáticos, que são os 25 Grupos de Trabalhos do FORPRED/ANPED, mas apresentados em nos cinco volumes listados abaixo:

Ebook 1:FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
Ebook 2: EDUCAÇÃO E CIDADANIA
Ebook 3: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
Ebook 4: QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO
Ebook 5: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

O E-book 1 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 02 - história da educação, GT 14 - sociologia da educação, GT 17 - filosofia da educação, GT 20 - psicologia da educação.

O E-book 2 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 03 - movimentos sociais; GT 05 - estado e política educacional; GT 06 - educação popular; GT 11 - política de educação superior; GT 21 - educação e relações étnico-raciais; GT 23 - gênero, sexualidade e educação; GT 26 - educação do campo.

O E-book 3 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 04 – didática; GT 08 - formação de professores; GT 09 - trabalho e educação;
GT 12 – currículo.

O E-book 4 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 07 - educação de cianças de 0 a 6 anos; GT 10 - alfabetização, leitura e escrita; GT 13 - educação fundamental; GT 19 - educação matemática.

O E-book 5 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 15 - educação especial; GT 16 - educação e comunicação; GT 18 - educação de pessoas jovens e adultos; GT 22 - educação ambiental; GT 24 - educação e arte.

Convém ressaltar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, ao tomar sob a sua responsabilidade um evento dessa magnitude acadêmica, reafirma o seu compromisso com a qualidade social da educação do País, esperando que as trocas realizadas ao longo do Evento propiciem avanços na produção do conhecimento, na formação e na prática educativa de professores e de pesquisadores.

Teresina, 20 de setembro de 2016

Prof.ª Dr.ª Josania Lima Portela Carvalhêdo
Prof.ª Dr.ª Maria Vilani Cosme de Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA - 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ
TELEFONES: (86) 3215-5820/3237-1214 – FAX: (86) 3237-1277

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

.....15

Movimentos sociais

CONDIÇÕES DE LEITURA NO CONTEXTO PRISIONAL: O QUE RESPONDEM LEITORAS PRIVADAS DE LIBERDADE?

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Ramon do Nascimento Oliveira
Marcela Guimarães Alves.....27

EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESTIGMAS: O ENTORNO DO CASTELO DE GRASYKULL

Jonaza Glória dos Santos
Augusto Cesar Rios Leiro 42

PROCESSOS EDUCATIVOS NA REFORMA AGRÁRIA: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS.

Cristiane Andrade Fernandes.....68

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JUVENTUDE(S): O QUE REGISTRAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Francisco Marcos Pereira Soares
Raimunda Alves Melo 85

Estado e política educacional

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS COM ÊNFASE NO PNAIC NO MUNICÍPIO DE JAGUAQUARA/BA.

Regivane dos Santos Brito
Claudio Pinto Nunes.....101

OS ESPAÇOS- ILHA, A EQUALIZAÇÃO E O REGIME DE COLABORAÇÃO: DUAS EXPERIÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO.

Ubirajara Couto Lima 111

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NO ENSINO PÚBLICO REGULAR: CONQUISTAS E DESAFIOS VIVENCIADOS DO ESTADO DO MARANHÃO.

Maria José Lobato Rodrigues
Raimunda Nonata da Silva Machado *126*

A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PARFOR: CONDIÇÕES E DESAFIOS.

Leila Pio Mororó *142*

DILEMAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NA BAHIA: A ATUAÇÃO DO FORPROF/BA.

André Luiz Brito Nascimento..... *154*

ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO NO PIAUÍ.

Valquira Macêdo Cantuário
Rosana Evangelista da Cruz..... *166*

GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DO MARANHÃO: INTERFACE DOS INSTRUMENTOS E MECANISMOS LEGAIS E NORMATIVOS.

Josafá da Conceição Clemente
Francisca das Chagas da Silva Lima *181*

SABERES CULTURAIS E PEDAGÓGICOS: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BA.

Marcinéia Vieira de Almeida Santos
Emília Peixoto Vieira..... *197*

VALORIZAÇÃO DOCENTE E O PLANO DE CARREIRA DO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA.

Emilia Peixoto Vieira..... *210*

CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DO PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.

Mauro Antonio de Oliveira
Maria Edgleuma de Andrade..... *226*

NÚCLEO DE TECNOLOGIA MUNICIPAL: O CONTEXTO DA PRÁTICA NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO.

Maquézia Emília de Morais
Maria Edgleuma de Andrade.....241

MECANISMOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS.

Jacqueline Nunes Araújo 258

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: MUDANÇAS NO CONTEXTO DO PNE.

Rosana Evangelista da Cruz
Maria do Socorro Araujo Silva.....271

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM "ESCOLA-MODELO" MUNICIPAL NO CABO DE SANTO AGOSTINHO-PE: ASPECTOS CONCERNENTES À FORMAÇÃO CONTINUADA E À PROGRESSÃO NA CARREIRA DOCENTE.

Joseane Maria da Silva Santos 286

GESTÃO POR RESULTADOS E ACCOUNTABILITY NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PAIC/ CEARÁ (2003-2015).

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
José Eudes Baima Bezerra
Francisca Roberlândia Pereira da Silva 301

Educação popular

ZAMBIAPUNGA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO.

Núbia Cecília Pereira dos Santos
Pedro Rodolpho Jungers Abib. 318

EDUCAÇÃO POPULAR E RELAÇÕES DE PODER NO BAIRRO DE ITAPUÃ, SALVADOR-BAHIA: A RESISTÊNCIA DE MORADORES, ARTISTAS E GRUPOS EM DEFESA DA PRAÇA DO ALTO DA BELA VISTA

Débora Matos Maia.
Pedro Rodolpho Jungers Abib. 334

A DRAMATURGIA POLÍTICA DA VERDADE: UMA ALETURGIA DOS CÍNICOS PERIFÉRICOS.

Ridivaldo Procopio da Silva *349*

EDUCAÇÃO POPULAR, PESQUISA E INTERVENÇÃO: REAFIRMAÇÃO DA RECIPROCIDADE E INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE OS CONHECIMENTOS POPULAR E ACADÊMICO.

Frederico Antonio Mineiro Lopes
Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro *358*

EDUCAÇÃO POPULAR E CONHECIMENTO TRANSGRESSOR: ALTERNATIVAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE.

Maria do Socorro Pereira da Silva
Maria do Carmo Alves do Bonfim *372*

Política de educação superior

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFMA.

Josenilde Oliveira Pereira
Thelma Helena Costa Chahini *387*

A PESQUISA SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ELABORAÇÃO ETNOGRÁFICA DE SEUS DESAFIOS ÉTICO- METODOLÓGICOS.

Herlon Alves Bezerra *402*

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ANOTAÇÕES SOBRE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA BAHIA.

Evódio Maurício Oliveira Ramos
Isabel Maria Sabino de Farias *421*

ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE (2010-2015).

Ana Carolina Balbino Bezerra
Lucinete Marques Lima *436*

O REUNI E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AMBIGUIDADES E DESAFIOS.

Evandicleia Ferreira de Carvalho
Lucinete Marques Lima *451*

Educação e relações étnico-raciais

tEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO CAMPUS GUANAMBI.

Etelvina de Queiroz Santos
Núbia Regina Moreira *468*

O CONCEITO DE CULTURA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DOS SIGNIFICADOS.

Fábio Alves Gomes

Fábio Alves Gomes *473*

CALDEIRÃO DAS DIVERSIDADES: DISCUTINDO IDENTIDADES.

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves
Maria Dolores dos Santos Vieira
Raimunda Nonata da Silva Machado *486*

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CANDOMBLÉ E SUAS REVERBERAÇÕES NO ESPAÇO EDUCATIVO FORMAL: POSSIBILIDADE TEÓRICO -METODOLÓGICA.

Sanchôlyne Cástiner Dionor Souza

Nilma Margarida de Castro Crusoé *502*

ÁFRICA DO SUL E ANGOLA NOS EDITORIAIS DA FOLHA DE SÃO PAULO (1989-2001).

Márcio Luis da Silva Paim *507*

EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL: estudo de caso na Escola Estadual Irineu Pinto (Bayeux-PB).

Fábio Targino *513*

PINGUE-PONGUE ENTRE A ESCOLA A COMUNIDADE: DAS COMPREENSÕES À INTERVENÇÃO.

Luzineide Ribeiro da Silva

Renata Dourado Matos

Rosane Meire Vieira de Jesus *536*

IMAGENS DE MULHERES AFRODESCENDENTES: COMO TECER UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL?

Francilene Brito da Silva *547*

A EXPERIÊNCIA DE UM COLÉGIO MUNICIPAL EM COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO.

Renata Dourado Matos

Luzineide Ribeiro da Silva

Rosane Meire Vieira de Jesus 564

PENSAMENTO E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Maicelma Maia Souza

Nilma Margarida de Castro Crusoé 580

TRAJETÓRIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR: UMA BREVE ANÁLISE DO SAEB 2013

Caroline Nepomuceno da Silva 595

ESTUDANTES COTISTAS: RETRATOS AUTOBIOGRÁFICOS.

Maria da Conceição dos Reis

Auxiliadora Maria Martins da Silva 612

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES NEGROS (AS) NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA.

Antonio de Assis Cruz Nunes

Clênia de Jesus Pereira dos Santos

Luís Félix de Barros Vieira Rocha 629

A LEI Nº 10639/2003 NA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA: UM ESTUDO NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA.

Antonio de Assis Cruz Nunes
Clenia de Jesus Pereira dos Santos
Luís Félix de Barros Vieira Rocha 645

A MULHER NEGRA E A UNIVERSIDADE EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA: (RE)CONTEXTUALIZANDO A VIDA ENTRE ESTUDO, TAREFAS DOMÉSTICAS E OCUPAÇÃO REMUNERADA.

João Paulo Lopes dos Santos 663

Gênero, sexualidade e educação

GÊNERO E EDUCAÇÃO NA HISTORIOGRAFIA PIAUIENSE (1990-2012).

Jânio Jorge Vieira de Abreu

Maria do Carmo Alves do Bomfim 670

ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Francisca Jocineide da Costa e Silva

Maria Eulina Pessoa de Carvalho 685

COM QUANTOS PASSOS DE DANÇA SE PRODUZ UM CORPO DE MENINO E/OU UM CORPO DE MENINA?: OU DAS LIÇÕES GENERIFICADAS DE DANÇA PARA O CORPO INFANTIL.

Ana Paula Abrahamian de Souza 698

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS TRAMAS DAS LEMBRANÇAS DE CURSISTAS EGRESSOS/AS DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva 714

GÊNERO E EDUCAÇÃO: DESVIOS DE SABERES PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA.

Maria Dolores dos Santos Vieira

Shara Jane Holanda Costa Adad

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves 729

HOMOFOBIA X EXCLUSÃO ESCOLAR: A NATURALIZAÇÃO DO BULLYING HOMOFÓBICO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO.

Adriane Giugni da Silva 743

O SILÊNCIO ESCOLAR: O MEDO DO ABALO NAS ESTRUTURAS HETERONORMATIVAS.

Carolina Santos de Miranda

Gilvaneide Ferreira de Oliveira 758

DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEXUALIDADE: UMA LIGAÇÃO INSEPARÁVEL E NECESSÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR.

Gilvaneide Ferreira de Oliveira

Carolina Santos de Miranda 771

Política de educação superior

A INFÂNCIA PARA O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST: LUGAR DE CRIANÇA É NO MOVIMENTO.

Maria do Socorro Xavier Batista.....785

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO CAMPO: ELEMENTOS DE MOBILIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES DA CULTURA CAMPESINA.

Maria Lemos da Costa 801

O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE JAGUARUANA – CEARÁ (2001 – 2014).

José Ernandi Mendes

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Alan Robson da Silva 816

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPONESA.

Maria Sueleuda Pereira da Silva

Josania Lima Portela Carvalhêdo.....830

ASA BRANCA, O VOO QUE NÃO SE ACABA: A MIGRAÇÃO DE JOVENS DA COMUNIDADE DE MARIA PRETA/TEOFILÂNDIA-BA E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Selidalva Gonçalves de Queiroz 846

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO SEMIÁRIDO: AS ANDORINHAS CANTAM NO SERTÃO BAIANO.

Eugênia da Silva Pereira.....860

NÚMEROS ESQUECIDOS, REALIDADE INVISÍVEL: UMA GEOGRAFIA INTERNACIONAL DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS.

Fábio Josué Souza dos Santos.....874

O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS.

Priscila Brasileiro Silva do Nascimento 891

INTRODUÇÃO

RELAÇÕES EXPLICATIVAS ENTRE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

"**Educação e cidadania"** é como denominamos algumas das dimensões trabalhadas neste Livro II das produções desta XXIII edição do encontro nordestino de pesquisa da área de Educação. Neste e-book, encontram-se textos dos seguintes Grupos de Trabalho (GTs): GT 03: **Movimentos sociais**; GT 05: **Estado e política educacional**; GT 06: **Educação popular**; GT 11: **Política de educação superior**; GT 21: **Educação e relações étnico-raciais**; GT 23: **Gênero, sexualidade e educação**; e GT 26: **Educação do Campo**.

Autoras e autores dos textos apresentados neste livro se esforçam em provocar reflexões sobre diferenças e diversidades, semelhanças e identidades, histórias e historicidades, subjetividades e coletividades; as pessoas em relações de poder. Em termos das relações explicativas entre **educação e cidadania**, as pesquisas apresentadas evidenciam que muito está sendo feito, e ainda precisa ser realizado muito mais. A cidadania é conquista. É processo de construção contínua, como é a educação escolar. As duas categorias envolvem o Estado, as comunidades e as individualidades. Nesta discussão, a questão da Educação do Campo não está esquecida.

Assim, com o proposito de melhor aproximar, por meio de perspectivas crítico-construtivas, os tema e os subtemas deste XXIII EPEN, estão apresentadas de modo transversal discussões, explicações e problematizações no tocante à **educação e cidadania,** em sete GTs, todos visando tratar elementos diferentes desta problemática. Outros volumes de e-books tratam dos outros GTs numa divisão para racionalizar as produções suscitadas pelo evento.

Os textos a seguir contemplam, com eficiência objetiva, os tema e os subtemas do supracitado evento – *Caminhos da pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica.*

Falar em *pós-graduação* nesta região do país é apontar para questões de avaliação nas suas diversas materializações como, por exemplo, em termos comparativos com outras regiões no que diz respeito ao financiamento, às redes de relações acadêmicas e às produções científicas. Pensar na pós-graduação e desenvolver programas deste nível acadêmico, em si, é um desafio. A aceitação desta responsabilidade e sua concretização estão sendo evidenciadas por meio de trabalhos acadêmicos sobre temas diversos e pela realização de eventos científicos como este Encontro de Pesquisa Educacional. Acreditar na necessidade da construção e no fortalecimento da cidadania mais participativa envolve um sistema educacional que funciona, e cujas eficiência e eficácia se evidenciam no cotidiano das realidades, dos encontros sociais e dos fazeres culturais. Os textos a seguir

conseguem apresentar diferentes elementos desta temática – **educação e cidadania**.

São os seguintes, os GTs e os trabalhos apresentados/discutidos em cada:

GT 03: **Movimentos sociais** – contém trabalhos que chamam a atenção para a necessidade das organizações populares. O povo, organizando-se para resolver questões de seu interesse, que "escapam da atenção do estado", das classes governantes. Nesse sentido, o primeiro texto, "**Condições de leitura no contexto prisional: o que respondem leitoras privadas de liberdade?**", de autoria de **Fabiola Mônica da Silva Gonçalves, Ramon do Nascimento Oliveira e Marcela Guimarães Alves**, apresenta a realidade das condições de leitura de reeducandas em regime fechado. Por meio da análise temática, foi possível estabelecer algumas das características básicas desse grupo de leitoras, e evidenciar o seu exercício da cidadania.

No segundo texto, "**Educação, juventude e estigmas: o entorno do Castelo de Grasykull", Jonaza Glória dos Santos e Augusto Cesar Rios Leiro** também discutem aspectos da realidade prisional no que tange à juventude e às representações advindas da localização espacial do presídio. Os elementos que estigmatizam a população do local e os entes dos jovens encarcerados são problematizados em termos das exclusões provocadas.

O próximo texto, intitulado "**Processos educativos na reforma agrária: entre lutas e conquistas", de Cristiane Andrade Fernandes**, dialoga sobre as lutas e os saberes das atividades educativas das relações desenvolvidas pela população de um assentamento que, sem relações com qualquer movimento social, consegue desenvolver saberes e aproveitá-los na sua mobilização coletiva; "um agir coletivo, com mais autonomia e consciência".

O texto em seguida, de **Francisco Marcos Pereira Soares e Raimunda Alves Melo, com o título "Políticas educacionais para juventude(s): o que registram os documentos oficiais?**", apresenta as concepções e as políticas sobre a(s) juventude(s). O segmento, historicamente excluído, está sendo contemplado atualmente nas políticas educacionais, mas ainda são evidentes problemas graves – universalização e ausência de especificidades.

GT 05: **Estado e política educacional** – trata das questões de gestão nas suas diversas manifestações no tocante à educação. Como desempenham as instâncias, os programas e os projetos educacionais do estado. Experiências de planejamento e avaliação fazem parte das aprendizagens que as pesquisas discutidas disseminam.

Regivane dos Santos Brito e Claudio Pinto Nunes elaboraram o texto, "Alfabetização no Brasil: políticas públicas com ênfase no PNAIC no Município de Jaguaquara/BA" para discutir a importância das políticas educacionais da alfabetização no Brasil desde os anos 1960. Dados da Secretaria de Educação municipal mostram o sucesso do Programa.

No texto em seguida, **"Os espaços-ilha, a equalização e o regime de colaboração: duas experiências de organização cooperativa na área de educação"**, elaborado por **Ubirajara Couto Lima**, o pesquisador identifica e analisa experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) na Bahia. Focaliza duas experiências de

organização cooperativa caracterizando-as e problematizando como se articulam funções políticas, técnicas e financeiras.

O texto seguinte, da **Maria José Lobato Rodrigues e Raimunda Nonata da Silva Machado, "A política de inclusão das pessoas surdas no ensino público regular: conquistas e desafios vivenciados no Estado do Maranhão"**, avalia ações governamentais e desafios enfrentados no desenvolvimento das políticas visando inclusão de deficientes na escola pública. Incluir surdos no ensino público regular é mais do que incorporar a LIBRAS.

No trabalho em que **Leila Pio Mororó** intitula **"A política nacional de formação de professores e o PARFOR: condições e desafios"**, ela problematiza a relação deste programa com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério. Análise de documentos e entrevistas realizadas evidenciam uma prática administrativa vertical por parte da União e outros elementos negativos no tocante ao PARFOR como política pública.

André Luiz Brito Nascimento, no seu texto **"Dilemas na implementação do PARFOR na Bahia: a atuação do FORPROF/BA"**, discute resultados de uma análise do desenvolvimento do programa em questão, no período de 2010 a 2014. O desempenho do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF/BA) serviu de eixo para o estudo.

O texto **"Escola pública de tempo integral: reflexões sobre a implementação no Piauí"**, de autoria de **Valquíria Macedo Cantuário e Rosana Evangelista da Cruz**, apresenta alguns resultados de uma pesquisa tratando de questões relacionadas ao tipo de escola acima citado. A sua implantação no estado é lenta e irregular. Há, também, problemas no tocante à oferta, à valorização dos profissionais dessas escolas, e à ocupação do cargo de diretor. Pode ser um projeto relevante, mas a sua execução deixa muito a desejar, ainda.

"Gestão escolar no Estado do Maranhão: interface dos instrumentos e mecanismos legais e normativos" elaborado por Josafá da Conceição Clemente e Francisca das Chagas da Silva Lima, apresenta resultados da análise das interfaces da gestão escolar usando documentos legais e normativos. Os resultados mostram uma administração cujo modo de funcionamento varia entre "o gerencialismo e a democrática-participativa".

A seguir, no texto **"Saberes culturais e pedagógicos: a experiência dos professores Tupinambá de Olivença, Ilhéus-BA"**, **Marcinéia Vieira de Almeida e Emilia Peixoto Vieira** problematizam, usando a pesquisa-ação com a colaboração de 10 professoras, os princípios da Escola Indígena tentando averiguar como esses se comparam às práticas pedagógicas vigentes. Deficiências e inadequações dos princípios e das práticas são discutidas.

O texto intitulado **"Valorização docente e o Plano de Carreira do Município de Ilhéus/BA", de Emília Peixoto Vieira**, evidencia o descumprimento da Lei do Piso e de outros dispositivos da valorização do profissional da escola pública. A administração municipal justifica com o discurso de não dispor de recursos suficientes para tais encargos públicos.

De **Mauro Antonio de Oliveira e Maria Edgleuma de Andrade, temos o texto "Conselho escolar e gestão democrática: uma análise do princípio da participação na produção acadêmica"**, no qual discutem a questão da participação nas suas diferentes maneiras de desenvolvimento. O conselho escolar é discutido também como instância de gestão democrática da escola pública.

No texto **"Núcleo de Tecnologia Municipal: o contexto da prática na recontextualização do PROINFO", de Maquézia Emília de Morais e Maria Edgleuma de Andrade**, é apresentada uma discussão do hibridismo presente nas políticas que não são estáticas, mas dinâmicas no que tangem ao PROINFO. A atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) de Mossoró-RN é destacada nesse cenário geral.

Jacqueline Nunes Araújo discute a questão de novas formas do planejamento educacional, no texto **"Mecanismos do planejamento educacional no âmbito das relações intergovernamentais"**. A autora sustenta que alterações parecem ter acontecido nas relações administrativas entre a União e as instâncias municipais; há continuidades nessas relações de gestão pública; mudanças são aparentes, como mostram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em seguida, o texto **"O Plano de Ações Articuladas: mudanças no contexto do PNE"** continua a discussão do PNE e PAR. As autoras, **Rosana Evangelista da Cruz e Maria do Socorro Araújo Silva**, explicam que há possibilidades de um planejamento mais participativo e democrático. Isto deixaria o planejamento funcionar com respeito aos investimentos, e tornar os processos mais racionais e democráticos.

No penúltimo texto deste Grupo de Trabalho, "**Condições de trabalho docente em 'Escola Modelo' Municipal no Cabo de Santo Agostinho-PE: aspectos concernentes à formação continuada e à Progressão na Carreira Docente"**, a pesquisadora **Joseane Maria da Silva Santos** problematiza as incongruências existentes em relação aos direitos previstos para a categoria docente e outros projetos educacionais.

O último texto, de **Jeannette Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, José Eudes Baima Bezerra e Francisca Roberlândia**, com o título **"Gestão por resultados e *accountability* no Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC/CEARÁ (2003-2015)"**, problematiza "um novo velho *modos operandi"*, alguns desafios que continuam. Como e o que ganhar com essas experiências é tarefa especial das equipes de gestão.

GT 06: ***Educação popular*** – apresenta um conjunto de cinco textos que abordam a relação que a educação popular traça com a educação formalizada que se dá na escola. A partir da leitura desses textos, percebemos o quão é importante revermos a necessidade de valorizar a educação que acontece fora da escola. A seguir, introduzimos os textos que compõem este grupo de trabalho.

O primeiro texto tem a autoria de **Núbia Cecília Pereira dos Santos e Pedro Rodolpho Jungers Abib**, intitulado **"*Zambiapung*: memória, identidade e educação"**. Os autores analisam os grupos de *Zambiapung*, origem *Bantu*, no Recôncavo Baiano, com

o objetivo de compreender como esses contribuem para a valorização e o fortalecimento das memórias, da identidade e da cultura local, bem como os processos de educação presentes nesta dinâmica.

O segundo texto, intitulado **"Educação popular e relações de poder no bairro de Itapuã, Salvador-Bahia: a resistência de moradores, artistas e grupos em defesa da Praça do Alto da Bela Vista", de Débora Matos Maia e Pedro Rodolpho Jungers Abib**, traz uma abordagem sobre disputas e tensionamentos das relações de poder, em que uma parcela dos moradores mobiliza pessoas e grupos para além do local em função da manutenção e da preservação do espaço sociocultural que é a Praça do Alto da Bela Vista. O poder da educação popular.

"A dramaturgia política da verdade: uma aleturgia dos cínicos periféricos" é o terceiro texto deste GT. O autor **Ridivaldo Procópio da Silva** discute o modo como a periferia é tematizada como objeto de estudo pela academia, destacando o modo como a população dos espaços periféricos tem sido invisibilizada pela teorização educacional crítica. A periferia como espaço educativo, "formas *outras* de educar" é problematizada.

O texto quatro, que tem autoria de **Frederico Antonio Mineiro Lopes e Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro**, intitulado **"Educação popular, pesquisa e intervenção: reafirmação da reciprocidade e interação dialógica entre os conhecimentos popular e acadêmico"**, trata do encontro cultural e da interação entre os sujeitos e dos conhecimentos possibilitados pela educação popular como mediadora na obtenção das informações e na devolução dos dados aos sujeitos participantes com vistas à transformação social; participação popular objetivada.

O quinto texto deste GT, de autoria de **Maria do Socorro Pereira da Silva e Maria do Carmo Alves do Bomfim**, intitulado **"Educação popular e conhecimento transgressor: alternativas para a formação docente",** apresenta a investigação da produção do conhecimento contra-hegemônico desenvolvido a partir de uma prática educativa comprometida com uma formação docente libertadora. Discussão das experiências de educadoras populares atuando como docentes universitárias.

GT 11: ***Política de educação superior*** - traz um conjunto de textos que problematizam realidades vivenciadas no contexto do ensino superior, ora com entraves que dificultam a implementação das políticas públicas neste nível de ensino, ora com sinalizadores que positivam as experiências acadêmicas.

No primeiro texto, **"O processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior: um estudo a partir do núcleo de acessibilidade da UFMA",** de autoria de **Josenilde Oliveira Pereira e Thelma Helena Costa Chahini**, é descrita uma investigação sobre inclusão de discentes com deficiência na educação superior, tomando como referência análise de dados das políticas públicas institucionais de acessibilidade desenvolvidas pela UFMA, a partir de seu Núcleo de Acessibilidade, focalizando informações dos deficientes visuais e auditivos.

No segundo texto, **“A pesquisa social da educação superior e a elaboração etnográfica de seus desafios ético-metodológicos”, de Herlon Alves Bezerra**, é discutida a dificuldade de se desenvolver pesquisas relativas à cultura escolar e ao cotidiano das organizações responsáveis pela oferta do ensino superior. Questões de natureza ético-política e de cunho metodológico são problemas em investigações cientificas precisando de reconhecimento e de resolução.

O terceiro texto, intitulado **“Formação pedagógica na docência universitária: anotações sobre uma política institucional de desenvolvimento profissional da Bahia”, de Evódio Maurício Oliveira Ramos e Isabel Maria Sabino de Farias,** discute a experiência de formação pedagógica para a docência universitária em uma universidade pública. O Estágio Docente não satisfaz à necessidade evidenciada.

O quarto texto, com o título “**Estado de conhecimento sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (2010-2015)”**, produzido por **Ana Carolina Balbino Bezerra e Lucinete Marques Lima**, evidencia a relevância da produção científica desenvolvida em quatro universidades do Nordeste, no que se refere ao PIBID. Foram destacadas as dissertações de mestrado.

No quinto texto, **“O REUNI e a expansão da educação superior: ambiguidades e desafios”,** as autoras **Evandicleia Ferreira de Carvalho e Lucinete Marques Lima** discutem as ambiguidades e as repercussões deste Programa no tocante à democratização do direito à educação superior, utilizando análise documental, especificamente da UFMA.

GT 21: ***Educação e relações étnico-raciais*** – Sobre a questão tratada por colaboradores dos textos deste GT, vale chamar a atenção à importância dessa na história do país. Necessários são os enfrentamentos, aos racismos e às discriminações, como saídas vitais para muitas das desigualdades/desumanidades contínuas que assolam a sociedade. Para melhor compreender as dimensões da educação e as questões mais raciais que étnicas, particularmente no Nordeste brasileiro, pesquisadoras como **Etelvina de Queiroz Santos e Núbia Regina Moreira elaboram o texto “Educação para as relações étnico-raciais: desafios no enfrentamento do racismo no Instituto Federal Baiano Campus Guanambi”**, que focaliza as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 para descrever como é tratada essa problemática. As práticas pedagógicas e as percepções dos estudantes são elementos abordados também.

No texto seguinte, **“O conceito de cultura: uma análise sócio-histórica dos significados”, Fábio Alves Gomes** discute a citada categoria em termos de seus sentidos e significados. Contribuições para reflexão crítica da polissemia de cultura e as implicações para as relações sociais são discutidas.

O texto, **“Caldeirão das diversidades: discutindo identidades”, de Antonia Regina dos Santos Abreu Alves, Maria Dolores dos Santos Vieira e Raimunda Nonata da Silva Machad**o, dialoga acerca de como se pode trabalhar elementos das diversidades problematizando questões de preconceito, discriminação e racismo. A discussão serve como espaço para avaliar perspectivas epistemológicas, políticas e práticas embutidas nas práticas educativas.

No texto de **Sanchôlyne Cástiner Dionor Souza e Nilma Margarida de Castro Crusoé**, **"Experiência educativa no Candomblé e suas reverberações no espaço educativo formal: possibilidade teórico-metodológica"**, são problematizadas as possíveis contribuições desta religião de matriz africana para os processos de ensino-aprendizagem, usando as vivências de um terreiro em conjunto com entrevistas.

Márcio Luís da Silva Paim, em seu texto **"África do Sul e Angola nos editoriais da *Folha de São Paulo* (1989-2001)",** discute as ideologias ainda subjacentes no tratamento de tudo que é africano. Das representações desses dois países, é possível saber o que até profissionais qualificados ainda sabem-divulgam sobre as realidades africanas. É ignorância-preguiça ou esforço consciente para continuar com os estereótipos dos povos e das culturas deste continente?

O pesquisador **Fábio Targino**, em seu texto **"Educação etnicorracial: estudo de caso na Escola Estadual Irineu Pinto (Bayeux-PB)",** problematiza as formações inicial e continuada no tocante à problemática racial brasileira. Lacunas nessas tentativas de adequar a formação antirracista para as realidades do Brasil são tematizadas.

O texto, **"Pingue-pongue entre a escola, a comunidade: das compreensões à intervenção", de Luzineide Ribeiro da Silva, Renata Dourado Matos e Rosane Meire Vieira de Jesus,** trata das experiências em valorizar a história local para intervir nas práticas dos professores, mudam de falantes para ouvintes. Uma prática de diálogo para ensinar-aprender.

O próximo texto, de **Francilene Brito da Silva**, dialoga sobre **"Imagens de mulheres afrodescendentes: como tecer uma educação decolonial?"**, para compreender uma "ferida colonial", o uso de "estéticas decoloniais" por meio de "imagens/questões" com ajuda de "imagens/fotografias" e "rasgadura" de imagens. Desenvolvimento de uma prática educativa decolonial tem que envolver uma consciência da colonialidade de poder.

Luzineide Ribeiro da Silva, Renata Dourado Matos e Rosane Meire Vieira de Jesus discutem resultados da análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio em questão em termos de como este contempla as realidades dos estudantes, no texto **"A experiência de um colégio municipal em Comunidade Remanescente de Quilombo"**. Debatem sobre a valorização do diálogo como prática educativa, e na escola também!

No texto em seguida, **"Pensamento e experiências de professoras no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais", Maicelma Maia Souza e Nilma Margarida de Castro Crusoé** abordam questões da continuidade das discriminações na escola, das deficiências na formação de professores para esta problemática, das limitações dos projetos didáticos e da necessidade de conhecer os professores para decifrar as suas práticas pedagógicas.

O próximo texto, **"Trajetórias e desafios na educação básica do Município de Salvador: uma breve análise dos dados do SAEB 2013", de Caroline Nepomuceno da Silva**, discute as possíveis repercussões da análise de avaliação em larga escala, dialogando sobre as relações entre os pensamentos-atitudes de professores, as condições

sociais das crianças e o seu desempenho escolar. Uma interdependência com resultados já evidentes cedo na escola.

No texto **"Estudantes cotistas: retratos autobiográficos", as pesquisadoras Maria da Conceição dos Reis e Auxiliadora Maria Martins da Silva** tratam das experiências, autobiografias de estudantes beneficiados pela Lei Federal n. 12.711/2012 no tocante ao acesso e à permanência no ensino superior. Problemas com a permanência. Logo, o desempenho de cotistas ainda é desafio enorme.

O texto **"As representações sociais de estudantes negros (as) no contexto escolar: um estudo numa escola pública municipal de São Luís/MA"**, elaborado por **Luís Felix de Barros Vieira Rocha, Antonio de Assis Cruz Nunes e Clênia de Jesus Pereira dos Santos**, problematiza as representações negativas dos estudantes e a não adequação das atividades pedagógicas e educativas. Não se desenvolvem atividades visando construção de representações positivas.

Antonio de Assis Cruz Nunes, Clênia de Jesus Pereira dos Santos e Luís Felix de Barros Vieira Rocha desenvolveram outro texto, intitulado,**"A Lei no. 10.639/2003 na perspectiva de construção da identidade negra: um estudo numa escola pública municipal de São Luís/MA"**. Neste, os pesquisadores dialogam sobre a lei citada e como, apesar dela, estudantes afrodescendentes continuam invisibilizados no ambiente escolar. A invisibilidade da lei em questão aponta para o não reconhecimento das identidades dos estudantes.

João Paulo Lopes dos Santos, no seu texto **"A mulher negra e a universidade em Vitória da Conquista – BA",** problematiza a tripla discriminação que a mulher afrodescendente enfrenta. O bom desempenho escolar pode ajudar, mas a persistência das exclusões mais que triplicadas deste segmento da população merece atenção mais específica.

GT 23: ***Gênero, sexualidade e educação*** – como palco das interações sociais e culturais de categorias que continuam sendo problemas no espaço educacional, porque é assim na sociedade em geral. Quais as concepções e as implicações de gênero e sexualidade para a educação escolar? E no contexto das práticas educativas, como se tratam essas categorias? Questões sem respostas simples. Indagações precisando de tratamentos complexos, alguns dos quais foram tratados (?) neste GT.

Desse modo, o primeiro texto, **"Gênero e educação na historiografia piauiense (1990-2012)",** de **Jânio Jorge Vieira de Abreu e Maria do Carmo Alves do Bomfim**, aborda a história da categoria gênero, analisando produções com a observação de que esses trabalhos não aprofundam os tratamentos nem paradigmaticamente esclarecem as questões em pauta.

Com o texto **"O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero na educação infantil"**, **Francisca Jocineide da Costa e Silva e Maria Eulina Pessoa de Carvalho** explicam as aprendizagens a partir da análise de 30 artigos científicos da temática entre 2007 e 2013. Focalizam em propostas pedagógicas para valorização de igualdade,

equidade e diversidade de gênero. A cultura lúdica na educação infantil é apontada como sendo valiosa.

Ana Paula Abrahamian de Souza problematiza as danças veiculadas pela mídia como "dispositivo pedagógico" no texto **"Com quantos passos de dança se produz um corpo de menino e/ou um corpo de menina?: ou das lições generificadas de dança para o corpo infantil"**. A dança como pedagogia cultural e como ela se relaciona ao poder.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva discute os resultados da análise de narrativas de participantes do curso Gênero e diversidade na Escola (GDE), no seu texto **"Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças de cursistas egressos/as do Curso Gênero e Diversidade na Escola"** no contexto maranhense, problematizando os desafios e as possíveis contribuições deste Curso no tocante aos problemas sociais provocados por essas categorias.

No texto seguinte, **"Gênero e educação: desvios de saberes para uma pedagogia emancipatória"**, as autoras **Maria Dolores dos Santos Vieira, Shara Jane Hollanda Costa Adad e Antonia Regina dos Santos Abreu Alves** apresentam experiências desenvolvidas nas atividades de formação de futuros profissionais da educação. Aprendizagens estão voltadas aos comportamentos e às linguagens que invisibilizam o feminino e, da mesma forma, fortalecem a dominação masculina e, assim, reproduzem com eficácia a nossa "visão androcêntrica".

Adriane Giugni da Silva apresenta resultados da pesquisa que aponta para a realidade da homofobia como forma de *bullying* na escola e as consequências negativas desta prática no texto intitulado **"Homofobia X exclusão escolar: a naturalização do *bullying* homofóbico em escolas públicas de ensino médio"**. Foi usada uma pesquisa qualiquantitativa, com questionários e entrevistas com docentes, discentes e outros participantes.

Neste penúltimo texto do GT 23, **Carolina Santos de Miranda e Gilvaneide Ferreira de Oliveira** escrevem sobre **"O silêncio escolar: o medo do abalo nas estruturas heteronormativas"**, que precisa ser enfrentado. É preciso sair da zona de conforto e desafiar esta escola que não discute questões das diferenças de modo responsável e com maturidade. Nosso silêncio é cumplicidade das discriminações que estudantes sofrem todos os dias.

No último texto, as duas pesquisadoras citadas acima abordam a questão do **"Desenvolvimento humano e sexualidade: uma ligação inseparável e necessária no contexto escolar"**. Observam que a sexualidade deve ser tratada como tema transversal na escola (e na sociedade) porque é elemento vital para o desenvolvimento da pessoa humana, na sua construção como sujeito social e agente cultural – "visão adultocêntrica do sujeito".

GT 26: ***Educação do Campo*** – reúne textos que nos provocam a refletir sobre a necessidade de discutirmos mais enfaticamente as experiências vivenciadas na Educação do Campo, e como essas fortalecem os saberes que são construídos na escola e na

universidade, sem esquecer o valor educativo da cultura do campo.

O primeiro texto deste GT, **"A infância para o movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST: lugar de criança é no movimento"**, de autoria de **Maria do Socorro Xavier Batista**, analisa, a partir das orientações do MST, diferentes perspectivas sociais e aspectos da vida das crianças do campo, de seus pais e educadores.

Maria Lemos da Costa, autora do segundo texto, intitulado **"Saberes docentes dos professores do campo: elementos de mobilização e articulações da cultura campesina"**, leva-nos a refletir sobre a necessidade de diálogo entre os saberes da academia e da cultura campesina, saberes interligados, no processo de ensino-aprendizagem na Educação do Campo.

O terceiro texto, **"O processo de expansão das relações capitalistas de produção e o fechamento das escolas rurais no município de Jaguaruana – Ceará (2001-2014)", de José Ernandi Mendes, Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Alan Robson da Silva**, apresenta-nos a realidade do ensino deste município, que, em meio à expansão agroindustrial e da carcinicultura, entre os anos de 2001 a 2014, levou ao fechamento de escolas rurais da rede pública. Emigração e expansão das populações da periferia urbana são alguns resultados.

O texto seguinte, de **Maria Sueleuda Pereira da Silva e Josania Lima Portela Carvalhêdo, "Currículo da Educação do Campo: implicações das práticas educativas no processo de construção e fortalecimento da identidade camponesa"**, problematiza o entendimento de que as práticas educativas, ao explorarem os valores e os anseios dos camponeses em todos os âmbitos, fortalecem o seu desenvolvimento humano e a construção de identidades libertadoras.

O quinto texto, **"Asa Branca, o voo que não se acaba: a migração de jovens da comunidade de Maria Preta/Teofilândia-BA e os desafios para a Educação do Campo"**, de **Selidalva Gonçalves de Queiroz**, é um convite para criticamente refletir sobre as condições de migração de jovens desta comunidade para o centro urbano de Florianópolis/SC, e sua relação com o projeto de Educação no Campo. A não permanência no campo como 'menos pior'.

O sexto texto, intitulado **"Os processos de formação e as práticas educativas no semiárido: as andorinhas cantam no sertão baiano"**, de autoria de **Eugênia da Silva Pereira**, apresenta um estudo realizado em Guanambi/BA. Vincula-se às ações educativas da Articulação Semiárido Brasileiro (ASA), à valorização dos saberes populares, às vivências e à formação política dos sujeitos no fazer da pesquisa-ação desenvolvida.

Fábio Josué Souza dos Santos apresenta, no sétimo texto, intitulado **"Números esquecidos, realidade invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas"**, uma reflexão sobre a realidade das escolas de turmas múltiplas, apresentando um panorama atual dessas escolas no mundo, como necessidade ou alternativa pedagógica.

E, para finalizar, o oitavo texto do GT, **"O professor como agente de letramento**

em classes multisseriadas", de Priscila Brasileiro Silva do Nascimento, discute a maneira como as práticas de ensino docente atendem às expectativas de um letramento escolar para o contexto de classes multisseriadas. A professora como agente principal de letramento é discutida.

Expor, dialogar, refletir, problematizar, construir críticas, estas são algumas das possibilidades que a leitura dos textos deste Livro II nos remete. Somos provocados a perceber a diversidade de discussões que precisam ser trazidas para a academia. Falar sobre educação e cidadania é oportunizar um novo olhar para algumas temáticas sociais tão relevantes e significativas para a nossa formação, mas que, por vezes, são veladas.E quais os custos dessas pedagogias de mascaramento?

Por fim, ressaltamos que os autores e as autoras produziram seus textos considerando as compreensões dos pressupostos teórico-metodológicos que escolheram para fundamentar suas pesquisas, bem como o estilo pessoal, aspectos inteiramente respeitados pelos organizadores.

Francis Musa Boakari – PPGEd/UFPI
Antonia Regina dos Santos Abreu Alves – PPGEd/UFPI

- volume 2 -

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Movimentos Sociais

CONDIÇÕES DE LEITURA NO CONTEXTO PRISIONAL: O QUE RESPONDEM LEITORAS PRIVADAS DE LIBERDADE?

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (UEPB/ GEPELLL - Dgp CNPq)
francesfabiola@gmail.com
Ramon do Nascimento Oliveira (UEPB/ GEPELLL - Dgp CNPq)
ramonoliveira_n@hotmail.com
Marcela Guimarães Alves (UEPB/ GEPELLL - Dgp CNPq)
marcelaguimaraespb@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A leitura, dentre muitas finalidades, se constitui como um ato de cidadania plena, uma vez que possibilita a transição de uma curiosidade ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2009). Com isso, a atividade de leitura, aqui defendida, filia-se a uma noção teórica e metodológica concebida como um trabalho simbólico que se constitui entre o leitor e o autor do texto (leitura ativa, interlocutiva), e não uma ação que se consuma como sendo uma mera transmissão de informação (leitura passiva, monológica), mas sim uma questão de graus de legibilidade, de interpretação, que se constituem a partir de certas condições sócio-históricas de produção implicando que saber ler é transitar discursivamente entre os explícitos e implícitos que constituem o texto."[...] Assim, indefinidamente, haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e dos seus objetivos [...]" (ORLANDI, 2006; p. 10).

Neste sentido, os modos diferentes de leitura estão atrelados a uma miríade de inter-relações, dentre as quais evidencia-se: (i) relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer?; (ii) relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?; (iii) relação do texto com o para quem lê: (ex.: se for para o professor, se for para o aluno) e (iv) a relação do texto com o leitor: o que você entendeu?, produzindo assim uma variedade de produção de sentidos a depender da relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos na situação de leitura, no caso quem é o autor e quem é o leitor do texto, vai determinar o trabalho de significação instaurado. (ORLANDI, 2006)

No contexto sócio-histórico prisional, o apenado, na maioria das vezes tem informações do andamento do seu processo penal por intermédio dos funcionários que compõem o regime penitenciário, ou por um advogado, caso disponha deste profissional para acompanhar e defender os seus direitos na instância judiciária. Sendo assim, o apenado não monitora o andamento do seu processo, podendo, inclusive, deixar passar a oportunidade de reunir documentos requeridos pelo Juiz para agilizar os processos decisórios que viabilizará o desfecho da ação penal.

Então, acredita-se que promover situações de leitura de gêneros textuais que regulam a comunicação forense com o sujeito-leitor apenado oportunize a este cidadão um espaço de conquista dos seus direitos civis, já que o regime prisional, o coloca numa situação de exclusão social. O contato com estes gêneros textuais pode favorecer a formação da consciência crítica do sujeito-leitor apenado, sendo uma ação que possa trazer benefícios socioeducativos já que se trata de uma atividade regeneradora, de transformação social por meio da tomada de consciência crítica do delito que tenha praticado que se encontra transitando judicialmente.

A partir da premissa básica de que a leitura pode transformar a realidade de leitores em contextos sociais situados, é que tem acontecido um projeto de extensão intitulado *"Leituras de gêneros textuais que regulam a comunicação forense: ação interventiva com apenados do Serrotão"* [1] por acreditarmos que atividades extensionistas se configuram como "[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade." (Plano Nacional de Extensão Universitária citado no PDI/ UEPB, 2012; p.28).

Deste modo, este trabalho de extensão justifica-se, no tocante a relevância social, pela colaboração do exercício do direito à cidadania de um segmento social que se encontra em situação de reclusão prisional. É uma ação desenvolvida para favorecer situações de leituras de gêneros textuais para o sujeito-leitor apenado, pois conforme Julião e Paiva (2014) a educação em espaços de privação de liberdade contribui com a construção da cidadania porque mantém os reclusos ocupados de forma proveitosa; traz benefícios à qualidade de vida na prisão; e proporciona resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamentos, que perdurem além da prisão e permite ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior.

Outro fator importante se constitui na Lei 12.433/2011 que trata da remição da pena por Estudo e da Portaria Conjunta 276/2012 que disciplina o Projeto da Remição Pena pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. A Lei citada acima, em termos gerais, expressa que o apenado ao cumprir a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena (Art. 1º). E no caso da Portaria, esta enfatiza a remição da pena pela leitura, instituindo, no âmbito das Penitenciárias Federais, e, por conseguinte Estaduais e Municipais, estes últimos entes federativos se vinculam a este dispositivo legal por meio de adesão voluntária, o Projeto "Remição pela Leitura", em atendimento ao disposto na Lei de Execuções Penais, no que tange à assistência educacional aos presos custodiados nas respectivas penitenciárias federais. (Art. 1º).

1 O referido projeto de extensão foi elaborado para atender a chamada do Edital 004/2015/ PROEX/UEPB. Programa de Concessão de Bolsas de Extensão - PROBEX COTA: 2015-2016, tendo sido aprovado pela comissão avaliadora da instituição e em pleno andamento pela equipe de extesionistas, autores deste trabalho, composto pela professora coordenadora do projeto e por dois alunos de graduação, bolsista e voluntário vinculados a edição vigente do PROBEX.

Consoante com tais iniciativas, o Campus Avançado foi criado a partir da Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) da UEPB, nº 053/2011, iniciando formalmente as suas atividades acadêmicas em agosto de 2013. Este é o local onde tem sido desenvolvido as ações do projeto de extensão supracitado. O trabalho acontece com um grupo composto por apenadas, em regime fechado, lotadas na ala feminina da Penitenciária Regional Raimundo Asfora.

Desde sua inauguração, o Campus Avançado conta com um conjunto de ações articuladas tanto na área da educação como na área da saúde, educação de jovens e adultos (parceria SEAP/PB e SEE/PB) e educação superior, a exemplo dos projetos em andamento têm-se: Atendimento Jurídico; O Ensino e Aprendizagem da Matemática Aplicada ao Trabalho; Saúde, Lazer e Qualidade de Vida para Mulheres Encarceradas; Saúde e Qualidade de Vida para Agentes Penitenciários; Núcleo de Atenção à Saúde Bucal, Pró-Enem; assim como, ações de Educação Profissional e Acesso à Justiça, promovendo a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Com efeito, acredita-se que o projeto de extensão em relevo tem trazido benefícios socioeducativos às participantes, dentre um conjunto de possibilidades destaca-se a colaboração por meio de ações educativas em nível de ensino, pesquisa e extensão junto ao Campus Avançado da UEPB no Complexo Penitenciário do Serrotão em Campina Grande-PB; e a oferta de oportunidades de ressocialização através do acesso à educação e do exercício dos direitos humanos, contribuindo com a redução da reincidência prisional e a construção de perspectivas de novos projetos de vida às reeducandas no processo de (re)inserção social. Benefícios estes expressos na Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) da UEPB, nº 053/2011.

Neste sentido, configura-se como objetivo geral deste trabalho: Conhecer as condições de leitura vivenciadas por reeducandas que cumprem pena em regime fechado no contexto prisional. E para que esse conhecimento seja apreendido, conta-se com os seguintes objetivos específicos: (i) identificar, as condições prévias de leitura de reenducandas que cumprem pena em regime fechado no presídio do Serrotão; e, (ii) colaborar com práticas de ensino, pesquisa e extensão para o cumprimento da Lei 12.433/2011 e da Portaria Conjunta 276/2012.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Linguagem e realidade entrelaçam-se dinamicamente. A compreensão de texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Por isso, ler não se resume a decodificação da modalidade escrita da língua, uma vez que o ato de ler implica ler o mundo, mesmo antes, e até depois, de termos acesso ao código escrito, pressupõe-se que entra em jogo toda a experiência existencial do leitor e que, portanto, ler é um processo ativo, interdependente da

interação texto-leitor. Assim, faz-se necessário que ações interventivas sobre práticas de leituras, levem em conta, as condições prévias de leitura de educandos, levando em conta o contexto sócio-histórico no qual está situado. (FREIRE, 2009; BRAGA; SILVESTRE, 2009).

Ao analisar a situação de leitura no Brasil, mesmo com muitos incentivos e políticas de ensino que defendam a importância da leitura como uma das principais vias de emancipação do cidadão, seja qual for o nível de aprendizagem em que se encontre, ainda são incipientes, em função do contingente social brasileiro apresentar um grande déficit nesta atividade. Neste sentido, trazer à luz algumas funções da leitura dentro de um contexto educacional mais abrangente é uma ação pertinente haja vista a magnitude social que a leitura alcança no cotidiano das pessoas. (PROLER, 2010)

Dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do Brasil, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre foi restrita a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro. Um percentual significativo da população adulta de hoje, quando em fase escolar estavam sem condições de estudar, optando pelos meios diretos de comunicação, que não exigem educação formal para sua recepção. Daí, por certo, o sucesso do rádio, da televisão e dos meios eletrônicos, no contexto brasileiro e na maioria dos países subdesenvolvidos ou em fase de desenvolvimento. Daí também, o lazer proporcionado pela leitura ficar restrito aqueles que tiveram e que tem acesso à escola de forma privilegiada, e como este tipo de escola não é assegurado para o povo em geral, a leitura torna-se um bem a ser desfrutado apenas pelas elites (SILVA, 2011).

Na perspectiva de democratizar o conhecimento e oportunizar o exercício da cidadania, a leitura apresenta funções importantes, destacadas a seguir, que contribuem de modo efetivo para a valorização do ser humano, independente da sua condição social, uma vez que ao saber ler, as possibilidades de reivindicações dos direitos humanos têm mais chances de serem garantidas.

Uma das funções da leitura, é que ela é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda a própria vida do ser humano, pois o patrimônio simbólico da humanidade contém uma herança cultural registrada pela escrita, a leitura, por ser uma via de acesso a essa herança, é uma das formas do homem se situar no mundo de forma a dinamizá-lo. Dentre outras funções, destaca-se a leitura como um dos principais instrumentos que permite ao ser humano interagir com os outros, funcionando como um espaço de discussão e de crítica para se poder transformar realidades sociais (SILVA, 2011).

Assim, ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela e escrita e passa a compreender-se no mundo. No entanto, a produção escrita que chega às nossas mãos não é um produto isolado, não ocorre no vazio, mas é consequência da integração de um complexo mundo socioeconômico.

Para Jolibert (1994) um texto escrito é uma representação do mundo econômico, industrial, comercial, cujo próprio funcionamento determina a natureza, a apresentação e o conteúdo dos escritos produzidos. Daí, ao ler um texto escrito, entra-se em contato com três dimensões: composição, conteúdo temático e estilo do autor do texto, que estão regidos por um contexto sociocomunicativo. Este conjunto de elementos constitutivos de um texto, dar-se o nome de gênero textual (KOCH; ELIAS, 2006).

A partir da visão bakhtiniana, Koch e Elias (2006) afirmam que todo gênero é marcado por uma esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissociavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição. Nesta perspectiva define-se composição dos gêneros como a forma de organização e distribuição das informações e dos elementos não verbais. Já a definição de conteúdo temático diz respeito as escolhas lexicais que tecem a organização do tema central veiculado no texto, em outras palavras é a conexão entre o co-texto (elementos linguísticos) e o contexto. Em se tratando do estilo, aspectos relacionados a intencionalidade, aos destinatários situados em uma prática sócio-histórica de linguagem é que se materializam os contornos traçados pelo autor do texto, estes elementos regulam o grau de liberdade relativa do autor, pois ele realiza suas escolhas e ao mesmo tempo o contexto de produção imprimem múltiplas determinações no processo individual de produção textual, daí se justifica a relativa estabilidade dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003).

O gênero textual é a forma mais comum pela qual usamos a linguagem verbal. Eles se apresentam em todas as situações discursivas do cotidiano e variam de acordo com as diferentes ações comunicativas. Uma das características mais marcantes do gênero textual é a sua fácil assimilação por parte de pessoas que vivem numa sociedade onde determinados gêneros são frequentemente empregados. Outra característica do gênero textual é o fato de que o indivíduo, ao possuir o domínio dos gêneros, faz predições sobre a dinâmica discursiva, ou seja, o que permite compreender-se a intencionalidade e a finalidade do dizer numa determinada situação comunicativa.

Um exemplo simples que pode explicar a noção de gênero ocorre, por exemplo, quando lemos uma carta pessoal ou quando lemos um anúncio de jornal. Ao lermos a carta pessoal, logo sabemos do que se trata. O mesmo ocorre com o anúncio de jornal. Tanto um quanto o outro têm aspectos díspares e são bem conhecidos, o que permite seu reconhecimento imediato.

Os gêneros textuais aparecem em todos os momentos do nosso cotidiano, seja ele na expressão oral ou escrita, formal ou informal. É impossível nos comunicarmos sem que haja um gênero textual nessa prática. Os gêneros são múltiplos, eles podem “nascer ou morrer” dependendo de cada cultura e até mesmo dos avanços tecnológicos. Podemos tomar como exemplo o e-mail, que “nasceu” fazendo “morrer” a carta pessoal, ou seja, com o avanço das tecnologias e o fácil acesso a estas, o uso

do e-mail tornou-se mais viável devido a sua facilidade e eficiência, substituindo então a carta pessoal (MARCUSCHI, 2008).

Ao tomar a definição mais abrangente do gênero textual, que se configura como os usos sociocomunicativos, quando se debruça sobre práticas de leituras nesta perspectiva, faz-se necessário que se defina o contexto em que tais práticas se situam a fim de favorecer meios que potencializem o processo de significação da leitura dos gêneros que regulam o funcionamento discursivo de tais situações sociais.(ORLANDI, 2004; MARCUSCHI, 2008).

Com efeito, tomando como elemento central, os usos sociocomunicativos dos gêneros textuais, procedeu-se com um levantamento bibliográficos de estudos que assumem tal perspectiva. Sendo assim, foram encontrados trabalhos voltados a defesa de projetos de ação com enfoque na leitura em presídio respaldado na Lei 12433/2012 que dispõe sobre a remição de parte da pena por meio do estudo e do trabalho (BEDIN, 2014); Trabalhos com enfoque na leitura e escrita de textos literários para privados de liberdade (PEREIRA, 2014). Mostras de projetos da remição de pena por meio da leitura desenvolvidos em presídios localizados no estado do Paraná (Secretaria do Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná, 2013). Trabalho com ênfase na oferta de bibliotecas no espaço prisional como forma de garantia dos direitos humanos de acesso à leitura para cidadãos em regime carcerário (JULIÃO; PAIVA, 2014). Estudo de Caso que focaliza a função social do mediador de leitura em uma penitenciária estadual de Maringá (OLIVEIRA, 2004). E, por último foi encontrado um estudo com enfoque nos aspectos sociossubjetivos no gênero sentença na perspectiva do letramento jurídico (PEREIRA, 2014).

A partir deste levantamento, fica patente a necessidade de avanços, ampliações e diversificações de propostas de práticas de leituras por apenados em regime fechado e semiaberto que visem auxiliar o processo de remição da pena destes cidadãos, haja vista que a Portaria que regulamenta tal atividade data de 2012, evidenciando, portanto, que o campo de pesquisas e intervenções está apenas no início.

Tendo em conta este cenário, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) mais uma vez abre os olhos para o futuro e participa ativamente com a reintegração destes cidadãos, com seu pioneirismo na região, ao criar o Campus Avançado no presídio do Serrotão com a finalidade de promover ações de educação e cultura como instrumentos de ressocialização dos apenados, desenvolvendo as atividades acadêmicas, pedagógicas e culturais.

Desde Fevereiro de 2015, a coordenação do Campus Avançado da UEPB já se integrou a Portaria Federal que trata da remição da pena pela leitura, com o projeto “A leitura que transforma”, evidenciando a responsabilidade social que esta IES assume na melhoria da qualidade de vida da sociedade paraibana, e, por conseguinte, brasileira. Configurando-se também como pioneira no Nordeste em mais esta inciativa

pela garantia dos direitos humanos, já que a adesão só foi efetivada pelos Estados do Paraná e Santa Catarina no momento da adesão realizada pela UEPB. Sendo assim, a situação de leitura, aqui apresentada, surge como mais um elemento colaborador para o fortalecimento desta possibilidade de transformação social pela leitura, a ponto de promover oportunidades de mudanças social.

METODOLOGIA ADOTADA

A abordagem qualitativa de pesquisa, constitui a perspectiva assumida neste trabalho porque focaliza o estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (TURATO *et al*., 2008). Além disso, esta abordagem favorece um entendimento mais aprofundado por meio de elos estabelecidos entre os elementos, endereçados à compreensão da manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2007). E, em última instância, é configurado pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão do fenômeno estudado (TURATO, 2005).

Consoante com a perpectiva qualitativa aqui assumida, optou-se pela metodologia de tarabalho conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), sendo esta, "[...] uma estratégia em que os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema [...]" (GIL, 2006; p. 176), sendo portanto centrada no crescimento da pessoa em situação de aprendizagem, o qual deixa de ser um mero expectador passivo do processo de ensino-aprendizagem e assume um papel ativo e co-responsável pelo seu desenvolvimento pleno no que tange as dimensões sociais, cognitivas e afetivas do homem. Esta metodologia, embora em sua origem tenha sido criada para o ensino superior (ALBANESE; MITCHELL, 1993), é aqui neste contexto da atividade de extensão, tomada como percurso metodológico para o andamento do trabalho interventivo.

Além da ABP, trabalhou-se com parte dos métodos e técnicas da pesquisa-ação, uma vez que esta, também propõe um trabalho voltado para o conhecimento da realidade social em que o problema será submetido a intervenção condizente com a dinâmica social e comportamental dos participantes do grupo em que o trabalho será desenvolvido (BALDISSERA, 2001; TRIPP, 2005).

Para entrada do trabalho de campo, com o intuito de "[...] buscar uma aproximação com as pessoas da área de estudo selecionada [...]" (NETO, 2002; p. 54), recorreu-se a uma situação inicial de sondagem de leitura aqui descrita e analisada, construída a partir de um questionário semi estruturado elaborado com a seguinte finalidade: conhecer as condições prévias de leitura das participantes do projeto de extensão.

A construção destes dados ocorreu no primeiro encontro que aconteceu na última Quarta-feira de março de 2016. O local onde aconteceu a sondagem das condições de leitura das participantes foi uma das salas de aula do Campus Avançados da UEPB, que funciona dentro do complexo Regional Raimundo Asfora, conhecido como Presídio do Serrotão. A sondagem teve duração de noventa minutos, e ocorreu com a realização do questionário pelas participantes, seguida de uma discussão mediada por dois integrantes da equipe extensionista do projeto sobre os itens dispostos no instrumento construído para tal finalidade e respondido por elas.

O questionário versa sobre tópicos destinados ao reconhecimento dos dados pessoais das participantes do projeto, a saber: nome completo; data de nascimento; escolaridade; a quanto tempo está aqui?; e, cidade que nasceu. Já os itens destinados a conhecer as condições de leitura foram: tipo de leitura que mais lhe agrada; tipo de leitura que costuma ler; se tem problemas com o tamanho dos textos para fazer a leitura; sobre a importância da leitura no mundo de hoje; que tipos de filme costuma assistir; que tipos de músicas gosta de ouvir; se gosta de ler, e por último, se costuma compreender os textos que lê. Com os resultados obtidos, procedeu-se com a análise dos dados apresentados adiante.

Antes da análise, apresenta-se os elementos obtidos no tópico dados pessoais. Desta maneira, participaram da situação de leitura em destaque sete (07) jovens apenadas com faixa-etária compreendida entre 22 e 32 anos; com nível de escolaridade mínima do Ensino Fundamental, sendo que uma reeducanda informou ter concluído o 5º ano, outra informou ter realizado o Ensino Fundamental incompleto, tendo parado no 9º ano e duas delas, informaram ter concluído este segmento de ensino. Além disso, participaram desta sondagem, uma reeducanda que informou ter cursado o primeiro ano do Ensino Médio e outra participante que registrou ter cursado o 2º ano do Ensino Médio.

Outra informação obtida sobre os dados pessoais das participantes foi um item destinado para se saber a quanto tempo elas estavão cumprindo a pena no presídio. Com isso, a partir das respostas obtidas, observou-se que a permanência destas participantes na referida instituição prisional apresentou um intervalo de tempo de seis meses a um ano e meio de reclusão.

ANÁLISE DOS DADOS

De posse das respostas assinaladas elaboradas pelas participantes, realizou-se de início uma leitura flutuante a fim de identificar as maiores similaridades, bem como a identificação da menor incidência dentre as opções disponíveis, inclusive a categoria *outros* esteve presente em boa parte das questões que compõem os questionários. Na sequência, optou-se pelo agrupamento dos resultados a partir dos oito itens

mencionados contidos no questionário, que focalizaram as condições de leitura das participantes do projeto de extensão que estão privadas de liberdade, cumprindo pena em regime fechado, configurando a sistematização dos dados como análise temática (BARDAN, 2004). A partir dessa organização dos dados, realizaram-se inferências e interpretações, interrelacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente, ao mesmo tempo estando abertos a novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007). Após esta breve informação sobre o procedimento analítico, passa-se a apresentação e discussão dos resultados.

Desta maneira foi observado, em termos do tipo de leitura que mais agrada as participantes, que o gênero textual romance (05) foi mais assinalado; seguido de poema e notícia com igual incidência (04); outros gêneros textuais assinalados com menor incidência foi a carta (03) e a história em quadrinhos (01).

Como possível explicação para esta configuração dos dados no item em destaque, ressalta-se que no presídio existe uma biblioteca a disposição daqueles que se encontram privados de liberdade, para atender ao cumprimento da Lei 12.433/2011 que trata da remição da pena por Estudo e da Portaria Conjunta 276/2012 que disciplina o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. Há um projeto desenvolvido na Penitenciária Regional Raimundo Asfora, intitulado “Leitura que transforma: uma experiência junto aos reeducandos do Campus Avançado do Serrotão”, que acontece por meio do registro da leitura de livros e a produção de resumos pelas leitoras, para fins de comprovação da atividade realizada e, por conseguinte, como parte da remição da pena pela leitura. A biblioteca do Campus Avançado, conta com um considerável acervo de livros literários, favorecendo o pleno acesso por parte das leitoras aos gêneros textuais romance e poema que, observados conjuntamente, resultam a maioria das respostas assinaladas pelas participantes.

Já sobre o item destinado ao tipo de leitura que costuma ler, o qual fora destacado o portador textual que veicula o gênero textual lido, percebeu-se a bíblia (05) com a maior incidência, seguida do livro (04). Embora tenham assinalado gostarem de ler notícia, o jornal apresentou apenas uma ocorrência. Revista, estava no hall dos tipos de portadores textuais disponíveis para as participantes apontarem, mas não fora registrado nenhuma ocorrência. Sobre os portadores revista e jornal, correlaciona-se aos resultados obtidos, o fato de se tratar de portadores que são acessíveis através de assinaturas periódicas dispendiosas, sendo, portanto, inexistente este tipo de material de leitura na biblioteca do Campus Avançados. No entanto, a bíblia e o livro foram os suportes textuais com maior incidência apontadas pelas leitoras, justificadas mais uma vez pela presença abundante deste material de leitura disponível para as reeducandas. Conforme Lobo (2005), a conversão religiosa é um fenômeno social crescente no sistema prisional brasileiro. Esta autora apresenta o aumento do proselitismo evangélico, no cotidiano das prisões, com a prática de cultos religiosos

no interior destas instituições. Com isso, é possível inferir que a bíblia tenha sido assinalada em função do fenômeno social da conversão religiosa no presídio do Serrotão. Quanto ao livro, este resultado apenas confirma os efeitos produzidos pela adesão do Campus Avançado a Lei 12.433/2011 e pela Portaria Conjunta 276/2012.

Outro ponto abordado pela sondagem e que tinha como foco, perceber se as participantes apresentavam resistências à extensão da leitura, foi o questionamento se elas tinham problemas com o tamanho dos textos. Assim foram dimensionados dois tipos de extensão denominadas de leitura longas e leitura curtas, os resultados deste item teve quase a totalidade da incidência em ler, sem problemas leituras longas (06), ao passo que apenas uma participante assinalou ler sem problemas leituras curtas. É sabido que o gênero literário romance é composto por uma extensão textual longa, e como percebeu-se nos resultados obtidos em termos dos gêneros de textos que mais gostam, sendo o literário (poema e romance) assinalado como o preferido pelas leitoras do projeto de extensão em destaque, observa-se que estes resultados estão relacionados entre si. Com isso, reafirma-se o posicionamento de Pereira (2014), quanto da necessidade de se intensificar o enfoque na leitura e escrita de textos literários para privados de liberdade, já que dentre outros aspectos, promovem a aprendizagem de novos conhecimentos, bem como práticas de cidadania por meio de atividades de leitura pelas reeducandas, porque, segundo Freire (2009) possibilitam ao sujeito refletir sobre a realidade social que se encontra e a pensar em alternativas de mudança de concepção e ação cultural.

Em termos da importância da leitura no mundo de hoje, as participantes, em sua maioria, assinalaram que é importante (05), e as demais assinalaram que ser muito importante (02). Neste sentido, é possível afirmar que a leitura para as reeducandas é uma atividade de grande relevância social, uma vez que possibilita a transição de uma curiosidade ingênua para uma consciência crítica, contribuindo com a democratização do saber produzido no/pelo mundo letrado (FREIRE, 2009)

Como contraponto aos gêneros textuais, interessou-se em saber das leitoras que tipos de filme costumam assistir e que tipos de músicas gostam de ouvir, por acreditar no potencial construtivo da produção da leitura multissemiótica (visuais e auditivas). Assim as repostas obtidas nesta direção, em termos dos filmes que costumam assistir, sendo os mais assinalados por elas desenho animados e comédias (06), seguido do gênero drama (04) e documentário (03), sendo de menor incidência e com a mesma pontuação para o gênero épico, o gênero terror e o gênero suspense (02).

No tocante as músicas que gostam de ouvir, observou-se que as leitoras assinalaram com mais incidência a música sertaneja (06), o segundo gênero assinalado foi a música gospel (05), em seguida fora apontado forró (04), e, com igual preferência pelas reeducandas observou-se MPB e pagode (03); em penúltimo lugar na preferência musical das participantes estão funk e axé, ambas com a mesma pontuação (02); e, por último, rap, poprock e raggee (01).

Desta feita, as respostas realizadas pelas participantes sobre suas preferências a filmes e músicas, corrobora com a formulação de Silva (2011) acerca das condições do desenvolvimento histórico e cultural do Brasil sobre a restrição da leitura por meio do difícil acesso ao livro, em que a maioria da população adulta de hoje, quando em fase escolar estavam sem condições de estudar, acessando os meios de informação e comunicação com maior facilidade. Em documentários produzidos nos espaços prisionais é possível visualizar equipamentos eletrônicos no interior das celas dos detentos, assim a difusão destes meios de comunicação é ampla e irrestrita, mesmo em condição de privação de liberdade, a pessoa acessa ao menos, a televisão e o rádio até como forma de distração em momentos de descanso nos locais que realizam o devido repouso.

Por último, interessou-se em saber se as participantes gostam de ler, e se costumam compreender os textos que leem. De modo unânime, elas assinalaram positivamente ao gosto pela leitura. No entanto, houve uma aproximação nas respostas assinaladas, sendo um pouco mais expressivo a opção que afirma compreenderem o que leem (04), e as demais assinalaram que não compreendem a leitura que realizam (03). Com efeito, as respostas obtidas neste item terão maior respaldo em situações de leitura de compreensão textual junto as participantes do projeto de extensão em que os gêneros serão lidos por elas, ocasião em que será solicitado a verbalizarem os sentidos que produziram. Assim, alinhada com uma teoria de leitura discursiva, entende-se que há modos distintos de ler que são atravessados pelo contexto sócio-histórico e pelos objetivos em que tal atividade se realiza. (ORLANDI, 2004, 2006). Contudo, partiremos para a conclusão a que se chegou com este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este teve, como aspecto central, conhecer as condições de leitura vivenciadas por reeducandas que cumprem pena em regime fechado no contexto prisional. Ao mesmo tempo, de modo mais específico, se dispôs identificar, por meio do questionário semi-estruturado para fins de sondagem, as condições prévias de leitura de reeducandas que cumprem pena em regime fechado no presídio supracitado; e, em última instância, objetiva colaborar com práticas de ensino, pesquisa e extensão para o cumprimento da Lei 12.433/2011 e da Portaria Conjunta 276/2012.

Isto posto, retoma-se os principais achados para fins conclusivos dos limites e alcances obtidos nesta atividade. Em primeiro lugar, destaca-se aqueles resultados que corroboram com a premissa básica sobre nosso entendimento de formação de leitores críticos e autônomos, foi observado que as condições prévias de leitura das participantes do projeto de extensão em relevo, apesar de estarem situadas no contexto prisional, demonstrou-se favorecedoras para a efetivação de práticas que envolvam

atividades de leitura, já que as participantes apresentaram interesse em participar de eventos de letramentos em situação de aprendizagem de novos conhecimentos que podem ser vinculados nos momentos de planejamento que venham a acontecer para tal finalidade.

Gostar de ler é um dos passos mais importantes para que as práticas sociais de leitura se efetivem com êxito, e este sentimento fora assinalado pelas participantes de modo expressivo, o que denota o interesse por situações de leitura tendo os mais diversos objetivos, cumprindo, em parte a função social que constituem o ato de ler e a busca por compreender os gêneros textuais com os quais os leitores se deparam, nos infindos contextos socioculturais dos quais participam.

Outro ponto que merece destaque, tem relação com a variedade de gêneros textuais, bem como a diversidade multissemiótica por meio de filmes e músicas apontadas pelas participantes por serem práticas de leitura que parecem realizar com uma certa frequência. Isso nos leva a inferir o potencial transformador que tais práticas podem promover na vida social destas participantes, quando cumprirem suas respectivas penas e voltarem ao convívio aberto e irrestrito em sociedade, se configurando assim, como o acesso ao exercício da cidadania, que deve ser garantido mesmo para as pessoas que se veem obrigadas judicialmente ao convívio social em regime prisional fechado.

Sem a pretensão de esgotar as formas de interpretação dos resultados deste trabalho, destacamos o limite observado e que instiga a produção de mais estudos sobre a temática aqui priorizada. Trata-se de pensar em situações de leitura que regulam a comunicação social dos interlocutores que constituem a esfera forense. Neste sentido, o presente projeto de extensão, está centrado em desvelar parte desta relação interlocutiva em situações sociocomunicativas por aqueles leitores envolvidos neste contexto de produção de leitura. Ficando, assim, possibilidades para novos debates sobre o assunto aqui tratado.

REFERÊNCIAS

ALBANASE, M. A.; MITCHELL, S. Problem-basead learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. **Academic Medicine**. V, 68, nº 1, p. 52-81. 1993.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª edição. São Paulo. Martins Fontes. 2003.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo. **Sociedade em Debate**. Pelotas, 7(2):5-25, Agosto, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70 Ltda. 2004.

BEDIN, B. **A leitura como forma de remição da pena**: análise da Lei 12.433/2012. In: Direito, arte e literatura. Curitiba. 2014. p. 75-90. (Coleção Conpedi/Unicuritiba).

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. **Construindo o leitor competente:** atividades de leitura interativa para a sala de aula. 3ª ed. Revista. São Paulo: Global. 2009.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Portaria conjunta N 276, de 20 de Junho de 2012

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50ª ed. São Paulo. Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo. Editora Atlas. 2006.

JOLIBERT, J (Coord). **Formando Crianças leitoras.** Trad. de Bruno C. Magne. Porto Alegre. Artmed. 1994.

JULIÃO, E. F; PAIVA, J. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. Florianópolis. **Perspectiva.** Revista do Centro de Ciências da Educação. Volume 32, n. 1, jan-abril, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: contexto. 2006.

LOBO, E. S. Ovelhas aprisionadas: a conversão religiosa e o “rebanho do senhor” nas prisões. **Debates do NER.** Porto Alegre. Ano 6. N. 8. P. 73-85. Jul/Dez 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde**.** 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Relatório 2010**: Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER. Rio de Janeiro, 2010. 37p.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta da criação.** In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Maria Cecília de Souza (Org.). 21ª edição. Petropolis, RJ. Editora Vozes. 2002.

OLIVEIRA, D. C. O mediador de leituras na penitenciária estadual de Maringá. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.** Maringá, v. 26, no. 1, 2004. P. 109-116.

ORLANDI, E. P. **Discurso de leitura.** 7ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4ª edição. Campinas: Pontes. 2004.

PEREIRA, M. M. Leitura e escrita para privados de liberdade sob o aporte da literatura. **Humanidades e Tecnologias.** Faculdade do Noroeste de Minas Pacaratu/ FINOM. v.8, n.8, dez.,2014. p. 115-138.

PEREIRA, R. C. M. Letramento Jurídico: uma análise sociossubjetiva do gênero sentença. In: **Cadernos do IL.** Porto Alegre, n.º 48, junho de 2014. p. 159-175.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 201.

PRÓ - REITORIA DE EXTENSÃO. EDITAL 004/2015/ PROEX/UEPB. PROGRAMA DE CONCESSÃO de BOLSAS DE EXTENSÃO - PROBEX COTA: 2015-2016. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/053/2011. **Diário Oficial do Estado.** João Pessoa, 22 de setembro de 2011. P. 9.

SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. Mostra de Projetos 2013: remição da pena pelo estudo através da leitura. 2013. 6p.
SILVA, E. T, da S. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11ª ed. São Paulo. Cortez editora. 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. V 31. N 3. Pp 443-466. Set/dez. 2005.

TURATO, E. R. et al. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 17-27, jan. 2008.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 507-514, abr. 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2009-2012. 65p. Disponível em: http://sites.uepb.edu.br/pdi/pdi-2009-2012/ acesso em: 10.10.2015.

EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESTIGMAS: O ENTORNO DO CASTELO DE GRASYKULL

Jonaza Glória dos Santos (UFBA)
jonazagloria@gmail.com
Augusto Cesar Rios Leiro (UFBA)
cesar.leiro@ig.com.br

INTRODUÇÃO

Muitas são as possibilidades investigativas em educação e, nesse sentido, esta pesquisa tomou como fio condutor a concepção de educação em sua forma mais abrangente - o processo de formação do comportamento como um itinerário a ser percorrido pelas juventudes, suas estratégias e articulações de formulação de sentidos, representações, ações e reações, a partir das mais complexas relações que englobam a vida cotidiana em uma determinada realidade. Educação como uma dimensão constitutiva da vida, seja nos espaços formais ou informais. Entendida aqui como o tempo que vai do nascimento à morte; período de existência. Tempo esse, em que se está continuamente em processo de aprendizagem; vivendo e aprendendo, aprendendo e vivendo. É nessa compreensão abrangente, que se busca perceber o processo construtivo do estigma do encarceramento simbólico nas juventudes do Bairro América.

Compreende-se que o processo educativo da vida, acontece na existência através da cotidianidade nas situações interativas. E a educação, como fenômeno humano, traz essa perspectiva: de processo, de todos os dias, de todos os lugares, pessoas, de sempre. Seu conceito *lato* está relacionado às aprendizagens ao longo de toda a vida. E a diversidade dos problemas sociais contemporâneos, exigiu que se pensasse o processo educacional, para além do seu entendimento convencional. Foi nessa perspectiva que se desenvolveu esse estudo, que busca contribuir nas discussões sobre os estigmas que povoam o campo da educação; entre tantos, o encarceramento simbólico das juventudes que tem um ente detento. E falar de estigmas, é falar de diálogos inquietantes.

Nessa trajetória, analisar os estigmas que envolvem os presos e seus familiares é uma forma de conhecer, ainda que de modo metafórico, os estigmas difundidos na sociedade sergipana sobre esse grupo. Ao estudar o bairro América, na cidade de Aracaju – Estado de Sergipe, apresento um espaço que teve sua realidade histórico-cultural construída em conjunto com eventos originados fora dos limites locais. A partir da instalação da penitenciária estadual em 1926, eventos globais - principalmente

econômicos, repercutiram e tomaram forma nesse lugar, em um encontro cotidiano entre sujeitos humanos e lugar onde vivem. A edificação dessa realidade deu-se no convívio, perigosamente oscilante, entre a transformação social do cotidiano no presídio e os moradores nativos, novos e os visitantes. Que pelo processo educativo e dialético foi construindo e vivenciando o estigma do encarceramento e a violência, tendo como interlocutores seus anfitriões e seus hóspedes.

Nos 81 anos de convivência com a penitenciária em funcionamento, o Bairro América desenvolveu uma interatividade singular de conexões às (r)evoluções do sistema prisional; inicialmente num convívio pacífico e harmônico, posteriormente em turbulências e contradições. Isso, até 2007, quando através da mobilização social pressionando o poder público, a penitenciária foi desativada.

Os nativos do bairro, inicialmente constituído por agricultores, famílias de baixa renda e pessoas dos municípios do interior do Estado que trabalhavam em Aracaju; posteriormente à instalação do presídio, foram dividindo o espaço com o crescente número de familiares dos presos, policiais civis e militares que ali se instalaram, agentes penitenciários e pessoas de baixo poder aquisitivo, em sua maioria ligadas às atividades da penitenciária. Hoje, há um mosaico social, que foi se constituindo gradativamente com o crescimento demográfico da cidade com a chegada de casas comerciais, pavimentação, transporte público, escolas e creches. Foi nessa dinâmica de interação desenvolvida ao longo do tempo de convivência - associada a outros fatores políticos, sociais e econômicos, que se alicerçou o estigma do bairro, antes considerado violento, agora perigoso.

E assim também, de forma gradativa e dialética, as transformações sociais que alteraram a prática das relações dentro dos presídios, impuseram novas formas de relação com a comunidade do entorno. Junto a essas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas, consolidou-se também, o estigma do detento. Por transferência de *status* social alcançou o seu familiar e, por variáveis endógenas e exógenas, o Bairro América.

O encarceramento simbólico é compreendido nesta pesquisa como um conjunto de relações mais complexas do que a sua ideia original já cristalizada - o estigma do encarceramento; eis que aquele assume a constituição desse, sem necessariamente merecê-lo. Assim, as demais relações desenvolvidas nesse espaço, e o próprio espaço, se apresentam sob essa condição.

Nesse espaço estigmatizado socialmente se desenvolveram as experiências formativas dos jovens que tem um parente encarcerado, suas sociabilidades e suas estratégias de vida. A transfiguração do que parecia familiar - no sentido de atravessar uma realidade que interconecta este estigma, o jovem em seus processos formativos na construção de suas representações sociais, foi o que impulsionou para esta pesquisa; que tangencia o encarceramento e a violência, mas buscou se aprofundar em seu aspecto simbólico, na formação das juventudes que tem um ente encarcerado;

habitantes de um espaço que tem como variável, há 89 anos, a presença física da penitenciária.

DESENVOLVIMENTO

Pela particularidade de ter sua gênese urbana na instalação de um presídio, o bairro América constitui-se como um lugar antropológico com simbolismos e significados edificados pelas contradições da vida social, que foram e são desenvolvidas em seus limites geográficos. Caracterizados pela atuação da sociedade civil através de associações de moradores; pelas questões com a segurança pública, via instalação pioneira da Polícia Comunitária e, a convivência com o presídio modelo de Aracaju instalado em 1926 e desativado em 2007. Esse espaço urbano é onde sujeitos juvenis que tem parentes detentos, interagem, constroem - pelo processo educacional, suas sociabilidades, e projetam suas perspectivas de futuro. Reconhecer essa população juvenil e analisar a interferência do estigma do encarceramento simbólico nas suas interações sociais e educativas é o objetivo deste trabalho.

Para que se entenda a questão específica dos estigmas do encarceramento simbólico das juventudes do bairro América, é preciso que se faça um exercício de contextualização desse tema com a questão da segurança pública no Brasil, que se tornou temática obrigatória nos debates públicos da atualidade. A geométrica ascensão da violência urbana, os crescentes números do sistema penitenciário brasileiro e o acúmulo de poder do crime organizado nas últimas décadas, associados aos impedimentos das instituições policiais em se adequarem a essa problemática, tornam a segurança pública uma das maiores preocupações do povo brasileiro.

A violência descontrolada que caracterizou os anos 80 e 90 em todo o país foi determinante para os alarmantes índices de crescimento do sistema penitenciário. No Brasil revelou-se como a mais perversa forma de reduzir a violência das ruas. Historicamente, apesar de versar em sua gênese uma teoria sobre a readaptação dos transgressores sociais, a prisão tem se constituído, na prática, como um campo de concentração para os pobres. O que originalmente corrigiria os indivíduos por meio da "privação da liberdade" transformou-se na representação do *flagelo social*.

No país, há um histórico em que desigualdades vertiginosas, associadas à pobreza da maior parte da população, têm se combinado e contribuído indiscutivelmente para o aumento da violência criminal, transformada em principal suplício das grandes cidades. Isso se dá em paralelo ao que ocorre em outros países, em que, para usarmos a expressão de WACQUANT, "[...] está-se passando de um Estado social para um Estado penal" (2001, p.11-12). Em que

> *o aparelho carcerário brasileiro só serve para agravar a instabilidade e a pobreza das famílias cujos membros ele sequestra e para alimentar a criminalidade pelo desprezo escandaloso da lei, pela cultura da desconfiança dos outros e da recusa das autoridades que ele promove (WACQUANT, 2001, p.11).*

Nessa combinação de "mais Estado" policial e penitenciário, de um lado, e "menos Estado" econômico e social de outro, saímos de uma população carcerária, em novembro de 2000, de 232.755 (duzentos e trinta e dois mil, setecentos e cinquenta e cinco) presos, para 607.731 (seiscentos e sete mil, setecentos e trinta um)detentos, segundo o Relatório de Informações Penitenciárias - INFOPEN/Junho de 2014, ocupando o 4º lugar no *ranking* mundial, ficando atrás somente dos Estados Unidos, China e Rússia.

Os dados que envolvem o sistema penitenciário brasileiro são alarmantes, quanto aos números, e preocupantes, quanto às consequências. Desse total, 340.329 (trezentos e quarenta mil, trezentos e vinte e nove) estão na faixa etária de 18 a 29 anos, ou seja: 56% são jovens.[2] 68% não concluiu o Ensino Fundamental. Em Sergipe, registrou-se, nesse mesmo período, o total de 4.307 (quatro mil, trezentos e sete) presos, dos quais mais de 60% são jovens e 74% não tem o Ensino Fundamental completo.

Esses dados estatísticos reforçam o histórico traçado por Wacquant, ao explicar o início dessa trajetória de passagem de Estado social para Estado penal, quando ele afirma que:

> *é justamente porque as elites do Estado, tendo se convertido à ideologia do mercado-total vinda dos Estados Unidos, diminuem suas prerrogativas na frente econômica e social que é preciso aumentar e reforçar suas missões em matéria de 'segurança', subitamente relegada á mera dimensão criminal. (WACQUANT, 2001, p. 7).*

As estatísticas revelam ainda, que essa "penalidade neoliberal" é mais danosa nos países com fortes desigualdades sociais e sem condições de oportunidades de vida; sem tradição democrática e sem instituições capazes de reduzir o choque da mudança da relação do trabalho e do indivíduo, no início do século XXI. Segundo esse autor, alguns fatores contribuem para esse quadro de desequilíbrio: a histórica posição subordinada na estrutura das relações econômicas internacionais; as disparidades sociais vertiginosas, entre poucos ricos e a grande maioria pobre, combinando-se num crescendo da violência criminal; a difusão das armas de fogo associada a

2 Lei nº 12.852, de 5 e agosto de 2013,Art. 1º, em seu§ 1º: Para os efeitos desta lei são consideradas jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos de idade.

uma economia estruturada ao tráfico de drogas internacional, o que mistura crime organizado e polícia, ambos propagando o crime, e o medo do crime.

Para Wacquant (2001) a crise do sistema penal brasileiro está calçada em alguns fatores: na insegurança criminal *agravada* pela intervenção da força da ordem via torturas policiais; o recorte da hierarquia de classes e da estratificação étnico racial e a *descriminação baseada na cor*; e o mais grave, o *estado apavorante das prisões do país*, descritas por ele, como "as taras das piores jaulas do Terceiro Mundo, mas levadas a uma escala digna do Primeiro Mundo" (2001, p. 8-11).

Com esses alicerces, o sistema penitenciário brasileiro se traduz em um depósito punitivo, parece que, indefinidamente, num impasse: como sustentar uma política de encarceramento crescente, sem uma política de desencarceramento? Se a possibilidade não for uma expansão ao infinito, a capacidade de prender deverá, em alguma medida, estar associada à capacidade de soltar.

Em Sergipe, o número de presos provisórios foi considerado "absurdamente elevado" pelos conselheiros que fizeram o relatório da última inspeção realizada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça, em janeiro de 2011[3]. Hoje esse número chega a 73%.

E as estatísticas de crime no BA demonstram isso. Quando em funcionamento, os detentos, na grande maioria, são mantidos em penitenciárias, cadeias públicas, colônias agrícolas e em centros de observação, em condições de abandono e indiferença social, em situação de vida abominável, caracterizada pela falta de espaço, ar, luz, alimentação e higiene. É nesse ambiente que eles recebem a visita dos familiares, inclusive de suas mulheres, para a "visita íntima", quando, por vezes, concebem filhos que passam, desde o nascimento, a visitar o familiar preso. A situação física das cadeias, pela falta de manutenção e pela superlotação, revela-se um dos agravantes que pressionam o sistema.

Essas minúcias revelam-se importantes, por apresentarem, além das disparidades sociais, o processo minucioso em que se deu a corrosão do sistema penitenciário e que em muito contribuiu para a dinâmica interna do bairro, na construção das representações simbólicas para os que estão no seu entorno.

O SISTEMA PENITENCIÁRIO NO BAIRRO AMÉRICA

Essas questões da violência e da segurança pública envolvendo o sistema penitenciário brasileiro se refletiam, claro, na Penitenciária de Aracaju. Os problemas estruturais e a efervescência social dos anos 80 e 90 evidenciavam a falta de segurança no bairro. O estigma de violento já estava sedimentado, ao que os moradores reagiram se mobilizando liderados pela igreja na figura do Frei Raimundo - pároco da igreja

3 Disponível em: http://portal.mj.gov.br. Acesso em: 10 mar de 2015

João Judas Tadeu, junto com a AMABA, representantes da segurança pública e demais associações do bairro, para viabilizar a implantação da polícia comunitária.

Nesse período, o tráfico de drogas ditava horários e locais para os moradores frequentarem. Os jornais noticiavam mortes violentas no presídio, as tentativas de fuga e rebeliões foram, gradativamente, colocando a penitenciária como o centro das atenções do BA.

Fachada da Penitenciária do BA

Disponível em: <https://farm5.staticflickr.com/4142/4858559144_f9fcbed15d_z_d.jpg>. Acesso: 05 abr de 2015.

> *A penitenciária não foi um corpo estranho inserido no organismo social do bairro América. E sim o contrário, a comunidade surgiu a partir e em função daquela instituição prisional. E os vínculos continuaram existindo ao longo do tempo. (ROCHA; CORREIA, 2009, p.13 e 29).*

A epígrafe acima sintetiza o processo imperceptível, cotidiano e histórico de construção da relação entre os bairroamericanos e a penitenciária. Ao ser inaugurada em 1926, contava com um campo de futebol, uma capela, a cozinha e a enfermaria. Três alas, cada uma com 60 cubículos e cada cubículo com duas camas de cimento para abrigar dois detentos; sua capacidade máxima era de 360 presos. As torres, voltadas para o nascente, abrigavam a administração.

Esse aparente controle perdurou até o final da década de 70 quando, a partir daí, a população carcerária cresceu vertiginosamente e rapidamente, o que trouxe como consequência os atos de violência com os presos, o tráfico de drogas, o vício e as tentativas de fuga, muitas delas bem-sucedidas. As notícias da violência no interior do

presídio e as múltiplas fugas foram deteriorando as relações sociais da comunidade com a penitenciária e seus internos. A transformação dessas relações fez com que a penitenciária passasse, também rapidamente, a ser considerada pelos moradores do bairro e adjacências, como um transtorno, uma inconveniência, “um monstro”, com sua violência latente a demarcar fronteiras e espaços sociais. Isso acontecia, também, porque os presos fugitivos não mais saíam do bairro; eles fugiam da penitenciária e se alojavam na comunidade, praticando delitos e resolvendo suas rixas internas e externas. As escolas não eram poupadas e quando aconteciam fugas, o clima de terror se instalava.

O tempo não corroeu somente as relações sociais, mas também as condições físicas do presídio; a higiene transformou-se na pior possível, proliferavam baratas, ratos e escorpiões. As paredes eram úmidas de limo, o que provocava doenças na pele e no pulmão entre os detentos. A alimentação era insuficiente e preparada em péssimas condições de higiene, sendo distribuída desigualmente entre os presos de maior e menor poder dentro do presídio.

Em fevereiro de 2007, após 81 anos de funcionamento, o governo do Estado desativou a CDA, transferindo os presos para o Complexo Penitenciário Manoel Carvalho Neto, no povoado Timbó, hoje área rural do município de São Cristóvão, a 50 quilômetros da cidade de Aracaju. Quando foi desativada, a penitenciária, inicialmente construída com capacidade para 360 presos, abrigava 2.150[4] homens. No mesmo ano, o prédio teve as alas demolidas, ficando preservada sua fachada,em estilo de um castelo europeu medieval, cujo formato arquitetônico foi inspirado no castelo San Giorgio de Salermo, na província de Campânia, no sul da Itália, o que fez os moradores o chamarem de “Castelo de Graskull”[5] e foi tombado como patrimônio histórico estadual.

Hoje, funciona como a Escola de Gestão Penitenciária de Sergipe- EGESP, pelo vínculo ao sistema de segurança pública, em nossa análise, isso dificultará a (re) utilização e transformação do espaço em um lugar, com novos valores de significação e experiências.

Essas experiências e percepções edificam cotidianamente a memória coletiva em torno desses espaços e a eles agrega valores simbólicos que os vinculam. Nesse caso, a representação simbólica da penitenciária - por todas as experiências nela vividas, contribui para uma memória coletiva manifestadamente por moradores como nefasta. O que suscita a curiosidade desta pesquisadora quanto à utilidade humana e educativa do tombamento dessa (grifo meu) referência espacial.

---

4 Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos. Acessado em 05 set de 2015.

5 O Castelo de Grayskull (que significa "crânio cinza") é um local das séries animadas He-Man e She-Ra, onde mora a Feiticeira Zoar. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Castelo_de_Grayskull. Acessado em 12 set de 2015.

ESTIGMAS E EDUCAÇÃO

O termo *στίγμα* foi criado pelos gregos para evidenciar “marca, punção, picada” e foi passado para o latim “stigma”, como alguma coisa de extraordinária ou mau sobre o *status* moral da pessoa que o possuísse; sinal, marca ou cicatriz deixada por ferida; mancha infamante e imoral na reputação de alguém; sinal outrora aplicado com ferro em brasa nos ombros ou braços de humanos tratados como criminosos ou escravos; aquilo que é considerado indigno, desonroso; falta de lustre, brilho ou polimento moral; demérito, descrédito, mácula, nódoa. Era uma advertência, um sinal para se evitar contatos sociais, no contexto particular e, principalmente, nas relações institucionais de caráter público, comprometendo relações comerciais. Sinais facilmente identificáveis para serem evitados.

Na atualidade, essa forma de identificação corporal foi sendo substituída e, na maioria das vezes, o termo é usado para a identificação da desgraça em si, e não mais de sua evidência. A própria palavra desgraça sofreu uma alteração de ordem conceitual, não se limitando mais somente ao infortúnio, à desdita, miséria ou penúria. É associada, também, a comportamentos sociais fora dos padrões convencionais.

UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

É na perspectiva fora dos estudos convencionais sobre a temática, que Howard Becker em seu livro *Outsiders* (2008) aborda a questão relacionando-a com o *desvio* e a *rotulação*. Para ele, esses conceitos foram erroneamente analisados pelas pesquisas científicas, quando elas aceitaram que; “há algo inerentemente desviante (qualitativamente distinto) em atos que infringem (ou parecem infringir) regras sociais” e que “o ato desviante ocorre porque alguma característica da pessoa que o comete torna necessário ou inevitável que ela o cometa”. Para ele, esses pressupostos esquivam-se da “possibilidade de que a pessoa que faz o julgamento e à situação em que ele é feito possam todos estar intimamente envolvidos no fenômeno” (BECKER, 2008, p. 17). Essas ideias trazem para essa discussão a atuação do professor em sala de aula, que ao tratar com o aluno indisciplinado - filho de detento correlaciona o comportamento do aluno a condição do pai encarcerado, sem julgar seu papel reprodutivo nessa relação. Ao que o autor nos adverte, ignorar o caráter variável do processo de julgamento, pode omitir os tipos de teorias que podem ser desenvolvidas e o tipo de compreensão que se pode alcançar.

Sem entrar nas discussões ético - morais propostas por Becker (2008), para Goffman (1982, p. 11), a gênese do estigma está em um “tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”. Assim, quando se encontra alguém estranho às categorias previamente definidas como comuns e naturais pela sociedade e seus espaços sociais,

transformam-se essas pré-concepções em “expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso”. Esse entendimento se interliga com o estudo de Elias (2000) sobre a complexidade do processo de estigmatização,

> *Não é fácil entender a mecânica da estigmatização sem um exame mais rigoroso do papel desempenhado pela imagem que cada pessoa faz da posição de seu grupo entre outros e, por conseguinte, de seu próprio status como membro desse grupo. (ELIAS, 2000, p. 25-26)*

Antes disso, os primeiros estudos realizados na década de 1950, relacionaram o estigma aos portadores de doenças mentais, que - pelo desconhecimento, as pessoas manifestavam reações negativas -, eram considerados relativamente perigosos, sujos, imprevisíveis e sem valor. Essa percepção provocava sentimentos de medo, desconfiança e aversão. O fechamento dos hospitais psiquiátricos e a abertura de serviços comunitários e residências terapêuticas não diminuíram esse processo, visto que a população ficou mais exposta ao contato com os doentes mentais graves, e, desinformada sobre a real situação deles, acabou por contribuir para a permanência e o crescimento do sentimento de aversão, que se constrói a partir da percepção de que a pessoa não está inserida nas categorias sociais previamente escolhidas pela sociedade. Para Goffman,

> *as rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com ‘outras pessoas’ previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua ‘identidade social’ – para usar um termo melhor do que ‘status social’, já que nele se incluem atributos como ‘honestidade’, da mesma forma que atributos estruturais, como ‘ocupação’. (GOFFMAN, 1982, p. 12)*

Essas expectativas prévias e seus significados, caracteristicamente, nos são ignorados até que se apresente uma questão afetiva. A partir daí, o primeiro questionamento que se instala é: essas expectativas são preenchidas? Segundo Goffman (1982), é nesse momento que se percebe que se havia feito algumas afirmativas sobre o indivíduo com o qual se estabeleceu contato – essas afirmativas se constituirão como uma *identidade social virtual*, em confronto com a *identidade social real* que a pessoa, na realidade, prova possuir. No caso do surgimento de evidências de atributos que o tornem diferente dos outros classificados “inclusivos”, “deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída” (GOFFMAN,1982, p. 12). Para Becker (2008) esse ato de rotular, tal como é praticado por empreendedores morais, apesar de importante, não pode ser aceito

como a única explicação para o que os possíveis desviantes fazem. E a contribuição dessa abordagem,

> *foi centrar a atenção no modo como a rotulação põe o ator em circunstâncias que tornam mais difícil para ele levar adiante as rotinas normais da vida cotidiana, incitando-o a ações "anormais" (como quando um registro de passagem pela prisão torna mais difícil ganhar a vida numa ocupação convencional, predispondo assim o sujeito a ingressar numa atividade ilegal). (BECKER, 2008, p.181)*

Ou, como quando há o baixo rendimento do filho na escola, como relata uma mãe:

> *É porque a professora me chamou e conversou comigo tudo que tava acontecendo, ele tava muito parado, sabe, disse que ele é muito quieto, ela perguntou se tinha algum problema pra ele estar assim, aí eu disse que tinha que era o pai dele. [Extrato da entrevista de realizada com mulher de preso]*

Várias são as formas de apresentação e ressonâncias nos estigmatizados, considerando-se que as pessoas ligadas, direta ou indiretamente ao apenado, também partilham desse descrédito. Para Elias (2000, p.188)) "é fácil observar, na vida cotidiana, que a imagem que as crianças fazem de si é afetada não apenas pela experiência dos pais, mas também pela experiência do que os outros dizem e pensam sobre seus pais".

Para Becker (2008) o grau em que a rotulação tem esse efeito, é uma questão empírica, a ser resolvida por pesquisas específicas e não por decretos teóricos. Isso porque,

> *a teoria quando concentra a atenção nas ações inegáveis daqueles oficialmente encarregados de definir desvio, não faz uma caracterização empírica dos resultados de instituições sociais particulares. Sugerir que definir alguém como desviante pode, em certas circunstâncias, dispô-lo a uma linha particular de ação não é o mesmo que dizer que hospitais psiquiátricos sempre tornam as pessoas loucas, ou que prisões sempre transformam pessoas em criminosos contumazes (BECKER, 2008, p. 181)*

É importante destacar, que os jovens, primordialmente, vivem esses conflitos de aceitação ou não nas suas relações sociais. Ao ser questionado quanto a mudanças na vida após a prisão do primo, um jovem falou:

> *eu sempre fico no receio. Eu até já disse a minha mãe. Eu tenho até medo, porque eu tenho um amigo, eu chamo amigo irmão, porque sei lá, a gente é muito unido, entendeu. Ai eu digo, mãe eu tenho, às vezes eu tenho até medo que a mãe do meu amigo, ou as pessoas acharem que eu sou da vida errada, porque eu tenho um primo que é errado. Mas minha mãe disse, não se preocupe não, todo mundo sabe do coração e Deus sabe também o que tem no seu coração. Sabe quem tu és realmente. [extrato de entrevista de D]*

Novamente aqui, os dilemas morais de Becker (2008) se apresentam como um obstáculo a ser superado pelo jovem familiar do detento nas suas interações. Essa preocupação de os outros não associarem o familiar com a 'vida errada' do detento, percebe-se angustiante na juventude, por essa ser uma fase de intensa movimentação social e necessidade de aceitação.

O que vai marcar essa (im)possibilidade de aceitação é o estereótipo criado. Quanto a isso, é preciso destacar que o que está em questão é a "linguagem de relações e não de atributos". Assim, um "atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, logo, ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desenroso" (GOFFMAN, 1982, p. 14). Ou seja, na fila de espera para visitar o parceiro ou familiar preso, a condição de familiar de detento, não será um problema para os demais, visto se encontrarem na mesma situação e manterem as mesmas relações. Já em uma situação externa, isso se constituirá um obstáculo consciente - se já for de conhecimento do outro, ou inconsciente pela auto estigmatização.

Assim, o estigma é também conceituado como um tipo especial de relação entre um atributo da pessoa e um estereótipo negativo, e acaba sendo visto como algo que a define mais do que um rótulo a ela aplicado, provocando o distanciamento social do estigmatizado. No caso do estigma do encarceramento, Bauman (2003) o conceitua como um grupo "invisível", visto que é cercado pelo segredo, frequenta as salas escolares, e é formado por crianças e jovens que vivem ou viveram o encarceramento de um dos progenitores. Essa "invisibilidade" está relacionada ao sentimento de vergonha pela posição socialmente construída como negativa. No relato das mulheres de detentos é identificada esta situação quando os filhos menores deixam de participar das atividades escolares por não se sentirem à vontade com os colegas, em função do crime do pai. O que se pode entender como um obstáculo para as interações sociais.

> *No Brasil, o 'estigma', associado aos filhos de presidiários, tem origem no século XIX, por meio da penetração de teorias criminais, originárias em grande parte da Europa, das políticas eugenista[6] e higienista. O discurso educacional apropriou-se dessas concepções e, ao longo de décadas, despendeu esforços no sentido de tentar recuperar indivíduos já 'viciados geneticamente' ou influenciados pelo meio familiar e social. Esse foi o grupo estudado para compreender como operam com o estigma que os cerca e que se concretiza na maneira como suas imagens são fixadas e amalgamadas às figuras criminosas de seus pais. Como resultado, vêm-se vidas marcadas pela ambivalência: emergem as figuras dos 'indefiníveis', dos 'estranhos'(SCHILLING e MIYASHIRO, 2008, p. 243)[7].*

Esses sentimentos estão ligados ao que Goffman (1982) nos explica como uma das definições do termo "[...] um atributo profundamente depreciativo" (1982, p. 7), pois ele inabilita o indivíduo para a aceitação social plena. Além disso, possui uma dupla perspectiva: é a condição do desacreditado e a condição daquele que lhe é próximo e que, por essa razão, é contaminado, pois,

> *o indivíduo que se relaciona com um indivíduo estigmatizado através da estrutura social – uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa. Assim, a mulher fiel do paciente mental, a filha do ex-presidiário, o pai do aleijado, o amigo do cego, a família do carrasco, todos estão obrigados a compartilhar um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual eles se relacionam. (GOFFMAN, 1982, p. 39)*

A aproximação do vínculo familiar tende a intensificar o sentimento de estranhamento, visto também perceber-se, principalmente nos jovens, o incômodo pela condição de familiar de detento. Sobre os sentimentos que nutria com relação à prisão do irmão, o entrevistado C, respondeu

> *Mexia. Porque ele era o mais velho, sabe. Ai meu pai tá morto. Ai não tinha uma, assim uma imagem paterna para mim, assim me ajudar, sei lá, sei lá. Ele era a única pessoa assim, de homem mais velho que morava na minha casa. Ai ficou meio assim sabe. [Extrato da entrevista de C]*

Nesta mesma trajetória, o processo de exclusão social, principalmente das mulheres de detentos, legitima um preconceito social, que reside nas angústias e

6 Controle social que pode melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, física ou mentalmente.

7 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

inseguranças a que essas pessoas estão expostas, em função do anonimato social em que vivem; da falta de parâmetros sociais e de oportunidades de trabalho para a sua sobrevivência. Esse estigma a que estão submetidas só revela a sua situação de vulnerabilidade social. Pois,

> *o que pode ser dito sobre a identidade social de um indivíduo em sua rotina diária e por todas as pessoas que ele encontra nela será de grande importância para ele. As consequências de uma apresentação compulsória em público serão pequenas em contatos particulares, mas em cada contato haverá algumas consequências que, tomadas em conjunto, podem ser imensas. Além disso, a informação quotidiana disponível sobre ele é a base da qual ele deve partir ao decidir qual o plano de ação a empreender quanto ao estigma que possui (GOFFMAN, 1982, p. 58).*

Uma das estratégias adotadas para se sentirem aceitas socialmente é a omissão da condição de familiar de detento, em seus relacionamentos, tanto afetivos como profissionais. Esse comportamento confirma o que o autor explica como uma das noções de "perceptibilidade" do estigma, que deve ser separada da sua noção de "possibilidade de ser conhecido", pois "[…] quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo de interação" (1982, p. 59). No caso do conhecimento tácito dessa condição, isso invariavelmente impossibilita o fluxo da relação, tanto que, segundo as entrevistadas, as reações ao conhecimento dessa condição, são de rejeição

> *em certas ocasiões sim, geralmente em família, não são todas, mas algumas, qualquer coisa já passa isso na cara, amizades quando sai, amizade, não, que hoje eu não tenho amigos, mas pessoas assim que a gente tenta, quando sabe, aí se sente meio diferente, mas eu… já me acostumei, é tanto que certos lugares assim eu não digo, ninguém sabe, em casa, no trabalho mesmo, ninguém sabe lá, aí pronto [sic]. [Extrato da entrevista de CP3]*

> *quando a gente sai pra algum lugar, assim que a gente não pode falar que é mulher de detento, porque é discriminado, discriminado assim, porque o que a gente vê uma rejeição das pessoas, falar que é mulher de detento, então é isso, daí que eu vejo assim sabe, difícil, repare que eu sou uma pessoa assim que eu não falo pra todas as pessoas que meu marido é...(ela não completa a frase). [Extrato da entrevista de CP1]*

Os jovens também alimentam o sentimento de autopreservação através da omissão; o jovem C, ao ser questionado se no seu trabalho sabiam dessa questão, explicou:

> *Não, não. Porque ainda, assim... no ambiente de trabalho, ele pode o que, sei lá, não sei nem explicar sabe, tem isso ai. Ou seja, é assim né... A pessoa vai e fala e vishi, vou ficar perto desso menino não, um exemplo. Vou ficar perto desse menino não, porque ele teve parente preso, vai que ele é também da vida, entendeu. Eu penso assim, e é o que as pessoas pensam, porque são família errado, quer dizer que os demais são, mas na verdade não são. Ai dar opinião, fala, julga sem saber da realidade dali, sabe. Mas não.*

Essas interações são discutidas por Becker (2008, p.21) partindo de uma crítica à concepção sociológica que "define o desvio como a infração de alguma regra geralmente aceita". E explica que "o desvio é criado pela sociedade", quando

> *grupos sociais criam desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders. Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sansões a um "infrator". O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (BECKER, 2008, p. 22)*

Os extratos das entrevistas acima revelam o quanto o estigma se encontra impregnado nas relações sociais dessas pessoas e como o reconhecimento deste afeta a vida e as suas estratégias de convivência social. Essa condição de auto exclusão social, apesar de às vezes não ser perceptível, habita a imagem que o familiar tem de si, alterando as suas relações com os outros e consigo mesmo. Visto que o "estigma" é motivo de preconceito, caso seja de conhecimento público, porque, ao faltar "[...] o feedback saudável do intercâmbio social quotidiano com os outros, a pessoa que se auto-isola possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil ansiosa e confusa" (GOFFMAN, 1982, p. 22).

Para tentar elucidar essas questões Becker (2008, p. 206) na conclusão de seu livro, reconsiderando a sua "teoria da rotulação", conclama os pesquisadores a incluir "um conjunto mais amplo de pessoas e eventos em seus estudos dos fenômenos desviantes, sensibilizando-os para a importância de um conjunto mais amplo de fatos". Isso para, se permitir um estudo com todos os participantes desses dramas morais, tanto acusadores como acusados, não oferecendo uma isenção convencional de indagações profissionais a ninguém, por mais respeitáveis ou altamente situados que sejam.

Nesse contexto se inserem os estigmas do encarceramento simbólico dos jovens que tem um ente detento.

JUVENTUDES DO BAIRRO AMÉRICA

Apesar da plenitude histórica e cultural, a juventude sempre foi considerada como um período de preparação para a vida adulta, um período que ainda vai vir, estando no futuro o sentido das ações do jovem no presente. Talvez, pela diversa interpretação do sentido de 'vir a ser', é que as políticas públicas específicas para jovens tenham se retardado. Nessa perspectiva, há que se considerar também, a mudança do conceito de família, que alterou a relação com a comunicação, o consumo, a violência, o trabalho e a renda. "Tais fatores apontam para uma subjetividade juvenil diferente das gerações anteriores e para um cotidiano marcado pelo transitório e pela principalidade da definição de percursos, experiências e ocupação espaço-temporal do lazer, nas relações de trabalho" (LEIRO, 2004, p. 66).

Com efeito, o conceito de juventude, também mudou, saiu do restrito aspecto etário para uma compreensão de experiências vividas. Nessa percepção, ao abordar a complexidade dos problemas juvenis, Dayrell (2007) explica que

> *[...] se compreendemos que vivemos em meio a diferentes formas de ser jovem e temos diante de nós juventudes, no plural, não podemos pensar que somente a implementação de uma política social de caráter universal, voltada para a juventude, contemplará por si só as especificidades desses sujeitos. (DAYRELL, 2007, p. 21)*

Apesar do Estatuto da Juventude preconizar, em seu § 1º, que são consideradas jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos, as experiências no curso da vida é que estão definindo essa fase, que está mais associada a condição juvenil do que propriamente a faixa etária. Cerca de 1/4 da população brasileira está entre 15 e 29 anos, ou seja, 51,3[8] milhões de pessoas estão classificadas entre *jovem-adolescente, jovem-jovem e jovem-adulto*. Pela Agenda Juventude Brasil (2013); desses todos considerados jovens, os primeiros, que estão na faixa de 15 a 17 anos, em sua grande maioria, ainda estão na escola e ainda são dependentes dos pais; os *jovem-jovem,* na faixa de 18 a 24 anos, grande parte está no mundo do trabalho ou conciliando estudo e trabalho; e, os *jovem-adulto,* aqueles da faixa de 25 a 29 anos estão, em sua maioria, assumindo as responsabilidades pelo próprio sustento e da prole.

8 IBGE – Censo Demográfico, 2010.

Esses dados explicam, gradativamente, o fato de o bairro América ter 9 (nove) escolas públicas e, dessas, somente 1 (uma) ofertar o Ensino Médio regular no turno matutino e noturno. Por falta de matrículas suficientes para o funcionamento vespertino - o Colégio Estadual Prof. Arício Fortes, onde se realizou a pesquisa, e outras 2 (duas) ofertarem Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo o restante das escolas de Ensino Fundamental – que é completado por 38% da população jovem brasileira.

Na direção de conhecer as temporalidades acerca dos sujeitos dessa pesquisa, pormenorizamos as entrevistas em cinco eixos: relação com o eu e a família; relação com a comunidade; relação com a escola; relação com o estigma e o futuro. Ao eleger o trabalho com o bairro, situamos os jovens em sua comunidade e nos problemas que os atingem, assim como a elaboração crítica das questões que envolvem com a problemática da pesquisa, perscrutamos seus posicionamentos e suas histórias.

Apresentamos a seguir os perfis dos jovens entrevistados intercalados pelas reflexões tomando os eixos norteadores como princípio. No eixo "a relação com o eu e a família" buscamos conhecer o contexto familiar desses sujeitos, por entendermos ser na e da família que nascem e se criam as primeiras representações que criamos em torno dos nossos espaços. Sobre a interação familiar Engels (2002) já afirmava, que a ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, por um lado, e da família, de outro. Nos dias atuais, essa afirmação é endossada por Pais (1999, p. 126) ao explicar que "se o presente reproduz o passado é porque os indivíduos são instâncias dos seus precedentes - dando origem a relação de *descendência*, tomada no sentido econômico, mas também social, da expressão".

* O jovem "A" nos contou que mora com a avó no BA desde que nasceu, tem 28 anos, uma filha de 8, trabalha como forneiro em um supermercado do bairro; não se interessa por política e mora com eles em casa própria; a família é formada por 6 membros. Que parou de estudar no 2º ano do EM (2007) e reprovou na 5ª série, tem dois irmãos que pararam os estudos na 7ª série do EF, uma irmã que está no 3º ano do EM e a tia que não estudou porque ficou cuidando dos avós. Sempre estudou em escolas do bairro e fez teatro na escola aos 15 anos, gostava de matemática. Gosta de esporte. Nunca brigou na escola. Joga futebol com os garotos do bairro. Considera-se tímido. A mãe trabalha e mora a maior parte do tempo no município de São Cristóvão, vindo sempre visitá-los. O jovem explica que parou de estudar por que não conseguia conciliar com o antigo trabalho que era embarcado. Atualmente, nas suas folgas diverte-se assistindo TV e dormindo. No bairro diverte-se com os amigos em "paredão" - onde ligam o som do carro em alto volume e tomam cerveja, e festas em off (escondidas); quando sai com garotas busca locais distantes como a orla e botecos da zona sul. Um dos irmãos do entrevistado está preso desde 2009.Teve um tio preso que ele visitou dos 10 aos 17 anos, esse tio é sua referência paterna, e há 02

anos, outros 02 primos foram presos também e estão cumprindo pena. Sobre o futuro, ainda não parou pra pensar, “vai deixar pra Deus levar até onde ele for”.

O jovem A exemplifica o fato de que a maioria dos jovens entrevistados tem como característica, na sua composição familiar, a ausência paterna e a presença feminina como guardiã do lar, o que favoreceu a ampliação do sentido de família em todos os jovens entrevistados; essa ampliação hoje encontra forte respaldo na matrilinearidade. A presença predominante dos avós também nos permite inferir, que a *monoparentalidade feminina* amenizou a falta da referência paterna.

No eixo “relação com a comunidade” buscamos apreender o sentido de pertencimento e estranhamento desses jovens com o espaço onde vivem e que ocupam, exercendo suas cidadanias e sociabilidades, construindo sentidos na interação habitante/identidade/lugar. Isso porque,

> *os autores que tratam desse tema afirmam inexoravelmente que a natureza social da identidade, do sentimento de pertença, liga-se aos lugares habitados, marcados e remarcados, nomeados e ressignificados pela presença, criados pela história. Ademais, o lugar é um espaço presente construído como uma totalidade, com suas ligações e conexões mutantes. Mas, isso só pode ser entendido se se transcende a ideia do lugar como fato isolado, o que faz, segundo Alexandre Carlos, com que a vida e suas relações ganhem impulso na articulação entre o próximo o distante (MACEDO, 2010, P. 36).*

Essas ligações e conexões mutantes ajudam a explicar o sentimento *recíproco* e *vinculante* que interliga os jovens nas suas percepções sobre a presença da penitenciária e os estigmas que o bairro carrega. Em uma “felicidade abençoada e despreocupada” (BAUMAN).

* A jovem “B” mora em casa alugada no bairro Novo Paraíso com o pai e a mãe desde que nasceu, tem 16 anos, não trabalha, não tem filhos, faz o 1º ano do EM no Colégio Estadual Arício Fortes e tem mais duas irmãs que moram com a avó, reprovou na 5ª série. O pai tem o EM completo e a mãe parou os estudos na 6ª série do EF; fala que não gosta de estudar, mas gosta de ler e de filosofia e fez judô num projeto desenvolvido pela EGESP. Conta que numa briga já mandou um colega de escola pro hospital e que enfrentava muito com os professores por não aceitar autoritarismo, até começar a fazer muay thai, o que mudou seus pensamentos violentos. Considera-se extrovertida. Diverte-se no bairro com os amigos e nos finais de semana com amigos, primos e primas ‘riquinhos’ no Parque das Sementeiras, orla e shopings (quando está com amigos afirma morar no bairro América). A família é de evangélicos. Disse não ter parente preso, apesar de a secretária escolar confirmar que o pai está detento. Sobre o futuro ainda não sabe direito, mas afirma que “não sair da escola” já é uma decisão pensando no futuro.

Os jovens foram unânimes ao não reconhecerem na presença da penitenciária um dos motivos do estigma do bairro, e ao serem questionados sobre que pensavam sobre isso, responderam:

> *Jovem A - eu não sinto nada, olho pra ele e pra mim mesmo não vejo nada, vejo só...uma lembrança.*
>
> *Jovem B - Também né. Porque tudo começou por causa disso, né. Parece que foi um negócio de rebelião. Mas, não sei, vem de um longo tempo. Desde que eu nasci que tem esse negócio de bairro América, bairro do amor, bairro da tragédia, bairro do não sei o que...*
>
> *Jovem C - Nada. Porque meu irmão não ficou lá não. Passo por passar*
>
> *Jovem D - Não, para mim não, só lembra, lembra o que.. sei lá, só deve ser no bairro, né. Eu acho na minha concepção. É, ter uma...*

Aqui, cabe ressaltar que uma entrevistada ao ser questionada sobre a relação da violência e do estigma com a presença da penitenciária, respondeu:

> *E1 - não, não...porque no fundo no fundo, no início logo socializava, existia uma carpintaria, eles trabalhavam e vendia pra comunidade cama, mesa, brinquedo, existia isso.*

Já o entrevistado não morador do bairro, ao ser questionamento, respondeu prontamente:

> *eu achou que é mais em função do que existia da penitenciaria... então tudo que si passava de violência era em função de todo mundo vim em função dessa penitenciaria, o que acontecia quando se tinha essa penitenciaria funcionando aqui*

Esses extratos confirmam as teorias de Bauman (2003) e nos levam a refletir em como o *entendimento ao estilo comunitário* está relacionado com o mito de Tântalo[9], em que você só pode ser feliz enquanto mantiver a inocência, desfrutando de sua alegria, ignorando a natureza das coisas que o fazem feliz sem tentar refleti-las, isso porque, "a perda da inocência é um caminho sem volta" (BAUMAN, 2003). Logo, ao perceber a natureza das coisas, haveria a exigência de uma tomada de posição, e se perderia para sempre a felicidade primitiva da inocência. Assim, ao não refletir sobre

9 Segundo a mitologia grega, Tântalo, filho de Zeus e de Plutó, tinha excelentes relações com os deuses que frequentemente o convidavam a beber e comer em companhia deles nas festas do Olimpo. Sua vida transcorria, pelos padrões normais, sem problemas, alegre e feliz - até que ele cometeu um crime que os deuses não quiseram (não poderiam?) perdoar. [...] Tântalo foi culpado de adquirir e compartilhar um conhecimento a quem nem ele nem os mortais como ele deveriam ter acesso. Ou melhor ainda: Tântalo não se contentou em partilhar a dádiva divina - por presunção e arrogância desejou fazer por si mesmo o que só poderia ser desfrutado como dádiva.

as contradições e as relações entre o estigma, a violência do barro e a penitenciária, os moradores se eximem do desencantamento.

No eixo “relação com a escola” buscamos investigar junto aos jovens do bairro suas convivências e relações com o ensino-aprendizagem, afim de conhecer seus cotidianos escolares. Isso porque, no Brasil, a centralidade da educação ainda está na escola e, tardiamente, na Constituição de 1988, é que a educação passou a ser considerada um direito do cidadão e um dever do Estado. No entanto, foi somente, em 1996, com a LDB, que se incluiu a obrigatoriedade de democratização da escola, dando a possibilidade de acesso a toda a sociedade. Essa discussão nos obriga a inserir o tema da violência presente nesse espaço.

* O jovem “C” tem 17 anos, não tem filhos; mora em casa própria no BA desde o nascimento; quando questionado com quem, informou morar com a avó, mas a mãe morava junto, mais um irmão, uma irmã e uma prima. Trabalha com a mãe em um ponto de venda de galinha, bode e guiné. Faz o 2º ano do EM no Arício Fortes também, a mãe não estudou, a avó parou na 2ª série do EF, a irmã está na 7ª série e a prima cursa faculdade. Reprovou o 1º e 8º ano do EF. Gosta de esporte, mas não pratica. Diverte-se jogando bola com os amigos do bairro, shopping e praia. Considera-se extrovertido. Afirma que não gosta de estudar. O irmão mais velho ficou preso um ano e foi morto assim que saiu da cadeia. Sobre o futuro quer ou fazer enfermagem ou cuidar/administrar o negócio começado por sua avó.

A partir da LDB (1996), fica preconizado que a gestão da escola deve ser democrática e participativa, com a presença da comunidade e da família, via participação nos conselhos e colegiados, com a utilização do espaço escolar para lazer e associativismo. Na pesquisa sobre Escola e Comunidade identificamos que as atividades desenvolvidas para incentivar essa interação ficou delimitada intra muros em: reuniões mensais com pais, exposições e gincanas. O que nos leva a considerar, que a escola está na comunidade e esta presença está limitada ao aspecto geográfico, e a comunidade não interage com ela. Pelo menos não, em seu sentido *recíproco* e *vinculante*; um dos indicadores dessa desvinculação é a violência que frequenta o espaço escolar. Os entrevistados E1 e E5, ligados a gestão da escola contam que:

> *teve menino que foi armado pro Souza Porto de revólver, pra matar a namorada e se matar porque ela não queria namorar mais com ele, nesse dia ele não foi pra escola, depois ele entrou, ai a servente me avisou...corre que menino entrou e arrodiou...eu digo, ele não veio pra aula, como foi que ele entrou, eu conheço ele, conheço os pais dele ai fui [extrato de entrevista de E1]*
>
> *um aluno entrou e foi atirar em um colega ai, a sorte foi que não pegou em ninguém tá certo? e ele saiu da escola logo, logo, não voltou mais pra escola, aconteceu [extrato da entrevista de E5]*

Considerando a natureza do fenômeno, é importante destacar que não somente o ato da violência dentro da escola deve ser exposto, mas também a capacidade da escola enquanto instituição e de seus gestores de suportar e criar situações de conflito, ligadas à cultura da própria escola, sem que essas situações não esmaguem os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica.

Os discursos nos permitem considerar que o espaço escolar está sendo visto de locais diferentes dos seus sujeitos. A história demonstra que a violência nas escolas não é um fenômeno novo. Contudo, novas formas de violência escolar nascem cotidianamente, fatos estes que têm tornado a violência o objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas, pois ela afeta a sociedade como um todo. Para Moraes (2011):

> *Pode-se observar que herdamos na contemporaneidade características da forma moderna de ver o jovem, ou seja, uma fase de vida, ou uma cultura à parte, ainda não compreendida. Porém, ao mesmo tempo, diante das questões colocadas pela união entre a cultura do capital e a contemporaneidade, a cultura juvenil emerge com uma urgência. E para a educação, como no modelo moderno, a juventude constitui ainda um "problema social", pois, ao confrontarmos as questões das culturas juvenis no ambiente escolar, como não conquistamos uma formação adequada para lidar com as diferenças, assumimos, através das estatísticas de evasão escolar, principalmente a partir dos 14 anos, a nossa incapacidade de lidar com a juventude, em detrimento do entendimento de que os jovens são sujeitos de direitos e possuidores de cultura(s) juvenil(s) (MORAES, 2011, p. 66-67).*

Há que se considerar também, que a violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da forma como a instituição e seus agentes os tratam - modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos, racistas ou autoritários. Esses dilemas evidenciam um impasse nas relações de poder instituído em uma *cultura escolar*.

O eixo "relação com o estigma" buscou conhecer a forma de convivência desses jovens e suas percepções sobre o parente encarcerado. Fugindo de concepções reprodutivistas, deixemos que os jovens falem de suas relações com o fato.

> *Jovem A - rapaz, ruim...e ao mesmo tempo um alívio, porque eu não sou contra quem faz as coisas todas que ele fez, eu não sou contra quem faz suas besteiras, o que eu espero de uma pessoa que seja igual a ele, é que respeite pelo menos a mãe, a mãe, o pai que botou no mundo,*

num precisa respeitar irmão não, mas respeite a mãe e o pai que botou no mundo, que deu comida, deu roupa, deu um teto, pelo menos isso e ele não respeitava minha mãe, não respeitava meu avô, não respeitava vó, e minha avó fez tudo por ele, meu avô fazia tudo por ele, então a prisão dele pra mim foi um alívio, uma coisa boa

Jovem B - (Negou ter um parente encarado, apesar de a escola ter confirmado a condição de detento do pai).

Jovem C - Normal, as mesmas coisas.

Jovem D - Bom, a gente fica com, assim, com medo, porque a gente sabe que quem entra nessa vida tem inimigos e a qualquer momento os inimigos podem atacar, entendeu? Ai a tal chamada rixa. Rixa com fulano, rixa com cicrano, ai vai e a pessoa fica, ou seja aprisionado em casa. Mas assim, antigamente eu tinha mais medo, agora não. Porque quem fez que pague, a gente não vai pagar pelos erros dos outros. Ou seja, sempre levo isso comigo.

As diversas percepções - da omissão à naturalização, nos leva a concluir que os jovens administram esse sentimento de forma individualizada. E nesta pesquisa, nos preocupa saber se o *estigma* de familiar de detento afeta o aprendizado e sua continuação, bem como seus processos interativos. Sobre essa questão, Becker (2008) nos adverte, que "é útil ter um termo que indique que os outros irão provavelmente definir tais atividades como desviantes sem fazer disso um juízo científico sobre se o ato é de fato desviante. Sugiro que chamemos tais atos de "potencialmente desviantes" (p. 182). E aqui, entendemos que essa potencialidade encontra-se presente, também, nas mais diversas formas que excluem socialmente: negros, pobres, homossexuais, entre outros.

E, como último eixo, a "relação com o futuro", onde buscamos conhecer as perspectivas de vida desses jovens. Tomamos como princípio a ideia de que concentra-se nas *juventudes* a responsabilidade de alterar a ordem estabelecida dos problemas atuais. Assim, falar de futuro, é falar de perspectivas de vida, formação, precariedade de emprego entre os jovens e as dificuldades de inserção nesse mercado.

***** O jovem "D" tem 18 anos, sem filhos, mora em casa alugada no BA há seis anos, com a mãe e três irmãos. Trabalha como estagiário na Polícia Rodoviário Federal. Está no 2º ano do EM, reprovou na 5ª série, a mãe parou de estudar na 5ª série do EF, a irmã está na 7ª série do EF os outros dois, gêmeos de 8 anos, estão na 3ª. Trabalha como estagiário na Polícia Rodoviária Federal. O pai deixou a família quando ele era pequeno. Diverte-se com o grupo de jovens da igreja evangélica que frequenta e vai pra casa de amigos, shoping ou praia. E diz que gosta de estudar por ser um direito e não um dever. Gosta da disciplina Português. Fala que política acaba em discussão e

que assiste o Jornal Nacional. Teve um primo próximo preso por quatro anos[10].Sobre o futuro diz já ter feito planos, mas Deus pode mudar isso sempre. Apesar de se ver formado, com sua casa e sua família.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para cumprir os rigores acadêmicos que uma pesquisa desse porte requer, conceituamos sua natureza como qualitativa – exploratória. O percurso metodológico foi feito em duas etapas: procedimento técnico - que consistiu na pesquisa bibliográfica e documental e o estudo de campo.

O estudo de campo consolidou-se em dois momentos: um primeiro quando foi feita a observação direta em reuniões da pastoral da família. E um segundo momento quando se realizou entrevistas gravadas semiestruturadas com: lideranças da comunidade, mulheres de detentos, agentes penitenciários aposentados, professores e alunos da escola pública do bairro. Cumpre informar que os sujeitos entrevistados foram identificados na escola pública estadual Prof. Arício Fortes no bairro América, a partir de um contato prévio com a coordenação pedagógica da escola e a explanação sobre os objetivos do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças não se limitam às relações pessoais, até por que elas acontecem em um determinado espaço, que, como um sujeito vivo, passa por esse processo e carrega a sua marca. No caso do América, que se caracteriza por ter nascido a partir da penitenciária, e dessa estar inserida em um sistema que, historicamente, em todas as suas instâncias, não é somente o aparelho repressor do Estado, ele funciona, também, como um campo de concentração para os pobres, desde o início teve esse estigma associado ao seu espaço.

Imbricado a essa linha tênue de autoestigmatização o descrédito coletivo se apresenta com alicerces profundos na estrutura da personalidade de seus membros, que, por ser parte de sua identidade individual, não é fácil de descartar. Está no imaginário das pessoas; tanto que, teoricamente os moradores dos novos bairros fazem essa distinção, mas na prática a associação parece ser inevitável.

Essas interações revelam uma não distinção entre a estigmatização grupal e o preconceito individual e a relação existente entre ambos. Discutimos sobre os jovens

10 Entrevistas concedidas [ago. 2015]. Entrevistador: Jonaza Glória dos Santos. Aracaju, 2015. 3 arquivos em mp3 (69m07s). As transcrições na íntegra compõem o arquivo documental dessa dissertação.

que estão nesse espaço e seus conflitos a partir da condição de familiar de detento. As relações familiares e suas perspectivas de futuro. O que nos levou a concluir, que assim como foi naturalizada a barbárie em grande parte do sistema penitenciário brasileiro, em que pouco parece importar o que se passa dentro dos muros; assim também, esse jovem cá fora tem encontrado estratégias de convivência, aparentemente pacífica, com a sua condição. Isso se deve à alteração do sentido de estigma, como *diferente*.

Concluímos ainda, que relacionar o estigma do encarceramento simbólico dos jovens do BA a um contexto desviante é, no mínimo, reduzir a potencialidade que esses sujeitos tem de dizer não. Bem como, é anistiar a responsabilidade das agências de controle social do Estado - como a escola, que reproduzem práticas excludentes. E os jovens entrevistados, apesar de falarem da convivência inquietante e incômoda afetivamente pela situação do parente encarcerado, em síntese, disseram "não" a condição de diferente. E isso se deve em parte, a natural condição que a "mocidade" tem, em sua plenitude, de superar e acreditar.

O mesmo não aconteceu com a percepção do estigma coletivo, que se sobrepõem ao Bairro América negativamente, na medida em que, apesar da desativação da penitenciária em 2007, ele segue com altos índices de violência, muito em função do envolvimento de jovens com as drogas e o tráfico, e em desencontros com políticas de segurança pública eficazes na prevenção, combate e recuperação desses jovens. Concluímos que, o estigma coletivo sim, interfere na construção das sociabilidades do jovem do entorno. Que se vê privado de espaços públicos juvenis seguros e referenciais na construção de sua prática cidadã.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio.** Trad. Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschinir. 1ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. Disponível em: https://comunicacaoeesporte.files.wordpress.com/2010/10/becker-howard-s-outsiders-estudos-de-sociologia-do-desvio.pdf. Acessado em: 05 set de 2015.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.p. 42 - 57.

BURITY, Joanildo A.; VAINSENCHER, Samira A. **Escuridão no fim do túnel:** o cotidiano das famílias de presos no Estado de Pernambuco. Recife: FJN, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria.Tradução de Bruno Magne**.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Jovens de Sergipe**: quem são eles, como vivem, o que pensam. Secretaria de Estado do Combate à Pobreza e da Assistência Social: Aracaju, 2006.

DAYRELL, Juarez.; T. GOMES, Nilma L. **A juventude no Brasil. Revista** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em 10 fev de 2015.

ELIAS, Norbet. SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind - Rio de Janeiro: Zahar, 2000

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 4.ed. São Paulo: Centauro, 2012.

FOUCAULT, Michel. Suplício e Punição.In: **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.Capítulos I e II. p.39-64.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** –Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4ª ed. Paris: ÉditionsAnthropos, 2000.

LEIRO, Augusto Cesar Rios. Formação docente e educação básica: currículo e arranjo de pesquisas. In:LEIRO, Augusto Cesar Rios; SOUZA, Elizeu Clementino. (Orgs.). **Formação docente e educação básica**. Políticas e práticas de formação. Salvador: Edufba, 2012.p. 23-38.

_____. **Educação e mídia esportiva:** representações sociais das juventudes. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MELO, Zélia Maria. **Os estigmas: a deterioração da identidade social.** Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/estigmas.pdf>.Acesso em:25jan. 2015.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **A construção sociológica da juventude**. In: Análise Social.,vol. XXV (105-106), 1990 (1.°, 2.°), 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf. Acesso em 05 mar de 2015.

ROCHA. Emanuel S.; CORRÊA, Antônio Wanderley de M. **Bairro América:** a saga de uma comunidade. Aracaju, SE: Info Graphics, 2009.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria.**Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WAISELFISZ, Julio J. **Mapa da Violência 2014: Os jovens do Brasil**. Secretaria Nacional da Juventude. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf. Acessado em: 10 ago de 2015.

Artigo Prévia do “**Mapa da Violência 2014. Os jovens do Brasil**”. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Previa_mapaviolencia2014.pdf>. Acesso em: 17 out. 2014.

Relatórios Estatísticos - Sintéticos do Sistema Prisional Brasileiro. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional>. Acesso em: 20 fev. 2015.

Síntese de Sergipe. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=se>. Acesso em: 01 mar. 2015.

Perfil da Juventude Brasileira. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/perfil_juventude_brasileira.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Estigma e Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UQ7kZ-VM2WgE>. Acesso em: 05 set. 2015.

PROCESSOS EDUCATIVOS NA REFORMA AGRÁRIA: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS

Cristiane Andrade Fernandes[11] (UESC-DCIE)
crisuesc@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o recorte de parte dos resultados obtidos na pesquisa sobre os processos educativos no Assentamento Frei Vantuy desenvolvida no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, do Programa de Pós–Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB.

Esta pesquisa, em sua singularidade, discutiu as questões ligadas à educação, especificamente no entrelaçamento dos processos educativos dos sujeitos inseridos no Assentamento Frei Vantuy, nas relações estabelecidas entre os assentados durante as vivências, lutas e saberes cotidianos.

A implicação com a Reforma Agrária e a educação nos assentamentos rurais iniciou–se no período em que fui discente no Curso de Pedagogia[12] na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, localizada no Sul da Bahia, e como bolsista do Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, atuando na modalidade de ensino da EJA, no contexto da Alfabetização de Jovens e Adultos.

A participação nessa experiência foi de grande enriquecimento para minha formação acadêmica, principalmente por ter convivido com os movimentos sociais e instituições ligadas às questões da Reforma Agrária na região Sul de Ilhéus – Bahia, como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Bahia – FETAG, a Cooperativa dos Pequenos Produtores e Produtoras Agroecologistas do Sul da Bahia LTDA – COOPASB, o Polo de Unidade Camponesa – PUC, o Movimento de Luta pela Terra – MLT e a Assessoria para o Desenvolvimento Agroecológico de Comunidades Rurais – JUPARÁ. Estas participações permitiram observar algumas especificidades dos movimentos sociais e as diversas aprendizagens, nos aspectos de sua organização na dinâmica da vida dos assentados[13] e a maneira como reivindicavam suas pautas.

11 Prof.ª substituta do Departamento de Ciências da Educação – DCIE – UESC, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC – UNEB, Coordenadora do Programa Coletivo Paulo Freire-DCIE/UESC, membro do Grupo de Estudos. e-mail: crisuesc@gmail.com

12 Minha formação inicial: Pedagogia, na Universidade Estadual de Santa Cruz, em 2004.

13 Ver Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 (p. 110).

A partir desses conhecimentos adquiridos com os movimentos sociais acerca da reforma agrária, a questão norteadora para esta pesquisa foi: Como se desenvolve o processo educativo no contexto do Assentamento Frei Vantuy? Portanto o objetivo geral da pesquisa foi analisar os processos educativos e as aprendizagens que vêm assegurando a organização do assentamento Frei Vantuy. Para execução do objetivo geral, elencamos os seguintes os objetivos específicos: investigar sobre o processo histórico da reforma agrária no contexto da região cacaueira do Assentamento; identificar as instituições que colaboraram na implantação e organização do Assentamento; analisar as implicações ocorridas no processo educativo no assentamento, na relação das famílias com a terra, com o trabalho e as vivências dos assentados.

No aspecto metodológico, a pesquisa foi qualitativa, por meio deste estudo de caso, fundamentado em Ludke e André (1986). Para se chegar a resposta da questão elaborada para esta pesquisa, um longo caminho foi trilhado e, ao término da coleta dos dados, foram-se construindo estratégias metodológicas, momentos de observação e círculos de diálogos, no intuito de coletar dados para responder à questão da pesquisa.

A partir dos dados desse estudo, como docente no ensino superior, temos refletido sobre a educação no contexto local da região sul de Ilhéus – BA, promovendo círculos de cultura em sala de aula sobre a trajetória de exclusão social da população local, seu contexto histórico-social, cultural, econômico e as consequências desses fatores na vida e no cotidiano da região cacaueira, os saberes constituídos nos assentamentos, principalmente os processos educativos, das aprendizagens dos sujeitos inseridos nesses espaços, demarcados por aspectos geográficos e identitários da região cacaueira, cenário dessa pesquisa.

DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DA FAZENDA BOM GOSTO III AO ASSENTAMENTO FREI VANTUY

> *Barcaça que não navega, barcaça presa na terra [...]. Por mais forte que seja o vento sul dobrando o capinzal, enchendo de folhas amarelas o chão das roças de cacau, jamais elas partem. Tampouco esses negros e esses mulatos que cantam canções que falam de mar e em viagens, tampouco eles partirão, marinheiros de barcaças de cacau presas na terra negra e rica![14] (Jorge Amado, São Jorge dos Ilhéus, 1988).*

14 Trecho do livro de Jorge Amado em que retrata a realidade dos trabalhadores rurais na labuta com o cacau nas barcaças.

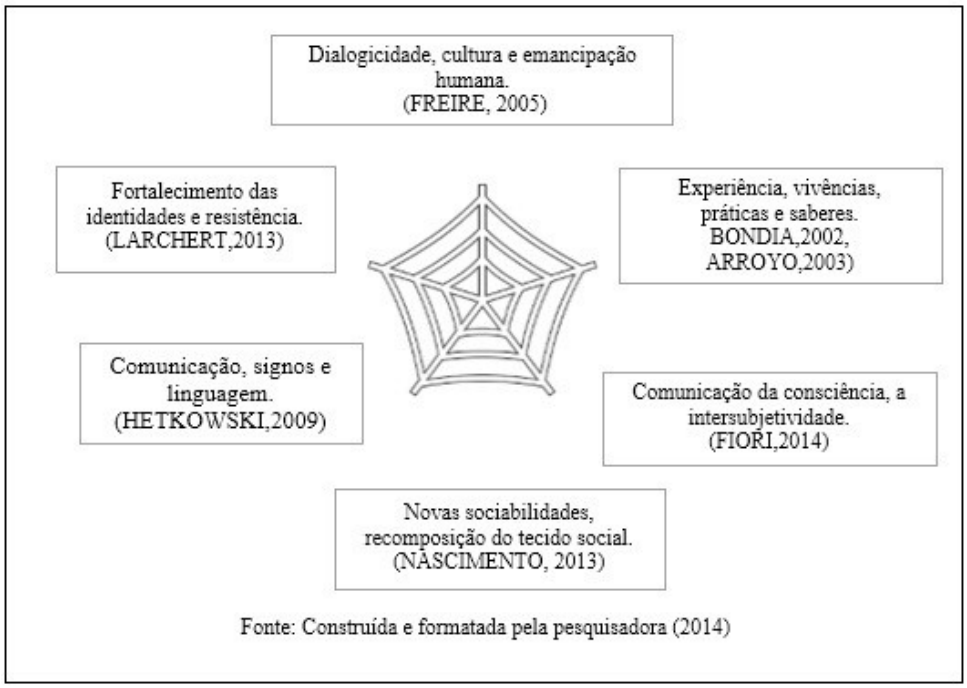
Barcaça com cacau para secagem assentamento Frei Vantuy (2014)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim como retratou Jorge Amado no livro *São Jorge dos Ilhéus* (1988), a metáfora afirma o sentimento simbólico de muitos trabalhadores, que ainda labutam em barcaças nas fazendas, ou, como no assentamento Frey Ventuy, a barcaça não "navega", mas seca as amêndoas ao sol, aos cuidados dos assentados, hoje donos de suas terras.

Compreender como se constituiu os processos educativos entre os sujeitos do Assentamento Frei Vantuy foi um dos objetivos desta pesquisa, daí a necessidade em se discutir essa categoria enquanto conceito. Para representar a concepção de processo educativo, apresento a figura a seguir, como a metáfora da teia que se relacionam com categorias elencadas por alguns pesquisadores:

Figura 1: Categoria do Processo Educativo



Fonte: Construída e formatada pela pesquisadora (2014)

Na figura acima, estão alguns conceitos que se entrelaçam formando uma teia dos processos educativos. Cada um dos autores citados pesquisaram, em diferentes contextos e com problemáticas diversas, como se desenvolvem esses processos, sejam em comunidades urbanas ou rurais, na área de saúde, ou com tecnologias digitais, na educação popular, ou em comunidades quilombolas. Nesse sentido, trazem, de suas práticas investigativas, conceitos-chave que compõem uma teoria para o reconhecimento da relação teórico-prática dos processos educativos.

As categorias apresentadas nesta figura remetem ao que Freire nos deixa em seu legado, uma profunda concepção de ser humano, que se utiliza de signos e linguagens (palavra) para vivenciar atitudes e conhecimentos. Reconstruindo saberes e fortalecendo resistências em uma labuta diária, que se constituem em construções subjetivas dos sujeitos, que sempre são ouvidas ou aceitas, pois, para ele, é no diálogo e na comunhão que esses processos educativos poderiam ser refinados como condição humana.

O lócus desta pesquisa, o assentamento Frei Vantuy, está localizado à beira da BR-415, rodovia Ilhéus-Itabuna, km 10, no Sul da Bahia, e é composto por 47 famílias, totalizando 249 moradores, que dividem as terras para o trabalho rural onde residem.

O atual nome do assentamento surgiu como uma homenagem ao Frei Vantuy, *in memoriam*, devido à intervenção do religioso nos momentos de conflitos vivenciados pelos acampados, até conseguirem a posse da terra definitiva. Tivemos essa informação através do relato de um assentado. Sendo assim, do nome de Fazenda Bom Gosto III, o Assentamento passou a ser chamado de Frei Vantuy:

> *Frei Vantuy era capuchinho, morava em Jussari, e fazia parte da Comissão Pastoral da Terra, junto com frei Chico, que era da Diocese de Ilhéus, foram os mediadores dos primeiros conflitos [...] com a morte do Frei Vantuy, nós perdemos contato com eles e por ter sido uma morte tão trágica, nós demos o nome do assentamento, que é assentamento Frei Vantuy, na verdade (Assentado G, 2014).*

A organização do assentamento iniciou com o cadastramento de pessoas que estavam em situação de desemprego devido à crise da lavoura cacaueira. Segundo uma das assentadas, as pessoas que se cadastraram foram se multiplicando através de uma rede de conhecidos que, de "boca em boca", foram convidando outros conhecidos para participarem das reuniões.

O período de negociações, segundo os moradores mais antigos antecedeu à entrada dos acampados[15], conforme relato da assentada R:

> *[...] a gente não tinha ainda acampamento, aí a gente vinha, tinha reunião no casarão, do lado aí, aqui dentro moravam três famílias que eram: o administrador, o filho dele e um outro trabalhador da fazenda (Assentada R, 2014).*

Sobre isso, é importante evidenciar o relato de uma trabalhadora assentada quando conta sobre um dos antigos trabalhadores da fazenda:

> *M. quando pedia ao INCRA a fazenda já não fazia mais parte do MLST [Movimento de Libertação dos Sem Terra], só que ele... Ele já tinha saído do MLST, mas pra pedir a fazenda, ele tinha que pedir em nome de um movimento, ele não podia pedir em nome de uma pessoa física dele (Assentada R, 2014).*

Porém, segundo a assentada R, eles não sabiam que precisavam de um movimento que os representasse. Após ter o cadastro de um grupo de pessoas para fazer parte do Projeto de Reforma Agrária da Fazenda Bom Gosto III, a comissão formada por homens e mulheres foi ao INCRA para perguntar como eles se cadastrariam para ter a posse da terra. Nesse contexto, foi solicitado ao grupo que informasse em qual movimento social eles seriam cadastrados, assim relatou R.

> *"[...] aí a gente ficou dizendo, não, nenhum. Aí o pessoal ficava tirando onda com a gente lá, no INCRA em Salvador, aí ficava " Ói fulano venha ver, fulano, ói tão aqui igual pássaros, igual, tudo vuando, tudo solto aqui ó, tudo naquele filé, um filé daquele e eles estão soltos aqui ó", aí, " Mas porque vocês não tão com movimento?" Para nós não precisava ter um movimento na frente, mas tendo um povo cadastrado seria o importante (Assentada R, 2014).*

15 Famílias organizadas em movimentos sócio-territoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Ver Dicionário da educação do campo. Organizado por Roseli Caldart , Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto.3ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, expressão Popular, 2013.

Quando o funcionário do INCRA diz “um filé”, ele se refere à terra, por ser um dos locais cobiçados entre os fazendeiros, pela sua localização à beira da BR-415, entre Ilhéus e Itabuna, com fácil acesso, além de ser uma área bem preservada da remanescente Mata Atlântica e com plantio de cacau, mesmo com boa parte da lavoura tendo sido devastada pela vassoura de bruxa.

Não é possível perceber os processos educativos de maneira isolada. Para Arroyo (1999), esses processos educativos não estão vinculados somente na escola, mas perpassam por espaços físicos e simbólicos, na comunhão do diálogo, em movimentos sociais, na família, no trabalho, nos momentos de lida na roça e na vivência entre os seres humanos em suas ações cotidianas.

A relação entre os seres humanos é a matéria-prima desta educação no processo educativo. Uma das vertentes que baliza essa ação está pautada em valores, como propõe Arroyo e Fernandes (1999):

> *[...] os valores que nos movem e que também queremos ajudar a cultivar e através da articulação são os valores que tem o ser humano como centro, e que sustentam uma concepção de educação especialmente preocupada com o desenvolvimento humano de todas as pessoas, em todo o mundo. (ARROYO, FERNANDES ,1999, p. 59).*

Os desencontros nas relações humanas têm reforçado aspectos da desumanização e desarmonia social, em que as consequências se expressam em exclusão social, violência e perda da sensibilidade humana com o outro. Refazer esse tecido social é um dos desafios deste século.

Todo este caminho trilhado pelo grupo cadastrado iniciou com 100 pessoas, mas, depois de alguns meses sem retorno positivo para suas tentativas, muitos foram desistindo de esperar pela posse da terra, por não acreditarem que conquistariam a Reforma Agrária naquela região.

De acordo com Fiori (2013), os processos educativos perpassam pela consciência e neles:

> *A comunicação da consciência (a intersubjetividade) supõe um mundo comum. Se cada um constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e estas se comunicariam sem o mundo - o que não é o caso, pois somos seres encarnados – ou não se comunicariam. Uma vez mais: as constituem em intersubjetividade originaria. (FIORI, 2013, p. 60).*

O autor, ao se referir à comunicação da consciência, compreende que cada ser carrega uma consciência de si e do mundo em que está inserido, entretanto, esta consciência não é igual para todos. Mas, são nestas intersubjetividades que nos encontramos e nos confrontamos com saberes e experiências mútuas ou não. Nestes espaços se constroem, então, os processos educativos que deveriam nos consolidar como humanos.

Este foi um processo de idas e vindas com a sociedade ilheense, conflitos pela posse da terra, pois a Reforma Agrária sempre foi conquistada por meio de reivindicações, mobilizações e resistência em todo o país, aqui na região cacaueira não foi diferente. Como afirma Bergamasco e Norder:

> *[...] a luta de trabalhadores rurais sem-terra que migravam pelas várias regiões do país e que, a partir de meados dos anos 80, passaram a procurar nos movimentos sociais politicamente organizados um novo caminho para alcançar seu retorno ao campo. (BERGAMASCO; NORDER, 2006, p. 203).*

No assentamento Frey Vantuy, a luta dos trabalhadores rurais na região cacaueira também foi a busca pela terra, com a organização de grupos que somariam esforços em torno da reivindicação de terras abandonadas por motivo de dívidas e protestos dos bancos financiadores, devido aos altos empréstimos efetuados pelos fazendeiros na tentativa de salvar a lavoura cacaueira. No entanto, a luta foi em vão, devido à perda da lavoura de cacau causada pela vassoura de bruxa.

No relato de uma trabalhadora assentada, ao tratar do processo de ocupação inicial da área do assentamento, ela disse:

> *Aí a gente [...] tinha reunião no casarão, do lado, enquanto o INCRA ficava fazendo a vistoria, a gente ficava fazendo a reunião, aí primeiro por quinzena, depois semanal aí a gente fazia reuniões no casarão (Assentada R, 2014).*

Estas reuniões já sinalizavam um processo educativo em construção na reivindicação pela Reforma Agrária, que não era vista de maneira positiva pela sociedade local.

O relato dos participantes dessa pesquisa confirma essa desconfiança, devido à falta de credibilidade de que realmente a terra viesse a ser distribuída:

> *É porque não tinha muita credibilidade, que naquela época, a mídia falava muito mal da Reforma Agrária. Aí as pessoas tinham medo, e, também, tanto o administrador, como seu M, né, que era um trabalhador de mais de trinta anos aqui dentro, eles ficavam assim falando para as pessoas "Que nada, O homem vai vender isso aqui pra sem-terra nada". Aí muitas pessoas acreditavam nisso e num quiseram retornar. (Assentada R, 2014).*

De acordo como o depoimento de uma assentada, o Frei Vantuy, representante da Pastoral da Terra, foi chamado por diversas vezes para intermediar o diálogo entre

os acampados e a polícia fortemente armada, a mando da filha do fazendeiro dono da terra, que não se conformavam com a ocupação dos sem-terra, porém a decisão de negociar a terra para fins de Reforma Agrária já havia sido tomada e encaminhada a documentação junto ao INCRA pelo Sr P.

Ocorriam, então, os grandes embates entre a desocupação dos sem-terra, por mandado judicial, e a ida para o acampamento na Vila Cachoeira, do outro lado na BR-101, perto da sede da Fazenda Bom Gosto III.

Durante esse período, muitos dos sem-terra desistiram, pois não acreditavam que, em uma região com forte poder coronelista, eles teriam realmente chance de ocupar aquela terra situada em local de fácil acesso.

Antes da oficialização do INCRA para a posse da terra, algumas conquistas começaram a ser efetivadas, uma delas de grande importância: a criação da comissão que organizou o processo de implantação da associação criada em julho de 1999, conforme consta na Ata, como descreve o trecho abaixo.

> *Um número de trabalhadores sem-terra com a finalidade de fundarem uma Associação Agrícola da fazenda Bom gosto III, para a aprovação do Estatuto Social da Associação, eleição e posse da primeira Diretoria. Após composta a diretoria de um presidente, uma secretaria, dois tesoureiros, e conselho fiscal, foi relatado acerca dos objetivos da associação e sua importância na organização e representação política dos trabalhadores da fazenda Bom Gosto III (Ata de Fundação da Associação, 2014).*

Observa-se nesse relato que ocorrem processos educativos (FREIRE, 2005) quando, em assembleia, a diretoria propõe as ações de "*ocupação imediata da fazenda pelos associados, para que haja maior desenvolvimento do trabalho em grupo, união de todos para que sejam alcançados os objetivos da associação"* (Assentada M.). É importante ressaltar que constam nesta ata a assinatura de 50 trabalhadores (as) rurais. Deve ser destacado, que essa ação ocorreu nove meses antes do INCRA conceder a posse da terra.

Considero todo este processo como educativo: da organização política para a criação de uma Associação, estava na coletividade que se organizava em busca de seus direitos e de seus objetivos, na luta pela terra, por um lugar para plantar e viver.

Segundo Bondía (2002) conceitua, a experiência é um dos fatores importantes nos processos educativos:

> *A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo,*

> *suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).*

Essa perspectiva da experiência configura-se em um desafio na contemporaneidade: porque a máquina do tempo, o relógio, persegue, com seu tique-taque, regula o homem moderno, não lhe dá tempo para pensar, para escutar. Não se pode parar: tudo é muito dinâmico e de extrema urgência, não há tempo é preciso correr nesta ânsia de conquistar tudo e nada ter/ser sentido, não há tempo para largos diálogos, para conjecturas e reflexões.

PROCESSOS EDUCATIVOS NA REFORMA AGRÁRIA: FORMAÇÃO POLÍTICA

O quê, na educação, define um processo educativo de fato? Na concepção freireana, o encontro com a emancipação desenvolvida nos sujeitos, isto é, a consciência de si e de seus direitos e deveres perante o mundo, a ponto de não ter ninguém para lhe impor seus atos, que não seja a si mesmo. Freire (2005) assim o afirma:

> *O processo educativo como a cultura popular, educação como ação cultural, recuperada na centralidade libertadora da cultura popular, implica reconhecer a desumanização [...] na radicalidade dos valores socialistas, de emancipação humana, da igualdade e diversidade. (FREIRE. 2005, p. 57).*

A emancipação está na conscientização de sua luta por um pensar individual, coletivo e dialético: uma teia que precisa ser tecida, através da reflexão, e construída diariamente entre os sujeitos. Educar para a emancipação não é uma construção simples, mas é possível para educadores e educadoras que almejam e acreditam nesta educação.

Como o grupo de pessoas não fazia parte de um movimento social especifico, assim que retornaram a terra, foi escolhida uma comissão para ir ao INCRA, na cidade de Salvador, para saber como eles deveriam proceder, qual deveria ser a documentação necessária para que fosse regulamentada a posse da terra. Houve uma orientação para que procurassem apoio da Pastoral da Terra e de outro coletivo denominado JUPARÁ.

O JUPARÁ foi inicialmente constituído como Assessoria para o Desenvolvimento Agroecológico de Comunidades Rurais – JUPARÁ, com atividades iniciadas em julho de 1995 – data em que desenvolveu um projeto em parceria com a WWF Brasil[16].

Aliada à assessoria do JUPARÁ, nos anos de 1980 e de 1990, na região de Ilhéus e Itabuna, a Comissão Pastoral da Terra – CPT – exerceu um papel fundamental junto aos trabalhadores rurais acampados que pretendiam ser assentados nas fazendas e ficavam anos à espera de um comprador, como diz uma assentada do Assentamento Frei Vantuy: "[...] *então surgiu uma luz no fim do túnel, para os fazendeiros endividados e desolados*" (Assentada M, 2014).

As aprendizagens geram consciência de si e do contexto em que se encontram. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) denomina este enfrentamento com a realidade para superação dos obstáculos como "situação limite". Situações que fazem o homem refletir sobre elas mesmas e, com elas, transformarem sua ação no mundo, porém o processo é lento, mas construtivo.

A educação acontece através do constante diálogo entre os homens, pois existir é pronunciar o mundo e transformá-lo, não é no silencio que os homens se constroem, mas na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão sobre seu fazer, assim se constituem homens e mulheres, trabalhadores rurais, construindo, fazendo e dialogando sobre seus saberes (FREIRE, 2005).

Segundo relato de uma assentada, foram criados, junto com os trabalhadores rurais, outros projetos que foram desenvolvidos com vários assentamentos, incluindo o Assentamento Frei Vantuy. Podemos destacar algumas instituições promotoras desses projetos, a saber: COOPASB – Cooperativa de Pequenos Produtores e Produtoras da Sul da Bahia, responsável pela comercialização da produção. Além de uma organização política pela RACAA-Sul – Rede de Associações Comunitárias de Assentados e Não Assentados do Sul da BA, uma articulação de 25 associações comunitárias que tem por objetivo traçar uma política de desenvolvimento rural sustentável (WWF Brasil, 2000, p. 40).

Houve a participação, segundo a assentada M, de algumas mulheres do assentamento em Ilhéus, polo regional do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR, que promove atuação das mulheres no contexto de conservação e desenvolvimento, atuando na região com a formação e organização políticas entre as lideranças dos assentamentos.

Essa organização das mulheres demonstra como um processo educativo se constitui nas relações de pessoas associadas que buscam objetivos comuns em prol de um desenvolvimento, cuja ação possibilita a sustentabilidade das mulheres e de suas comunidades.

16 WWF-Brasil é uma ONG brasileira, participante de uma rede internacional e comprometida com a conservação da natureza dentro do contexto social e econômico brasileiro.

A partir deste Coletivo, houve outras ações que foram surgindo em prol da educação ambiental, formação política, produção de adubo orgânico, através de oficinas e dos mutirões, nos diversos assentamentos que os integrantes de cada Associação estavam inseridos.

Aqui é inegável o processo educativo, que os assentados do Frei Vantuy foram construindo nas relações e nas ações, através da educação refletida no aspecto ambiental e o fortalecimento do que se denomina como coletivo.

Um exemplo do processo educativo configura-se nos momentos de trabalhos de mutirão, organizado da seguinte forma:

> *Fazemos a roçagem, colheita de cacau, às vezes as mulheres se reúnem pra pegar o lixo da rua, entendeu? A gente tira um dia especialmente para fazer isso. A colheita do cacau, a limpeza do cacau também, que a gente tem um pedaço de cacau comunitário aí embaixo, faz a secagem do cacau. É, e esse dinheiro faz movimentar a associação, pra fazer uma viagem ou outros gastos que a associação tenha, então tem essa reserva desse cacau para a associação, mas sabemos que é de todos nós. (Assentado G, 2014).*

Observei que em cada espaço há um tipo de saber que se socializa e caracteriza o processo educativo. É justamente na relação do homem do campo, aqui retratado como trabalhador rural, que leva seu cacau para barcaça.

Nesse espaço dialogam entre si, sobre como manejar o cacau para obter uma melhor qualidade no produto final, são saberes que continuam repassados entre as gerações de assentados: a exemplo do manejo do cacau e da colheita, como tirar a *cibira*[17] do cacau para levá-lo à barcaça, ou revirar o cacau mole no cocho para uma fermentação apropriada e uniforme e, depois, já na barcaça, os trabalhadores pisam o cacau para limpar as amêndoas.

Um processo educativo bem característico do assentamento pode ser descrito nas reuniões da associação, em que se inicia a assembleia debaixo da barcaça, participam homens, mulheres, crianças e a diretoria da associação, juntamente com o conselho fiscal que, no decorrer da reunião, apresenta a prestação de contas aos assentados, a diretora lê os informes e agradece ao mutirão da limpeza, que roçou a frente do assentamento e ressalta o quanto essa ação coletiva melhora a imagem do assentamento perante a sociedade ilheense.

Perceber e reconhecer que os processos educativos contidos nas comunidades entrelaçadas nas relações dos sujeitos participantes destes espaços são requisitos que o pesquisador precisa aprender para respeitar esses saberes, acima de tudo, e aprender a valorizá-los como saberes a serem compartilhados em diferentes espaços, em constante diálogo. Para Nascimento e Hetkowski (2009) isto acontece quando:

17 Cibira: parte fibrosa que prende os gomos de cacau.

> *Fundamentado na valorização da vida que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, como base para o autodomínio e para reconhecimento dos outros como diversos. A ideia de comunhão, por sua vez, é a de que ela é um processo social básico que expressa toda relação de transmissão e de potencialização de ideias, de valores, de sentimentos entre as pessoas mediante um infindável acervo de signos, de certo modo organizados pela linguagem pela qual se faça opção. (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p. 136).*

A ideia de comunhão não pode estar distante dos processos educativos, pois é na comunhão que se relacionam os sujeitos, nas vivências do trabalho, da cultura local, das relações inter-geracionais; movimentos que configuram diferentes aprendizagens, na oralidade dos movimentos populares.

Além destes informes, foi discutido na reunião sobre o Crédito Mulher, benefício federal. Sinalizou-se a necessidade de fazer uma reunião extraordinária com as mulheres para decidir quais seriam as demandas destinadas para este recurso, principalmente para uma ação coletiva. Foi sugerido que fizessem atividades voltadas para o processamento de frutas, compotas ou bananas passas ou o artesanato com palha de banana.

Durante as assembleias, as problemáticas que surgiam no assentamento eram, aos poucos, discutidas, dialogadas e refletidas por todos, configurando-se um momento de grande respeito. Mesmo no momento de divergência de opiniões, todos se respeitam, existe a palavra e a voz do outro é visivelmente escutada.

> *Esta busca nos leva a surpreender nela duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação radical que, sacrificada, ainda que em partes, uma delas se ressente imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí quer dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2005, p. 89).*

Ainda que não haja total concordância sobre as opiniões, há um processo educativo que se dá na dialogicidade[18]: essência de uma educação que busca a prática da liberdade dos sujeitos. Nesses momentos de assembleia, a palavra é pronunciada através da votação da adesão ou não aos temas discutidos.

São nestes momentos de intersubjetividades que acontece a ação-reflexão dos assentados na busca das soluções de seus problemas.

---

18 "O diálogo encontro dos homens mediatizados pelo mundo". Categoria firmada por Paulo Freire: Ver Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para se chegar à resposta da questão elaborada para esta pesquisa, um longo caminho foi trilhado, entre acertos e erros próprios de qualquer processo de aprendizagem. Entre a chegada ou o retorno ao Assentamento, espaço desta pesquisa, e o término da coleta dos dados, ocorreram momentos de observação, círculos de diálogos, aproximando–me do objeto de estudo em questão para compreender os processos educativos.

Quanto à natureza da pesquisa, a abordagem foi qualitativa. Esta perspectiva, no campo da educação, tem referência, dentre outros autores, nos estudos de André (2013):

> *As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p. 97).*

Quanto ao tipo de pesquisa, configurou-se como um estudo de caso. Nesse sentido, esse assentamento é um caso que se definiu com algumas especificidades: nos aspectos *geográficos*: está situado na região cacaueira no Sul da Bahia, contendo terra fértil, vegetação exuberante com corredores remanescentes de Mata Atlântica; *socioeconômicos:* região que viveu tempos áureos e prósperos com o lucro do cacau; *culturais*: a cultura regional é rica em diversidade de povos e etnias entre eles ribeirinhos, marisqueiros, pescadores, indígenas, ciganos, quilombolas e pequenos produtores rurais; *políticos*: centralização de poder nas “mãos” de famílias tradicionais, em que os coronéis dominaram a região e os sujeitos pelo poder, durante longas décadas, além da sua ocupação ter ocorrido de maneira negociada entre fazendeiro e o INCRA, o que o diferencia de outros assentamentos da região.

O estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”, isto é, para compreender o objeto do estudo é necessário compreender o contexto em que esse está sendo estudado (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Nessa perspectiva, para o trato da coleta de dados, foram utilizados seguintes procedimentos metodológicos: a entrevista individual e semiestruturada, a observação direta nas ações do cotidiano do assentamento nas reuniões mensais, na visita aos lotes de assentados, na rotina laboral, e os documentos existentes no assentamento como a Ata de fundação.

Nesta pesquisa foram entrevistados assentados que participaram do início da ocupação do Assentamento: os trabalhadores e trabalhadoras rurais[19] mais antigos

19 Trabalhadores rurais denominação dos homens e mulheres que trabalham com a terra na região cacaueira.

do assentamento, por serem pessoas que poderiam retratar a memória da ocupação, partindo do processo educativo, vivenciado por eles na época em que ocorreu a transferência do acampamento para a Fazenda Dom Bosco III, hoje Frei Vantuy.

Outro instrumento de apoio para a coleta e sistematização de dados, foi o registro em diário de campo, da observação da vida cotidiana dos assentados, na forma de um diário de campo para acompanhar as observações realizadas e demarcar, assim, a continuidade das vivências, destacando as que definem os processos educativos do assentamento.

CONSIDERAÇÕES DA CAMINHADA

A partir das análises dos relatos das observações no assentamento, acredito que o processo educativo se materializou desde o início da ocupação da Fazenda Bom Gosto III, com a própria mobilização coletiva.

Quanto ao processo educativo na/da organização para a sobrevivência, os assentados do Frey Vantuy buscavam participar de ações promovidas por entidades ou movimentos sociais, na região cacaueira, em prol da organização no assentamento, no intuito de promover a subsistência coletiva e diversificada, reconsiderando o modo agrário de monocultura recorrente da região. A participação em oficinas, capacitações continuadas, projetos voltados para a elaboração e implementação acerca do manejo com a terra, visando a sustentabilidade dos trabalhadores rurais, direcionadas à agroecologia e ao cuidado com a terra, a fauna e a flora são alguns exemplos.

Portanto, este estudo de caso revelou que, mesmo esse assentamento não estando diretamente representado por um Movimento Social, como referência do Assentamento, os seus sujeitos construíram, ao longo de sua caminhada nestes quinze anos de consolidação, um movimento que se tornou constituinte durante o processo educativo, vivenciando as aprendizagens contínuas. Isso possibilitou um agir coletivo com mais autonomia, consciência e desenvolvimento sustentável.

A Formação Política foi e ainda é um processo educativo na reforma agrária no assentamento, no aspecto de gestão da coletividade, durante a caminhada de quinze anos, a Comissão Pastoral da Terra, INCRA, COOPASB, WWF, MLT, PUC, diversas instituições – Universidades, Câmaras, Fóruns de diálogos e Movimentos Sociais da região, entre outros –, sujeitos e coletivos que construíram juntos: resistência, resiliência e possibilidades de transformação da realidade.

Como a aranha tece sua casa, assim os assentados teceram um processo educativo. O fio do saber contido em cada assentado (a) vai tecendo e fortalecendo-se a partir de suas vivências individuais somadas às aprendizagens da caminhada, amadurecidas com as relações cotidianas, a dureza da vida, a labuta da roça, junto com a necessidade de aprender e de resistir para ter sua subsistência e lutar por aquilo que acredita. Nesses momentos, o seu fio vai se tornando tenaz e, ao mesmo tempo, flexivo, pois precisa se juntar a outros fios durante a caminhada, fios estes

que trazem consigo, também, outras histórias, ideias, incertezas ou certezas, muitas necessidades e conquistas.

Também se juntam aí as crianças e os jovens assentados nos pequenos fios, para formar o coletivo: “a trama da teia”, peça que vai sendo cingida na tessitura social, nas relações com o outro, ora no conflito, nos momentos de reivindicação, entre as discórdias e resistências, ora unidas em dois fios, para as mobilizações sociais, momento de ir para o embate, buscar os direitos individuais ou coletivos pois um fio apenas não tem força, são precisos muitos fios nessa empreitada.

Aos poucos a teia vai sendo tecida em um fio maior e outro menor, um pequeno alinhava aos outros dois, são os sujeitos assentados que entram na teia social, ainda no início das aprendizagens com a terra, com a luta, mas também com maestria no tecer, pois os sujeitos têm um sonho: possuir a terra, também como os outros. Esse pequeno fio sabe que sozinho não alcançará seu sonho, que é preciso tecer muito e juntar-se aos outros para construir, na coletividade, aprendizagens do tecido social dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete. CASTAGNA, Monica Molina. (organizadores). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** vol. 4. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação Básica e o movimento social do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação
Básica no Campo.1999. Coleção por uma Educação Básica no Campo nº2.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação**? **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade Educação e pesquisa - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013

AMADO, Jorge. **São Jorge dos Ilhéus**. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

BONDÍA, Jorge Larossa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, jan. / abr. 2002.

BERGAMASCO, Sonia Maria P. P.; NORDER, Luiz Antônio Cabelo**.** Assentamentos e Assentados no Estado de São Paulo: dos primeiros debates as atuais reflexões. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária** - ABRA. v. 33, n. 2. ago. / dez. 2006.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento.** In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Por uma Educação Básica do Campo** – vol.4. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. **Dicionário da Educação do Campo.** /Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 191 p.

FIORI, Ernani Maria**. II Caderno de educação popular em saúde Conscientização e educação.** In: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, 1996.

LARCHERT, Jeane Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo - BA** / Jeanes Martins Larchert. -- São Carlos: UFSCar, 2014. 217 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI Tânia Maria (organização). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. 400 p.

_____. Organizais não-governamentais: sujeito simples ou sujeito composto? Reflexões sobre práticas comunicacionais e educacionais nas ONGS. In: NASCIMENTO, A. D.; FIALHO, N. H.; HETKOVISKI, T. M. **Desenvolvimento sustentável, e tecnologias da informação e da comunicação**. Salvador: EDUFBA. 2007. p. 227-242**.**

RELATÓRIO: PROJETO**: REFORMA AGRÁRIA ECOLÓGICA NA REGIÃO CACAUEIRA DO SUL DA BAHIA** :O PROJETO JUPARÁ DE CONSERVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. RELATÓRIO ESTE ESCRITO EM 2003 E PUBLICADO EM 2008, POR ROBERT BUSCHBACHER (2008).

WWF- BRASIL – **Caminhos e aprendizagens: educação ambiental, conservação e desenvolvimento**/ Coordenação; Irineu Tamaio e Denise Carreira) Brasília; WWF Brasil, 2000. 92 p.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JUVENTUDE(S): O QUE REGISTRAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Francisco Marcos Pereira Soares (UESPI)
marcosluhan@gmail.com
Raimunda Alves Melo (UFPI)
raimundinhamelo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo partiu do seguinte problema: O que registram os documentos oficiais publicados a partir das primeiras décadas XX sobre as políticas educacionais para juventudes e que concepções de juventude apresentam estes documentos? O problema em questão, parte do pressuposto de que as políticas regulatórias, bem como as definições conceituais de juventude estão diretamente relacionadas às práticas sociais e ações governamentais, constituídas a partir das relações de poder e concepções de educação e sociedade vigente em cada período histórico.

Sobre o uso de documentos em pesquisa, Cellard (2008) afirma que devem ser apreciados e valorizados, pois é possível extrair e resgatar uma riqueza de informações, ampliar o entendimento sobre objetos de estudo, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas. A respeito disso, Cellard (2008, p. 295) afirma que:

> *[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.*

Ao escolhermos os documentos oficiais (legislação) como fonte de pesquisa não desconsideramos outras, mas partimos do princípio de que os homens são regidos no cotidiano por práticas sociais, delimitadas através dos direitos e deveres que se constituem na legislação de um país. Dessa forma, embora os documentos oficiais tenham marcos dominante, trata-se de importantes fontes para a reconstrução da história, uma vez que suas deliberações e diretrizes expressam as lutas e conflitos sociais do período a qual pertence.

Partindo dessas considerações introdutórias, inicialmente discutimos a construção histórica dos conceitos e definições de juventude, e logo em seguida, fizemos uma análise de alguns marcos legais que tratam sobre as políticas educacionais para jovens a partir de 1930.

CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE JUVENTUDE

A conceituação de juventude é complexa, pois ao longo do tempo, ela vem sendo definida como uma fase de vida intermediária, de transição da adolescência para a vida adulta. Historicamente, as definições juvenis são caracterizadas por rótulos como: "anos dourados" (1950), "rebeldes sem causa ou juventude transviada" (1960), "geração *shopping center*" (1990), geração neném (2000), entre outras. No entanto, a discussão proposta neste estudo, busca uma conceituação para além dos rótulos, procurando identificar, nas definições conceituais, os sujeitos escolares constituídos a partir da década de 30.

A legislação e algumas instituições estabelecem a faixa etária que a define. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, têm utilizado o recorte dos 15 a 24 anos. Algumas organizações tomam como parâmetro o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que determina o término da adolescência aos 18 anos. A Secretaria Nacional de Juventude adotou como parâmetro a idade de 15 até 32 anos. Estas definições etárias estão ligadas ao surgimento das escolas, as políticas de estado e as exigências da indústria e do sistema jurídico. São demarcações construídas com vistas à institucionalização do curso da vida, seja por meio da definição da durabilidade do tempo de escola, do momento da conclusão ou da preparação e ingresso no mercado de trabalho, entre outras.

Algumas ciências também já se decidiram sobre a definição etária da juventude. A Biologia divide a juventude em duas fases: a pré-adolescência (de 10 a 14 anos) e a adolescência (de 15 a 19 anos). Para a Sociologia, a juventude começa aos 15 e termina aos 19 anos. Diferentemente do que se propõem estas ciências, a História não concebe um tempo definido, um limite certo do período em que começa e termina a juventude.

Em âmbito histórico, as definições de juventude são realizadas de acordo com o período e a sociedade estudada. Tempo, espaço e cultura são essenciais para a compreensão do sentido desta categoria. Nessa perspectiva, considera que a classificação de pessoas por faixas de idade representa uma visão reducionista para explicação de um determinado grupo social, tornando latente o aspecto de diversidade que pode vir a compô-lo, como é o caso da juventude.

Consideramos que a juventude não possa ser pensada apenas como uma etapa

que separa a idade da infância da vida adulta, pois no percurso da história nem sempre a vigência da classificação etária foi essa.

A respeito desta questão, Levi; Scmitt (1996, p. 8) explicam que os historiadores não devem perder de vista que a juventude é uma construção social e cultural, e em nenhum lugar e momento da história, a juventude poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Assim

> *Como construção social a juventude se caracteriza por seu marcado caráter de limite. Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta [...] entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de poder.*

Nesse sentido, Clementino (2011) também afirma que, a juventude pode ser considerada uma etapa da vida que, como as outras, possibilitam um conjunto de novas trajetórias, desafios e experiências. Mais do que um momento assinalado por transformações biológicas, a juventude é marcada pelas relações que as pessoas estabelecem dentro da sociedade. Se for considerada, porém, apenas como um momento de trânsito pela infância e o estágio adulto, corre-se o risco de percebê-la apenas a partir daquilo que o senso comum diz que lhe falta: maturidade, competências e responsabilidades de adultos.

Sobre as questões relativas à conceituação e concepções de juventude dois aspectos merecem atenção. O primeiro, diz respeito à transitoriedade e o segundo, são as desigualdades sociais e de gênero. No que se refere à transitoriedade, evidenciamos que não se é jovem, se está jovem, pois pertencer à juventude representa para cada indivíduo uma condição provisória. Mais especificamente, os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles passam por eles. Em relação à segunda questão, verificamos que as desigualdades entre as classes sociais e a diferença entre os sexos também não podem ser desconsideradas, pois tempo, espaço e cultura são essenciais para a compreensão do sentido de juventude.

Encontrar a juventude na História da Educação é complicado, tendo em vista a transitoriedade instalada sobre estes sujeitos, a marcação do seu tempo histórico relacionado diretamente ao sistema de ensino. Ponderando a questão da transitoriedade e as definições etárias estabelecidas pela legislação e na política educacional, a juventude pode ser identificada a partir do último ano do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Médio e na Educação Superior, haja vista que a política de juventude instituída em âmbito governamental considera jovem a população de 15 a 29 anos.

Dada esta condição de existência do sujeito escolar, nota-se uma ausência e

presença oscilante da juventude na educação, ou mesmo, se considerarmos o termo "alunos", passamos de um coletivo que faz desaparecer as singularidades de formação para esse grupo social. Isso porque, há oscilações entre a classificação etária e a obrigatoriedade do ensino e, por conseguinte, a ausência de conceitos claros para discutir o sujeito jovem.

Nesta linha de pensamento, Áries (1981) destaca que, na transição da sociedade tradicional para a moderna, a juventude referia-se a segmentos sociais que podiam manter seus filhos afastados da vida produtiva, de modo que pudesse prepará-los para o futuro. Assim, de um lado havia a população escolarizada, e de outro, aqueles que entravam diretamente na vida adulta muito cedo.

A história registra, portanto, uma situação de exclusão, que ainda pode ser percebida na atualidade. Sobre esta questão Abramo (2000) afirma que, durante muito tempo só foram considerados efetivamente "jovens" (como condição social, para além da definição meramente etária) as pessoas das classes médias e altas, caracterizadas, principalmente por sua condição de estudante. Os jovens das classes populares, tendo de trabalhar e interromper os estudos muito cedo, ou a eles nem tendo acesso, ficaram excluídos dessa construção.

Nascimento (2000), observando a juventude no contexto brasileiro, considera que há grandes diversidades entre os jovens decorrentes da amplitude do leque etário adotado, mas também de outras variáveis como região, classe, escolaridade, nível de renda e gênero. São estes fatores, portanto, que permitem falar não só de uma heterogeneidade juvenil, mas, igualmente, da própria ampliação do conceito de juventude ou mesmo da nova terminologia: juventudes.

Nas últimas décadas, a percepção sobre a juventude tem se ampliado para além da adolescência em risco, ou seja, para uma direção, sobretudo dos setores da classe média, em outra direção, de modo que, esse conceito vem emergindo com mais força no meio social, ampliando-se cada vez mais, a preocupação com a adolescência, mediante a descoberta da vulnerabilidade e risco, que se bem observada, não termina aos 18 anos, tornando muitas vezes intensificada.

Sousa e Carminati (2012) afirmam que, as preocupações com a juventude que apareciam desde a metade do último século foram tomando maior visibilidade a partir das últimas décadas do século passado. A partir de então, a categoria juventude vêm sendo discutida mais intensamente, se tornando uma atenção central dos legisladores e do governo federal, e aos poucos se constituindo numa marca, preocupação social e cultural como movimento necessário a inserção no mundo produtivo.

Rua (1998) chama atenção para caso desta temática ser discutida no Brasil como "estado de coisas", ou seja, como demandas sentidas, que por sua vez não estão inseridas em debate público, como possibilidade de obter espaço nas agendas governamentais, sobretudo como forma de insultar mobilizações em espaços

institucionais e planos de políticas públicas para o segmento, e por muitas vezes, apresentava-se sem força para gerar respostas por parte do Estado.

O fato é que somente após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, surgiram no Brasil, novas representações sociais de juventude, entendida como grupos sociais diversos, ou seja, a juventude passa a ser não apenas condição do jovem estudante pertencente às classes médias urbanas ou integrantes do movimento estudantil, mas, a ser conceituada por seu caráter de heterogeneidade, como sujeitos de direitos, numa perspectiva ampla de cidadania. Nesse sentido, Pinheiro (2001, p. 62) afirma que:

> *Essa nova representação social da criança e do adolescente, que os toma como sujeitos de direitos, não os categoriza como pobres, ricos, pretos, brancos, abandonados, ou quaisquer outras classificações discriminatórias ou não: seu referencial empírico são todas as crianças e adolescentes tomados como uma categoria social, como cidadãos.*

Assim, essa nova representação social inclui os jovens como sujeito de direitos, não os categoriza pela condição social, etnia, entre outras. Seu parâmetro são todos os jovens considerados como sujeitos de direito. É, sobretudo, dessa juventude ou juventudes a quem nos reportamos no contexto deste estudo.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE: APONTAMENTOS LEGAIS

Políticas públicas são conceituadas como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação, propor mudanças no rumo dessas ações e ou entender por que as ações tomaram certo rumo em lugar de outro” (SOUZA, 2003, p. 13). Em outras palavras, o processo de formulação de uma política pública é aquele através do qual os governos demonstram seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas.

Azevedo (2003) aponta a existência de três tipos de políticas públicas. As políticas públicas redistributivas, que consistem em redistribuição de renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos. As políticas públicas distributivas, que são as ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. As políticas públicas regulatórias, que consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem, ou não, determinada política pública redistributiva ou distributiva.

No âmbito da educação, o objetivo da política pública é o atendimento ao direito

de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, ao longo da vida, o que encontra fundamento nos documentos legais brasileiros. A legislação é então, um instrumento da política educacional para garantir unidade e centralização nas condutas administrativas das redes de ensino. Neste trabalho, analisaremos as políticas públicas regulatórias a partir de 1930 considerando o direito legal (constituído via legislação) e o direito real (a real situação da juventude em relação ao gozo destes direitos).

A década de 30 foi caracterizada por importantes reformas educacionais. Neste período, Getúlio Vargas pôs fim ao sistema oligárquico e esvaziou o regionalismo, além de redefinir o papel do Estado, a partir de uma ação mais intervencionista em todos os setores da vida nacional, sobretudo na educação. Entre as principais ações implementadas, citamos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; o Conselho Nacional de Educação; a Reforma Francisco Campos, promovendo a educação em caráter nacional; e o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado.

No âmbito da legislação, a Constituição de 1934, outorgada por Vargas, regulamentou inúmeros dispositivos constitucionais dedicados à educação, dentre os quais destacamos: a criação de fundos para auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar; bolsas de estudo; assistência alimentar, dentária e médica; estabelecimento da educação como direito de todos; a tendência à gratuidade do ensino posterior ao primário; a laicidade do ensino primário, secundário, profissional e normal, nas escolas públicas; a garantia de ensino primário gratuito aos operários ou aos filhos destes, por parte das empresas industriais ou agrícolas, entre outros.

A análise do texto da Constituição de 1934 aponta que a juventude sequer é mencionada no capítulo “Educação e Cultura” no qual definia que a educação era destinada ao ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos e de tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário. A ênfase do texto é dada ao ensino primário, que atendia, sobretudo, a faixa etária dos 7 aos 11 anos, excluindo, portanto, a juventude. Notamos ainda, o caráter assistencialista relacionado à educação, como se refere à criação de fundos para auxílio a alunos necessitados.

A segunda Constituição, outorgada por Vargas foi a de 1937. Apesar de restringir liberdades individuais, dedicou alguns dispositivos à educação, dentre os quais destacamos: a substituição do conceito de educação como direito de todos, pelo de educação como dever e direito natural dos pais, atribuindo à família a responsabilidade primeira pela educação integral da prole e, ao Estado, o dever de colaborar com a execução desta, suprindo as deficiências e lacunas da educação particular; dedicou atenção à infância e à juventude, ao dispor sobre a garantia da assistência física, moral e intelectual, a ser prestada pelos responsáveis e, na falta destes, pelo Estado;

a garantia de educação de crianças e adolescentes carentes em estabelecimentos federais, estaduais e municipais; a destinação do ensino público pré-vocacional e profissional aos menos favorecidos; e o ensino particular acadêmico às classes privilegiadas, entre outros.

Na Constituição de 37, o termo "juventude" aparece mais explícito. Segundo a Lei, competia a União fixar às bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude com o acesso à educação. Observamos ainda, a ênfase na garantia de educação de adolescentes carentes em estabelecimentos federais, estaduais e municipais e o caráter elitista da Lei, ao definir a destinação do ensino público pré-vocacional e profissional aos menos favorecidos e o ensino particular acadêmico às classes privilegiadas.

Na análise das principais reformas educacionais propostas no Estado Novo (1937-1945), destacamos a regulamentação do ensino realizada em 1942, por meio da Reforma Capanema. Entre as políticas educacionais desse período que incluíam a juventude, destaca-se o ensino industrial e comercial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e as mudanças no ensino secundário com a criação do primário e do ginásio. Já em 1946, no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a organização do ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos, a organização do ensino normal, o ensino agrícola e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A análise das políticas educacionais do período e do cenário político e econômico, marcados, sobretudo pela necessidade de expansão da industrialização e modernização do país, bem como, os propósitos políticos da Ditadura Militar implantada por Getúlio Vargas, apontam com evidência a clara vinculação entre as propostas educacionais para os jovens e os interesses econômicos do país, bem como, a educação moral e cívica, como um instrumento ideológico a favor do aparelho político.

Segundo Gadotti (2008), após o período da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), abre-se um período de redemocratização no país, que é brutalmente interrompido com o golpe militar de 1964. Nesse curto espaço de tempo, as liberdades democráticas foram respeitadas e o movimento educacional pegou novo impulso, distinguindo-se por dois grandes movimentos: o movimento por uma educação popular e o movimento em defesa da educação pública.

Outro momento de clara presença da juventude nas políticas públicas são os anos 1961, com a promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4.024). Esta Lei define que o jovem passa a ser concebido como "adolescente" para estar no 2º Grau, deixando em aberto todas as demais manifestações quanto ao ensino secundário ou técnico, não havendo nenhuma definição de quem é esse sujeito escolar, mesmo com a reestruturação da organização do sistema de ensino.

Em 1964, com a implantação da ditadura militar ocorreu uma progressiva centralização política e administrativa. Nesse período, merece destaque: a ampliação das possibilidades da iniciativa privada, em relação ao desenvolvimento do ensino, garantindo inclusive, amparo técnico e financeiro do poder público através de bolsas de estudos e o estabelecimento da faixa etária de obrigatoriedade escolar primária, entre os sete e os quatorzes anos. O cenário educacional ficou marcado pelos interesses antagônicos dos defensores da escola pública, e do outro lado, os defensores da escola privada. A educação básica oferecida no período criou ao longo de seu processo, uma dupla formação entre escola pública voltada para os filhos das classes empobrecidas, e escola privada, voltada para os filhos da elite.

A promulgação da segunda LDB brasileira (Lei nº. 5692/1971) no cerne da ditadura militar, propôs à unificação do ensino primário com o ginásio, constituindo o primeiro grau, o que significou o prolongamento da escola única, comum e contínua de oito séries. Essa lei não renovou toda a anterior, mas vários de seus artigos, principalmente os que tratavam dos antigos ensinos primário, ginasial e colegial. As instituições de ensino privadas alcançaram favorecimentos por parte do Governo Federal e focou-se num conceito de juventude que indicava parâmetros psicológicos de uma educação que tomou a cena para definir o sujeito escolar, considerando jovem, o adolescente e o pré-adolescente.

A reforma de 1971 visava à formação de quadros profissionais dentro do processo de ensino geral, sem incompatibilização com a possibilidade de continuação dos estudos em níveis superiores. O ensino supletivo, por sua vez, tinha por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem seguido, ou concluído, na idade própria. Quanto ao ensino técnico-profissional, a lei adotou uma orientação flexível, pela qual o aluno podia optar por uma escola profissionalizante que, ao mesmo tempo, o habilita a ingressar na universidade. Os principais órgãos de treinamento são o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Notadamente, a exemplo do que acontece até hoje, os filhos da elite galgavam as melhores oportunidades, tanto no que diz respeito ao acesso ao ensino superior como também as melhores oportunidades no mercado de trabalho. Atualmente, dados divulgados pelo UNICEF apontam que apenas 1/3 dos jovens que estudam em escolas públicas conseguem concluir a educação básica, os demais 2/3 excluídos do sistema de ensino são absorvidos pelo mercado de trabalho, ocupando as piores posições e remunerações salariais.

A discussão é complexa, sobretudo porque o modelo econômico adotado pelo Brasil não priorizou a juventude. O fato é que as políticas públicas no nosso país valorizam basicamente dois públicos-alvo – os pagantes e os não pagantes -, segmentados em grandes grupos: crianças, gestantes, portadores de deficiências

físicas ou necessitado de cuidados especiais e pessoas idosas. Os jovens, tidos, em geral, como portadores do futuro e de um futuro promissor, não cabem nesse desenho.

Ao examinar as políticas setoriais, sobretudo no nível federal – educação, saúde e trabalho – Rua (1998) constata que nenhuma delas estava, naquela conjuntura, contemplando ações especialmente voltadas para os jovens. Como afirmava a autora, no Brasil "os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias" e tais políticas não estariam sendo orientadas a partir da ideia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, se inicia no Brasil um debate sobre políticas públicas de juventude. Recentemente, houve a mudança do artigo 227, que a partir de então, passou a incluir os jovens no cerne das preocupações do Estado, da família e da sociedade. Pode-se dizer que a juventude passou a contar com certa proteção das instituições preocupadas com o seu desenvolvimento. A Lei recebeu alteração por meio da emenda constitucional nº 65 de 2010, conforme segue,

> *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente* **ao jovem,** *com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, a liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010, p. 1).*

Atualmente, os principais marcos legais das políticas educacionais brasileiras são: a Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º, que coloca a educação como o primeiro dos "direitos sociais" listados para o exercício da vida cidadã. No art. 227, a educação é apontada como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente consolidou a legislação de proteção integral a crianças e adolescentes (até 18 anos), onde lê-se no art. 53: "A criança e o adolescente têm direito à educação." A Lei 9.394/96, definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da qual se descentraliza o sistema educacional e se aponta flexibilidade para o processo de aprendizagem.

Segundo Abramo (2000), no Brasil, é particularmente neste momento que a questão da juventude ganha maior visibilidade, exatamente pelo engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário, através de mobilização de entidades estudantis e no engajamento nos partidos de esquerda, mas também pelos movimentos culturais.

A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e norteia a estrutura

e o funcionamento da educação no país em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior. Aqui merece destaque a análise das proposições da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio. Segundo a Lei no Art. 37:

> *§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente* **aos jovens** *e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.*
>
> *§ 2ºO Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, p. 32, 1996).*

Ainda de acordo a mesma Lei supracitada, no que se refere ao Ensino Médio, o Art. 35 diz que,

> *O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, p.28, 1996).*

No tocante à Educação de Jovens e Adultos, a Lei reconhece a negação da educação na idade regular, ao tempo em que traz definições de juventude atreladas ao seu fracasso na escola e novamente, a preparação para o mercado de trabalho aparece como pano de fundo das propostas educacionais. No que se refere ao ensino médio, o jovem aparece em sua condição de estudante direcionado ao preparo para o trabalho. Não há nesses artigos uma conceituação de quem é esse jovem.

Atualmente existe a Lei nº 11.129 de 2005, que criou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros,

> *[...] elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (LEI nº 11.129 de 2005, p. 1).*

Trata-se de uma política nacional de juventude que delimita, constitui diretrizes e legisla sobre esse grupo social: a juventude, para as juventudes. Diferente do que aconteceu períodos anteriores, quando se legislava para o sujeito trabalhador, o sujeito aluno, ou como a faziam como o homem adulto.

Dados do UNICEF (2011) mostram que, desde a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o País fez importantes avanços em direção à universalização do acesso ao Ensino Fundamental com um acesso de 97,9%. Apesar da trajetória ascendente consistente nas matrículas do Ensino Médio, ainda no País, somente pouco mais de (50,9%) frequentam a etapa de ensino adequada para a sua idade. A Educação Superior é privilégio de apenas 18% da população.

Segundo Mota (2009) é após a homologação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem se observado um incremento nas políticas educacionais no Brasil priorizando diversas ações que visam atender demandas sociais que arrastavam ao longo de décadas anteriores, dentre as quais destacamos as que mais beneficiaram a juventude: a quase universalização do ensino fundamental, ampliação de vagas no ensino médio, o financiamento da educação básica por meio do FUNDEB, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de educação, o estabelecimento de programas específicos para a educação, contemplando alimentação, livro didático, área de informática, entre outros.

Sem, portanto realizar a apreciação dos níveis de escolaridade e da qualidade do ensino recebido percebe-se o incremento da escolaridade dos últimos anos no país. Por outro lado, não podemos deixar de informar que os resultados dessas ações encontram-se ainda, em fase de avaliação, havendo os que se posicionam de forma otimista, enquanto outros se mantêm críticos, julgando que nada ou pouca coisa, tenha mudado na educação para a juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação básica oferecida ao longo da história brasileira criou uma dupla formação entre escola pública voltada para os filhos das classes empobrecidas e uma escola privada voltada para os filhos das elites. Notadamente, os filhos das elites têm galgado os melhores postos e vem recebendo as melhores remunerações.

Embora tenha havido avanços na educação formal no Brasil, nas últimas décadas, a realidade ainda está longe daquilo que a consciência republicana exige, levando-se em conta o direito de todo cidadão brasileiro a ter acesso a uma educação de qualidade. Dados preliminares da amostra do Censo Demográfico de 2010, do IBGE,

nos revelam que 3,8 milhões de crianças e de adolescentes de 4 a 17 anos ainda estão fora da escola. Apenas a metade dos jovens entre 15 e 17 anos frequentam o ensino médio e 15% estão fora da escola; Permanecem no analfabetismo 14 milhões de brasileiros maiores de 15 anos.

No Brasil, em pleno século XXI, a educação escolar ainda é social e desigualmente distribuída. O acesso à educação de qualidade ainda depende de fatores como classe socioeconômica, sexo, etnia, entre outras questões. Tais fatores estão ligados, inclusive, ao tipo de rede escolar a ser frequentado, seja pública ou particular. Passamos a vivenciar uma heterogeneidade provocada pela atual fragmentação da estrutura do sistema escolar brasileiro em várias redes, reproduzindo e acentuando as desigualdades sociais e comprometendo o desenvolvimento econômico e social do país.

Nos últimos anos, as políticas públicas de educação têm procurado responder alguns desafios, entre eles à busca de qualidade para o ensino. Apesar disso, vemos que as conquistas voltadas a esse segmento ainda carecem de duas lógicas fundamentais. A universalização, ou seja, a política para todos os jovens, e a especificidade, ou seja, a política para cada jovem.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel et al. Juventude, política e cultura. **Revista Teoria e debate**. Fundação Perseu Abramo. Nº 45, jul./ago./set, 2000.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas**: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos *et al*. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%Aao34.htm >. Acesso em 11 ago. 2013.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%Aao37.htm >. Acesso em 11 ago. 2013.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%Aao37.htm >. Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Ementa Constitucional nº 65 de 2010**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 dez. 96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L4024.htm >. Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm >. Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm >. Acesso em 11 ago. 2013.

BRASIL. **Situação da Adolescência Brasileira**. UNICEF: Brasília, 2011.

CARMINATI, Celso João; SOUSA, Luani de Liz Sousa. **História da Educação Brasileira**: Como se Constituiu a Juventude na Legislação Educacional do País (1940 – 2012). Disponível em: < http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA%20COMO%20SE%20CONSTITUIU%20A%20JUVENTUDE.pdf >. Acesso em: 11 ago. 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLEMENTINO, Jorbertini Virgílio. As políticas públicas de juventude na agenda pública brasileira. **Desafios e perspectivas**. Fortaleza, Ed. Metas, 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2008.

LEVI, Giovanni, SCHIMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

MOTA, Francisco Alencar. Trabalho, Desenvolvimento e Educação: Processos Sociais e Ação Docente. Fascículo 3 – **Educação**: uma política para a construção da cidadania / Francisco Alencar Mota. Fortaleza: Tiprogresso, 2009.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Juventude: novo alvo da exclusão social. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores**. Brasil: Garamond, 2000.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. **A criança e o adolescente no cenário de redemocratização**: representações sociais em disputa. Fortaleza: 2001. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **CNPD**. Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas. Brasília, 1998.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

- volume 2 -

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Estado e Política Educacional

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS COM ÊNFASE NO PNAIC NO MUNICÍPIO DE JAGUAQUARA/BA

Regivane dos Santos Brito (UESB)
regivanne_brito@live.com
Claudio Pinto Nunes (UESB)
claudionunesba@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu do interesse em realizar uma pesquisa sobre a alfabetização no município de Jaguaquara/BA, destacando a implantação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município. Tendo como objetivo dialogar sobre o processo de alfabetização no Brasil, destacando as políticas educacionais adotadas a partir dos anos 1960, dando ênfase a uma abordagem sobre o programa PNAIC no município supracitado.

Um aspecto relevante para a realização dessa pesquisa é o fato de ser uma política educacional recente, que apesar de estar recebendo grande aceitação e implantação pelos entes federados (Estados e Municípios), ainda é pouco discutida no âmbito da Universidade, principalmente, no curso Pedagogia que tem como uma de suas perspectivas, formar professores alfabetizadores que precisam ter conhecimento sobre as políticas educacionais na área, e, de que modo elas estão sendo implantadas, para que possam contribuir na melhoria da qualidade do ensino ampliando os conhecimentos dos educandos a fim de torná-los sujeitos críticos e reflexivos, conscientes da sua realidade ou meio social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil o processo de alfabetização ocorreu de forma lenta e marcada por muitas lutas sociais, políticas e econômicas. Inicialmente as crianças carentes do país foram atendidas em creches e pré-escolas dentro de uma concepção assistencialista, enquanto as crianças de famílias mais abastadas recebiam ensinamentos dentro de uma proposta pedagógica que visava a ensiná-las a ler e escrever. Sousa (1996, p.38) afirma que “a evolução do atendimento infantil sofreu, portanto, a influência de fenômenos sociais ocasionados por fatos históricos”.

Com o tempo várias mudanças foram surgindo com o propósito de aprimorar a educação, tornando-a um direito de todas as crianças, de modo a fomentar a existência de uma sociedade mais justa e igualitária. Marafon (2009) destaca que as principais mudanças relacionadas às políticas para a infância começam a surgir a

partir dos anos 1960, pois, é a partir desse período que as leis da educação para as crianças passaram a serem discutidas. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, foi publicada definindo e regularizando o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. É importante ressaltar que o anteprojeto da referida lei esteve em debate durante treze anos até chegar à sua versão final.

Apesar de tanto tempo em tramitação, a lei já entra em vigor com atrasos em relação às demandas da época. Assim, em agosto de 1971, surge outra versão da LDB com a aprovação da Lei 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A educação fundamental entra em evidência, sendo instituída a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos sete aos quatorze anos.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, um marco importantíssimo na política educacional do país. O documento garantiu, dentre outros direitos do cidadão, o direito à educação. Podemos destacar o artigo 208, que estabelece a garantia da educação básica obrigatória. De acordo com Sousa (1996) a garantia desse direito trouxe uma nova concepção de infância e de educação no país.

Nesse período, entra em destaque no âmbito das discussões sobre formação de professores, a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, que discorre sobre os níveis de alfabetização e traz a ideia da criança como sujeito histórico e social capaz de construir seu próprio conhecimento.

Em 1990, um dos documentos mais importantes foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que descreve os direitos e deveres das crianças e adolescentes tornando-os sujeitos de direitos que precisam ser respeitados. Entendidas como sujeitos de direito, as crianças e os adolescentes tem reforçado o direito à educação, conforme estabelecido na Constituição Federal.

Em 1996, a estrutura educacional do país é definida com a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96. Há um grande avanço em relação à educação das crianças, que passa a ter um caráter pedagógico pautado em um trabalho sistemático e organizado. Chiacchio (2012) destaca que nesse documento o Ensino Fundamental (EF) garantido como direito estabelece que,

> *O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, art. 5º, 1996)*

Chiacchio (2012) afirma que apenas nesse período o Ensino Fundamental se concretizou como direito dos cidadãos. Pois, o documento engloba tanto o dever de o Estado oferecê-la, como a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis de garantir este direito a toda criança na faixa etária adequada.

Em 2001, é aprovada a Lei nº 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2011), conforme exigência do artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e o parágrafo 1º do artigo 87 da LDB/96. O referido PNE teve como base a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" e definiu diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas no período de dez anos para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os níveis, além de buscar articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração. Chiacchio (2012) destaca dentre as metas estabelecidas neste documento para o desenvolvimento da Educação Básica, que a lei objetiva ampliar para nove anos o ensino fundamental obrigatório, iniciando aos seis anos de idade. (item 2.3 metas e objetivos).

Em 2005, o governo lançou o Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, que tem como um dos objetivos "oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática" (BRASIL, 2014). Em 2006, a promulgação da Lei nº 11.274/2006 altera alguns artigos da LDB, Lei nº 9.394/96, estabelecendo a "duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade" (BRASIL, 2006).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi instituído com a publicação do Decreto nº 6.094/07 que estabelece a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação. Este documento reafirma a obrigatoriedade do ensino de nove anos e seu art. 2º no inciso II estabelece a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. No ano de 2009, a Constituição Federal (CF) de 1988 sofreu algumas alterações, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 000.059/09. Dentre as mudanças no art. 208 fica regulamentada a,

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 2009).

Esse documento reafirma mais uma vez a obrigatoriedade do ensino e o direito de todos terem acesso à educação básica. Além dessas medidas, o governo passou a desenvolver diversas ações para a erradicação do analfabetismo criando alguns programas federais, tais como: Programa Todos pela Alfabetização (Topa), Pró-letramento, Brasil Alfabetizado, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) etc. Daremos ênfase nesse trabalho ao PNAIC, tendo em vista a opção de entender os desdobramentos do programa no município de Jaguaquara /BA.

O PNAIC foi criado em 2012 instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que trata de um compromisso com a educação das crianças, visando a alfabetizá-las até o final do ciclo de alfabetização que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental,

conforme previsto no Documento de Referencia da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010).

A Conae/2010 é um documento composto de sete eixos, resultado de debates e discussões sobre a educação com a participação de pais, alunos, professores e todos que têm interesse na área. Portanto, trata-se, de uma construção coletiva com base na mobilização da sociedade com o intuito de alcançar todos os níveis de ensino. Essas discussões ocorreram em conferências municipais, regionais e estaduais que de acordo com Oliveira (2011),

> *Pretendeu ser um processo democrático aberto pelo Poder Publico que possibilitasse a ampla participação de setores ligados a educação brasileira nos seus distintos níveis, modalidades, interesses e finalidades, já que pautou a educação escolar, da educação infantil a pós-graduação. (p. 324).*

Além disso, a Conae/2010 reforçou a necessidade da elaboração de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e deliberou sobre as bases e diretrizes para o novo Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) aprovado em 2014, pela Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que estabelece vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias com vigência de 10 anos.

Dentre as metas estabelecidas no PNE – 2014/2024, a meta 5 (cinco) tem por finalidade “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015), com base em sete estratégias que norteiam o trabalho a ser desenvolvido durante o decênio. Essas estratégias visam à qualificação e valorização dos professores alfabetizadores; instituição dos instrumentos de avaliação; divulgação das tecnologias educacionais para a alfabetização; desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras; alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes com a produção de materiais didáticos específicos; formação inicial e continuada dos professores e apoio a alfabetização das pessoas com deficiência. Tendo em vista o atendimento dessas propostas da meta 5 (cinco), que busca alfabetizar em âmbito nacional todas as crianças até 2024, o PNAIC foi elaborado como,

> *Um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Gestão, Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2014).*

Dessa forma, trata-se de um programa complexo e bem estruturado, com uma proposta pedagógica baseada em sequência didática que oferece subsídios necessários para a alfabetização de todas as crianças levando em consideração suas especificidades. Dentre os quatro eixos de atuação do programa a ênfase será dada neste trabalho a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores.

METODOLOGIA

O presente artigo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. É também qualitativa, pois as questões e problemas advêm da observação do mundo real, tendo em vista o levantamento de dados que podem contribuir para a compreensão e o entendimento sobre a natureza geral de uma questão com base nas opiniões dos sujeitos de uma população. Nesse sentido, Goldenberg (2000) destaca que "na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória" (p.14).

Como se trata de uma pesquisa que visa discutir as políticas educacionais no Brasil a partir dos anos 1960, tendo como foco principal uma das políticas educacionais mais recentes, de modo específico o PNAIC, buscando entender seus desdobramentos no município de Jaguaquara/BA, a metodologia utilizada foi baseada em livros, textos, artigos e documentos legais que serviram como aportes teóricos para o estudo.

Desta forma, as discussões foram baseadas nas ideias de autores como Souza (1996), Oliveira (2011), Marafon (2009) e Chiacchio (2012). Além disso, como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário com uma das formadoras do programa, na Secretaria de Educação do município supracitado. O referido questionário utilizado foi composto por perguntas abertas com o intuito de proporcionar mais liberdade ao sujeito pesquisado para se expressar sobre o tema em tela. Com base nesses materiais foram analisadas as ações do programa e como ele está sendo implantado no município.

De acordo com Gil (1994), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito as pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

RESULTADOS

No município de Jaguaquara/BA, de acordo com uma das formadoras do programa, “o Pacto chegou à cidade através de uma parceria entre o governo do Estado e o município em novembro de 2011, porém, só foi efetivado em 2012. Naquele ano o programa atingiu cerca de 1.100 crianças, atendeu quarenta e cinco professores alfabetizadores, sendo trinta exclusivamente do primeiro ano do ensino fundamental, somando assim, dezesseis escolas” (Formadora Ana – nome fictício).

Vale ressaltar, que a implantação apenas do PNAIC pelos Estados e Municípios não é suficiente, é necessário também atender aos eixos de atuação do programa. Em relação ao eixo de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) apoia os sistemas públicos de ensino na alfabetização e letramento dos estudantes, oferecendo cursos a todos os professores que participam do programa de modo a garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

A formação continuada dos professores alfabetizadores é realizada através de curso presencial realizado concomitantemente às atividades regulares de docência ao longo do ano letivo, ministrado por orientadores de estudo com duração de dois anos e carga horária de 120h por ano. A formadora do município de Jaguaquara/BA afirma que existem reuniões dos formadores do PNAIC com os professores alfabetizadores e ressalta que “os professores alfabetizadores é um dos principais personagens do processo, recebem a cada mês formação com o intuito de serem orientados a tudo que se refere aos estudos teóricos em alfabetização e letramento, educação inclusiva, avaliação, planejamento, com foco nos direitos de aprendizagem do aluno” (Ana).

Diante disso, compreende-se que a formação continuada na profissão docente é de suma importância para a melhoria da qualidade do ensino, haja vista que essa formação contribui para facilitar o trabalho do professor apontando caminhos e dando sugestões para organização do trabalho pedagógico. Essa formação também permite que o educador reflita sua prática docente, através da relação entre os dilemas do cotidiano encontrados na escola com os estudos teóricos, além de possibilitar a troca de experiências com outros educadores.

De acordo com a Ana, “no início a formação dos formadores do Pacto do município acontecia pelo Instituto Anísio Teixeira, órgão ligado à Secretaria de Estado e Cultura (SEC) que nesta região acontecia no polo quatorze na cidade de Jequié/BA. Já a partir de 2013 o programa passou a ser coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e as formações passaram a ser feitas pelas Instituições de Ensino Superir (IES). No caso da cidade de Jaguaquara, os orientadores eram atendidos pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), campus de Amargosa/BA. Atualmente, as formações passaram a ser ministradas pela Universidade do Estado

da Bahia (UNEB). Entretanto, às referidas formações só teve início em meados de julho de 2014. Ressalva, no caso do primeiro ano que as formações tiveram início via coordenação da SEC, pois o mesmo apresenta uma formatação diferenciada dos demais anos" (Ana). A formadora acrescenta ainda que "a formação acontece a cada dois meses com uma carga horária que varia entre 24 e 40h" (Ana).

Os conteúdos do PNAIC são baseados no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Para a formadora do município, "vale ressaltar que a metodologia prioritária é o trabalho com sequências didáticas que tem sido de grande importância para que o professor consiga trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade" (Ana).

Como forma de incentivar a participação no programa, o governo criou a portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC. O pagamento dessas bolsas acontece mensalmente por meio do Sistema Geral de Bolsas (SGB), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), durante todo o curso.

De acordo com a formadora de Jaguaquara/BA esse incentivo já existe no município, ela ressalta que "estruturalmente falando, além das formações os professores alfabetizadores recebem módulos e uma bolsa no valor de R$ 200,00 para incentivo às mudanças das práticas pedagógicas" (Ana).

Desta forma, o trabalho no ciclo de alfabetização no propósito dos objetivos e ações do programa deve ser levado a sério, necessitando assim, de parcerias entre as partes do processo. Pois, alfabetizar é um trabalho árduo que exige esforço e dedicação. O professor alfabetizador deve ser um profissional capacitado para exercer a função com formação adequada, competências para assumir tal responsabilidade, motivação e compromisso, pois, ele é o personagem central e determinante do processo de alfabetização, além disso, deve participar e acompanhar as orientações do PNAIC para saber manusear os materiais que são disponibilizados, de modo que, as aulas se tornem dinâmicas, criativas, lúdicas e prazerosas para as crianças, conquistando assim o objetivo do programa que é a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental em todo território nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o PNAIC e seus desdobramentos no município de Jaguaquara/BA possibilitou entender que esse é um programa que tem uma boa proposta de alfabetização baseada no letramento, utilizando atividades práticas, dinâmicas, leitura de parlendas, contos e outros gêneros textuais que contribuam para que as aulas aconteçam de forma lúdica e prazerosa. Os cadernos disponibilizados pelo programa são bem complexos e trata de diversas temáticas como educação inclusiva, educação

do campo, etc. trazendo orientações pedagógicas que serve como norte para a prática docente. Além das crianças aprenderem a ler e a escrever de forma contextualizada, o programa trabalha na perspectiva da interdisciplinaridade, na qual outras áreas do saber são contempladas.

De acordo com o questionário aplicado com a formadora do PNAIC ficou claro que o município de Jaguaquara/BA tem acompanhado as políticas educacionais criadas pelo governo, implantando-as de acordo com suas diretrizes e regulamentações. Além disso, o município vem buscando alfabetizar todas as crianças na idade adequada através da perspectiva de alfabetizar letrando, contribuindo significativamente na aprendizagem das crianças, instigando-os a refletir e levantar suas hipóteses diante dos problemas propostos. Entendendo que o professor é um dos personagens principais desse processo, o município tem investido na formação continuada dos professores e a cada etapa tem incluído uma quantidade maior de professores, de turmas e de alunos no programa.

Assim, de acordo com o que foi abordado nesse artigo, pode-se concluir que entender o processo de alfabetização exige dedicação e busca constante. Por isso, o professor alfabetizador precisa participar de cursos de formação continuada que der suporte a sua prática docente, contribuindo para mudanças no trabalho desenvolvido na sala de aula de modo que a ludicidade, criatividade e dinamismo sejam componentes indispensáveis na rotina, colaborando para a aprendizagem significativa das crianças tornando-os sujeitos críticos e reflexivos da sua realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 000.059 de 11 de novembro de 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: DF, 14 de dez. 1962.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília: DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 fev. 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. DECRETO N. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007c. 172.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (PNE). Projeto de Lei nº 10.172 de janeiro de 2001.** Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> acesso em junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (PNE- 2014/2024). Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> acesso em 03 de abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012.** Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em < http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> acesso em junho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró - Letramento.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700> acesso em julho de 2014.

CHIACCHIO, A. M. M. **Alfabetização e letramento**: A formação de alfabetizadores na perspectiva do Programa Mineiro "Alfabetização no tempo certo", Campinas, 2012. 15 - 33.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

MARAFON, D. **Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História sociedade e Educação no Brasil, 2009, Campinas: Unicamp, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, **Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** In Educação e Sociedade Campinas, Centro de Estudo Educação e Sociedade (CEDES), v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.— jun. 2011.

SOUSA, A. M. C. D. **Educação infantil**: uma proposta de gestão municipal. 1. ed. Campinas: Papirus, 1996.

OS ESPAÇOS-ILHA, A EQUALIZAÇÃO E O REGIME DE COLABORAÇÃO: DUAS EXPERIÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Ubirajara Couto Lima (UESB)
bira.lima@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, a ativa participação do movimento Todos pela Educação (TPE)[20] nos processos de formulação e implementação de políticas educacionais junto ao governo federal brasileiro, nomeadamente sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE´s), tem fomentado um intenso campo de disputa, de natureza teórica e prática: de um lado os reformadores empresariais defendendo os ADE´s como sinônimo do regime de colaboração e envidando esforços para esvaziar a possibilidade política de sua regulamentação; de outro, os profissionais da educação, a partir de sua atuação em vários órgãos e instâncias, envidando esforços para compreender nosso complexo pacto federativo e empenhando-se em buscar alternativas de financiamento e possibilidade de fóruns interfederativos que possam se institucionalizar e servir de base para a lei complementar do regime de colaboração que assegure a oferta de educação em quantidade e qualidade com base no princípio da equalização (ARAÚJO, 2013).

É nesse campo de disputa que se insere a aludida pesquisa cujo objetivo inicial, e do qual trata este trabalho, é identificar as experiências de ADE´s no estado da Bahia, analisando de que modo essas experiências se articulam com o instituto do regime de colaboração, sobretudo no tocante ao compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras.

No tocante às opções metodológicas, tendo como base os objetivos propostos, foi adotada como abordagem a metodologia qualitativa, enquanto o caminho, ou estratégia metodológica, escolhido para a condução da pesquisa foi o estudo de caso. Desse modo, estamos realizando uma pesquisa de caráter empírico-descritivo, instrumentalizada pela coleta e análise de documentos dos ADE´s (regimentos, mapas estratégicos/PAR e indicadores educacionais locais), acompanhamento de reuniões, bem como entrevistas a gestores, educadores e secretários de educação dos municípios que integram os Arranjos analisados.

20 O TPE surgiu em 2006, designando-se como uma aliança nacional apartidária entre sociedade civil, iniciativa privada e organizações sociais de educadores e de gestores públicos da Educação.

Para a interpretação dos dados foi adotada a proposta hermenêutica-dialética que pressupõe, segundo Thompson (1995), três níveis interligados de abordagem: a análise sócio-histórica, a análise discursiva e a interpretação/re-interpretação, que realiza a síntese, ou o concreto pensado. Esta opção se justifica por considerar que a hermenêutica dialética possibilita a compreensão do texto, da fala, do depoimento, como resultantes de um processo social e de um processo de conhecimento, cada qual com significado específico, porém articulados entre si.

DUAS EXPERIÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA NA EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DOS ESPAÇOS-LHA

O ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA CHAPADA DIAMANTINA E SEMIÁRIDO

A Chapada Diamantina é uma cadeia montanhosa localizada no estado da Bahia, Brasil, e constitui um dos vinte e sete Territórios de Identidade[21] do referido estado. Segundo a publicação *Perfil dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia* (2015), o Território de Identidade Chapada Diamantina possui população de 371,8 mil pessoas, de acordo com o Censo 2010 do IBGE[22], e extensão total de 30,4 mil quilômetros quadrados, sendo composto por 24 municípios.

No âmbito da educação, um dos avanços verificados no Território Chapada Diamantina foi a redução do número de analfabetos entre 2000 e 2010. A taxa caiu de 28,3% para 20,8% para a população com idade superior a 15 anos. Note-se, porém, que é superior à média baiana, que alcança 16,3%. O acesso à educação na faixa etária entre 6 e 14 anos caminha para a universalização no território, tendo passado de 90% para 97,3% entre 2000 e 2010. Com relação à faixa etária entre 4 e 5 anos a universalização ainda é um desafio, embora o avanço no mesmo período tenha sido expressivo, passando de 42,9% para 79,7%. Com relação à população com idade entre 15 e 17 anos, houve razoável elevação do acesso à educação entre 2000 e 2010: passou de 73,5% para 83,5%. O grande desafio, porém, coloca-se em relação à permanência desse segmento em sala de aula: a taxa de escolaridade líquida, que considera os que efetivamente permanecem na escola, é muito baixa: 12,3% e 39,3% em 2000 e 2010, respectivamente (BAHIA, 2015).

21 Os Territórios de Identidade foram implantados em 2007 pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), vinculada à Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). Os Territórios de Identidade foram constituídos a partir da especificidade dos arranjos sociais e locais de cada região. Esta divisão vem sendo utilizada para a implementação de políticas públicas no estado (SEPLAN, 2007).

22 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

É nesse contexto que, no ano de 1997, teve início o Projeto Chapada, constituído por um grupo formado por educadores, profissionais liberais, membros de organizações da sociedade civil e gestores municipais, cuja pergunta inquietadora era: "como uma rede de municípios e educadores pode transformar para sempre a situação educacional em determinada região? ". A região, em questão, apresentava limitações que incluíam a precária formação de professores, a ausência de coordenadores pedagógicos capacitados para levar a cabo as avaliações pertinentes, e os critérios inadequados de seleção dos diretores. Em resposta aos desafios, nasceu a iniciativa que combinava a formação continuada de coordenadores pedagógicos e ações de mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação pública na região da Chapada Diamantina, estado da Bahia (OLIVEIRA; MEIRELLES, 2012, p. 114).

Entre o ano de 1997 e 1998, com o apoio do "Programa Ver para Crer" (criado em 1995), vinculado ao Instituto Natura[23], a Associação de Pais e Alunos do Colégio Estadual de Primeiro Grau de Caeté-Açu (distrito rural do município de Palmeiras, Bahia) realizou um Programa de Desenvolvimento e Auxílio ao Professor, voltado para a formação de professores do Ensino Fundamental, e com foco em referenciais teóricos construtivistas, além de recursos e instrumentos para auxiliar a prática pedagógica.

Os resultados da aludida ação foram muito expressivos, refletindo uma significativa redução nos índices de evasão e repetência, aumento da frequência escolar, melhoria da qualidade da escrita e da oralidade dos alunos, avanços no plano de cargos e salários, e na reestruturação física das escolas. A partir da divulgação desses resultados, outros municípios demonstraram interesse em participar do Projeto.

Entre os anos de 1999 e 2000, foi formada uma comissão responsável por elaborar o Projeto Chapada, congregando secretarias municipais de doze municípios da Chapada Diamantina, associações locais, professores, representantes da Secretaria Estadual de Educação e do "Programa Crer para Ver". Para tanto, foram realizados encontros mensais em cada um dos municípios, e na oportunidade eram discutidos os diagnósticos locais, traçadas as metas para o Projeto e definidas as principais ações, sempre com a preocupação de explicitar o caráter apartidário da iniciativa.

A conclusão da elaboração do Projeto coincidiu com o período eleitoral, o que incentivou a realização de debates nos municípios com a participação dos professores e da população em geral. Vale ressaltar que esses debates ganharam uma configuração de plataforma popular, o que contribuiu para que mesmo nos casos em que houve alternância do grupo político municipal, não houvesse um abandono do compromisso com o Projeto.

Destacou-se também nesse período a "Campanha Chapada e Semiárido pela Educação" (oficinas, rodas de conversa, fóruns e seminários de Educação) que, nas palavras de Oliveira e Meirelles (2012, p. 121), "colabora com uma pauta política e

23 O Instituto Natura foi criado em 2010 e é vinculado à empresa Natura, de origem brasileira, criada em 1969, que atua no ramo de cosméticos.

estratégica visando ao desenvolvimento do país" ao representar a mobilização de uma rede que articula vários municípios, na perspectiva da resolução de problemas e na busca de alternativas próprias, e extrapola a dimensão pedagógica para contribuir com a implementação de políticas públicas em geral. Essas ações continuaram sendo desenvolvidas em conjunto com parceiros, consultores, formadores, coordenadores e ONGs.

O período compreendido entre os anos 2000 e 2003 algumas ações importantes aconteceram no Projeto Chapada, incluindo assinatura pública do compromisso com a proposta pelos prefeitos eleitos; a realização de um diagnóstico de marco zero na rede escolar dos doze municípios sobre a construção do sistema de escrita; criação de espaços para os coordenadores pedagógicos debaterem aspectos relativos à organização do trabalho e à constituição de grupos, e de transporte, para que os coordenadores pudessem acompanhar as escolas, inclusive aquelas de difícil acesso; a reivindicação de participação no Projeto por parte dos diretores escolares dos municípios integrantes.

Entre os anos de 2004 e 2006, tornou-se crescente a mobilização pela Educação, ao passo em que surgiu o debate sobre a necessidade de institucionalização do trabalho. Desse modo, um grupo constituído por representantes das secretarias de Educação, associações e coordenadores deu início à elaboração do estatuto do que veio a ser o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). Esse novo momento fez com que o Projeto Chapada focalizasse as suas ações na formação continuada, na consolidação de espaços de formação permanente nas escolas por meio da construção de equipes colaborativas de trabalho, bem como estimulou a construção e implantação de projetos institucionais articulados ao projeto político-pedagógico das escolas e redes municipais. Como consequência do trabalho desenvolvido e dos bons resultados apresentados, houve o ingresso de mais quinze municípios no Projeto Chapada, incluindo dois do Território Semiárido.

O modelo organizacional adotado pelo ICEP foi composto de maneira que priorizasse o principal legado do Projeto Chapada: a participação coletiva. Desse modo, a assembleia de sócios-fundadores, composta por todos que participaram das resoluções sobre o Instituto, tornou-se a principal instância decisória. Ademais, todas as secretarias de educação dos municípios membros passaram a integrar o Comitê Estratégico do ICEP, enquanto dois profissionais da área de Educação de cada município foram indicados para compor a Comissão Permanente de Avaliação do Projeto Chapada.

Entre os anos de 2007 e 2012, foram definidos ciclos e fases de permanência das ações do Projeto, à medida em que foi sendo construída uma matriz avaliativa dos processos. Já em 2009, três municípios constituintes do ICEP atingiram os melhores resultados do estado da Bahia no Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB[24]). Além do mais, avaliações externas indicaram que o ciclo inicial da alfabetização (6 a 8 anos de idade) estava sendo garantido para uma média de 88% dos alunos.

A consolidação das ações desenvolvidas contribuiu para bons resultados e também para a conquista de novos parceiros, incluindo o Ministério da Educação, que garantiu o apoio institucional para a publicação de material pedagógico - produto da sistematização das práticas e voltado para a formação continuada - intitulado "Coordenador pedagógico: função, rotina e prática".

Atualmente, além da **Assembleia Geral**, constituída pelos seus sócios fundadores, sócios efetivos e sócios colaboradores, o ICEP conta com: uma **Equipe Executiva**, responsável pela gestão da organização e também pela mobilização de recursos; uma **Diretora pedagógica**, três **Coordenadoras** e um grupo de **Formadores**, ambos responsáveis pelo desenvolvimento das ações pedagógicas, que são acompanhadas pelo **Comitê Estratégico**, formado pelos/pelas secretários/as de educação e suas equipes técnicas; um **Conselho Consultivo**, composto por profissionais de notório saber nas áreas de educação e gestão; e um **Conselho Fiscal**, responsável por acompanhar o desenvolvimento e utilização dos recursos financeiros.

O horizonte de atuação do ICEP foi significativamente ampliado, de modo que suas ações estão sendo desenvolvidas em vinte e nove municípios, incluindo três de dois estados vizinhos à Bahia: Alagoas e Pernambuco. Dados de 2014 indicam que só no Território Chapada as ações envolveram um total de: 3.816 professores; 378 coordenadores pedagógicos; 237 diretores escolares; 61 diretores pedagógicos e/ou supervisores técnicos; 15 secretários de educação e 15 prefeitos. E com relação às ações no Ensino Fundamental I, 61.964 estudantes de 468 escolas públicas municipais foram alfabetizados de acordo com a metodologia desenvolvida pelo ICEP e os municípios membros.

No tocante aos recursos financeiros, segundo o Relatório Financeiro de 2010 e o Relatório de Auditoria referente às demonstrações financeiras de 2010/2011, o Instituto Chapada é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)[25], que tem como fontes de recursos doações, auxílios, legados e subvenções. Com relação à administração pública, o ICEP firmou termo de parcerias com 24 municípios, o que vem garantindo receitas como subvenção. Já em relação à iniciativa privada, na sua

24 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP, 2007).

25 OSCIP (Lei 13.204/2015) é entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva.

lista de parceiros constam as seguintes empresas: Instituto Natura/Natura Cosméticos S.A.; Banco Itaú BBA S.A.; Instituto Península; Odebrecht TransPort/Concessionária Rota dos Coqueiros; Instituto C&A; Fundação Lemann; e BSC/Copener; e Ashoka/ Empreendedores Sociais.

O FÓRUM DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO JIQUIRIÇÁ - EDUCAVALE

Segundo a publicação *Perfil dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia* (2015), o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá localiza-se no centro sul da Bahia e possui extensão total de 10,4 mil quilômetros quadrados. É composto por 20 municípios. A população total do território é de 274,9 mil habitantes. O maior município é Jaguaquara, com população de 51 mil habitantes, de acordo com o Censo 2010 do IBGE. A análise dos dados demográficos indica que a população do território não cresceu entre os anos de 2000 e 2010. A população urbana se expandiu na mesma média geral da Bahia (0,7%), mas a rural encolheu 0,8%.

Com relação à Educação, os dados censitários mostram que, entre 2000 e 2010, o Vale do Jiquiriçá conseguiu reduzir o analfabetismo, que recuou de 30,9% para 25,4%. Apesar da redução, o território ainda está muito aquém da média baiana, que em 2010 alcançou 16,3%. Nenhum município tem percentual de analfabetos com mais de 15 anos inferior a 20% da população. O acesso à educação na faixa entre 6 e 14 anos, no entanto, é mais positivo e acompanha a tendência da Bahia. Entre 2000 e 2010 o acesso se ampliou de 92% para 97% das crianças, superando a média estadual de 96,9%. Com relação à faixa etária entre 15 e 17 anos os resultados são mais modestos, mas próximos à tendência baiana: entre 2000 e 2010 o acesso se ampliou de 75,2% para 83,4%, muito próximo do índice verificado no estado (83,7%). O grande desafio, no entanto, é manter esses adolescentes na escola e combater a evasão: mesmo com a evolução entre 2000 e 2010 – o índice passou de 12,1% para 34,8% - nota-se que a taxa de escolarização líquida ainda é muito baixa (BAHIA, 2015).

É nesse contexto que emerge o Fórum de Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (EDUCAVALE), enquanto uma organização ligada à Associação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (MERCOVALE), e que visa funcionar como um espaço que promova, incentive, viabilize a cooperação intermunicipal, intergovernamental e sociedade civil organizada na área educacional. O Fórum EDUCAVALE foi constituído originalmente pelos municípios filiados ao MERCOVALE, cuja concepção aconteceu no ano de 2009, como iniciativa exclusiva dos mandatários municipais, a partir do entendimento sobre a importância da articulação como um mecanismo valioso na busca de soluções para problemas comuns, bem como a adoção de uma cultura apoiada na troca de experiências sobre boas práticas.

Já a concepção do EDUCAVALE deu-se no ano de 2010, em virtude da demanda dos municípios para garantir aos seus professores a oportunidade de cursar uma licenciatura numa Instituição de Ensino Superior Pública (IESP), através do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR). A maior dificuldade enfrentada pelos municípios residia na obrigação de garantir a contrapartida dentro do referido Programa, nomeadamente incumbir-se do deslocamento dos professores até os polos formadores (sedes das Universidades), assegurando a estes a hospedagem, a alimentação, o transporte, e ainda um/a professor/a substituto/a por um período que varia de cinco a oito dias consecutivos por mês, durante os três anos de formação. Esta peleja constituiu-se na pedra angular do Fórum EDUCAVALE, à medida que exigiu dos prefeitos e dos secretários municipais de Educação a articulação necessária entre si e com as instituições que lhes pudessem auxiliar na construção coletiva de uma solução para os problemas, a saber: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Anísio Teixeira (IAT), Secretaria Estadual de Educação (SEC), Universidades Estaduais, Fórum Estadual de Formação Docente, e Conselho Estadual de Educação (CEE).

As tratativas em questão possibilitaram a criação de Polos de Formação de Professores regionalizados no Vale do Jiquiriçá, oferecendo inicialmente o curso de Pedagogia, para o qual havia uma demanda conjunta por mil vagas, conforme levantamento realizado em cada município. O planejamento inicial indicava a necessidade de três Polos, mas com o desdobramento das discussões e diante de novas demandas, avançou-se para a concretização de sete Polos, assim distribuídos: Brejões e Nova Itarana (UNEB[26]); Elísio Medrado e São Miguel das Matas (UNEB); Itatim e Santa Terezinha (UNEB); Jaguaquara, Irajuba, Itiruçú e Itaquara (UESB[27]); Maracás e Lajedo do Tabocal (UNEB); Planaltino (UNEB); Santa Inês, Cravolândia, Ubaíra e Jiquiriçá (UESB).

Ainda no ano de 2010, registrou-se outra grande mobilização por parte do Fórum, que após apresentar suas necessidades à Secretaria de Educação do Estado (SEC), assinou convênios para garantir assessoria aos municípios no tocante à elaboração dos Planos Municipais de Educação e Planos de Carreiras. Na sequência, foram realizadas reuniões regionalizadas no Vale do Jiquiriçá, em parceria com técnicos da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrário (EBDA) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), congregando secretários municipais de Educação, nutricionistas, secretários de Agricultura, para em conjunto discutirem estratégias para que os municípios implementassem a Lei 11.947/2009, que estabelece a aplicação de no mínimo 30% dos recursos da alimentação escolar para aquisição de produtos da agricultura familiar.

26 Universidade do Estado da Bahia.

27 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Ainda no decorrer do ano de 2010, em Assembleia Geral do Fórum, composta pelos secretários municipais de Educação e instância máxima de deliberação, foi aprovado o Regimento Interno, no qual constam como finalidades principais do EDUCAVALE: promover a troca de experiências administrativas na área educacional entre os municípios associados; mobilizar os municípios, visando defender e reivindicar os interesses das administrações municipais da Região na área educacional, junto às demais esferas de Governo, bem como frente à sociedade; auxiliar e estimular a discussão e a implementação, junto aos municípios associados, de políticas públicas educacionais visando o desenvolvimento local e regional (JAGUAQUARA, 2010).

O referido Regimento prevê uma coordenação eleita entre os secretários de Educação, composta por coordenador/a geral, vice-coordenador/a e secretário/a executiva, com mandato de um ano, ocorrendo a eleição sempre no mês de aniversário do Fórum. Ao longo de sua existência, as reuniões do EDUCAVALE acontecem sempre de forma itinerante e com periodicidade mensal. E seu planejamento sempre priorizou atividades ampliadas, envolvendo, além de reuniões entre os secretários de educação, encontros específicos com técnicos pedagógicos, administrativos, diretores, coordenadores pedagógicos e conselheiros municipais de educação. Ademais, são muito comuns atividades paralelas abrangendo dirigentes de Cultura e coordenadores de pontos de Cultura do Vale do Jiquiriçá.

Entre os anos de 2011 e 2012, alguns encaminhamentos importantes foram deliberados, especificamente sobre: a implementação do ensino fundamental de nove anos; criação de um grupo de trabalho EDUCAVALE/UFRB[28] para formulação de uma proposta de formação continuada na área de Educação Especial para os municípios do Fórum; garantir que cada município tenha um educador responsável pela Educação Especial; revisar as propostas pedagógicas e curriculares garantindo a adequação das mesmas ao Ensino Fundamental de 9 anos; garantir espaço específico dentro do EDUCAVALE para diretores e coordenadores pedagógicos discutirem questões relacionadas a aprendizagem; solicitar inclusão na pauta da UNDIME[29]/Seção Bahia das temáticas da Educação Especial, do Campo e SIMEC[30] para discussão de parcerias com a Secretaria Estadual da Educação.

Nesse período, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foram divulgados e apontaram que todos os municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá superaram as metas previstas para o Ensino Fundamental/Séries Iniciais. Os resultados demonstraram que a qualidade da educação nesta etapa de ensino melhorou, e o município de Itatim foi o que alcançou a maior nota, seguido

28 Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

29 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

30 Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação.

dos municípios de Amargosa e Elísio Medrado. No entanto, todos os outros tiveram melhoras em seus resultados.

Com relação aos resultados do Ensino Fundamental/Séries Finais, dos 22 municípios à época vinculados ao Fórum, apenas 11 conseguiram superar as metas estabelecidas. O município de Planaltino teve a maior nota, superando inclusive a média nacional; em seguida, os municípios de Itaquara com e São Miguel das Matas. Vale o destaque de que nesta etapa de ensino o desempenho foi preocupante em todo o país, com poucos municípios conseguindo superar as metas previstas.

Ainda nesse período, contando com o incondicional apoio da União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME), foram realizadas algumas ações importantes voltadas à garantia da qualidade da educação, sobretudo no tocante ao direito de aprender dos/as alunos/as: encaminhamento para UNCME das demandas de formação de Conselheiros Municipais de Educação (CME); constituição de um protocolo mínimo para garantir o funcionamento dos conselhos; organização de oficinas regionalizadas para os conselheiros sobre elaboração de pareceres e resoluções; criação do Polo da UNCME do Vale do Jiquiriçá; e criação/reformulação dos sistemas municipais de educação para os municípios que ainda não tinham realizado.

Ao longo desses anos, o EDUCAVALE manteve-se articulado ao Fórum Estadual de Educação (FEE), criado em 2011, e responsável pela mobilização do estado da Bahia e seus municípios para a criação e implementação do Plano Estadual e Planos Municipais de Educação, bem como a organização das Conferências Municipais, Territoriais e Estadual de Educação, visando a realização da Conferencia Nacional de Educação (CONAE), realizada no ano de 2014 cujo tema foi “O Plano Nacional de Educação na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. O FEE congrega em sua composição representação de 53 instituições do poder público e da sociedade civil organizada ligadas à Educação.

Nos últimos anos, as ações do EDUCAVALE tem se concentrado no fortalecimento dos conselhos municipais de educação, nos obstáculos que envolvem a implementação do Programa Mais Educação[31], na reelaboração dos Planos Municipais de Educação, na reestruturação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), e nas dificuldades enfrentadas pelos municípios para o cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008). Uma parceria importante para o EDUCAVALE no enfrentamento de alguns problemas elencados tem sido a da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), criada em 2011, pelo Ministério da Educação, e que tem como função precípua o desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), cujo prazo final está previsto no artigo 13 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências). O SNE, segundo o

31 O programa foi criado pelo Ministério da Educação em 2007 para promover a expansão da educação integral no Brasil.

referido dispositivo legal, deverá ser instituído pelo poder público, em lei específica, contados dois anos da publicação do PNE.

À GUISA DE CONSIDERAÇÕES

Como visto, para além dos aspectos que as aproximem ou distanciem, essas duas experiências de associativismo territorial na área de Educação, no estado da Bahia, representam, fundamentalmente, modelos exitosos de organização cooperativa, com forte participação social e dos profissionais da Educação, mesmo considerando a fragilidade socioeconômica dos Territórios onde as ações foram e/ou estão sendo desenvolvidas.

Em ambos os casos, a escolha por cooperar deu-se a partir da existência de problemas comuns e pela capacidade de coletivamente instrumentalizar respostas. No entanto, o Fórum EDUCAVALE é uma iniciativa que surgiu dos próprios dirigentes de educação e é coordenada por eles, sem qualquer interferência de instituições ou entidades ligadas à iniciativa privada. Julgo este aspecto de grande importância, pois contrasta com o decantado discurso, inclusive largamente usado pelo movimento empresarial do TPE, da ineficiência administrativa das instituições públicas educacionais. Vale ressaltar que as experiências de associativismo, até então identificadas, surgiram a partir da interveniência e indução de parcerias pela iniciativa privada, a saber: ADE Chapada/Bahia (Instituto Natura); Arranjos Pará I e II (Fundação Vale e CEDAC[32]); ADE da Estrada de Ferro dos Carajás/Maranhão (Fundação Vale e CEDAC); ADE de Sergipe (Fundação Vale e CEDAC); ADE da Mesorregião de São José do Rio Preto/São Paulo (Banco Santander e CEDAC).

O desenho institucional e o modelo de governança também são distintos entre as duas experiências do estado da Bahia (ADE Chapada e EDUCAVALE). No tocante aos conteúdos de colaboração e cooperação, é possível identificar que, em menor ou maior grau, estão presentes os seguintes aspectos: **articulação federativa** entre os municípios e destes com outros níveis de governo, ação conjunta regionalizada, e apoio e indução a mudanças no plano local; **capacidade de gestão institucional**, caracterizada pela reestruturação de secretarias e mecanismos de ligação administrativa com as escolas; **modelos de gestão pedagógica**, principalmente no acompanhamento de indicadores educacionais e formação/capacitação de professores; **instrumentos de transparência e controle social e democrático**, que envolve criação de fóruns intergovernamentais, parcerias com entidades não governamentais, mobilização social nos municípios e divulgação de dados educacionais.

32 A Comunidade Educativa CEDAC é uma organização da sociedade civil que dá suporte, com o apoio de empresas, às experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação.

Quanto ao aspecto do financiamento, fica evidente que a condição do ADE Chapada, ao tornar-se uma OSCIP, lhe garante fontes de recursos da iniciativa privada (especialmente doações), bem como da administração pública, através de termo de parcerias (subvenção) com os municípios. Já em relação ao Fórum EDUCAVALE, que não tem uma natureza jurídica e que pelas regras do CNE[33] não pode ter acesso a recursos públicos, os compromissos concernentes ao financiamento não estão formalizados, permanecendo sem uma base estável ou clareza quanto aos recursos que podem ser utilizados. O problema em questão pode ser resolvido para além da repartição de responsabilidades financeiras dos municípios envolvidos, necessitando de ações coordenadoras e indutivas da União e dos estados, que no caso da Bahia, no plano intergovernamental, tem um pequeno e inexpressivo papel na articulação federativa com os municípios, a despeito de parcerias diretas e constantes como as existentes entre os estados do Acre, Ceará, Sergipe e Mato Grosso e suas respectivas municipalidades.

Apesar do grande esforço que o ADE Chapada e o Fórum EDUCAVALE vem desenvolvendo para garantir uma educação de qualidade nos municípios, é necessário e oportuno, inclusive pela natureza dos problemas encontrados, trazer para essa discussão, em se tratando de relações intergovernamentais num Estado de base federativa, a questão da equalização, que está intimamente ligada ao regime de colaboração, como veremos a seguir.

A questão da equalização, no tocante aos estudos sobre federalismo, representa discutir duas demandas primordiais que são o (des)equilíbrio vertical - que diz respeito à distribuição de encargos, competências e recursos entre governo central e governos subnacionais -, e o (des)equilíbrio horizontal, que diz respeito às diferenças entre governos subnacionais na capacidade de prestação de serviços públicos (PRADO, 2006 apud ARAÚJO, 2013).

Os (des)equilíbrios vertical e horizontal estão diretamente relacionados ao nível de centralização/descentralização das seguintes dimensões: a) gasto-execução das políticas públicas de cada esfera de governo; b) bases próprias de arrecadação de cada esfera de governo; c) montante e forma das transferências intergovernamentais necessárias à execução das políticas públicas. E é exatamente nesta última dimensão, que representa as transferências entre esferas de governo, que reside o problema da equalização: como garantir um padrão mínimo de serviços públicos a cada cidadão da Federação (REZENDE, 2006 apud ARAÚJO, 2013).

33 Conselho Nacional de Educação.

Enquanto para algumas federações, a exemplo dos Estados Unidos, a questão da equalização não é um valor basilar, para outras, incluindo o Brasil, ao levar em consideração as diferentes capacidades econômicas e fiscais por parte dos governos subnacionais, que os incapacitam a lidar com as disparidades em termos de arrecadação e em termos de provisão de bens e serviços públicos, torna-se imperiosa a ação normativa e redistributiva por parte do governo central.

Ademais, sendo o Brasil um país em que a reforma tributária é sempre razão de enormes controvérsias, o caráter supletivo por parte da União, notadamente nas competências materiais comuns, é imprescindível, pois redistribuição e suplementação concorrem para uma educação mais justa e mais igualitária (CURY, 2012, p. 36).

Para Araújo (2013), a ação por parte do governo central está condicionada à correlação de forças existente entre os entes federados e às fórmulas de redistribuição das receitas. Essa correlação de forças entre as unidades subnacionais entre si e com a União, bem como a ação do governo central, devem afluir para a garantia da equalização num Estado federativo de bases cooperativas, tanto no sentido da coordenação quanto no sentido da colaboração federativa, que para a supracitada autora tem a seguinte distinção:

> *[…] ao passo que a primeira se constitui em procedimento que busca resultado comum a partir do governo central, apesar da autonomia dos entes federados, a colaboração federativa se traduz no modo de atribuições e exercício das competências concorrentes e comuns, devendo a tomada de decisões e o exercício das competências serem conjuntos e não isolados (ARAÚJO, 2013, p. 799).*

Foi justamente para lidar com essa problemática de conjugação entre autonomia e interdependência dos entes federativos que a Carta Magna de 1988 elegeu o regime de colaboração, a fim de conciliar um dos padrões de organização federativa mais descentralizados das 26 federações existentes no mundo. Nesse sentido, num Estado organizado em bases federativas com tais substratos, o regime de colaboração é um dos institutos jurídicos e políticos fundamentais para a garantia da equalização das condições de vida em todo o território.

Relativamente à educação, no capítulo III, seção I, a Constituição preconiza no artigo 211 que: “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, com a finalidade de garantir o direito à educação para todos e todas (BRASIL, 1988).

Esses princípios constitucionais nos permitem deduzir que oferecer os meios de acesso à educação é dever de todos os entes federados e que sua concretização está

condicionada à cooperação e colaboração, o que não exclui a necessidade de normas nacionais, bem como de normas subnacionais articuladas.

No tocante às competências comuns da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, o artigo 23 estabelece: “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (inciso. V)”. No Parágrafo Único, a fim de reafirmar e conseguir êxito na efetivação dessa competência, apresenta a fixação de leis complementares para a cooperação entre os entes federados: “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional[34]” (BRASIL, 1988).

Nesses termos, como pode ser compreendido, os dispositivos constitucionais vão forjando a dinâmica fundamental do federalismo brasileiro e a imprescindibilidade de regulamentação da cooperação entre os entes federados que, apesar da autonomia que possuem, precisam dar conta de competências privativas, comuns e concorrentes, que não os desconstituirá, mas que devem se consubstanciar por meio de relações de cooperação, tendo como parâmetro a garantia de direitos em âmbito nacional.

Ademais, na recente aprovação do PNE, Lei 13.005/2014, foi estabelecido um prazo de dois anos, a partir de sua publicação, para que seja regulamentado o parágrafo único do artigo 23 e o artigo 211 da Constituição Federal. Por mais que pareça curioso que uma lei ordinária prorrogue por mais dois anos algo que foi definido como obrigação legal desde 1988, há uma inovação que é a fixação de parâmetros para a mencionada regulamentação, que deve garantir “equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste” (BRASIL, 2014).

34 Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Orgs). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ARAUJO, Gilda Cardoso. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 34, n. 124, Set., 2013.

BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**. Secretaria de Desenvolvimento Rural. Salvador, SDR, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun, 2014.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

CURY, C.R.J. Do sistema de colaboração recíproca. In: ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial***:* arranjos de desenvolvimento da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

JAGUAQUARA. **Regimento Interno do Fórum de Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá**. 2010.

OLIVEIRA, Cybele Amado de; MEIRELLES, Cristina. Projeto Chapada: uma experiência de ADE na Chapada Diamantina. In: ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial:** arranjos de desenvolvimento da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

PRADO, S. **Equalização e federalismo fiscal:** uma análise comparada. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2006.

RELATÓRIO FINANCEIRO ANUAL. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2010. Disponível em: <http://www.institutochapada.org.br/wp-content/uploads/2011/12 / Relat%C3%B3rio-Financei ro-Anual-2010.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

RELATÓRIO DE AUDITORIA. Balanço da auditoria relativa ao biênio 2010-2011. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2010-2011. Disponível em: <http://www.instituto chapada.org.br/wp-content/uploads/2012/10/Auditoria-Balanc%C3%8C%C2%A7o-2011-2010.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

REZENDE, F. **Desafios do federalismo fiscal**. São Paulo: FGV, 2006.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e Cultura Moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NO ENSINO PÚBLICO REGULAR: CONQUISTAS E DESAFIOS VIVENCIADOS NO ESTADO DO MARANHÃO

Maria José Lobato Rodrigues (SEDUC/MA–SEMED/SL)
zezeloba@gmail.com
Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA/ Departamento de educação)
rainsmachado@gmail.com

INTRODUÇÃO

A inclusão social dos sujeitos surdos não é tarefa fácil. Dentre os inúmeros obstáculos existentes podemos citar, no âmbito educacional, os modelos de escola na qual esses sujeitos se inserem. Infelizmente, ainda é um espaço de atuação social em que as pessoas surdas se segregam entre seus iguais ou se inserem no meio de colegas, diretores, coordenadores e professores ouvintes. Como entender e ser entendido? Como absorver conhecimentos? Como interagir e aprender reciprocamente?

Para Santos (2001, p. 22), a escola "deve impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar o grupo, para criar guetos e, consequentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação e a exclusão que se quer eliminar". No entanto, sabemos que a escola sozinha não tem força para transformar a realidade e inserir em sua plenitude todas as pessoas com necessidades especiais. As ações devem partir de diferentes sujeitos e diversas instituições, em especial, do Estado que tem as prerrogativas legais e a gerencia dos recursos que podem atuar sobre os fatores que produzem a exclusão.

Este estudo aponta alguns dos desafios que permeiam o processo educacional das pessoas com deficiências e descreve ações do Estado direcionadas à educação inclusiva. Procuramos, mais detidamente, investigar a política pública que estabelece a inclusão da Libras como disciplina curricular, voltada a favorecer o acesso e a permanência das pessoas surdas[35] nas instituições regulares de ensino público.

Buscamos, pois, avaliar até que ponto o Estado tem alcançado o objetivo visado, bem como identificar as dificuldades na execução da referida política. Partimos da apropriação da literatura referente à educação especial e inclusiva, buscando aporte

35 Aquelas que, por ter perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2005).

em autores como Portes (2011), Skliar (2005), Soares (1999), Quixaba (2015), Mazzotta (2005), estabelecendo um debate sobre o tema.

Empregamos a pesquisa bibliográfica e documental, analisando documentos oficiais (leis, planos de ação, decretos, resoluções, pareceres e censos escolares) produzidos entre 2000 e 2015, direcionados à inclusão das pessoas surdas no sistema de ensino público regular, que estão disponibilizados pelo governo em seus respectivos portais eletrônicos de divulgação.

Lançamos mão, ainda, de informações disponíveis nos sites das secretarias de educação do Estado do Maranhão (SEDUC MA) e do município de São Luís, (SEMED/SLZ), do Instituto Federal de Educação (IFMA) relacionadas a curso de formação docente, processos seletivos e concursos públicos que contemplam a LIBRAS. Também usamos entrevista estruturada aplicada junto à coordenadora do curso Letras-Libras da UFMA, visando conhecer como tem se desenvolvido a implantação dos cursos de licenciatura e bacharelado presencial e a distância em Libras na citada instituição.

Para a realização deste estudo, com vistas a alcançar os referidos objetivos, optamos por uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem ajuda identificar e analisar as medidas estatais que visam desenvolver uma política pública inclusiva das pessoas surdas no sistema regular de ensino público maranhense.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Na Europa, desde o século XVIII, já havia um empenho da sociedade moderna em desenvolver uma educação especializada que viesse a atender as necessidades das pessoas com deficiência - data desse período a criação, na cidade de Paris, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1760 e do Instituto de Jovens Cegos em 1784 (AROUCHA, 2012). No que se refere ao Brasil, somente no século XIX, foram organizados serviços voltados ao atendimento de cegos, surdos e deficientes mentais e físicos, no entanto, essas iniciativas eram completamente marcadas por um caráter assistencial, uma caridade, um favor que as camadas sociais mais abastadas ofereciam à sociedade, quadro esse que permaneceu até a década de 60 do século XX (MAZZOTTA, 2005). A iniciativa do governo imperial, em oferecer algum tipo de atendimento aos cegos, deu-se com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, por Dom Pedro II, sendo a instituição fortemente influenciada pela concepção francesa de educação para os surdos[36].

36 O abade Charles Michael de L´Epée, francês nascido em 1712, defendia que ensinar o surdo a falar seria perda de tempo, antes deveria se ensinar a língua gestual. Buscou integrar a gramática da língua francesa com a língua de sinais, com o objetivo de fazer com que todos os surdos franceses aprendessem a ler e escrever (OLIVEIRA, 2011, p.34).

Somente a partir da década de 1960, o Estado brasileiro compreende que a educação especial é um dos seus deveres para com a sociedade, dando ênfase a leis e políticas educacionais que tiveram como pauta a educação especial, convivendo com as práticas então correntes e consolidadas das entidades privado-assistenciais. Apesar de considerado um avanço, tal iniciativa ainda apresentava de forma tímida o dever do Estado de garantir educação a pessoas com necessidades especiais, panorama que permaneceu praticamente inalterado até a década de 1980 (MAZZOTTA, 2005).

Nas últimas décadas do século vinte, as mudanças nesse cenário são apontadas por Alcântara (2013, p.69) da seguinte forma:

> *"[...] o acontecimento discursivo da educação inclusiva penetrou nos debates que circunscrevem os campos das políticas públicas e da pesquisa em educação especial, os quais estiveram e continuam marcados por crenças, valores, concepções, paradigmas, ideologias e tantos outros fatores que se entrelaçam nas formações discursivas sobre educação adequada para o aluno com deficiência".*

Tais debates, justamente por estarem envolto no paradigma da dignidade humana, tem possibilitado, de maneira geral, pensar a inclusão como uma necessidade para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade, e o Estado, por sua vez, em seu aspecto jurídico, tem lugar basilar, já que as determinações legais impõem ou estabelecem as práticas de seus agentes, no sentido de garantir o direito de todas as pessoas. Nesse sentido, buscaremos abordar neste tópico as relações inerentes entre direito, educação especial e políticas públicas no país.

O direito à educação é inalienável e fundamental e perpassa pelo reconhecimento das diferenças e necessidades individuais. Nesse sentido, a Carta Constitucional brasileira no Art. 3º tem como princípio a não discriminação e, mais especificamente, no § V, lê-se: "prever a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988).

Considerando tais fundamentos, é dever do Estado criar condições para que os cidadãos com necessidades especiais de aprendizagem tenham a garantia de acesso à escola, para que desenvolvam diferentes capacidades. Todavia, é importante salientar que o reconhecimento desse direito por parte do poder público decorre de fatores externos (signatário de acordos internacionais que buscavam garantir direitos humanos fundamentais) e internos (progressiva organização dos movimentos sociais reivindicatórios, que clamaram por uma política nacional verdadeiramente inclusiva).

A esse respeito Farias et al. (2009, p. 41) afirma:

> *[...] na década de 90 do século XX, por exemplo, prolifera-se um discurso, segundo o qual a diversidade enriquece e humaniza a sociedade. Começou-se a delinear a ideia de construção de espaços sociais que propiciassem o atendimento das necessidades de todos os cidadãos, construindo-se assim uma única educação, que fosse realmente inclusiva.*

A ação do Estado, no sentido de garantir mecanismos de inclusão escolar, materializou-se por meio do Decreto nº 3.298/99, que regulamentou a Lei 7.853/89 que estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No artigo 24 da referida lei fica posto que:

> *Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação devem dispor de tratamento prioritário e adequado aos assuntos do decreto, viabilizando várias medidas, tais como; matrícula compulsória de pessoas portadoras de deficiência em cursos regulares e estabelecimentos públicos e particulares na rede regular de ensino; a inclusão da educação especial como modalidade de educação escolar para todos os níveis e as modalidades de ensino e a oferta de forma obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1999).*

O mesmo artigo no § 1º define Educação Especial como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles pessoas com deficiência". Sabemos que no contexto da inclusão, a escola, enquanto instituição pública, deve adaptar-se às necessidades educacionais dos/as alunos/as com ou sem deficiência, buscando conferir sentido às experiências vivenciadas nesse espaço social, garantindo assim o exercício da cidadania.

Enfatizamos que, ao longo das duas décadas da criação da referida lei, não houve por parte de todos os entes federados ações sistematizadas para sua efetivação. Dentre as alegações estão a ausência de recursos próprios, bem como ausência de repasse de recursos federais para criar as condições pedagógicas de inclusão na rede regular dos alunos e alunas com necessidades especiais. Muitas ações se restringem à disponibilidade de ofertas de vagas.

Canan e Barretta (2012, p. 07), na discussão dessa problemática, esclarecem que:

> *[...] não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios*

> *os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses alunos. Quando em uma proposta política o direito ao acesso e ao acompanhamento educacional for para todos os que possuem necessidades educacionais especiais, a implementação dessa política não deve acontecer somente em algumas realidades, para um pequeno contingente de alunos e de forma fragmentada, principalmente na ausência de professores-monitores com especialização para auxiliar o professor titular e o aluno [...]*

No que tange às barreiras contra a efetivação da educação inclusiva, devemos considerar outros fatores que se relacionam direta ou indiretamente entre si, são eles: formação de professores, necessidades educacionais dos alunos, infraestrutura das escolas, preconceito, modelos classificatórios de avaliação, concepções sobre a função da escola e participação da comunidade escolar, dentre outros.

Quixaba (2015, p.118 e 119), em estudo que buscou analisar as concepções das pessoas com necessidades especiais sobre a escola em São Luís/MA, pontua que os alunos investigados percebiam a escola como um "espaço de aquisição de conhecimentos curriculares, oportunidade de atividades esportiva, de lazer, de fazer amizades e de serem percebidos", mas ao mesmo tempo apontavam as dificuldades enfrentadas como: "falta de infraestrutura, falta de materiais didáticos adaptados, ausência de professores e modelo organizacional da escola. Segundo a autora "a escola marcou significativamente a vida desses alunos e representou uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia, de diferentes aprendizagens e na oportunidade de serem inseridos no mercado de trabalho".

Diante do exposto, percebemos que o desafio da inclusão abarca diferentes fatores, múltiplos sujeitos e instituições, que vão desde os governantes, perpassando pelos profissionais da educação e pela sociedade como um todo.

Avaliando as múltiplas necessidades das pessoas com deficiências, no tópico a seguir, passaremos a discutir a lei de inclusão da Libras no currículo escolar, com vista a perceber como esse instrumento legal pode promover a inclusão das pessoas surdas no espaço escolar.

(IN)EFICÁCIA DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NO ENSINO PÚBLICO REGULAR NO BRASIL

Vários são os elementos que entravam as políticas estatais que visam garantir o acesso e a permanência no ensino regular das pessoas surdas. Todavia, poremos em destaque a insuficiência de recursos investidos e a carência de recursos humanos qualificados para atuar junto a esses portadores de necessidades especiais.

Cumprindo a legislação, existem atualmente 7,6 mil cursos superiores de Pedagogia, Fonoaudiologia e Letras oferecendo a disciplina de Libras. Para que ela fosse incluída nas grades dos referidos cursos, houve necessidade de ampliação da carga horária e de adaptação curricular. Dessa forma, os cursos geralmente ofertam a disciplina Libra em duas etapas divididas em 60 horas, totalizando 120horas/aula. Por ser essa carga horária insuficiente para conferir domínio em Libras é necessário que aqueles que queiram se profissionalizar em tradução e interpretação de Libras frequentem cursos de formação complementar e extra-acadêmica para o aprofundamento de seus conhecimentos (GUARINELLO e BERBERIAN, 2011).

Para cumprir o que estabelece a política inclusiva, desde 2006, o Ministério da Educação tem executado o Prolibras (Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais). Entre 2006 e 2010, foram emitidos certificados para 6.101 pessoas, referentes à interpretação/tradução e ensino da Libras. A dotação orçamentária em 2009 para o referido curso foi apenas de R$ 1.800.000,00 (hum milhão e oitocentos mil reais) e visou atender instituições em todo o país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/CENSO ESCOLAR, 2010).

Apesar dos esforços, a quantidade insuficiente de intérpretes e o excessivo número de alunos por sala (as turmas geralmente contêm entre 35 e 40 alunos) são elementos importantes que merecem destaque. Uma redução desse universo, por classe, ocasionaria melhores condições de ensino por parte dos professores, com o apoio do intérprete de Libras. No entanto, isso requer maior investimento para construção de mais escolas e contratação de professores, bem como formação continuada de professores. Também há necessidade de materiais didáticos específicos, tais como: livros em língua de sinais e em língua portuguesa, computadores com acesso a internet e com software, dicionário de Libras, entre outros. Vale citar ainda que muitas cidades pequenas não possuem escolas em condições de realizar o letramento das pessoas surdas, sendo necessário o encaminhamento de seus alunos para outras cidades que possuam o CAS (Centro de Atendimento aos Surdos).

Para que seja alcançado o número de intérpretes necessários para atender à demanda de todas as escolas públicas, em médio prazo, é imprescindível que as ações do governo se tornem de fato Políticas Públicas[37], pois, dessa forma, não apenas os recursos destinados à formação de intérpretes se tornarão permanentes, mas também serão constantemente alargados de acordo com a necessidade.

37 Políticas Públicas significam a coordenação dos meios à disposição do Estado, de forma a harmonizar as atividades estatais e privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados (BUCCI, 2006, p. 265).

Conforme bem esclarece BUCCI (2006, p.187):

> *[...] as políticas públicas compõem-se de projetos de longo prazo e a sua realização ultrapassa a duração de um governo, uma vez que os objetivos da Constituição não podem ser sacrificados pela alternância do poder. A efetividade de uma política pública, de qualquer natureza, está relacionada com a qualidade do processo administrativo que precede a sua realização e que a implementa.*

É importante enfatizarmos que, embora o governo federal adote uma política inclusiva das pessoas surdas nas escolas regulares, muito de sua eficácia/ineficácia depende da colaboração dos entes federados. Os recursos disponibilizados pelos estados são insuficientes para a ampliação necessária do número de escolas, formação e contratação de intérpretes de Libras e obtenção de materiais didáticos. A maioria dos governos dos estados busca recursos da União para poder realizar algum tipo de ação que inclua, de forma parcial, as pessoas com necessidades especiais no sistema de educação público regular.

Mesmo com os obstáculos para as formações de profissionais proficientes em Libras, os dados do Censo Escolar 2010 sobre os estudantes surdos têm revelado um crescimento da inclusão: três quartos dos matriculados estavam incluídos em classes regulares, revelando um aumento de 30% em relação a 2008. Entretanto, quando comparados aos dados da população brasileira com deficiência auditiva como um todo, os mesmos números mostram que os surdos estão longe de serem incluídos completamente no sistema escolar regular. A maior parte do crescimento de matrículas em escolas comuns representa uma diminuição dos estudantes em instituições especiais. Somados os dois tipos de ensino, o total de alunos surdos cresceu apenas 6% entre os anos de 2008 e 2009, abrangendo somente 70 mil estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/CENSO, 2010).

Dentre as iniciativas da União para promover a inclusão dos surdos no sistema educacional, destacamos o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência[38] (Viver Sem Limite), elaborado em 2013, o qual estabeleceu como meta para o quadriênio 2011-2014 a criação de 27 cursos de Letras/Libras – licenciatura e bacharelado - e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio desse plano serão criadas, ainda, 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores, tradutores e intérpretes de Libras (BRASIL, 2013, p. 27). Essa política

38 Foi instituído por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, no qual o governo federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo país com equivalência de emenda constitucional. O Plano prevê um investimento total no valor de R$ 7,6 bilhões até 2014(BRASIL, 2013, p. 07).

se destina especificamente a formar profissionais para atuarem junto a pessoas com deficiência auditiva dos diferentes níveis de ensino e responder à demanda nacional o que, por sua vez, possibilitará a acessibilidade no uso e difusão de língua de sinais brasileira.

A criação de Curso de Licenciatura em Letras-Libras em oito universidades públicas do país, em 2014, faz parte dessa política. No Maranhão, o Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) propôs, nesse contexto, a criação de uma nova habilitação dentro do curso de Letras (licenciatura na modalidade bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e o português como segunda língua), o qual recebeu a denominação de Letras-Libras[39] (BOLETIM INFORMATIVO, 2015). O referido curso é uma licenciatura criada pela Resolução CONSUN n° 206, de 21 de novembro de 2014. Possui uma carga horária de 3.435 horas a ser integralizada entre 8 e 12 semestres letivos na modalidade presencial.

A UFMA conta, ainda, com outro curso de Letras/Libras que também faz parte do Programa Viver Sem Limites do Ministério da Educação (MEC). O mesmo é uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a qual a UFMA está conveniada e passa a fazer parte da Rede Nacional de Instituições de Formação em Libras. Ofertado anualmente, o curso é oferecido na modalidade de educação a distância. Com duração de quatro anos, contou na edição de 2014, com 60 vagas, sendo 30 delas ofertadas para o curso de Licenciatura e 30 para o curso de Bacharelado. A primeira turma começou no 2º semestre de 2014. Para o ingresso no primeiro semestre de 2015 foram oferecidas 40 vagas.

Em resumo, a UFMA possui três cursos de Letras/Libras, dois na modalidade a distância (Bacharelado e Licenciatura) em parceria com a UFSC e outro de Licenciatura pelo Departamento de Letras na modalidade presencial

Segundo a coordenadora do curso, Prof.ª Maria Nilza Oliveira Quixaba, “A expectativa é aprofundar os conhecimentos de surdez e a educação bilíngue”. “Procuramos contribuir na educação e inclusão dos surdos no sistema educacional, porque só na discussão dessas questões que vamos superar os desafios presentes no cotidiano da educação especial” (BOLETIM INFORMATIVO, 2015).

Ao ser questionada sobre a procura da comunidade pelo Curso Letras/Libras da UFMA, a coordenadora afirmou:

> *A procura está boa. Neste ano (2016) está superando as expectativas, 934 pessoas acessaram o sistema, ainda não sabemos dados de confirmação de pagantes, mas já é um bom termômetro. No ano passado (2015), houve mais de 300 inscritos para o primeiro período do curso, ou seja, para a primeira turma (QUIXABA, 2016).*

39 Em maio de 2015 o cursode Licenciatura Letras/Libras da UFMA fez seu primeiro seminário, o Ciclo de Estudos “Literatura e Políticas Linguísticas para a Educação de Surdos” (BOLETIM INFORMATIVO, 2015).

Interrogada também sobre as dificuldades que a instituição vivencia para a estruturação do Curso Letras/Libras pontuou o seguinte:

> *Ainda estamos em processo de implantação do curso, os concursos estão em andamento, tanto para docentes como técnicos. Equipamentos em fase de compra, há também a incompreensão de alguns setores com relação à especificidade do curso. Indeferimento de processos por desconhecimento. Em suma temos problemas de espaço na universidade, a crise econômica tem paralisado o processo (QUIXABA, 2016).*

Com relação às expectativas por parte da UFMA em criar o Curso Letras/Libras nos *campi* do continente afirmou a coordenadora: "Sim, mas não no momento. É possível que ocorra na modalidade a distância ou no âmbito da interiorização por meio do PROEB[40] e ou PROFEBPAR[41]" (QUIXABA, 2016).

Buscando, igualmente, incluir alunos surdos em seu sistema de ensino o IFMA/MA (Instituto Federal de Educação do Estado do Maranhão) tem recentemente realizado os processos seletivos simplificados, destinado à contratação, por tempo determinado, de profissionais tradutores e intérpretes da língua brasileira de sinais – LIBRAS. Em março de 2016 lançou edital para o preenchimento de 10 vagas para os campi dos municípios de Coelho Neto, Bacabal, Caxias, Codó e Imperatriz (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Houve uma procura considerável uma vez que houve 22 inscritos, o que demonstra que os profissionais têm buscado se qualificarem para assumir esses espaços.

Se na esfera das universidades federais podemos apontar, no Maranhão, políticas já sendo executadas para buscar alcançar o que determina a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o mesmo não podemos falar da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) que, até o momento, não conta com nenhum curso de licenciatura ou bacharelado que vise formar intérpretes, instrutores e tradutores em Libras para atuar na educação básica. Em contrapartida, o governo do Maranhão têm oferecido

---

40 Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica. O programa é financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. (BRASIL.MEC/SEB. Programas e Ações). Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso: 28 de janeiro de 2016.

41 Programa formação de professores para educação básica do plano de ações articuladas-PROFEBPAR/FNDE/CAPES (BRASIL.MEC/SEB. Programas e ações). Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso: 28 de janeiro de 2016.

vagas para Intérprete de Libras[42] e Instrutor de Libras[43] nos concursos para professores da rede pública.

Na última década foram realizados no Estado dois concursos, um em 2009 (MARANHÃO. Edital n.º 01/2009) e outro em 2015 (MARANHÃO. Edital n.º 001/2015). O primeiro disponibilizou 30 vagas para instrutor e 76 para intérprete de Libras[44]. O segundo ofereceu 20 para instrutor e 100 para intérprete de Libras[45], totalizando 226 vagas. É oportuno citar que esse número é insuficiente para atender à demanda das escolas dos 217 municípios maranhenses. Não podemos ainda esquecer que as vagas do concurso de 2009, além de contemplarem unicamente alguns municípios, somente foram preenchidas em 2013 (MARANHÃO, 2009).

Nas últimas décadas, o legislativo maranhense, envolvido pelos debates em torno da educação especial, discutiu a temática da inclusão das pessoas com deficiência e propôs leis que visam favorecer esse segmento social. Tal quadro pode ser demonstrado a partir Lei Estadual nº 248, que dispõe sobre a obrigatoriedade da criação da carreira de intérprete para deficiente auditivo no Estado (MARANHÃO. Lei nº 248 de 01 de novembro de 1994) e da Lei nº 8.564 que estabelece normas de uso e difusão de Libras para o acesso das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação no Sistema Estadual de Ensino no Maranhão.

De acordo com o Art. 1º da Lei,

> *"[...]as escolas públicas e privadas que atendam à educação infantil e ao ensino fundamental e médio, localizadas no Estado do Maranhão, devem garantir a inclusão de surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues" (MARANHÃO. LEI Nº 8.564 de 01 de janeiro de 2007).*

42 Atribuições:Fazer tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libras de todas as áreas de conhecimento do currículo da educação básica em escolas inclusivas da rede pública estadual; intermediar a comunicação entre interlocutores surdos e ouvintes em situações do cotidiano escolar; e prestar serviços em seminários, cursos e reuniões e/ou outros e eventos de formação continuada, quando solicitado (MARANHÃO. Edital nº 01/09, p.5).

43 Atribuições: Instruir sobre Libras em classes especiais e regulares de educação básica na rede pública estadual;interagir com o professor nas ações pedagógicas planejadas e/ou realizadas no ambiente escolar; ministrar instrução sobre Libras para pessoas ouvintes e surdas de acordo com a necessidade da Secretaria de Estado da Educação, bem como nas escolas; orientar professores quanto a possíveis dúvidas em Libras; e realizar outras instruções compatíveis com sua especialização profissional (MARANHÃO. Edital nº 01/09, p.5).

44 Em 2009, para concorrer aos cargos de intérprete e instrutor, fora exigido ao candidato a formação mínima, ou seja, o curso de Formação de Professor em Ensino Médio (Magistério), na Modalidade Normal, acrescido de Curso de Libras com carga horária de no mínimo 120h (MARANHÃO.Edital n.º 01/2009, p.14).

45 Em 2015, para concorrer aos cargos de intérprete e instrutor fora exigido o Curso de Graduação em Licenciatura Plena em qualquer área ou Curso Superior acompanhado de certificado obtido em Programa Especial de Formação Pedagógica (Art. 63, inciso II, da Lei nº. 9394/1996. Resolução CNE nº. 02/1997), acrescidos de Curso de Libras com carga horária de no mínimo 120h ou Pró-Libras (MARANHÃO. Edital 001//2015, p.13).

Perseguindo esse amparo legal, em 26 de fevereiro de 2015, o deputado Wellington do Curso (PPS) apresentou indicação à Mesa Diretora da Assembleia Legislativa solicitando ao governador Flávio Dino providências no sentido de introduzir na rede pública de ensino os serviços de tradutor e intérprete de Libras em sala de aula e em seminários, cursos e afins, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, informação e educação (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2016). A iniciativa do deputado reflete um anseio da sociedade e uma tentativa de forçar o governo a ampliar o número de vagas para a educação especial no concurso previsto para o final do ano de 2015 no Estado, como apontado anteriormente.

Todo o exposto demonstra que a inclusão das pessoas surdas no ensino público regular maranhense está longe de alcançar o que determina a lei federal, embora algumas iniciativas já estejam sendo tomadas nesse sentido.

A INCLUSÃO DA LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL LUDOVICENSE

A Prefeitura de São Luís/MA, ao se inserir na política da Secretaria de Educação Especial[46] (Seesp), participa dos programas, projetos e ações, visando capacitar os professores para lidar com os estudantes com deficiências matriculados na rede municipal. Dentre as iniciativas, destacamos o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade[47] que visa promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse contexto, a Secretaria de Municipal Educação de São Luís (SEMED), por meio da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE), desenvolve o Projeto “Educação Especial em Contexto” que objetiva promover e ampliar a formação continuada e permanente para atualizar e disseminar os conhecimentos científicos e técnicos na área de Educação Inclusiva. No campo de uma formação mais técnica desenvolve o Projeto “Falando com as Mãos” o qual promove a realização de cursos

46 A atribuição central da Secretaria de Educação Especial (Seesp) é desenvolver programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Dentre as ações desenvolvidas pela Seesp está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Devido à extinção desta secretaria em 2015, seus programas e ações estão vinculados atualmente** à **SECADI** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Apresentação. 2016).

47 O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Programas e Ações, 2016).

de Língua de Sinais e objetiva inserir a Libras no currículo escolar e contribuir para a melhoria da comunicação entre surdos e ouvintes, através da socialização da Língua Brasileira de Sinais no ambiente escolar (SEMED. SUBPORTAL_NOTICIAS, 2016).

Ao iniciar as atividades de formação para o ano letivo de 2016, a SEMED divulgou em seu portal as inscrições para os cursos do primeiro semestre na área de Educação Especial. Foram oferecidas 350 vagas no total, com prioridade para professores da rede municipal, os quais puderam optar por cursos de Libras (35 vagas, com 120h/aula), Braille (40 vagas, com 120h/aula), Soroban (20 vagas, com 120h/aula) e Educação Física Inclusivos (35 vagas com 100h/aula), já integrados ao calendário da rede municipal.

A novidade da formação ficou por conta da inserção dos cursos de Altas Habilidades/ Superdotação; Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (100 vagas, com 120h/aula) e o Curso de Extensão sobre Autismo[48]. A ampliação da grade de cursos nesse segmento educacional foi anunciada pela SEMED, no final do ano de 2015, em solenidade de certificação dos cursos de Braille, Libras – Básico, Soroban e Educação Especial em Contexto. Na ocasião, a Prefeitura de São Luís informou que ultrapassou a marca de 1.200 professores capacitados na área (SEMED. SUBPORTAL_NOTICIAS, 2016).

Quanto ao curso de Libras, nos anos anteriores foi ofertado apenas o nível básico, porém, nesta edição ofereceram, pela primeira vez, o nível Intermediário e como pré-requisito para participação era necessário comprovar a conclusão do Curso Básico de Libras, por meio da apresentação de certificado, bem como participar de uma prova prática de seleção.

O Secretário de Educação, Geraldo Castro Sobrinho, ao se referir a esse momento de formação afirmou:

> *"A gestão [...] tem conseguido avançar na área da Educação Especial, com iniciativas como a implantação de novas salas de recurso, de parcerias com diversas instituições e também a partir da qualificação de nossos professores. A ampliação da grade de cursos semestralmente oferecida atende ainda a uma demanda dos nossos educadores"(SEMED.SUBPORTAL_NOTICIAS, 2016).*

O discurso do gestor busca exaltar as iniciativas que o governo municipal tem adotado para promover a inclusão dentro da rede de ensino, todavia, mesmo que não devamos desconsiderar tais ações pela sua importância, é imprescindível destacar que a quantidade de vagas ofertadas ainda se mostra insuficiente para atingir a todos os profissionais das 169 escolas do município. Pontuamos ser necessário pensar outros modelos de formação, os quais possam alcançar números maiores e, especialmente,

48 A SEMED não informou o número de vagas e a carga horária dos cursos de Altas Habilidades/ Superdotação e Extensão sobre Autismo (Nota da autora).

que tais formações possam ser construídas tendo em vista as específicas limitações no processo de inclusão que cada escola enfrenta.

CONCLUSÃO

Ciente de sua função de promotor das garantias dos direitos fundamentais dos cidadãos, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, vem financiando cursos, programas, ações e tem procurado implantar novas diretrizes para uma educação inclusiva. Mas as metas estabelecidas tanto no âmbito federal, quanto nos estaduais e municipais somente podem ser alcançadas a médio e longo prazo. Os resultados, os êxitos dependem tanto da ação dos entes federados como das instituições em regime de colaboração e coparticipação de toda a sociedade.

Como sabemos, em muitas situações, os discursos políticos se contradizem quando colocados ante as práticas governamentais. Assim, temos muito a conquistar em termos de educação inclusiva no Brasil, principalmente no nordeste, onde precisamos ampliar o número de professores com formação inclusiva além de expandir e melhorar a rede de educação básica dotando-a de infraestrutura e recursos didáticos.

Outra dificuldade a ser superada, nesse contexto, está no fato de os profissionais especializados para atuar na educação especial se concentrarem nos principais centros urbanos, motivados por melhores condições salariais, trabalho, moradia e lazer. Tornar atrativa a profissão do intérprete, do instrutor e do tradutor de Libras é um aspecto recente dentro da política pública de educação inclusiva.

O *status* de língua oficial exige que a Libras seja difundida em diferentes espaços e não apenas na escola, haja vista que os surdos frequentam diferentes espaços sociais, todavia, na escola exige urgência. Incluir o surdo significa muito mais que difundir a Libras de forma parcial e utilizá-la no ambiente escolar, mas superar desafios estruturais e conjunturais, Promover o domínio de uma nova língua demanda investimentos contínuos e políticas permanentes, de forma que abranjam diversos aspectos que vão desde a instituição das leis, passem pelo monitoramento de seu cumprimento e finalizem com as avaliações dos resultados.

Como todo processo social, a inclusão acontece de forma gradual, haja vista seu caráter complexo. Afinal, para que as mudanças aconteçam será preciso modificar séculos de história e de preconceitos arraigados. Devem, portanto, alicerçar-se na reconstrução da prática da democracia e da cidadania, reconhecendo e respeitando a dignidade humana, as diferenças individuais; convivendo na diversidade como sinônimo de integração e inclusão; valorizando a pessoa e garantindo seu acesso à cultura e sua permanência na escola.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A ordem do discurso na educação especial**. São Luís, EDUFMA, 2013.

AROUCHA, Maria José Rabelo. Deficiência, escolarização e trabalho: a pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho em São Luís. São Luís: Café&Lápis; editora da UEMA.2012.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO MARANHÃO.Wellington solicita serviço de intérprete de libras em escolas públicas. Disponível em: <www.al.ma.leg.br/noticias/25909. Acesso: 20 de janeiro de 2016.

BRASIL.**Censo Escolar da Educação Básica de 2009/resumo técnico**. Disponível em:<inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 14 de novembro de 2015.

BRASIL.**Censo Escolar da Educação Básica de 2010/resumo técnico**. Disponível em:<inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 14 de novembro de 2015.

BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. D**ecreto nº 5.626**. Disponível em:<Legislação.planalto.gov.br/legislação>. Brasília, 2005. Acesso em: 02 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2000>. Acesso em: 12 de dezembro de 3015.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002>. Acesso em: 22 de dezembro de 3015.

BRASIL. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**Disponível em: <portal.mec.gov.br/politicaeducespecial. Brasília, 2008. Acesso em: 29 de dezembro de 2015.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Apresentação**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial.Acesso:28 de janeiro de 2016.

BRASIL.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Programas e Ações**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial>.Acesso:28 de janeiro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD, 2013.

FARIAS, Iara Rosa, et al.**Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar**. Disponível em: repositorio. ufba.br. Acesso: 15 de fevereiro de 2015. In: Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas/ Féliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, organizadores; autores, Elias Souza dos Santos… [et al.]. - Salvador: EDUFBA, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula, et al. **A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia**, 2012.Rev. CEFAC, São Paulo Disponível em:<www.scielo.br>. Acesso em: 06 de outubro de 2015.

MARANHÃO. Edital de concurso público SEGEP nº. 001 de 06/11/2015. Disponível em: <www.fsadu.org.br/concursos>.Acesso: 20 de janeiro de 2016.

MARANHÃO.**LEI_8564de 01 de janeiro de 2007**. Disponível em:< arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao>. Acesso 30 de jan 2016.

MARANHÃO.**Lei 248 de 01 de novembro de 1994**. Diário Oficial da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão. 1994.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Administração e Previdência Social. 1 concurso público para cargos de professores da educação básica (ensino fundamental, ensino médio regular e educação especial) edital n.º 01/2009.Disponível em:< www.concursosfcc.com.br> Acesso em: 09 de janeiro de 2016.

MAZZOTTA, Marcos. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO CAMPI: COELHO NETO, BACABAL, CAXIAS, CODÓ E IMPERATRIZ. **EDITAL Nº 02, de 18 DE MARÇO DE 2016**, p. 01. Disponível em: www.ifma.edu.br. Acesso: 25 março 2016.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez. Curitiba:IESDE Brasil S.A.,2011.

Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção dos direitos humanos.In: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PORTES, Rutiléia Maria de Lima. **Políticas Públicas para a Inclusão de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, e concepções antecedentes a esse processo**. UFU, 2011. Disponível em:<www.simposioestadopoliticas.ufu.br>.Acesso em:15 de abril de 2013.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na Educação**: Humanizar para educar melhor. São Paulo: Paulinas, 2015.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. Cursos de Libras na UFMA. São Luís, 2016. Questionário de perguntas abertas respondido a Maria José Lobato Rodrigues.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Disponível em: 8 <www.editora-arara-azul.com.br>.Acesso em: 02 de janeiro de 2016 p. 7.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª edição; ed. Mediação. Porto Alegre, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SEMED.**Prefeitura de São Luís abre inscrição para 350 vagas para cursos na área de Educação Especial**. Disponível em:<www.saoluis.ma.gov.br/subportal_noticia>. Acesso: 20 de janeiro de 2016.

SEMED.Programas e projetos. Educação Especial. Disponível em: <www.saoluis.ma.gov.br>. Acesso: 28 de janeiro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**. Inscrições abertas para o processo seletivo do Curso de Letras/Libras.** Disponível em: <portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias>.Acesso em 20 de janeiro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. S**eletivo para Ingresso no Curso de Licenciatura em Letras LIBRAS**.Disponível em: <portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias>.Acesso: 19 de janeiro de 2016.

A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PARFOR: CONDIÇÕES E DESAFIOS

Leila Pio Mororó (UESB/PPGEd)
lpmororo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este texto tem sua origem na pesquisa desenvolvida sobre a expansão da formação de professores no país, a política que a orienta e, nela, um dos desdobramentos mais significantes para a região nordeste que tem sido o Parfor (Plano nacional de formação de professores da educação básica). Para tanto, tomando como foco de análise o Parfor baiano, foram analisadas os pontos de vista de dois dos segmentos diretamente envolvidos com a sua implementação e desenvolvimento, a saber, as instituições de ensino superior e o Fórum Estadual Permanente de apoio à Formação docente da Bahia (Forprof/Ba).

Os instrumentos utilizados para a reunião dos dados foram a entrevista e a análise documental. Partindo do pressuposto de que a realidade é dinâmica, e que, portanto, não pode ser apreendida senão em seu movimento, e que essa apreensão se dá por aproximações sucessivas entre suas partes em constante relação com a totalidade, indo além da aparência fenomênica, procurando perceber as contradições inerentes a esse processo, a direção epistemológica definida para a pesquisa teve como base teórica e metodológica o Materialismo Histórico Dialético (LUKÁCS, 2012).

Desde o início do século passado, a discussão a respeito da formação de professores em nível superior se deu em torno do impasse entre ser esta um ideal a ser alcançado e as reais condições em executá-lo. No século atual, e a partir da reconfiguração do modo de produção capitalista depois de sua primeira grande crise após a sua reestruturação pós segunda guerra mundial, a formação de professores assume centralidade, não apenas sofrendo ela as influências nesse novo modelo econômico, mas se constituindo como condição importante para a sua efetivação. Nesse cenário, a educação precisa ser modificada e ajustada aos interesses hegemônicos de reconfiguração econômica e a formação de professores torna-se condição importante nesse processo.

Nesse contexto, a educação é associada ao conceito polissêmico de qualidade, no qual, a noção de quanto maior e quanto mais formação docente, mais qualificação para conduzir o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, maior o sucesso e a qualidade da educação (esta última demonstrada pelos bons níveis de

desempenho discente nos índices de avaliação externa). A formação em nível superior e em cursos específicos para formação docente passa, então, a ser entendida como a mínima desejada. No Brasil, do ponto de vista temporal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), aprovada em 1996, vai demarcar o início dessa exigência.

A partir de então, o país passa a testemunhar a expansão dos cursos de formação de professores em nível superior no interior de modelos diferenciados de instituições de ensino superior. Os estudos a respeito dessa questão tem demonstrado que essa expansão se deu em duas direções: no setor privado, com ênfase da educação a distância, para a formação dos novos professores; e nas instituições públicas situadas nas regiões brasileiras com maior número de funções docentes ocupadas por professores sem formação específica, através de programas emergências e provisórios destinados aos professores das redes públicas que já estão em serviço. Apenas esses achados de pesquisa já deveriam suscitar alguns questionamentos relevantes em termos do futuro da educação no país, pois, qual será o impacto quando as redes públicas passarem a ter em seu quadro a maior parte de docentes formados pelas instituições privadas, as quais, já se sabe, em sua maioria, conduz os cursos sob o princípio de ofertar o mínimo exigido pela legislação pertinente? Daí a importância de uma política nacional de formação que reúna e articule todos elementos da formação de professores em um conjunto coeso e coerente.

Este texto discute o segundo aspecto relativo à expansão dos cursos de formação de professores, isto é, os cursos e programas especiais de formação inicial destinados aos professores das redes públicas que estão atuando, e que são oferecidos, em sua maioria, pelas instituições públicas de ensino superior (IPES), e, neles, o Parfor como um dos desdobramento da Política Nacional de Formação de Professores.

Está estruturado em duas partes. A primeira apresenta a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755/09), seus princípios e pilares, e sua relação com o Parfor, um de seus mais significativos desdobramentos. Na segunda parte, os pilares da Política são discutidos a partir das questões que a implantação e o desenvolvimento do Parfor suscitam para alguns dos sujeitos envolvidos no processo de organização e condução do programa no âmbito das instituições de ensino superior e do Forprof-Ba.

Por fim, nas considerações finais, são apontados os desafios impostos para que, efetivamente, a politica de formação provoque possibilidades de transformações. Transformação essa não na direção da qualidade de educação proposta pelo modo capitalista posto em marcha, mas no horizonte político da qualidade de educação para a emancipação do ser humano.

A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PARFOR

O Decreto 6.755/09 (BRASIL, 2009a) que institui a Política Nacional e Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica, também atribui à Capes o papel de coordenar e conduzir essa política. O texto do Decreto, em seu artigo 2, arrola 12 princípios da política: a formação como compromisso público de Estado, a colaboração entre os entes federados, um padrão de qualidade dos cursos, a articulação teoria e prática, a escola como espaço de formação inicial, a necessidade de projetos formativos nas instituições de ensino superior, formação associada a valorização, a equidade de acesso à formação, a articulação entre a formação inicial e a continua, essa última como condição de desenvolvimento profissional e o direito do professor ao acesso à cultura, informações e tecnologias constantemente.

Mororó (2011) discute que esses princípios se estruturam a partir de 4 pilares básicos: a *expansão* com qualidade através da formação em universidades públicas; o *financiamento público* e a gratuidade através do regime de colaboração; a *qualificação* da formação em sintonia com as escolas públicas; o cumprimento da política por meio dos Fóruns estaduais permanente de apoio à formação docente.

A discussão que se impõe é como cada um desses pilares sustentam (ou não) a implementação e o desenvolvimento do Parfor, o qual como um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE), e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, deveria fomentar a oferta de turmas especiais em cursos regulares das IES, destinados, exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica.

As turmas especiais do Parfor podem ser de primeira licenciatura (destinadas a docentes sem formação em nível superior); de segunda licenciatura (destinada a docentes com formação em nível superior e em licenciatura, mas que está atuando em outra área de ensino) e de formação pedagógica (destinada a formação de tradutores e interpretes de libras que estãoa tuando nas redes públicas da educação básica).

Segundo os dados fornecidos pela Capes, até 2014, foram implantadas 2.428 turmas em 421 municípios em 24 estados da federação. Ao todo, os cursos do Parfor atingiram 3.294 municípios brasileiros. Em 2015, havia 51.008 docentes em formação pelo Plano e 12.103 já tinham concluído um dos cursos oferecidos. Dos alunos cursando em 2014, a grande maioria é de docentes das redes publicas de educação das regiões Norte e Nordeste, ocupando o estado baiano a segunda maior posição em percentual de professores cursistas, sendo as universidades estaduais da Bahia as que mais concentravam o número de cursos e de matrículas desse estado.

Por ocasião da adesão da Bahia ao PDE, o estado previu que havia 78,8% (109.726) dos professores ocupando funções docentes na educação básica das redes públicas sem a formação mínima exigida. Previu em seu plano estratégico que, entre 2009 a 2014, 46 mil desses professores deveriam ser formados em cursos presenciais dentro de programas especiais de formação. O Parfor, como único programa especial financiado pela união, e que previa a formação inicial presencial, tinha, portanto, um grande desafio a superar na Bahia. Do ponto de vista da união, estava claro de onde viriam as verbas, mas qual seria a contrapartida do estado? E como colaborariam os municípios? Como as IPES baianas dariam conta de formar tanta gente com as condições logísticas que tinham? Esses seriam alguns desafios os quais, a época, ninguém se perguntou.

A ausência de planejamento prévio e a pressa em implantar o Plano ineditamente após a sua criação provocou inúmeros problemas nos primeiros anos de funcionamento do Parfor na Bahia: a Capes validou inscrições dos professores das redes sem o aval das secretarias de educação; os municípios não entendiam o que era o Plano e o que teriam que fazer; as IES criaram cursos que não tinham no sistema regular e, mesmo os cursos que já tinham, em um número superior à sua condição de atendimento; o Conselho Estadual de Educação não sabia se seria ele ou o MEC/INEP o responsável pelos processos de avaliação regulatórios e assim sucessivamente.

Como esses problemas passaram a ameaçar os próprios pilares da Política Nacional da formação de Professores?

QUESTÕES QUE O PARFOR SUSCITA A PARTIR DOS PILARES DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO

Um dos pilares da política diz respeito a associação da expansão à qualidade e dessa ao fato da formação ser oferecida, exclusivamente, por instituições públicas, as quais, tradicionalmente, não apenas tem conduzido as questões teóricas a respeito da formação dos professores, mas também porque tem como seu principio basilar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Entretanto, dois problemas imediatamente se impôs a essa pilar. O primeiro lugar diz respeito ao fato de que a Capes, logo após o início do Parfor, incorporar ao conceito de público as instituições privadas sem fins lucrativos e essas passaram a poder oferecer cursos pelo Plano.

Outro problema, ainda um pouco mais grave, diz respeito ao fato de que, apesar de sua tradição (como citado anteriormente), as IPES, em geral, não tinham um projeto institucional de formação de professores no qual estivesse incorporados os programas especiais de formação. Nas instituições mais tradicionais do estado da

Bahia, as Faculdades de Educação jamais constituíram isso como prioridade em seu contexto. E nas instituições mais novas, sob o modelo departamental, as áreas de educação também não tem se mostrado com força política suficiente para conduzir e amadurecer no âmbito institucional um debate nessa direção. Isso sem mencionar a dificuldade de coesão a respeito do que seria a formação de professores, suas dimensões e elementos essenciais, sua articulação com a educação básica e perfil dos docentes do ensino superior para trabalhar nesses cursos. Muito dessas questões, é sabido, advêm da própria falta de identidade dos cursos de licenciaturas, os quais, em geral, não se vem como curso que formam professores para áreas específicas do conhecimento.

Sob o ponto de vista dos coordenadores institucionais do Parfor, por exemplo, nas instituições públicas federais, a necessidade de um projeto institucional de formação de professores era entendida como uma "coisa da pedagogia". E nas instituições estaduais, mesmo quando o projeto institucional foi imposto pelo Conselho Estadual de Educação como uma condição para a abertura de cursos e turmas fora da sede das instituições estaduais, estes foram construídos considerando apenas a formação em serviço.

> *Eu participei há um ano atrás de uma reunião, me parece que até a preocupação dos coordenadores, e das pessoas que estavam arguindo, o debate era justamente essa de que a Universidade conseguisse construir no seu projeto pedagógico essa formação de professores, definir o que tem de formação de professores. E o que eu não sei como […] a impressão que eu tenho, a leitura que eu faço é que isso é tratado como algo específico da Pedagogia […] (UFBA)*
>
> *na verdade, a gente priorizou, assim, implantar os cursos [...]. A gente priorizou ajustar os projetos às pressas […] Então, como eu estou te falando, eu estou elaborando atualmente o Projeto do Programa de Formação de Professores em serviço da UEFS que é uma exigência do CEE, inclusive só reconhece os cursos e só autoriza isso fora de sede se a gente também encaminhar o projeto. (UEFS)*

Além da questão relativa a ausência de projetos os quais não apenas distingam a formação que se deseja oferecer, mas também indiquem que tipo de contribuição a universidade pretende oferecer à educação básica, outro problema foi em relação aos docentes dos cursos especias. Das instituições públicas baianas, apenas duas afirmaram considerar como critério de seleção dos docentes a sua experiência com o ensino superior e, nele, com a formação de professores da educação básica. Nas demais as seleção dos docentes se deu através da afinidade desenvolvida com os coordenadores de cada curso.

Que tipo de qualidade é possível ser assegurada nesse contexto?

Outro pilar, o financiamento público e garantia da gratuidade através do regime de colaboração, talvez seja o pilar mais significativo de uma política de formação, pois institui a responsabilização do Estado na e para a formação dos professores da educação básica.

Antes do Parfor, o que se viu a partir da aprovação da LDB foram os estados e municípios utilizando dos recursos do FUNDEB para financiar a formação inicial em nível superior de seus docentes, estabelecendo com as IES convênios os quais envolviam, inclusive, o pagamento de pró-labore aos docentes do ensino superior. Era o dinheiro da educação básica financiando o ensino superior, nível da educação que está, legalmente, sob a responsabilidade da União, compartilhada pelos estados, como bem lembra Saviani.

> *A formação de professores, a definição da carreira e as condições de exercício docente constituem algo que dificilmente pode ser confiado aos municípios. Com efeito, a própria LDB, pelo inciso V do artigo 11, impede-os de atuar na formação de professores, uma vez que poderão se dedicar a outros níveis de ensino ulteriores ao fundamental "somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal á manutenção e desenvolvimento do ensino". Dado que a formação de professores ocorre, como regra, no nível superior e, transitoriamente, no nível médio, escapa aos municípios essa atribuição. Segue-se que as questões relativas ao magistério constituem matéria de responsabilidade compartilhada entre União e Estados. (SAVIANI, 2010, p. 386 – 387)*

A partir do estabelecimento da Política, a formação de professores, entendida como um dever e compromisso do Estado, e considerando que o ensino superior é de responsabilidade compartilhada entre União e estados, é previsto para o desenvolvimento do Parfor a concessão de recursos de custeio para as instituições de ensino superior envolvidas e o pagamento de bolsas para os coordenadores e docentes dos cursos pela União.

A participação financeira da União, portanto, fica estabelecida bem como o seu caráter de coordenador através do papel assumido pela Capes. Entretanto, em relação a qual deveria ser o tipo de colaboração relativa aos demais entes federados, essa, além de ser um debate não concluído, em relação ao Parfor ficou restrito ao Manual Operativo publicado pela Capes tempos depois do início do Plano.

A definição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no regime de colaboração é, segundo o Decreto 6.755/09, uma responsabilidade dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Segundo Silva (2015), ao

publicar em um manual operativo tais atribuições e responsabilidades, a Capes vai além de sua função coordenadora, assume um papel centralizador em uma política cujo caráter central de sua formulação seria de articulação e colaboração, desconsiderando, inclusive, as especificidades de cada região, de cada estado. Na Bahia, a decisão da Capes e a omissão do Forprof-Ba provocaram, segundo esse autor, não apenas a verticalização da política, mas também uma sobrecarga aos municípios, ente federado mais pobre, muito difícil de ser superada, resultando na pouca ou nenhuma participação desses no financiamento das despesas decorrentes de deslocamento, estadia e substituição dos professores cursistas, que tiveram, às suas custas, que arcar com sua formação.

Para as IPES e para a Capes, esse foi um dos maiores empecilhos para a continuidade dos estudos, resultando em percentuais consideráveis de evasão ou de não oferta de cursos.

> *O quê que a gente já sabe? Que, na verdade, é falta de incentivo. As dificuldades financeiras: ter que colocar alguém para substituir na sala de aula, que eles se referem sempre. Então eles tem que pagar as despesas para vir para cá e as despesas para ter alguém para cobri-las na sala de aula. Alguns referem que, quando saem daqui a noite, tem que dar aula. Então, eles não tem liberação na semana. (UESC)*
>
> *eu acho que eles são heróis, não é [fácil] consegui ultrapassar as barreiras financeiras, as barreiras institucionais, a viagem, uma semana de estudos, largar a família e tudo mais para estar aqui, para algo que interessa a uma política de governo, a uma política do Estado Brasileiro, deveria interessar uma política municipal, mas ao que parece que está muito distante da realidade dos prefeitos. […] (UEFS)*

A partir de 2013, a Capes passou a autorizar a utilização dos recursos de custeio para o pagamento de auxílio no valor de até R$ 400,00 (quatrocentos reais) aos professores cursistas do Parfor, a partir da fixação de alguns critérios prévios. Ainda não se tem acesso a pesquisas que demonstrem o impacto dessa decisão sobre a decisão de entrada, a permanência e a formação dos professores, mas é provável que essa medida tenha contribuído positivamente.

O princípio do regime de colaboração, do financiamento público e da gratuidade não está dado por si mesmo, mas trata-se de uma conquista ainda a ser alcançada para a efetivação da política de formação de professores. Tomando o Parfor como exemplo, os dados tem demonstrado que ainda recai sobre o professor grande parte do ônus de sua formação.

O terceiro pilar da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009a) diz respeito a qualificação da formação em sintonia com as escolas

públicas, a partir da articulação teoria e prática, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, garantindo a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou duas ordens de problemas que precisam de maiores estudos, mas que, de antemão, já revelam as contradições inerentes ao movimento teoria e prática no modo de produção capitalista.

A primeira delas se refere ao fato de que, mesmo que esteja incluído no Plano de Ações Articuladas (PAR) do estado baiano e dos municípios, o Parfor não se constituiu como uma política de Estado efetivamente. A formação dos docentes das redes públicas não apresenta qualquer relação com as escolas, a não ser nas amplas e vazias colocações de sua relação com a qualidade expressas pelos índices do IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica).

A segunda ordem de problemas está nos projetos dos cursos de formação oferecidos pelas instituições de ensino superior e sua operacionalização. A maior parte das IES não considera a relação da formação com as escolas públicas de educação básica em seus cursos regulares e repetem no Parfor essa mesma situação. Quando aparece, a noção de prática contida na maioria dos projetos de curso está vinculada ao conceito de 'aproveitamento de experiência', e essa entendida como vivência (GONÇALVES, 2013), através da qual o fato de estar inserido em um contexto já garante, por si só, o conhecimento dos elementos que o compõe e o determina.

Para Gonçalves (2013, p. 127), a formação articulando teoria e prática, universidade e escola, ficou a encargo das características do professor-formador: "[…] procuramos considerar a importância do papel dos professores/formadores, visto serem esses os responsáveis diretos pela mediação pedagógica, gerando assim, o conflito e necessidade de novos estudos." De forma que os cursos precisariam contar com docentes que compreendessem a dinâmica do trabalho docente no interior da escola e, portanto, da formação desse professor que já está atuando. Mas essa não tem sido a situação encontrada.

> *Nós temos os professores, primeiramente, da Instituição […] um edital que a Universidade publicou para fazer uma seleção para o curso de formação abrindo para estudantes dos programas de pós-graduação que não tivessem vínculo e para, segundo lugar, professores das instituições particulares. Mas nós aqui recebemos um número bem limitado […] não pegou professores de outras instituições, mas professores [que] não são habilitados naquela disciplina, absorvendo professores de outros departamentos. […] ficou a cargo de cada Coordenador de Curso montar o corpo docente. (UESB)*

Por fim, o quarto pilar da Política, o papel mediador dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio a formação docente. Segundo a Portaria MEC 883 de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009b), dentre outras, são atribuições dos fóruns: elaborar os planos estratégicos, articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do fórum,

coordenar a elaboração e aprovar as prioridades de metas dos programas, propor mecanismos de apoio, subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores na formação, acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica.

Para entender o papel que o Forprof-Ba tem desempenhado na política de formação da Bahia, foram analisadas as atas de reunião, buscando identificar a regularidade de ocorrência de suas reuniões, a regularidade de participação dos seus membros e as principais deliberações tomadas a respeito do Parfor.

O Forprof baiano foi constituído em janeiro de 2010, sendo o seu regimento de funcionamento aprovado em fevereiro do mesmo ano. Em relação ao que está previsto em seu regimento, ao todo, o Forprof-Ba teria 18 membros (cada um com seus suplentes), desses, a metade (nove) seriam de representantes das Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES. O que se observa, entretanto, é que as reuniões do Fórum não funcionam como plenárias e todos os presentes, mesmo que não sejam membros efetivos do fórum, podem propor, serem votados e votar, provocando certo tumulto nas conduções dos trabalhos. Por exemplo, pelo regimento, faria parte da plenária do Fórum o reitor (ou seu representante) da UNEB (universidade da Bahia), mas em algumas reuniões essa instituição chega a contar com oito representantes, todos tendo direito a voz e voto. Essa situação se repete com outras instituições e setores (sociais e da secretaria estadual de educação): onze representantes da secretaria estadual da educação, quatro do IFBA, cinco da UESB, assim sucessivamente, promovendo o que a coordenadora do Parfor da UFBA, vai chamar de “caráter festivo”.

Dada essas condições, há mudanças constantes entre os sujeitos representantes dos setores sociais e das instituições que o constituem. Essas mudanças tem provocado, por um lado, a descontinuidade no trabalho do Fórum e, por outro, certa restrição ao que seria o seu papel em relação à política de formação de professores que o criou.

Duas questões a respeito das reuniões ficam evidentes a partir da leitura de suas atas e memória: a primeira delas diz respeito ao caráter do Forprof-Ba e a segunda a dimensão política do mesmo.

Em relação à primeira questão, é possível perceber que, ao ser criado, as discussões presentes nas reunião tratavam da formação de professores, o seu planejamento e concepção, para o estado da Bahia. Para tanto, contava com uma organização setorizada em grupos de trabalhos, formados pelos próprios membros do fórum e que tinha agenda de trabalho própria e reuniões periódicas além das reuniões do fórum como um todo. Essa característica vai desaparecendo das reuniões à medida que a execução do Parfor, e suas demandas intensas, toma centralidade nas discussões.

Tais mudanças também restringem as discussões do Fórum às questões operacionais do Plano e, consequentemente, resulta na redução de sua atuação a apenas a metade do último item listado de suas finalidades que é a de acompanhar a execução do plano estratégico de formação de professores do estado. Percebe-se, assim, a perda de seu caráter político, o que nós leva à segunda questão.

A perda do caráter político enfraquece o Fórum e o confunde com o Instituto Anísio Teixeira (IAT), a ponto de, reiteradamente, serem citados nas entrevistas dos coordenadores como sinônimos. Para todos eles, o Fórum não tem conseguido exercer as funções a que deveria. Dentre elas, duas se destacam: a incapacidade de se apropriar de um diagnóstico exato quanto à necessidade de formação de professores no estado e sua ausência como articulador dessa formação (MORORÓ, 2015).

Qual seria, assim, o objetivo da formação de professores na Bahia? Que princípios a regeria? Qual seria o papel de cada um dos entes envolvidos? Que educação se almeja como horizonte histórico para esse estado brasileiro? São perguntas que ainda não existem no Fórum, que dizer de suas respostas então.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar é preciso ressaltar que, se o estado da Bahia chega a segunda década do segundo milênio com um número ainda muito grande de professores sem a formação considerada como mínima para o exercício da profissão, isso também é fruto de todo um processo histórico no qual tanto a própria educação quanto o trabalho docente foram protelados como dever do Estado, tanto em seu planejamento e universalização, quanto na garantia de seu financiamento.

Desta forma, é necessário questionar o que essa condição histórica, associada ao contexto atual no qual o país começa a desenvolver os primeiros passos em direção à constituição de um projeto estatal para formação de professores, o que os resultados da pesquisa a respeito das condições de implementação e de desenvolvimento do Parfor a partir da Política Nacional de formação de professores impõem como desafios.

Do ponto de vista da política de formação de professores como uma política de Estado, o grande desafio é o de inseri-la e pensá-la a partir de um sistema nacional de educação, luta ainda não concretizada no âmbito dos movimentos pela educação nacional. Nesse sentido, será possível a defesa efetiva de uma formação de professores pública ainda que esta seja efetivada no interior de instituições privadas. Até lá, tanto um projeto público de formação quanto a noção do regime de colaboração entre os entes federados ainda permanecerá como um horizonte a ser alcançado.

Em relação aos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação de professores, em especial ao fórum baiano, o maior desafio a ser enfrentado é a sua autonomia em relação às secretarias estaduais de educação. A participação do

governo no fórum é crucial, mas a centralização da coordenação em suas mãos tem se revelado, do ponto de vista político, desastrosa.

Quanto as instituições públicas de ensino superior, a pesquisa revela que seu maior desafio será o de elaborar seus projetos políticos de formação de professores de maneira que esses demostrem a integração entre a formação inicial e a formação continuada, que contemple a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação teoria e prática a partir da concepção do trabalho como princípio e tomando a docência como eixo. Para tanto, os movimentos políticos educacionais já possuem uma vasta produção a ser tomada como referencia. Não será preciso inventar o novo, pois esse já está contido no que o projeto de reestruturação capitalista considera como arcaico.

Entretanto, todos esses desafios impõe aos que estudam, pesquisam e/ou militam no campo da formação de professores, uma posição protagonista, vigilante e consciente a fim de que seja possível identificar as contradições e superar, pela ação referenciada, o projeto alienador em marcha.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. **Lex:** Brasília, 2009a.

_____. Portaria Normativa MEC n. 883, de 16 de setembro de 2009. Institui os Fóruns estaduais permanentes de apoio a formação de professores. **Lex:** Brasília, 2009b.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex:** Brasília, 1996.

GONÇALVES, Alba Lúcia. **Proação, formando professores em atuação**: entrecurrículo, experiência e metaformação como referências para uma hermenêutica no campo da formação. 2013. 137f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. 2ª Ed. – São Paulo: Fontes, 2012.

MORORÓ, Leila Pio. A política Nacional de formação de professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, R. M. De; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. (org.). **As redes científicas e o desenvolvimento das pesquisas, perspectivas multidisciplinares.** São Carlos, SP, Pedro e João Editores, 2011. p. 33-47.

_____. Formação de professores e Política Educacional: o Fórum estadual permanente de apoio à formação docente na Bahia. In: XI Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. 2015. Vitória da Conquista. **Anais**... “Crise, Conflitos e Conhecimento no Mundo Contemporâneo”. Vitória da Conquista, 2015. p. 1-15.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v.15, n.44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SILVA, René. **Contradições na articulação dos entes federados para implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no estado da Bahia**. 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

DILEMAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NA BAHIA: A ATUAÇÃO DO FORPROF/BA

André Luiz Brito Nascimento (UEFS)
andre12@uefs.br

INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores no país situam-se no bojo das reformas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990. De um lado, visam atender às exigências legais, e, de outro, seguem recomendações de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial.

Segundo Freitas (2007), a configuração da formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990, além de responder a esses condicionantes, acompanha a expansão do ensino superior, particularmente pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância – com vistas a contemplar a crescente demanda pela formação superior.

Tal cenário delineou-se a partir da redefinição do papel do Estado, em decorrência dos imperativos da dinâmica de reprodução do capital em contexto de economia globalizada. Parta tanto, o caráter regulador do poder estatal adquire centralidade nas reformas educacionais, entre as quais destacam-se as políticas de formação de professores.

Este movimento de regulação das políticas públicas identificado a partir dos anos de 1980 em vários países ensejou a aplicação de medidas políticas e administrativas que vão impactar o funcionamento dos sistemas educativos, lançando mão, muitas vezes, de dispositivos de mercado fortemente associados à lógica gerencial, que privilegia a relação custo-benefício, a obtenção de resultados baseada exclusivamente na *eficiência* e na *eficácia*, descolados, portanto, de uma concepção de educação que tenha como perspectiva a busca de uma qualidade socialmente referenciada, alicerçada em princípios democráticos que propiciem condições para a promoção da emancipação social.

Indiscutivelmente, a *regulação* constitui conceito recorrente nos debates sobre o papel do Estado na implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, Barroso (2005, p. 727) procura problematizá-lo, ao afirmar:

> *A atual difusão, no domínio educativo, do termo 'regulação' está associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao 'novo' papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de 'modernização' da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a 'regulação' (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da 'regulamentação' (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados).*

O debate atual sobre o papel de regulação exercido pelo Estado no atual estágio do capitalismo contribui para melhor entendimento da natureza das reformas educacionais implementadas a partir do final da década de 1980, que convergem com a difusão de concepções neoliberais materializadas por políticas de governo de vários países, a exemplo de Inglaterra, Estados Unidos, Nova Zelândia, Canadá e Chile.

Nesses sentido, as reformas educacionais implementadas nos anos de 1980, partiram de princípios que consideraram as mudanças econômicas impostas pela globalização, que requerem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, de modo a que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mundo do trabalho em contexto de reestruturação produtiva.

Conforme Maués (2003), essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que inclui mudanças na estrutura administrativa e pedagógica da escola, com a adoção de políticas de descentralização da gestão, a formação dos professores, o material didático a ser utilizado, os mecanismos de avaliação de rendimento escolar, entre outros.

No bojo das reformas educacionais implementadas visando atender à demanda de formação de professores em serviço, a supracitada autora identifica um movimento internacional de "universitarização/profissionalização", baseada na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências.

Prosseguindo em sua análise, Maués (2003, p. 99) salienta que

> *Desse modo a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação. A 'universitarização' seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representaria um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função.*

No caso brasileiro, o Governo Lula, visando responder à demanda por formação inicial e continuada de professores da educação básica, e, entendendo-a como elemento fundamental para a melhoria dos indicadores educacionais do país, instituiu, mediante o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem por objetivo promover, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica.

Tendo por finalidade viabilizar a implementação da Diretriz XII do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), esta Política visa, mediante articulação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), colaboração dos entes federados e participação das instituições públicas de ensino superior (IPES), a oferta de cursos de licenciatura para professores em efetivo exercício da rede pública da educação básica.

Entre os princípios da supracitada Política, destacam-se: *a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; a garantia do padrão de qualidade do cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância*, entre outros.

O Decreto nº 6.755/2009, estabelece, em seu artigo 4º, que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração com os entes federados e mediante ações e programas específicos do Ministério da Educação (MEC).

Em seu parágrafo 1º, o referido Decreto define que o regime de colaboração será efetivado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais que deverão contemplar diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das IPES envolvidas, definição de ações a serem desenvolvidas para atendimento das necessidades de formação inicial e continuada e atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

Com a finalidade de operacionalizar a Política Nacional de Formação de Professores, o MEC instituiu, mediante Portaria nº 9/2009, o Plano Nacional de

Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por intermédio da CAPES, em colaboração com as secretarias de educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as IPES.

A referida Portaria estabelece, em seu parágrafo 1º, que as ações do PARFOR serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados com o MEC, por intermédio da CAPES e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-profissional entre as partes, para organizar e para a promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

No que se refere à participação das IPES, está será formalizada por intermédio do Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais é estabelecida a forma de implantação e execução dos cursos e programas do PARFOR, incluindo programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de alunos mediante a Plataforma Freire.

Tomando como referência dados contidos no Educacenso de 2007 (BRASIL, 2007), que, indicava, naquele momento, uma demanda de formação inicial de cerca de 600.000 professores das redes públicas de ensino em todo o país, a CAPES buscou organizar, a partir de 2009, em parceria com as secretarias estaduais, municipais e universidades públicas, a oferta de cursos de formação inicial e continuada.

No caso específico do estado da Bahia, a demanda por formação inicial apresentava, em 2007, números expressivos. Dados presentes na *Proposta de Construção do Plano Estadual de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia* (BAHIA, 2010) revelavam que o total estimado de professores sem formação inicial era de 66.007, sendo 7.201 da rede estadual e 58.806 das redes municipais.

Tal cenário exigia esforço institucional conjugado da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), por intermédio do Instituto Anísio Teixeira (IAT), secretarias municipais de educação e instituições públicas de educação superior, sob a coordenação da CAPES, com vistas à implantação do PARFOR Presencial no estado.

Nesse sentido, foi feito um chamamento às IPES baianas, buscando sensibilizá-las a assinarem o Termo de Adesão ao PARFOR e a planejarem a oferta de cursos de licenciatura com base em levantamento de demanda, principalmente aquela oriunda dos municípios.

Assim é que, a partir do final de 2009 e meados de 2010, conscientes da gravidade da situação em termos de formação de professores da educação básica, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e o Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia (IFBA), passam a oferecer turmas do PARFOR Presencial em diversas regiões do território baiano.

Este trabalho tem por objetivo analisar a implementação do PARFOR na Bahia, por meio da oferta de cursos de licenciatura, na modalidade presencial, por parte de instituições de ensino superior públicas, destinados à formação inicial de professores em efetivo exercício da rede pública da educação básica.

Tal Programa prevê sua implementação por meio de regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com vistas ao alcance dos objetivos propostos, sob a coordenação do Fórum Estadual Permanente de Apoio Docente (Forprof/Bahia).

Em termos metodológicos, este trabalho procedeu a uma pesquisa documental acerca da regulamentação do PARFOR, a exemplo do Decreto nº 6.775/2009, a Portaria Normativa nº 09, o Manual Operativo do PARFOR, da Portaria nº 883, que estabelece diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente, de atas de reuniões do Forprof/Bahia, entre outros documentos.

Esta investigação visou analisar desafios na implementação do PARFOR e a atuação do Forprof/Bahia na articulação entre os entes federados, universidades, sindicatos e entidades do campo educacional, visando a efetivação do regime de colaboração necessário para a garantia da oferta de formação inicial e continuada.

A IMPLANTAÇÃO DO PARFOR NA BAHIA E A ATUAÇÃO DO FORPROF/BA: DILEMAS E IMPASSES

Com a adesão das IPES baianas ao PARFOR, foi iniciada a oferta de turmas presenciais no final de 2009, na modalidade 1ª Licenciatura, destinada a professores da educação básica sem formação superior. Naquele ano, apenas a UNEB, a UESB, a UESC e a UFRB iniciaram a oferta, as demais iniciaram a oferta em 2010.

No primeiro momento, houve muita divulgação do PARFOR por parte do MEC nos meios de comunicação de massa, o que gerou grande procura do público por pré-inscrições na Plataforma Freire, até mesmo daqueles que não atendiam os requisitos do Programa, isto é, ser professor da educação básica em efetivo exercício.

Tal situação ocasionou transtornos às secretarias de educação na etapa de validação na Plataforma Freire, já que registrou-se muitas pré-inscrições de porteiros, zeladores, merendeiras, entre outros. Em que que pese a enorme demanda por formação inicial em todo o estado da Bahia, registrada no Educacenso 2007, as IPES terminaram por oferecer poucas turmas presenciais, aliado às possibilidades de oferta de cada universidade, considerando sua capacidade instalada, os encargos institucionais com a oferta de graduação regular, a disponibilidade de docentes da

própria da casa para atuarem no PARFOR, entre outras. A exceção aplica-se apenas à UNEB, que, por ser multicampi, foi responsável por uma oferta em grande escala em todas regiões da Bahia, não apenas nos municípios que sediam os diversos campi, mas também fora de sede, mediante convênio com municípios, sendo responsável por uma oferta total de 220 turmas, figurando, em nível nacional, entre as IPES de maior oferta.

Em 2009, ano em que foi implantado, o PARFOR dispôs de financiamento por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma vez que não houve dotação orçamentária específica para a CAPES implantar o referido Programa.

Este fato obrigou as IPES a terem que elaborar os Planos de Trabalho de execução orçamentária utilizando formulários do FNDE, originalmente destinados ao financiamento da educação básica. Isto demandou a ida à Brasília de Coordenadores Gerais do PARFOR de cada instituição conveniada para receber orientações técnicas, já que se tratava de algo novo, até mesmo para os técnicos da CAPES.

Dessa forma, o FNDE terminou por financiar a oferta do PARFOR Presencial no período de 2009 a 2011, repassando recursos às IPES cujo montante variou de acordo com o número de turmas oferecidas.

A partir de 2012, a CAPES instituiu o Calendário PARFOR anual, destinado a oferta de turmas de cursos de licenciatura pelas IPES, que incluía etapas a serem cumpridas na Plataforma Freire pelas secretarias de educação e universidades, como inserção de demandas por parte dos estados e municípios; pré-inscrição de candidatos; validação das pré-inscrições, seleção, matrícula na IPES, matrícula na Plataforma Freire e início das aulas.

Já com orçamento próprio, a CAPES estabeleceu critérios para repasse financeiro às instituições, a saber: R$ 15.000,00 (quinze mil) reais por turma e por semestre, para turmas oferecidas na sede; e R$ 20.000,00 (vinte mil) reais por turma e por semestre, para turmas oferecidas fora de sede, em municípios localizados a mais de 150 km da sede.

O modelo de financiamento do PARFOR contempla apenas despesas de custeio, como material de consumo, diárias e passagens, sendo vedada as despesas de capital, como aquisição de equipamentos, mobiliário e acervo bibliográfico.

Além disso, a CAPES assegrou o pagamento de bolsas ao Coordenador Geral, Coordenadores de Curso e professores formadores. Vale salientar, que, com base na legislação federal, é vedado o pagamento de bolsas a servidores técnico-administrativos. Assim, as instituições formadoras tiveram que assegurar contrapartida para aquisição de equipamentos, mobiliário, acervo bibliográfico e disponibilização de servidores-técnico administrativos para atuarem em equipe de apoio.

Vale salientar, que embora o PARFOR tenha iniciado a oferta de turmas, por meio

de algumas universidades, no final de 2009, somente em janeiro de 2010 foi instalado o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (Forprof/Bahia), em atendimento ao Decreto nº 6.775/2009, em seu artigo 4º.

A reunião de instalação do Forprof/Bahia contou com a presença do secretário da educação do estado da Bahia, na condição de presidente, que deu posse aos representantes das IPES, ao representante do Conselho Estadual de Educação, a dois representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a um representante indicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outros.

A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, define como atribuições dos Fóruns Estaduais *elaborar os planos estratégicos de formação de professores; articular ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada; coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas; propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica nos programas de formação*, entre outras.

Uma vez instalado, o Forprof/Bahia aprovou o seu regimento e estabeleceu rotinas de reuniões mensais, visando discutir ações e estratégias de planejamento e execução do PARFOR na Bahia. De início, reconhecia-se que as IPES estavam iniciando suas ofertas e lidando com rotinas próprias de um programa novo, audacioso, que exigia muita interlocução institucional, principalmente com os municípios, responsáveis pela grande demanda de formação em serviço.

Já em 2010, evidenciava-se alguns problemas quanto à ofertado PARFOR em todo o estado da Bahia, como: turmas que foram oferecidas, mas que não foram implantadas devido ao pequeno número de pré-inscritos; evasão de cursistas em várias turmas, em virtude da ausência de apoio institucional dos municípios, como liberação nas semanas de aula, custeio de transporte e alimentação; divergência entre a demanda de formação fornecida pelos municípios e o número de pré-inscritos; não validação de pré-inscritos que atendiam aos requisitos do Programa, em decorrência de retaliações políticas ou por serem professores com vínculo temporário; falta de divulgação nos municípios e nas escolas da abertura de inscrições na Plataforma Freire, entre outros.

Aliado a isso, discutiu-se a necessidade urgente de elaboração do plano estratégico de formação de professores da Bahia, com a definição de metas, ações e estratégias capazes de viabilizar uma política de formação inicial e continuada de professores da educação, na perspectiva de superação do quadro adverso.

Em meados de 2010, foi apresentada por uma equipe de técnicos do Instituto

Anísio Teixeira (IAT), órgão suplementar da SEC responsável pela coordenação da política de formação de professores na Bahia, em reunião do Forprof/Bahia, a *Proposta de Construção do Plano Estadual de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia*, para apreciação dos presentes.

O referido documento apresentava, em linhas gerais, o cenário da educação no estado, incluindo dados de demanda por formação inicial e continuada de professores, com base no Educacenso 2007, os eixos temáticos para a formação em serviço, concepção de gestão educacional, currículo, importância da incorporação das tecnologias aos processos de ensino e de aprendizagem, reconhecimento e valorização dos profissionais da educação, entre outros.

Após discussão, deliberou-se pela formação de uma comissão encarregada de atualizar a proposta e inserir dados de demanda de formação, a fim de orientar o planejamento da oferta de cursos de licenciatura por parte das IPES. Em 2011, esta comissão apresentou ao Forprof/Bahia uma versão preliminar do *Plano de Formação de Professores da Educação Básica do Estado da Bahia*, que já evidenciava lacunas quanto à ausência de dados atualizados de demanda de formação em serviço. Após essa versão preliminar, jamais foram retomados os trabalhos visando a conclusão do documento.

Visando superar essa dificuldade, a Direção do IAT propôs a realização de um censo docente na Bahia junto aos municípios, já que os dados disponíveis não eram confiáveis. Entretanto, apesar de ser apresentado o modelo de questionário em reunião do Forprof/Bahia, este não foi feito por falta de verbas.

A ausência de um banco de dados fidedignos por parte do IAT dificultou o planejamento de oferta de turmas por parte das IPES com o grau de segurança necessário. Nos anos seguintes observou-se uma diminuição no número de turmas implantadas, registrando-se que, em 2014, de 70 turmas oferecidas apenas 18 foram formadas. Esta situação revelou, ainda, que as IPES programaram a oferta de turmas de PARFOR de forma voluntarista e intuitiva, supondo que a mesma atenderia as expectativas de formação dos professores cursistas.

Ficou evidente que, além da ausência do plano estratégico e de um banco de dados, o Forprof/Bahia deparava-se com problemas para coordenar a execução do PARFOR com base na efetivação de um regime de colaboração entre os seus membros, haja vista as dificuldades alegadas pelas universidades para oferecer turmas fora de sede, e pelos municípios, que afirmavam, por meio do representante da UNDIME, não disporem de recursos financeiros para garantir apoio logístico aos professores cursistas, como transporte, alimentação, liberação nas semanas de aula, redução da jornada de trabalho, contratação de substitutos, entre outros.

Além disso, salientavam que o modelo de oferta de cursos das universidades,

concentrado em dias da semana, uma ou duas vezes por mês, exigindo que o cursista se deslocasse até os *campi* para assistir as aulas, era inviável, uma vez que tinham que deixar os seus alunos sem aula. Para tanto, propunham o estabelecimento de convênio diretamente com as IPES para a oferta por fora da Plataforma Freire, no próprio município ou em polos regionais.

Cabe aqui registrar, como experiência oriunda da articulação de municípios objetivando a oferta de turmas presenciais do PARFOR em parceria com as IPES, a iniciativa do Fórum de Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (EDUCAVALE), que assegurou a oferta de formação inicial para professores de sete municípios da região em cinco polos regionais.

Esta experiência é assim relatada por Silva e Mororó (2014):

> *Observamos junto aos discursos dos municípios que a articulação entre eles para diálogo com os outros entes federados e as instituições públicas de ensino superior se apresentou como um importante caminho, uma possibilidade para a implementação efetiva do PARFOR, e consequentemente atendimento da demanda de formação de professores nos municípios do território do Vale do Jiquiriçá. [...] No diálogo, surgiu uma preocupação que até então não entrava na pauta de discussão da oferta inicial aos professores. Os municípios evidenciaram que é preciso pensar também no tempo escolar do aluno, para que esse não fique prejudicado com a ausência do professor.*

Por outro lado, merece registro algumas tentativas de articulação desenvolvidas pelo Forprof/Bahia junto aos municípios, como reuniões regionais organizadas pelas Diretorias Regionais de Educação (Direc), levantamento prévio de demandas, estímulo a que as IPES oferecessem cursos de 2ª Licenciatura, para os docentes que já possuem formação superior, mas que atuam em outra área ou disciplina, a realização dos simpósios baianos de licenciatura em parceria com as IPES, entre outras.

No que se refere à CAPES, observou-se no período estudado, de 2010 a 2014, dificuldades para entender as especificidades de um estado de grande dimensão territorial e muito heterogêneo em termos de condições materiais e financeiras dos municípios. A adoção de procedimentos padronizados para o país inteiro, revelou entraves na implementação do PARFOR na Bahia, a começar pelo calendário muito apertado e a definição de etapas eliminatórias na Plataforma Freire até a implantação da turma.

Por tudo isso, o Forprof/Bahia não conseguiu exercer um papel proativo, limitando-se a buscar responder às demandas imediatas solicitadas pela CAPES, restritas às discussões recorrentes em reuniões mensais, a realização de reuniões itinerantes nas IPES, a promoção de workshops por áreas de conhecimento, feira de ciências,

divulgação do Calendário PARFOR, realização de videoconferências para divulgar a oferta na Plataforma Freire, entre outras.

Ficaram evidenciadas as fragilidades do Forprof/Bahia como instância coordenadora das ações de implementação e acompanhamento do PARFOR, a começar pela não elaboração do Plano Estadual de Formação de Professores, a não realização de um censo docente que levantasse dados atualizados e fidedignos acerca da real demanda de formação inicial e continuada de professores, revelando os desafios presentes para a efetivação do regime de colaboração preconizado pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o regime de colaboração esteja presente na legislação vigente como um princípio a ser observado na relação entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios, com vistas ao cumprimento dos objetivos do PARFOR como política pública de formação inicial e continuada de formação de professores da educação básica, muitos são os desafios para a sua efetivação.

No que se refere à atuação do Forprof/Bahia como instância de coordenação, planejamento e acompanhamento da oferta do PARFOR, muitas dificuldades foram identificadas, a começar pela ausência de um Plano Estadual de Formação de Professores, a falta de um banco de dados sobre a real demanda de formação inicial e continuada na Bahia e a impossibilidade de articular interesses, dificuldades e condições objetivas dos parceiros para a efetivação do regime de colaboração que assegure formação em serviço de qualidade a professores da educação básica.

Nesse sentido é preciso pensar em uma pactuação que contemple condições institucionais e financeiras necessárias, a fim de que os entes federados e instituições formadoras, a partir de uma clara definição de atribuições e responsabilidades, possam realizar uma concertação que garanta a consecução dos objetivos de um Programa da magnitude e importância educacional e social do PARFOR.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Proposta de Construção do Plano Estadual de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado da Bahia**. Salvador, Instituto Anísio Teixeira, 2010. 72f. (digitado)

_____ **Plano de Formação de Professores da Educação Básica do Estado da Bahia**. Salvador, Instituto Anísio Teixeira, 2011. (digitado)

_____ **Catálogo de cursos 2014** – formação inicial e continuada para professores da educação básica e demanda social do estado da Bahia. Salvador, FORPROF-BA, 2014 (impresso)

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação&Sociedade**. Campinas, Cedes, vol. 26, n. 92 out. 2005, p. 725-751.

BRASIL. **Manual operativo do PARFOR**. Brasília, DF, DEB/CAPES, 2012. (digitado)

Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Brasília, DF, 16 de set. de 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____ **Portaria Normativa nº 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF, 30 de jun. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 23 ago. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.775**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato 2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 05 out. 2009.

_____ **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação

do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 24 de abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 08 nov. 2014.

_____ **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Senado Federal, 2004. 65p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação&Sociedade**. Campinas, Cedes, vol. 28. n. 100 – Especial, out. 2007, p. 1203-1230. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GATTI, Bernadetti, A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista. Curitiba, n. 50, out./dez 2013, p. 51-67. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br>. Acesso em: 25 abr. 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003, p. 89-118. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br>. Acesso em: 03 set. 2015.

MORORÓ, Leila Pio. A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia. **Anais**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br>. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____; SILVA, Renê. A expansão da formação de professores no estado da Bahia: o PARFOR na perspectiva das universidades. **Anais**. VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2014. ANPAE ISSN: 16773802 nº 21-2014.

SILVA, Renê; MORORÓ, Leila Pio. O olhar dos municípios sobre o processo de implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no estado da Bahia. **Anais**. VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2014. ANPAE ISSN: 16773802 nº 21-2014.

IMPLEMENTAÇÃO NO PIAUÍ

Valquira Macêdo Cantuário (UFPI)
valzinha1.macedo@gmail.com
Rosana Evangelista da Cruz (UFPI)
rosanacruz@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A implementação da política de escola pública de tempo integral no contexto brasileiro é recorrente. A ampliação do tempo dos estudantes no espaço escolar tem se configurado como uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino no país, bem como uma tentativa de responder aos novos desafios sociais na contemporaneidade. Nesse sentido, a concepção de escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições e com forte presença das comunidades locais, redefine o papel da escola e exige a articulação de políticas públicas que possam garantir os direitos demandados pela família, pela sociedade e pelos movimentos sociais, haja vista o papel fundamental da educação na vida das crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Com a retomada da temática escola de tempo integral no cenário educacional e a implementação de políticas que induzem a ampliação da jornada escolar, demanda-se pesquisas que possam avaliar esse processo. Maurício (2013) traça o panorama atual da ampliação da jornada escolar no Brasil considerando o resultado de três pesquisas de âmbito nacional, realizadas entre 2008 e 2010.

Partindo da ideia de que toda política tem um ciclo de vida, uma trajetória, o presente artigo tem o objetivo de apresentar os resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre o processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí. Neste artigo pretende-se discutir as terminologias educação integral, escola de tempo integral e formação integral; sistematizar e analisar a legislação que orienta a ampliação da jornada escolar no cenário educacional brasileiro e piauiense e apresentar as diretrizes e a situação de implementação das escolas na rede estadual de educação do Piauí.

O trabalho consiste em revisão da literatura e análise documental. A referida revisão perpassou pelos estudos de Arretche (2001), Coelho (2002), Gadotti (2009), Paro (2009), Giolo (2012), Maurício (2013) entre outras importantes referências para compreender a política foco desta investigação. No que se refere à análise documental, foram selecionados os documentos que tratam da ampliação do tempo nas escolas públicas no cenário brasileiro e piauiense: Constituição Federal

de 1988, Lei nº 8.069/90, LDB nº 9.394/96, **Lei no 10.172/01**, Lei nº 11.494/ 2007, Portaria Interministerial nº 17/2007, Decreto nº 13.457/08, Decreto n° 7.083/10, Lei nº 13.005/14 e o Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral disponibilizado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí.

Após a seleção dos documentos, adotou-se como metodologia a análise documental, mediante procedimentos sistemáticos, orientados nos termos de Bardin (1977). O objetivo dessa técnica é fazer com que o observador possa obter o máximo de informações, tanto nos aspectos quantitativos quanto qualitativos.

Dessa forma, foi realizado o mapeamento das principais informações contidas nesses documentos que orientam a política de ampliação da jornada escolar, buscando identificar a concepção de educação integral pretendida com a implementação das escolas de tempo integral no Piauí, desvelar o percurso histórico e legal que orienta essa política e sistematizar as informações referentes ao número de escolas públicas de tempo integral implementadas no Piauí no período de 2009 a 2015.

A fim de responder aos objetivos elencados, o artigo aborda inicialmente as discussões sobre educação integral, escola de tempo integral e formação integral. Em seguida, propõe-se a sistematização e análise da legislação que orienta a ampliação da jornada escolar no cenário educacional brasileiro e piauiense e por último serão apresentadas as diretrizes e a situação de implementação das escolas de tempo integral na rede estadual de educação do Piauí apoiadas no Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO INTEGRAL: QUAL O PONTO DE INTERSECÇÃO?

A educação integral tem ocupado cada vez mais espaço na agenda das políticas públicas educacionais no Brasil. Atualmente a proposta de educação integral vem sendo vinculada à formação integral e à escola de tempo integral. Nessas terminologias, muitas vezes, os conceitos são tratados como sinônimos, situação que tem provocado uma série de discussões teóricas.

Na perspectiva de educação integral, a formação do homem abrange a totalidade da existência, envolvendo não somente os saberes formais, mas também os informais, os corporais, mentais, culturais e sociais. Segundo Gadotti (2009), o princípio geral da educação integral é o da integralidade. ”O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada” (GADOTTI, 2009, p. 97).

A concepção exposta é reforçada por Paro (2009), que compreende que se quisermos produzir um sujeito autônomo é preciso investir num conceito de educação

integral que leve em conta toda integralidade do ato de educar, uma vez que a relação ocorre entre os sujeitos, de forma coletiva, inovadora e contextualizada. O autor informa a necessidade de superar a concepção limitada de educação que orienta a política educacional, restrita à transmissão de conhecimentos e informações, no sentido de adotar um conceito mais rigoroso e abrangente de educação.

A concepção de educação defendida por Paro está relacionada ao processo de atualização histórico-cultural da humanidade, que envolve conhecimentos, valores, ética, ciências, arte, tecnologia, portanto a cultura propriamente dita. Tal concepção remete à compreensão de que educar o sujeito na sua totalidade requer, necessariamente, mais tempo na escola, o que não significa dar mais do mesmo ensino tradicional que está posto nas escolas públicas brasileiras. Nesse movimento, a escola de tempo integral significa a possibilidade de oferecer uma formação humana na sua totalidade, mobilizando no aluno o desejo de aprender, portanto de atualizar-se histórico e culturalmente.

Mais tempo na escola para aprender o quê? Na visão de Gadotti, “numa escola de tempo integral, o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos [...], baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos” (GADOTTI, 2009, p. 98), compreensão reforçada por Coelho:

> *A escola de tempo integral que busque uma educação integral proporcionará oportunidades diversas a alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações que, tradicionalmente, não fazem parte da instituição de ensino. (COELHO, 2002, p. 145)*

Essas considerações apontam que a escola de tempo integral deve promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

A ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas contribuem para a formação de um ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades (MACHADO 2012). Nesse contexto, ao implementar a escola de tempo integral com o objetivo de oferecer uma educação integral, certamente possibilitará aos educandos uma formação total, mais completa, integral. A formação integral exige que, além dos conteúdos tradicionais, o educando tenha a possibilidade de conhecer o mundo que o cerca, descobrir o seu papel na sociedade e, principalmente, transformá-la. Segundo Guará:

> *A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas,afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. (GUARÁ, 2006, p.16)*

Diante do exposto, compreende-se que a educação integral pressupõe educação com qualidade. Assim, ao implementar as escolas de tempo integral, tendo como base os princípios da educação integral, é fundamental que seja garantido aos alunos um currículo que possibilite a integração de todos os conhecimentos ali oferecidos, uma vez que, "a educação integral implica formação integral" (GADOTTI, 2009, p. 99). Portanto, só tem sentido vincular esses termos se forem garantidas as condições necessárias, para os alunos, professores, bem como todos que fazem parte do cotidiano escolar.

A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: O CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL QUE ORIENTA A PROPOSTA NO CENÁRIO BRASILEIRO

Considera-se como marco inicial dos debates em torno do tema educação integral no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras o ano de 1932, quando foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O manifesto liderado por Fernando Azevedo propunha uma escola que pudesse oferecer às crianças um programa completo de leitura, escrita, matemática, arte, dança, música, dentre outros conhecimentos. Nessa perspectiva, defendia-se a educação integral como "direito biológico" de cada indivíduo, sendo direito do Estado garanti-lo (GADOTTI, 2009, p. 22).

Segundo Gadotti (2009), as escolas de tempo integral são associadas às experiências das Escolas Parque de Anísio Teixeira, em 1950 e aos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), de Darcy Ribeiro, implementados ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994). A partir daí, o que houve foram iniciativas pontuais de alguns estados e municípios na tentativa de implementar as escolas de tempo integral, como foi o caso do Programa de Formação Integral da Criança (Profic), proposta ensaiada nos anos de 1980 pelo governo do Estado de São Paulo.

O tema "educação integral" volta à agenda das políticas públicas educacionais no contexto pós Constituição Federal de 1988, momento em que leis, decretos e planos foram criados com o objetivo de se fazer uma política educacional de Estado para o Brasil, visando a ampliação do tempo nas escolas públicas brasileiras.

O resgate das bases legais que tratam da implementação da Educação Integral como forma de garantir a qualidade do ensino nas escolas públicas do Brasil requer a análise das seguintes legislações: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação - PNE (2001- 2010), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Programa Mais Educação e Plano Nacional de Educação (2014 -2024).

A Constituição Federal de 1988 não menciona a expressão educação integral, no entanto, o Art. 205 estabelece que a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, fica subentendida a ideia de educação integral necessária ao pleno desenvolvimento do ser humano.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca), criado através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no Art. 53, também caracteriza, implicitamente, a formação humana integral como objetivo da educação ao definir que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A temática ganha novos contornos na agenda das políticas públicas educacionais com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. O art. 34 ao tratar da jornada escolar determina o período de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência do aluno na escola. No parágrafo segundo desse artigo da LDB associa que o tempo integral será ministrado no ensino fundamental, a critério dos sistemas de ensino. Reforçando essa intenção, o art. 87, § 5º, dispõe que serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. Esse entendimento deixa de abranger, portanto, a educação infantil e o ensino médio, uma vez que, somente o Ensino Fundamental era considerado etapa obrigatória no período de aprovação da LDB, situação mudada com a Emenda Constitucional nº 59 que amplia a obrigatoriedade ao defini-la para a população de 4 a 17 anos, portanto da pré-escola ao ensino médio.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001- 2010), **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**, retomou a educação integral como modalidade inovadora ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo da Educação Infantil destacando, na meta 18, a adoção progressiva do atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. Em relação ao Ensino Fundamental, a meta 21, estabeleceu a

ampliação progressiva da jornada escolar visando à expansão da escola de tempo integral, abrangendo um período de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

No entanto, constata-se que o período de vigência do PNE (2001-2010) foi marcado muito mais pela criação de portarias e decretos do que pela efetivação da política de escola de tempo integral propriamente dita. A ação estratégica do governo federal para ampliar o tempo nas escolas públicas resumiu-se na criação e implementação do Programa Mais Educação, que funcionava com atividades diversificas no contra turno escolar, como será tratado posteriormente.

Nesse movimento histórico, a base legal de maior destaque, considerada um divisor de águas por muitos pesquisadores no tocante à garantia do direito de políticas públicas efetivas para a implementação da educação integral para a educação brasileira, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Emenda Constitucional nº 53, regulamentado pela Lei n° 11.494/2007. O Fundeb avançou em relação às leis anteriormente mencionadas (LDB e PNE), entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Ademais, o Fundeb também se destacou em relação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**Fundef**), por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, incluindo, pela primeira vez, recursos para as matrículas em tempo integral (MENESES, 2012).

Como esforço para o atendimento da meta 18 do PNE (2001-2010) o Governo Federal, na tentativa de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, instituiu o Programa Mais Educação, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa foi criado através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e do Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010. A Portaria menciona que o Programa tem como objetivo:

> *Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes e métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, p. 2)*

Dessa forma, o Programa “visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de

ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens" (BRASIL, 2014, p.5). A educação em tempo integral é definida pelo Mais Educação como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

A riqueza das possibilidades inseridas nos sistemas de ensino com o Programa Mais Educação foi limitada pela própria estrutura do Programa, que não contemplou recursos para a adaptação da estrutura física das escolas às atividades propostas e à demanda do contra turno. Ademais, os monitores previstos para desenvolver as oficinas eram contratados em regime precário, visto sua atuação estar baseada na Lei do Voluntariado nº 9.608/98, sendo apenas ressarcidos minimamente nas despesas com deslocamento e alimentação, resultando em dificuldades para selecionar e manter monitores com experiência, portanto criando grande rotatividade. Tais problemas informam uma situação, como aponta Schimonek (2013), em que, em nome da "participação", a sociedade civil passou a ser "convocada" para assumir atribuições que eram inerentes ao Estado, o que ampliou o mercado educacional e reforçou a desresponsabilização do governo em relação às políticas na área da educação.

O atual PNE (2014 -2024), Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014, apresenta 20 metas que têm como finalidade responder aos desafios da política educacional brasileira. A meta 6 trata da oferta de educação em tempo integral e estabelece que, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas devem funcionar nessa modalidade, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica até o prazo final de vigência do PNE. Segundo dados do Observatório do PNE, em 2014, 42% das escolas no Brasil tinham matrículas em tempo integral, contemplando 15,7% dos alunos. Teoricamente o país estaria próximo do cumprimento da meta, no entanto, o referido dado contempla as matrículas no Programa Mais Educação, o que dificulta o dimensionamento dos esforços que deverão ser empreendidos para o alcance da meta seis do PNE.

Tendo resgatado os principais elementos do contexto histórico e legal que orienta a proposta de escola de tempo integral no cenário brasileiro, a seguir passamos a tratar da sua implementação na rede estadual do Piauí.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO PIAUIENSE

Na busca de compreender o processo de implementação das escolas de tempo integral no Piauí foi analisado o Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral elaborado pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc) no ano de 2010. O referido documento informa que a criação da proposta deu-se a partir de uma política educacional que visa à qualidade do ensino público, não havendo informações sobre as demandas sociais que mobilizaram os gestores para a decisão pela política

retratada.

A escola de tempo integral no Estado foi regulamentada através do Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008, que instituiu, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros Estaduais de Tempo Integral. Dos segmentos que compõem a educação básica, foram contemplados o currículo do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional.

O referido Decreto estabelece que os Centros Estaduais de Tempo Integral têm os objetivos específicos de estimular o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas para a questão do protagonismo infanto-juvenil; incentivar a formação continuada dos educadores e dos demais servidores participantes do Centro; estimular e apoiar a produção didático-pedagógica dos professores a ser utilizada na prática docente dos Centros e difundida para as demais escolas; utilizar a gestão como melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e da gestão; participar da formação da criança e do jovem autônomo, solidário e produtivo.

O Decreto apresenta como fundamento o conceito de educação integral e em tempo integral para a proposta do Estado. A concepção apoia-se na perspectiva de que o horário expandido representa uma ampliação de oportunidades e situações que promovem aprendizagens significativas e emancipadoras (PIAUÍ, 2010, p. 1).

O Relatório da Seduc informa que o processo de implementação da proposta iniciou-se a partir de uma visita feita por uma equipe de gestores escolares, liderada pelo Secretário de Estado da Educação do Piauí, Antônio José Castelo Branco Medeiros ao Estado de Pernambuco com o objetivo de conhecer a experiência das Escolas de Tempo Integral. A partir dessa visita foi firmado um Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Educação e Cultura e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco, com vigência de cinco anos. O referido convênio estabelece como objetivo principal:

> *A consultoria para desenvolvimento do conjunto de ações que visam a melhoria da oferta e qualidade do ensino público médio do Estado do Piauí, no processo de implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral ou jornada ampliada, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas. (PIAUÍ, 2008, p. 2)*

O processo de implementação de uma política, como nos lembra Arretche,"corresponde a uma outra fase da "vida" de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados" (2001, p.47). Esse processo, em geral, é permeado de contradições e incertezas que resultam na materialidade da implementação de uma

política. No caso das escolas de tempo integral na rede estadual do Piauí, o processo teve início em 2009 com a implantação de 14 Centros de Educação em Tempo Integral, denominados Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI), Centros de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI) e Centros de Ensino Profissional de Tempo Integral (CEPTI), resultando na seguinte situação no período investigado:

Tabela 1: Número de escolas de tempo integral implementadas no Piauí por ano, de 2009 a 2015

Número de escolas de tempo integral							
Ano 2009	**Ano 2010**	**Ano 2011**	**Ano 2012**	**Ano 2013**	**Ano 2014**	**Ano 2015**	**Total de escolas**
17	01	01	01	03	19	02	44

Fonte: Coordenação de Tempo Integral/Equipe Técnica da GEM. Diagnóstico do Plano Estadual de Educação do Piauí (PIAUÍ, 2015).

Como demonstra a Tabela 1, o processo de implementação das escolas de tempo integral na rede pública de ensino do Piauí, iniciou-se em 2009 com 17 escolas, sendo cinco de Ensino Fundamental, sete de Ensino Médio e cinco de Educação Profissional, embora o convênio com o ICE mencionasse a consultoria para a implantação apenas das escolas de Ensino público Médio do Estado do Piauí.

O Tabela 1 informa a descontinuidade no processo de implementação, isto porque inicia com 17 unidades e, no intervalo de quatro anos, são criadas somente mais seis unidades. Em 2014 o Estado implementa mais 19 unidades, seguidas por duas em 2015. Ainda serão investigados os motivos da oscilação no processo de implantação das escolas de tempo integral no Piauí de 2009 a 2015.

A análise demonstra que em 2009, ano que se iniciou a implementação da proposta foram criados 5 CEFTI, 7 CEMTI e 5 CEPTI. No final de 2015, a situação das escolas de tempo integral no Piauí era a seguinte: 20 escolas ofereciam a modalidades de ensino fundamental de tempo integral, 19 ofereciam a modalidade de ensino médio de tempo integral e 5 ofereciam a modalidade de ensino profissional em tempo integral, correspondendo respectivamente a 45,4%, 43.1% e 11.3% do total de 44 escolas implementadas no período investigado.

Considerando que a rede estadual do Piauí possui 638 escolas, somente 6,9% são de tempo integral, portanto um número muito baixo para que se cumpra a meta 6, proposta pelo atual Plano Nacional de Educação e pelo Plano Estadual de Educação que estabelece: “oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas” de educação básica até o prazo final de vigência do PNE” (BRASIL, 2014).

Atualmente 26 municípios possuem escolas estaduais de tempo integral, o que representa apenas 18,9% do total de 222 municípios piauienses. Teresina, a capital do

Estado, concentra ao todo 16 escolas públicas de tempo integral, correspondendo a 36,3% do universo de escolas implementadas no Piauí, possivelmente porque a maior parte das escolas estaduais é na capital, decorrente de maior densidade populacional.

No que se refere à qualidade da oferta, segundo o Relatório analisado, todas as escolas foram implantadas nas condições físicas existentes, sendo gradativamente adequadas à exigência da Proposta Pedagógica. O Decreto nº 13.457/2008 estabelece que o horário de funcionamento dessas escolas será das 7h20min às 17h para alunos, professores, gestores e demais funcionários, sendo garantidos aos alunos dois lanches e almoço, práticas em laboratórios, dois horários de estudos supervisionados por professores, atividades esportivas curriculares e extracurriculares.

De acordo com o Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral, os gestores e professores serão servidores efetivos da rede estadual, selecionados através de prova escrita, currículo e entrevista. Por atuarem em tempo integral nos Centros Estaduais de Tempo Integral, esses servidores fazem jus à gratificação por condição especial de trabalho, conforme definido na Portaria GSE/ADM nº 0142/2010. Os valores da gratificação estão expressos na tabela a seguir:

Tabela 2: Valor das gratificações para os servidores em Condições Especiais de Trabalho nos Centros Estaduais de Tempo Integral

Cargo/ Função	Valor/ R$
Diretor	1.500,00
Diretor Adjunto	1.200,00
Coordenador Pedagógico	1.050,00
Professor	800,00
Secretário	400,00
Secretário adjunto	300,00
Auxiliar Administrativo	300,00
Vigia	200,00
Serviços Gerais	200,00

Fonte: Portaria GSE/ADM nº 0142/2010

A gratificação estendida aos gestores, professores e demais funcionários é uma forma de compensar o profissional que trabalha nas escolas públicas de tempo integral na rede pública estadual do Piauí em jornada corrida. A gratificação por Condição Especial de Trabalho foi incluída nos contracheques desses trabalhadores a partir

de abril de 2010. No entanto, a Portaria que normatiza a gratificação não menciona como foi realizado o cálculo dessa gratificação que, definida em valores nominais, está congelada desde a sua implantação.

As polêmicas que envolvem a política de implementação da escola de tempo integral no Piauí estão relacionadas às condições de oferta, devido à inadequação das unidades escolares ao atendimento em jornada integral; ao fato de haver quebra da isonomia salarial entre os trabalhadores da educação, por conta da gratificação, fator de ação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Piauí (SINTE); e ao provimento do cargo de diretor escolar.

Na rede estadual do Piauí existe a eleição direta para a equipe gestora da escola. No entanto, nos Centros Estaduais de Tempo Integral não há eleição para diretores, situação que fere uma prática democrática conquistada no interior da rede estadual desde 2001. A exclusão dos Centros do processo eleitoral é um retrocesso, uma vez que as eleições para os gestores escolares resultaram da luta de movimentos sindicais e sociais em defesa de um projeto de educação pública e democrática, condição para a formação integral dos indivíduos.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

As discussões teóricas sobre a implementação da escola pública de tempo integral realizadas neste estudo não se encerram, e muito menos estão fechadas, uma vez que os fenômenos educacionais que envolvem a intervenção do Estado na sociedade têm sido objeto central de muitos pesquisadores. Após experiências iniciais, a temática ganha força na agenda das políticas públicas pós Constituição Federal de 1988, mediante criação de dispositivos legais que orientam a proposta de escola de tempo integral.

Nesse contexto, despontaram no cenário educacional brasileiro, várias experiências voltadas para a ampliação do tempo escolar, visando uma formação mais completa para as crianças, adolescentes e jovens brasileiros. A disseminação dessa proposta levou muitos pesquisadores e estudiosos da educação a usar as terminologias educação integral, escola de tempo integral e formação integral como sinônimas, embora o ponto de ligação entre os termos seja a garantida de condições objetivas para todos os sujeitos envolvidos no processo de implementação.

No Piauí, contexto da pesquisa, a implementação das Escolas de Tempo Integral inicia na rede estadual em 2009, com 17 unidades, sem que as mesmas fossem reformadas ou adaptadas, portanto, não ofereciam as condições necessárias para implementar a proposta. Atualmente são 44 escolas de tempo integral, pois a política vem sendo implantada de forma lenta e irregular, com forte tendência a priorizar alguns municípios em detrimento de outros.

As polêmicas que envolvem a política de implementação da escola de tempo integral no Piauí estão relacionadas às condições de oferta, devido à inadequação das unidades escolares ao atendimento em jornada integral; ao fato de haver quebra da isonomia salarial entre os trabalhadores da educação, por conta de pagamento de gratificação, e a exclusão dos Centros de Tempo Integral do processo eleitoral para o provimento do cargo de diretor escolar.

A implantação está em curso e envolve diferentes concepções e interesses, como em toda política pública. Nesse movimento inacabado, é preciso a participação efetiva da sociedade, no sentido de cobrar dos governantes o que estabelece na legislação, uma vez que todos têm o direito de ter seus direitos garantidos, visto que a educação em tempo integral é uma demanda atual da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Org.). **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 44 -56.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 05 jun.2014.

_____. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dar outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF, 18 fev. 1998. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm >. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

da Educação - FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 21 jun. 2007.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm >. Acesso em: 02 maio 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília,** DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 Jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm >. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action >. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br >. Acesso em: 01 jun. 2015.

COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil** – direito a outro tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec,** n. 2, v. 1, 2006. Disponível em: < http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168 >. Acesso em: 01 jul. 2015.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de Tempo Escolar e Aprendizagens Significativas: Os Diversos Tempos da Educação Integral. In: MOLL, J. **Caminhos da**

Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: LIMONTA, Sandra Valéria. et al. **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integra**l. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento**. Educar em Revista,** Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40602012000300010&lng=pt&nrm=is&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARO. Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PIAUÍ. **Decreto nº 13.457 de 18 de dezembro de 2008**. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros Estaduais de Tempo Integral, e dá outras providências. 2008.

_____. **Convênio de Cooperação Técnica, nº 00228/2008, de 30 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre Convênio entre o Estado do Piauí, através da Secretária de Educação e Cultura e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação - ICE. Piauí, 2008.

_____. **Lei nº 6.733 de 17 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí. 2015.

_____.**Portaria GSE/ADM nº 0142/2010**. Institui Condições Especiais de Trabalho (CET) para os funcionários dos Centros Estaduais de Educação. 2010.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. **Programa mais educação:** descompromisso do estado, compromisso da sociedade civil. 2013. Disponível em: <http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/ElisangelaMariaPereiraSchimonek_GT6_integral.docx.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>. Acesso em: 27 abr. 2016.

GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DO MARANHÃO: INTERFACE DOS INSTRUMENTOS E MECANISMOS LEGAIS E NORMATIVOS

Josafá da Conceição Clemente
josafaclements@hotmail.com.
Francisca das Chagas da Silva Lima (UFMA/BRASIL)
fransluma@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O termo gestão escolar permeia sentidos em relação às concepções de organização da escola. Estas concepções mostram na prática uma compreensão: paradigma racional positivista, funcionalistas, de cunho científico-racional, autogestionária, até as tendências de organização da escola baseadas nas concepções democrático-participativas.

Diante disso, pautada neste contexto de transformações no âmbito político-educacional, a escola passou a ser pensada a partir das demandas do mercado econômico. E, refletindo sobre as influências dos padrões capitalistas de interesses antagônicos, percebe-se que, numa via de sentido duplo, o Estado continua deixando de lado os interesses da sociedade de classes modo geral e vem adotando uma postura unilateral para atender a uma minoria rica, embora se saiba que no Brasil existem projetos éticos para atender à sociedade de classes, mas na prática isso se torna uma situação puramente utópica.

Assim, percebeu-se que a reconfiguração das políticas de gestão do estado do Maranhão na década do século passado mostra as intenções do governo, no contexto de políticas neoliberais, de ressignificar as funções sociais do estado com vistas ao enxugamento da máquina governamental. Neste aspecto, parte-se do entendimento de que as políticas educacionais são reflexos das políticas públicas de cunho social, assim como a adoção das concepções de gestão escolar é orientada pelo sistema educacional e difundida nos programas, projetos e nas ações de organização da gestão escolar maranhense.

É importante destacar que foram estabelecidos alguns critérios para se entenderem a (s) concepção/concepções de gestão escolar difundida(s) nas políticas educacionais no Estado e implementadas pela escola com base nos instrumentos e

mecanismos legais e normativos e suas interfaces entre o gerencialismo e a gestão democrática.

Dessa forma, na organização deste tópico, faz-se uma análise dos documentos, aqui apresentados como instrumentos normativos, que evidenciam a legitimação da concepção de gestão escolar sugerida pelo sistema público estadual de ensino.

O objetivo principal deste estudo é analisar as interfaces da gestão escolar a partir dos instrumentos legais e normativos no Estado do Maranhão. Buscou-se também caracterizar a concepção de gestão explícita e implícita nesses instrumentos, a fim de caracterizem-se os moldes da gestão escolar contemplados nesses documentos, bem como suas orientações para a organização da gestão escolar.

Dessa forma, na organização deste estudo, faz-se uma análise dos documentos, aqui apresentados como instrumentos normativos, que evidenciam a legitimação da concepção de gestão escolar sugerida pelo sistema público estadual de ensino.

INSTRUMENTOS E MECANISMOS DE GESTÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Houaiss (2014) apresenta o conceito de mecanismo como "a combinação de vários fatores para fazer funcionar, pôr em movimento um algo". E, em outra perspectiva, "por extensão de sentido, constitui-se um conjunto de elementos que concorrem para a atividade de uma estrutura orgânica". Partindo-se desse entendimento, observa-se que todas as instâncias, estratégias, formas e sujeitos envolvidos num processo visando materializar as propostas compreendem um mecanismo.

A reflexão sobre os instrumentos de gestão possibilitou perceber-se que tal mecanismo compreende, entre outros fatores, o sentido objetivo, objeto ou objetos que servem para executar um trabalho. Por exposição de sentido,

> *Compreende a todo objeto que serve de ajuda para levar a efeito uma ação física qualquer, recurso para atingir um resultado, ou ainda qualquer título, auto, documento escrito, que serve para fazer constar fato ou convênio de que derivam consequências jurídicas (HOUAISS, 2014).*

Por isso, na análise aqui empreendida buscou-se identificar a materialização das ações do sistema educacional e da escola e se os mecanismos de gestão adotados apontam uma efetividade ou não desses instrumentos legais e normativos.

Veiga (2002) considera que na organização formal da escola, em alguns momentos da história, o fluxo das tarefas das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, em que prevalecem as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador. Numa estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses

da população, devem-se prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão.

Em relação à organização da escola e a participação dos segmentos no contexto escolar, ressalta-se que

> *Isto requer uma revisão das atribuições especificas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível há necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002, p. 34).*

Diante disso, pode-se identificar que há possibilidade de associar a organização e reorganização da concepção de gestão escolar principalmente no que se refere à autonomia e participação dos sujeitos que formam a escola. Para tanto, ela deve ser evidenciada numa perspectiva que denote a democratização das ações, a fim de constituir-se a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares, enfim, momentos que se constituam verdadeiramente democráticos.

É oportuno salientar que a escola deve, em sua organização, exigir o uso de mecanismos e instrumentos que reforcem o controle de suas ações em favor dos interesses coletivos dos segmentos que a compõem. Esses mecanismos podem ainda, como nova pedagogia, estar a serviço do capital (KUENZER, 2005).

Em relação aos mecanismos de controle, subsidiados em Marx e Engels, destaca-se que

> *A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. [...] Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (MARX e ENGELS, 1979).*

É possível compreender-se que a gestão escolar, a partir desse enfoque, está a serviço de uma sociedade de classes. Nesta configuração, esta é alvo da disseminação de interesses e vem apresentando em suas ações cotidianas características

fragmentadas, isoladas e apaziguadoras. Isso se deve, dentre outros fatores, ao fato de não ter uma prática associada à teoria e também por não se produzir esta última, já que os comandos majoritários, por possuírem o poder material, são os produtores do conhecimento.

Essa perspectiva difere da democracia, como um regime colaborativo no qual o poder de tomar importantes decisões políticas está nas mãos dos cidadãos; nele é visível a participação e o desejo da coletividade. E, que a forma de se fazer e pensar a democracia, atualmente, pode ser vista como um problema na sociedade capitalista, pois, como construir um espaço-escola de fato democrático e participativo se as determinações e orientações dos sistemas educacionais influenciam diretamente a concepção de gestão escolar adotada no âmbito da organização das escolas públicas?

Reafirma-se a necessidade de os educadores, alunos, pais, responsáveis e a sociedade discutirem, refletirem e buscarem soluções para os problemas e dificuldades enfrentados pela organização do sistema educativo. Na escola não é diferente, tendo em vista a constituição dos mecanismos de participação que se materializam por meio dos princípios de democratização da gestão (MARANHÃO, 2014).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizaram-se procedimentos que nortearam a construção do conhecimento e o alcance dos objetivos propostos. Optou-se então pela realização de uma pesquisa bibliográfica e documental. A intencionalidade deste estudo aponta uma opção teórico-metodológica de natureza qualitativa.

A revisão da literatura consistiu-se no levantamento e na seleção de teóricos e de estudiosos da gestão escolar, principalmente nos estudos Brasil (2011); Castro (2007); Kuenzer (2005); Luck (2009); Maranhão (2014), (2010), (1996), (2013), (1995); Marx & Engels (1979); Veiga (2002) entre outros.

Estudo documental foi realizado inicialmente na Constituição Estadual do Estado do Maranhão, nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão - DCEMA; no Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão - PEE/MA e no Estatuto do Magistério e o Plano de Carreiras, Cargos e Remunerações dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica.

As informações coletadas foram analisadas de forma crítica, possibilitando-nos conhecer a realidade social vivenciada pela escola pública e suas relações no contexto social e educacional, materializado pelo reconhecimento dos discursos contraditórios na efetivação das políticas de gestão escolar.

INSTRUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS QUE SUBSIDIAM A GESTÃO ESCOLAR

Nesta primeira análise, selecionou-se entre os instrumentos legais e normativos, visando ampliar as significações deste estudo, sobretudo aqueles que norteiam as concepções e as práticas de gestão escolar no estado do Maranhão no contexto atual: a Constituição Estadual; o Plano Estadual de Educação e Estatuto do Educador - EE; as Diretrizes Curriculares. Ressalva-se que todos esses documentos analisados são atuais, e estes instrumentos orientam a organização de ações práticas e os mecanismos utilizados para torná-los efetivos. Além disso, contemplam as formas de intervenção que podem desencadear a participação dos sujeitos na gestão educacional, dentro da perspectiva legitimada pela política educacional vigente.

De acordo com o discurso oficial, tais mecanismos apontam para a realização de um planejamento participativo, principalmente no que diz respeito à tomada de decisões e ainda à definição do uso de recursos e necessidades de investimento. Outra questão importante refere-se à execução das deliberações coletivas e também aos momentos de avaliação da escola no âmbito da gestão escolar, já que as ações devem estar respaldadas nas compreensões coletivas, participativas, o que pressupõe que a concepção de gestão escolar desses segmentos esteja alinhada aos propósitos e intencionalidades da escola e de sua gestão (MARANHÃO, 2014).

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO

O amparo legal da organização educacional e das concepções de gestão escolar no âmbito da educação maranhense subsidiam a efetivação dos princípios democrático-participativos. Assim, um dos documentos que dispõe sobre a concepção de gestão educacional e escolar no estado do Maranhão, de forma participativa e colaborativa, é a Constituição Estadual do Maranhão, ao reafirmar as garantias dispostas na Constituição Federal, muito embora se perceba na análise desse instrumento legal a salvaguarda dos interesses do sistema econômico por meio do controle e da regulação das políticas voltadas para a organização da escola, no caso, o gerencialismo.

A Constituição Estadual do Maranhão (1999) destaca no Capítulo VI os aspectos da Educação, da Cultura e do Desporto, e em seu artigo 217 dispõe que a “educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família, visará ao desenvolvimento integral e preparo da pessoa para o exercício da cidadania” [...] assim como também, no artigo 219 afirma que “as escolas públicas do Estado e dos Municípios contarão com regimento interno, elaborado por sua diretoria e com a participação de pais, professores e alunos” para direcionar as práticas e a concepção de gestão escolar empreendidas pela rede estadual de ensino.

O texto da Constituição Estadual dispõe sobre como deve ser organizada a educação no Estado, assim como os sujeitos que serão envolvidos. Nesse sentido, a concepção de gestão apresentada baseia-se no modelo de gestão escolar calcada nos princípios colaborativos e participativos, reiterando a participação dos pais, professores e alunos na elaboração do Regimento Interno das Escolas. Nessa perspectiva, a colaboração e a participação surge como princípio do processo educativo formal, a ser implementado nas escolas públicas, condição esta que poderá contribuir para "a implementação de uma gestão participativa e autônoma no interior das instituições escolares" (CASTRO, 2007, p.140).

Com base ao exposto, é importante considerar que Constituição estadual trata da elaboração de Regimento Escolar interno, pautando-se na participação dos sujeitos, porém não evidencia explicitamente a definição de uma gestão que assume características gerencialista e/ou democrático-participativa.

Porém, o enfoque apresentado pela Constituição maranhense denota a injunção de que as políticas educativas sejam desenvolvidas pelos órgãos responsáveis, reguladores da gestão da educação no Estado, tenham eficiência e eficácia com características gerencialistas, considerando que o sistema educativo é o responsável por propor, a partir da participação colegiada, desenvolver, acompanhar e avaliar ações gestoras no âmbito das escolas. O fato é que essa orientação esbarra na carência de condições objetivas, técnicas e pedagógicas para subsidiar e estimular a participação dos sujeitos numa prática que realce pelo menos o desejo de implementação de uma concepção de gestão escolar que atenda aos preceitos democrático-participativos, contemplados nos instrumentos legais.

Ao estabelecer condutas que reafirmam a participação dos sujeitos representantes dos segmentos da escola, a Lei já estabelece, mesmo que de forma pouco substancial, a necessidade de participação dos seus sujeitos na elaboração de documentos norteadores de suas ações via adoção de uma concepção de gestão educacional participativa.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – PEE E ESTATUTO DO MAGISTÉRIO E O PLANO DE CARREIRAS, CARGOS E REMUNERAÇÕES DOS INTEGRANTES DO SUBGRUPO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PCCMEB

Em relação ao PEE, criado pelo Projeto de Lei Nº 104/2014, que posteriormente se transformou na Lei 10.099 de 11 de junho de 2014, pode-se inferir da análise que este aponta entre as suas metas, precisamente na Meta 20, aspectos ligados à concepção de gestão escolar que deverá ser implementada nas escolas públicas do estado do Maranhão. A escolha do PEE atual deve-se ao contexto da pesquisa na escola pública no ano de 2014 (MARANHÃO, 2014).

O PEE entre outras afirmações e reafirmações sobre o caráter organizacional da gestão escolar propõe:

> *Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses (MARANHÂO, 2014, p.90).*

No tocante à implantação da gestão escolar de caráter democrático, o Plano Estadual estabelece prazos para a efetivação, assim como propõe algumas regras para escolha dos representantes, gestores, nas escolas públicas. O fato apontado mostra que os sistemas educacionais de educação, tanto no âmbito estadual quanto no municipal, ainda caminham na busca da efetivação de uma gestão que favoreça os elementos democráticos. E que, embora o Plano estabeleça critérios para sua efetivação, deixa claro que já existem sugestões de aplicabilidade na ordem dos documentos legais e normativos anteriores a este sobre as demandas dos princípios democrático e participativo nas ações gestoras.

Um ponto importante a ser levantado é o entendimento do significado das terminologias "democracia e participação" pelo coletivo da escola e/ou pelo menos pelos níveis de representação dos segmentos, já que existe um distanciamento substancial entre as ideias, ideais e as práticas da escola pública estadual e de sua gestão.

Outra questão apontada na Meta 20 do PEE/MA[49] é o acesso ao cargo de gestor "por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses". Neste âmbito, é perceptível que somente o fato de a escolha garantir a participação da comunidade, esta não garante o aspecto democrático, assim como os critérios que estabelecerão a escolha, como critérios técnicos, méritos e resultado de desempenho podem estar associados a uma perspectiva gerencialista.

A Meta 20.1 apresenta uma ampliação, ao possibilitar a criação de comissão, em conformidade com o art. 61, da Lei n.º 9.860, de 1º de julho de 2013, (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO MARANHÃO- DOE, 2013) que dispõe sobre o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreiras, Cargos e Remunerações dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica - PCCMEB e dá outras providências, ao propor ações que visem à regulamentação do processo de escolha da função de Gestor Escolar. Assim, o Estatuto no art. 61 destaca:

---

49 Antes da aprovação do PEE/MA o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreiras, Cargos e Remunerações dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica já contemplavam a necessidade de participação da comunidade escolar, através do voto, para a escolha de gestor das escolas estaduais.

> *Fica assegurado o princípio de democratização por parte da eleição direta, no processo de escolha para os ocupantes da função de Gestão Escolar das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, com a exigência de qualificação profissional em curso de Formação Continuada na Área de Gestão Escolar, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação ou por maio de instituições por ela conveniadas (DOE/MA, 2013, p. 11).*

Ao analisar-se o que estabelece o PCCMEB, pode-se perceber que a criação de mecanismos que favoreçam a participação, principalmente na escolha do gestor, é uma via que eleva o interesse coletivo e privilegia as bases democráticas. Porém, existem limitações para o acesso ao cargo que são estabelecidos e determinados pelo órgão gestor, a SEDUC/MA.

O Estatuto do Educador do Estado do Maranhão, no Capítulo II art. 3º que trata da constituição dos preceitos éticos dos integrantes do subgrupo Magistério da Educação Básica, no parágrafo IV dispõe sobre o desenvolvimento de ações voltadas para o "exercício das práticas democráticas que possibilitem o preparo do educando para o exercício da cidadania" (MARANHÃO, 2013). No sentido mais amplo, nota-se que a orientação estabelecida pelo Estatuto do Educador trata que as atitudes e práticas democráticas podem contribuir para o preparo do educando e para a aprendizagem escolar, que por sua vez será refletida em atitudes cidadãs. Todavia, neste aspecto, o documento não deixa claro que a organização do espaço escolar e sua gestão sejam pautadas em aspectos democrático-participativos e/ou, no caso, gerencial.

Outra questão é a quebra das amarras que o Estado e sua política educacional implementou e/ou vem implementando, a exemplo, o preenchimento do cargo de gestor escolar que se efetiva por meio de indicação, dado que mostra que a SEDUC/MA ainda não adotou um processo de escolha mediante eleições diretas, de forma democrática, acarretando uma série de implicações para o processo de tomada de decisão que considere o interesse coletivo[50].

Há que se ressaltar ainda que a falta de critérios claros para o provimento do cargo de gestor escolar tem ocasionado a permanência de alguns por períodos muito longos, sem nem mesmo passarem por uma avaliação de desempenho.

O gestor escolar passa a maior do tempo se dedicando às questões de ordem administrativa, deixando as questões pedagógicas a cargo dos professores e do supervisor (BRASIL, 2011).

50 Essa política está amparada no Decreto Nº 30.619 de 02 de janeiro de 2015 que regulamenta dos artigos da lei 9.860 de 01 de julho de 2013, dispondo sobre o processo seletivo democrático para a função de gestor escolar.

Quanto à Meta 20, O PEE/MA aponta questões ligadas à melhoria da gestão e ao aperfeiçoamento da gestão democrática no ensino público. Tais ações são direcionadas num primeiro momento para a reestruturação dos sistemas e para as parcerias de cooperação estabelecidas entre estes, quais sejam:

> *• Regime de colaboração para tratar da Gestão da Educação Pública, orientado pelos princípios de democratização e cooperação, de modo a assegurar a participação dos diferentes segmentos das instituições educacionais;*
>
> *• Criação da casa dos conselhos de educação ou similar com representantes dos conselhos das escolas públicas e de conselhos de outras políticas públicas; garantia da representação paritária (movimentos sociais e governo) nos fóruns decisórios de políticas públicas educacionais do estado;*
>
> *• E, criação e/ou consolidar fóruns consultivos e deliberativos para o fortalecimento dos conselhos estaduais e municipais de educação, conselhos escolares ou equivalentes, conselhos de acompanhamento e controle do FUNDEB e da Alimentação Escolar, com representação dos setores envolvidos com a educação e com as instituições educativas (MARANHÃO, 2014).*

As concepções de gestão apontadas no PEE/MA são estabelecidas, ainda pela ampliação do fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas: Conselhos Municipais de Educação, Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis ou por outra forma de organização dos estudantes, etc. também por fomentar a ideia de criar-se um Programa de Gestão da Educação Pública do Maranhão, cuja coordenação compartilhada deve ser orientada pelos princípios de democratização e cooperação, de modo a assegurar a participação dos diferentes segmentos das instituições educacionais e ainda a criação de condições efetivas de participação da comunidade escolar e local na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos - PPP, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, estabelecendo cronograma e materiais destinados a essas atividades que envolvem a SEDUC e as escolas (PEE, 2014).

Enfim, o PPE/MA visa ainda:

> *• Garantir a formação continuada sobre as dimensões financeira, pedagógica, fiscal e contábil, institucional e administrativa para professores, gestores, supervisores escolares e demais profissionais da escola, a fim de garantir a efetivação da gestão democrática na rede estadual;*
>
> *• Promover a gestão democrática no sistema de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local no diagnóstico da escola, projeto político-*

pedagógico, plano de aplicação, prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas destinados às escolas;

• Regularizar a organização e o funcionamento das escolas da Educação Básica inclusive as escolas do campo, indígenas e quilombola, considerando suas especificidades;

• Garantir o funcionamento do mecanismo de gestão democrática nas escolas de educação básica;

• Fortalecer a gestão escolar com aporte técnico e formativo nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, para que possa gerir, a partir de planejamento estratégico, recursos financeiros da escola, garantindo a participação da comunidade escolar na definição das ações do plano de aplicação dos recursos e no controle social, visando ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

• Fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas que atendem jovens e adultos, a partir da realização de assembleias escolares e a produção de documentos normativos para as atividades escolares, bem como, criando as condições para participação em conselhos escolares ou similares (MARANHÃO, 2014, p. p.92-93).

Essas informações mostram claramente que O PEE/MA sugere para as escolas no estado do Maranhão o empreendimento de uma gestão escolar pautada em princípios democrático-participativos, principalmente quando sugere que elas favoreçam em suas práticas de gestão a participação social, visando à vivência da gestão democrático-participativa. Isso, tanto no diz respeito às questões relacionadas ao sistema quanto às orientações para a melhoria das práticas escolares, ou seja, ações que garantam o respeito aos princípios de: autonomia, democratização, cooperação, participação e criação de condições efetivas de participação da comunidade escolar e local na gestão dos projetos da escola.

Saliente-se que a análise das informações pertinentes ao PEE e ao Estatuto do Educador, embora mostre que a concepção expressamente evidenciada é a democrática, esta tende a primar pelos interesses do sistema econômico, visto que a sistematização e o monitoramento dos instrumentos e dos mecanismos de gestão ocorrem a partir das orientações gerencialistas, visando controlar as ações que deveriam ser de fato coletivas na escola, mas que precisam de aprovação do organismo gestor, SEDUC, a fim de dar respostas positivas ao sistema.

Aqui não se desconsidera a extrema importância do planejamento, das estratégias administrativas e do controle das ações da escola no intuito de responder

positivamente ao investimento dos recursos oriundos dos impostos pagos pela própria população, assim como o contexto das transformações político, econômico e social da atualidade que impactam a gestão da escola. Destaca-se que, orientada pelos princípios da autonomia, participação e descentralização, a escola poderia diagnosticar suas carências e, coletivamente, evoluir no processo gestionário, primando pelas necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO MARANHÃO - DCEMA

Outro documento que merece atenção neste estudo diz respeito às orientações das DCEMA. Este documento é fruto do trabalho dos técnicos da SEDUC e de representantes escolares, sob a orientação técnica oriunda da parceria entre o MEC e o PNUD.

Nesse sentido, essa parceria, segundo as DCEMA o (2014), tem a finalidade

> *[...] de imprimir marcas na organização e na gestão da Rede Estadual de Ensino e das escolas, em particular, orientando o planejamento, com vistas à universalização do ensino médio, à melhoria do ensino, ao estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados e à redução do analfabetismo (MARANHÃO, 2014, p. 06).*

As Diretrizes apresentam orientações que têm por finalidade também o fortalecimento dos mecanismos de participação e implementação do currículo na rede estadual de ensino, que são subsídios para as formações e encontros pedagógicos, a fim de respaldar, principalmente, a prática de professores, gestores, supervisores escolares no que tange à formação básica do aluno, com definição de competências e diretrizes para todas as etapas e modalidades da Educação Básica (MARANHÃO, 2014).

Quando as Diretrizes remetem a necessidade de "*fortalecimento dos mecanismos de participação*", elas assumem as possibilidades de as escolas reforçarem a reestruturação curricular de forma participativa. Logicamente que toda essa estrutura participativa constitui fundamentos, trazidos pela normativa, como fundamento das formações dos profissionais da educação na escola e ainda garantia da qualidade dos serviços prestados.

No estado do Maranhão, as Diretrizes constituem, segundo a SEDUC/MA,

> *[...] um documento diretivo cujo objetivo é contribuir com o princípio democrático das escolas, de modo que elas possam construir seus próprios projetos pedagógicos, com vistas ao alcance de padrões mais elevados para todas as unidades escolares que integram a Rede Estadual*

> *de Ensino, considerando as leis e normas educacionais instituídas que não podem ser deixadas em segundo plano (MARANHÃO, 2014, p. 07).*

Com base no exposto, pode-se compreender que a intenção do sistema educacional do estado também é promover um espaço de decisões que eleve o princípio democrático. Porém, a constituição desse princípio está atrelada aos padrões, às "normas", já estipulados pela SEDUC/MA, que, além de seguir as orientações legais e normativas, devem ainda, estabelecer critérios de qualidade.

Segundo as orientações da SECUC/MA,

> *[...] os princípios que devem nortear todo trabalho dos/as educadores/as que compõem o quadro de pessoal da rede pública estadual de ensino são basicamente a unidade, a equidade e a qualidade. Tal missão torna-se desafiadora na medida em que o Estado enfrenta uma situação educacional marcada por indicadores educacionais que sinalizam sérios problemas, como a oferta e a qualidade do ensino da Rede (MARANHÃO, 2014, p. 06).*

As Diretrizes apontam também como orientação para a efetivação da educação escolar, e consequentemente do trabalho da gestão escolar, os princípios da "universalidade, da progressividade, da indivisibilidade e interdependência, da cooperação, da sociabilidade, da exigibilidade, da singularidade e da participação" (MARANHÃO, 2014, p. 06). Nesse sentido, alguns princípios da gestão escolar democrática são evidenciados nas intenções da formação humana por meio da educação sistematizada proposta na normativa.

De acordo com as DCEMA (2014, p. 06), a "escola é, portanto, parte integrante do sistema de garantia de direitos, um lugar privilegiado para assegurar a cada indivíduo o exercício pleno de sua cidadania". Porém, é válido refletir sobre como pode o Estado buscar o atendimento dos direitos garantidos pela Constituição, se ele não consegue garantir os direitos individuais básicos à cidadania, como educação, saúde e lazer dos indivíduos que ainda estão fora do contexto escolar.

Segundo ainda as DCEMA (2014, p. 06), o "Sistema Estadual de Ensino do Maranhão é formado, em primeira instância, por alunos, educadores, rede de escolas e órgãos regionais/central de gestão educacional pública". O Sistema compreende todas as escolas da rede pública estadual, tanto na capital quanto no interior do estado. Seu funcionamento realiza-se por meio das estruturas normativas próprias e contempla toda a base legal e instrumental do Sistema Brasileiro de Educação, representado pelo Ministério da Educação – MEC.

Na organização da gestão escolar, o documento em análise destaca que as Diretrizes Curriculares foram construídas com base no Projeto de Cooperação

Técnica MEC-PNUD-SEDUC/MA, por técnicos da Secretaria, e tem como finalidades evidenciadas e sugeridas a reorganização da gestão educacional do Estado, ou seja: a elevação do nível de aprendizagem dos/as alunos/as; a universalização da matrícula do ensino médio; a redução do analfabetismo; a melhoria da gestão institucional, e a institucionalização do regime de colaboração (MARANHÃO, 2014).

Face a essas considerações, compreende-se que, na prática, se as sugestões são apresentadas, refletem carência ou deficiência na configuração das políticas educacionais do Estado. Outro ponto importante: se é sugerida a finalidade de "*melhoria da gestão institucional*" é porque a realidade objetiva mostra necessidades de se repensar, reorganizar e efetivar uma prática mais eficaz. É perceptível que existindo uma (des) configuração ou incompreensão da concepção de gestão escolar que se pretende adotar, assim como das bases, funções, finalidades e atribuições da função gestora na escola, isso facultará um déficit que poderá impedir o sucesso da escola.

Numa primeira análise sobre esse documento normativo, pode-se inferir que ele, pela própria condição de estar submetido à organização de Estado Neoliberal, está fundamentado numa instância de regulação mundial para analisar a realidade educacional maranhense, elaborar o diagnóstico dessa realidade e ainda promover estratégias de melhoria do trabalho do Sistema Educacional, Secretaria de Estado da Educação – SEDUC e da organização da escola. Neste caso, não desconsiderando a experiência já mencionada em relação à melhoria do trabalho da gestão, é importante questionar: será que as sugestões não impedem a implantação de uma escola democrática, tendo em vista que as orientações já são definidas pelo órgão gestor, cabendo à escola apenas comprometer-se com a execução das ações pré-estabelecidas e, em alguns casos, pensar a realização de ações administrativas isoladas que apenas comtemplem a representatividade de seus segmentos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, embora ainda haja dificuldades de implementação do princípio democrático na realidade de muitas escolas públicas, diante das disparidades entre o que está contemplado nos instrumentos legais e o que se observa objetivamente nas práticas gestoras, a organização dessas escolas tende a evidenciar em seus instrumentos normativos de gestão os princípios democráticos e participativos e a qualidade do ensino em todas as unidades escolares que integram a rede. Porém, até que ponto as políticas educacionais contribuem para a melhoria dos resultados dos trabalhos desenvolvidos pela gestão escolar, já que apenas os instrumentos não garantem o sucesso das práticas gestoras?

Ficou evidenciado que as políticas educacionais direcionadas às práticas de gestão escolar estão muito além da realidade objetiva de muitas das escolas,

maranhenses, em especial, para responder aos desafios, aos problemas sociais que evoluem tão rapidamente, e que a escola e o sistema educacional não conseguem responder com agilidade, objetivando atender aos interesses e às necessidades dos indivíduos, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade intelectual e de ascensão social.

Os questionamentos em relação à ineficiência das políticas educacionais no Maranhão são diversos. Tal situação demonstra um dos fatores que contribuem para reais problemas da educação, da escola e também da gestão. E esta apresenta uma fragilidade de organização do sistema de ensino que é refletido, entre outros aspectos, na organização do espaço escolar, configurando-se na impossibilidade de sucesso da concepção de gestão escolar orientada pelos princípios democráticos.

A pesquisa mostrou que a organização da gestão da escola, adotada no estado do Maranhão, se apresenta na forma divergente, fator este que demonstra as faces da adequação do governo aos moldes da estrutura política e econômica do país, a fim de ter asseguradas as garantias econômicas que vão desde as bases de um sistema burocratizado de governo, perpassa por interesses de cunho gerencialista, e vão até as demandas, na legalidade, de um estado "democrático".

Os resultados mostraram ainda que a realidade do sistema educacional do estado do Maranhão é permeada por sérios problemas em sua estrutura organizacional, os quais refletem, consequentemente, nos insucessos das práticas de gestão da escola pública. Essa realidade educacional está associada a questões relativas à gestão da educação pública e aos vários problemas históricos que afetam diretamente a estrutura e a dinâmica do sistema educacional.

Percebe-se que a gestão do estado do Maranhão não conseguiu superar os problemas e as carências antigos que persistem e emperram o funcionamento do sistema educacional e busca viabilizar saídas que possam promover uma melhoria na qualidade de sua gestão e, consequentemente, do sucesso na aprendizagem escolar sem enfrentar os problemas antigos. Nesse sentido, destaca-se que o estado inclui em sua política de governo, no tocante à gestão, a adoção de estratégias contínuas de controle, intensificando ações que visam ampliar ainda mais o comando político, administrativo, econômico e social em nível macro.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Relatório do diagnóstico da Educação Básica no Estado do Maranhão:** apoio diferenciado ao estado do Maranhão. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ PNUD. Ministério da Educação. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Brasília, 2011.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antonio. et. al. (Org.) **Pontos e contrapontos da política educacional**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 115 – 144.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2014.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARANHÃO. **Constituição do Estado do Maranhão**. Atualizada até a emenda constitucional nº 059, de 07 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.pge.ma.gov.br/files/2013/03/constituicao_ma.pdf>. Acesso 21 junho 2014.

_____. **Decreto Nº. 14.558 de 22 de maio de 1995**. Autoriza a Secretaria de Estado da Educação a repassar recursos financeiros às Caixas Escolares e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/decreto%20de%20autoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20repasse.pdf>. Acesso em 20 dez. 2014.

_____. **Diário Oficial do Estado do Maranhão** (DOEMA) de 28 de Abril de 2010. Disponível em: www.diariooficial.ma.gov.br. Acesso em 27 mai. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão:** Educação Básica. 2014.
MARANHÃO. Lei Nº 104/2014. Projeto de Lei que cria o Plano Estadual de Educação – PEE, 2014.

_____. **Lei Nº 7.356, de 29 de dezembro de 1998 - Maranhão**. Dispõe sobre a Reforma e Reorganização Administrativa do Estado e dá outras providências. Dis-

ponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/estaduais/ma/42/1998/7356.htm.>. Acesso em 23 julho 2014.

MARANHÃO. SEDUC. **Decreto Nº. 14.973 de 29 de março de 1996**. Altera dispositivos do Decreto Nº 14.558, de 22.05.95 e dá outras providências. Secretaria de Estado da Educação, 1996.

_____. _____. **Plano de Ação da formação de Gestores**, 2013.

_____. _____. **Programa Dinheiro Direto na Escola** – PDDE. 2014

_____. _____. **Portaria Nº 1.242 de 7 de julho de 1995**. Estabelece normas complementares para instituição e funcionamento do Colegiado Escolar nas Unidades Estaduais de Ensino. Secretaria de Estado da Educação, 1995.

MARX, Karl & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2 ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

VEIGA, I. V. P. (org). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 13 ed. São Paulo: Papírus, 2002.

SABERES CULTURAIS E PEDAGÓGICOS: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BA

Marcinéia Vieira de Almeida Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz
marcineiaalmeida@hotmail.com
Emilia Peixoto Vieira
Universidade Estadual de Santa Cruz
emilcarl28@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa ao tratar da Educação Escolar Indígena, inscreve-se como uma investigação decorrente das significações que teve "a escola para os índios" na história do Brasil, correspondendo a funções e objetivos dos diferentes momentos políticos. Com a resistência e luta organizada dos povos indígenas no Brasil, a educação escolar indígena, que desde seu início serviu para impor as regras e normas da sociedade ocidental, passou a ser um elemento de revalorização e revitalização das culturas indígenas.

A partir das inúmeras experiências, diferenciadas em cada cultura na qual se inserem, as escolas indígenas mudaram de papel social: Não são mais um instrumento de opressão aos povos indígenas, e as comunidades conquistaram uma nova Escola, construída de forma a contribuir para as demandas nas aldeias. Com a consolidação desta nova escola, amparada pela Constituição de 1988, faz-se surgir um novo cenário com sujeitos, espaços e objetivos diferentes da educação escolar oferecida há séculos aos povos indígenas.

Nessa perspectiva, mudam-se as concepções de sujeito, mundo, educação e também as práticas pedagógicas no interior dessas instituições escolares atendendo aos princípios firmados pelo Movimento Indígena.

Segundo Luciano (2013), a temática educação escolar indígena ainda é carente de estudos e pesquisas acadêmicas. Por ser um campo de análise recente, as experiências de educação escolar indígena soa de fundamental importância para a consolidação de ações e políticas adequadas à nova conjuntura política e educacional que representa.

Do aspecto legal, a mudança inicia-se com a instauração de um novo paradigma para a educação escolar indígena, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas de 1999, que fixam diretrizes

nacionais para o funcionamento das escolas indígenas focadas nos pressupostos pedagógicos da Interculturalidade, Especificidade cultural, Diferenciada por etnia e Bilíngue em língua portuguesa e língua indígena. Este arcabouço legal, somado ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado em 1998, consolidam os principais parâmetros para orientar as ações pedagógicas nestas novas escolas das aldeias.

O amparo legal suscitou discussões e novas formas de resistência do Movimento Indígena. Essas discussões ganharam autores que defendem as questões relacionadas à essa nova escola indígena incluindo nesses debates as questões históricas, políticas e estratégicas para a efetivação da legislação. Entre esses autores citam-se: Luiz Donizete Benzi Grupioni (1995), (2006) e (2008); Gérsem dos Santos Luciano (2006) e (2013), Bartolomeu Meliá (1997), entre outros. Entre as principais discussões sobre o novo modelo de escola estão as concepções de ensino e de aprendizagem, professores e formação destes, a matriz curricular das escolas adequadas às suas realidades culturais e a elaboração e utilização de material didático específico.

Os conceitos relacionados ao novo paradigma de escola necessitam de uma prática pedagógica que dê possibilidade de repensar a atuação dos educadores e as dificuldades/facilidades para a implementação dos princípios que embasam a educação escolar indígena.

As práticas pedagógicas das escolas indígenas no Brasil apresentam ora a possibilidade de inserção no mundo do branco, ora o resgate e permanência cultural. Esses dois papeis da escola indígena, aparentemente contraditórios, complementam-se na medida em que há a compreensão por parte de professores e lideranças, como destaca Cohn (2001), em pesquisa realizada com o Povo Gavião do estado do Maranhão, com a fala de um professor indígena “não há como deixar de ser índio aprendendo matemática e português” (COHN, 2001, p. 118).

No entanto, é preciso relacionar as práticas ao contexto social em que estas se encontram, fazendo o estudante perceber-se como sujeito capaz de transformar-se e transformar o contexto de opressão que vive, ajudando-o a enxergá-lo desta forma. Para sustentar essa premissa, estamos fundamentados em Paulo Freire, principalmente na obra Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, por fazer parte da comunidade indígena e corresponder a uma grande mudança conquistada e demandada por décadas pelo movimento indígena, esta nova escola só pode existir, se fundamentada nos princípios de interculturalidade, da especificidade, da diferenciação e do bilinguismo/multilinguismo, e é esta dimensão investigada, que será abordada neste texto.

Em avanço a estas reflexões, este estudo soma ao princípio da interculturalidade o conceito de intercientificidade como um complemento conceitual para corresponder

às angústias da pesquisa, já que diferentemente da interculturalidade, que é a troca de ideias entre grupos e indivíduos com origens étnicas, culturais, linguísticas, religiosas diferentes, a intercientificidade corresponde ao diálogo entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema de ciência moderna, baseados nos estudos de Paul E. Little (2010), tão urgente para a prática pedagógica da escola indígena.

Desse modo, a investigação possui como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores Tupinambá de Olivença/Ba, e tem como questão problema: Em que medida os princípios da Escola Indígena apresentados pelo RCNEI são implementados, e se são condizentes com a prática pedagógica dos professores Tupinambá?

Tal questão apresenta como objetivo principal dialogar com os educadores Tupinambá sobre o processo de implementação e atendimento das demandas da prática pedagógica, conforme princípios que compõem o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Especificamente objetiva-se: *(i)* identificar e discutir com os educadores os saberes culturais presentes no contexto Tupinambá de Olivença/Ba; *(ii)* produzir subsídios para discussão, reflexão e revisão das práticas pedagógicas realizadas no Colégio Tupinambá de Olivença/Ba.

A possibilidade de identificar e apresentar aos docentes as práticas pedagógicas e a relação destas com os princípios da escola indígena, com a finalidade de contribuir para a qualidade da educação escolar Tupinambá, tornou-se o principal motivo da pesquisa.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS DESAFIOS

A escola indígena como um lugar institucionalizado, em que acontece a relação de saberes entre conhecimentos de diferentes culturas e a possibilidade de divulgação para a sociedade nacional dos valores e saberes próprios dos povos indígenas (BRASIL, 1998), possui na prática docente a necessidade em conduzir e relacionar esses conhecimentos para que realmente aconteça a aprendizagem.

Essas questões são consensuais no Movimento Indígena para que a educação seja conduzida por índios da comunidade. A esses profissionais são postos desafios para que aconteça uma educação na busca de excelência dentro do espaço institucionalizado, compreendendo que a experiência enquanto sujeitos político-culturais, influenciará nos saberes dialogados, transformando tal experiência como fator principal de uma educação diferenciada.

O Movimento Indígena surgiu das organizações e associações dos povos indígenas, em âmbito nacional, na década de 1970, articulado em busca de soluções coletivas. Dentre os debates do movimento, a busca comum de processos educacionais específicos, a defesa dos territórios e respeito a diversidade linguística e cultural. Surge então um novo cenário e o que era historicamente imposto, nesse período, abre

possibilidades para reivindicação das comunidades, como a reconstrução de novos caminhos pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. A escola indígena é constituída nesse contexto político, como um instrumento a favor da autonomia indígena e não mais uma instituição colonizadora a serviço do Estado.

Nas discussões da nova Constituição Federal de 1988, surgiram as inquietações das classes desfavorecidas, reivindicando deveres do Estado, dentre eles, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Entre tais movimentos estava presente também o movimento indígena.

Ao admitir a educação como um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura, a Constituição reconhece aos índios no Art. 231, sua organização social, costumes, línguas, tradições e no Art. 210, parágrafo segundo "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". (BRASIL, 1988).

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas também se apresenta legalmente em outros documentos como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais.

Para os povos indígenas, a escola que sempre foi o principal instrumento de destruição cultural, na Carta Magna, passa a ser o principal instrumento de reconstrução. O caminho da educação escolar indígena é, para tais povos, a esperança de conquista definitiva dos direitos e da Terra. (LUCIANO, 2006). Como adverte Meliá (1997) "Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica." (MELIÁ, 1997, p. 21).

Com a institucionalização da escola indígena ganha-se também o modo de gestão e começa a necessidade em legitimar a escola com características próprias (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) institui a oferta de uma educação bilíngue e intercultural como dever do Estado. No Art. 78 assegura também a reafirmação de suas identidades étnicas e o acesso ao conhecimento das demais sociedades indígenas e não indígenas. Já no Art. 79, o apoio da União para o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa e objetivos que dispõe: o fortalecimento das práticas socioculturais, formação de pessoal para a educação nas comunidades indígenas, currículos e programas próprios, bem como elaboração e publicação de material didático específico. (BRASIL, 1996). Com a demanda escolar vivenciada nas aldeias, foi publicado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para

as Escolas Indígenas (RCNEI) que afirma:

> *Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. (BRASIL, 1998,)*

Entre os marcos legais que sustentam o RCNEI, destacam-se os princípios da escola indígena, construídos por professores indígenas em Manaus em 1994, denominado de Declaração de Princípios. Tais princípios apresentam as características da escola indígena, currículo, formação de professores e as atribuições dos entes federados nesses espaços. (Idem, p.27)

Através do RCNEI, a Educação Escolar Indígena ganha outras discussões e novos documentos são criados, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica que possui como objetivo orientar as escolas indígenas no país. (BRASIL, 2012)

Essas políticas propostas encontram desafios no interior das escolas indígenas, e principalmente na ação docente. Segundo Gomes e Silva (2002), são os profissionais da educação que participam e desenvolvem as propostas político pedagógicas, que devem inserir na prática educativa escolar o tratamento democrático às diferenças.

Por essa razão, o Movimento Indígena salienta que a educação seja realizada por índios da comunidade nos quais participam de formações, com organização de currículo próprio para atender a demanda dos professores em exercício (GRUPIONI, 2006). Pois, a relação entre a formação de professores, os saberes, os valores, a cultura e as histórias de vida é um processo complexo que ultrapassa a questão curricular.

Dessa forma, a escola, para os povos indígenas, é vista como um espaço onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos poderão se articular de forma equilibrada para a construção de novas relações igualitárias.

As escolas indígenas se propõem como espaços interculturais, onde a partir do debate se constroem novos conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico para valorização de cada povo indígena, como também garantir a participação cidadã a partir do acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional. No cerne dessa questão está o papel dos professores indígenas (SILVA, 2002).

Dessa forma, as reflexões desse período justificam estudos que contribuam de forma crítica acerca da prática pedagógica dos docentes desde a educação comunitária, vivenciada na aldeia de forma participativa nas demandas políticas da comunidade, à educação institucionalizada, capaz de promover a interculturalidade e

a emancipação política a partir dos próprios conhecimentos.

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo é realizado com 10 professores Tupinambá que atuam na Creche e Núcleo Oka Katuana que pertencem ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, Ilhéus, Ba. O colégio está localizado na comunidade de Sapucaeira, há aproximadamente 16 quilômetros de Olivença, município de Ilhéus, Bahia. A instituição, denominada de escola sede, foi inaugurada em junho de 2006, através de várias mobilizações dos Tupinambá e oferece as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por não contemplar a demanda do número de discentes da região, a educação escolar também é oferecida nas comunidades chamadas de escolas núcleos. Entre esses núcleos está a Creche e Núcleo Oka Katuana, localizada na comunidade de Olivença, espaço da pesquisa.

O espaço foi escolhido em razão de oferecer a Educação Infantil e Ensino Fundamental (diversidade de clientela e de ciclos de aprendizagem para enriquecimento das discussões); dispor de estrutura e flexibilidade nos espaços e tempos para realização dos encontros; contemplar uma equipe de professores heterogênea (participantes de cursos específicos para atuar em escolas indígenas, concursados, contratados, com formação superior regular e ensino médio), bem como, da proximidade da pesquisadora com a comunidade indígena.

Diante da especificidade do nosso objeto de estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa-ação, numa vertente existencial defendida por Barbier (2007) e Paulo Freire (2005). O percurso metodológico da investigação seguirá fases, segundo a concepção de Barbier: Contrato, delimitação do problema de pesquisa e registro, em forma de espiral, ressignificando a práxis como uma necessidade do grupo durante todas as fases da pesquisa. As fases estão sendo organizadas e planejadas em forma de encontros com os professores para um diálogo de coleta de informações que serão analisadas segundo as categorias freirianas: situações limites, superação e ser mais. Esse tipo de pesquisa exige negociações e decisões coletivas, em que a reflexão e ação devem estar sempre presentes.

Tanto as concepções freirianas como as concepções da pesquisa-ação existencialista proposta por Barbier defendem a humanização do homem através da liberdade conquistada, a utilização do diálogo e a ação-reflexão-ação na busca das transformações sociais.

Nesse sentido, trata-se de pesquisa que se utiliza de recursos dialógicos e, como complemento, os documentos oficiais, especificamente o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), bem como, produções científicas da área e os materiais produzidos pelos sujeitos durante o processo.

Por se tratar de Pesquisa-ação, a coleta de informações ocorre através do diálogo em forma de encontro com auxílio de alguns instrumentos que contribuem para a busca da resposta da questão de pesquisa. Até o momento, já foram realizados 5 (cinco) encontros com as professoras de forma coletiva e encontros com grupos pequenos em situações estratégicas, como por exemplo nos cursos de formação e também no momento do planejamento coletivo. A realização dos encontros acontece em dois momentos distintos: a discussão do tema do encontro e o planejamento das aulas que ocorrem no cotidiano da escola, como instrumento para coleta de informações, produção de novas discussões e base para escrita do relatório coletivo. Somando-se ao plano de aula, temos ainda como instrumentos os relatórios das aulas, gravações em áudio e vídeo, relatos orais e escritos, produções individuais e em grupos.

Quanto ao plano de aula, este foi apresentado com um quadro semiestruturado com os elementos característicos do plano de aula (cabeçalho identificador, duração das atividades, conteúdos, objetivos, eixos/áreas de conhecimento, procedimentos metodológicos, recursos e avaliação). No entanto, após as discussões descobriu-se que a estrutura do plano de aula não atendia a especificidade do Núcleo OkaKatuana. Em coletivo, os elementos do plano foram alterados para: objetivos, conteúdos, estratégias, recursos utilizados, parceiros e avaliação. O elemento "parceiros" foi incluído como elemento específico, para corresponder as atividades que dependem de outra pessoa e não apenas a professora. Às vezes uma anciã é solicitada no núcleo para auxiliar ou até mesmo o porteiro se disponibiliza para acompanhar as atividades extraclasse ou em outras atividades que dependem da colaboração de um adulto, além do professor.

Juntamente ao plano de aula, os professores levam uma proposta para escrita do relatório, sobre a aplicação do plano de aula construído no encontro. No encontro seguinte, são discutidos os relatórios das aulas aplicadas, as intervenções do grupo, e assim, arquivadas no portfólio para escrita do relatório coletivo.

O planejamento das ações é realizado em três fases que se dialogam em forma de espiral, segundo Barbier (2007), definidas como contrato, delimitação do problema a ser abordado e registro. Eis as características de cada fase:

1) Contrato – Refere-se ao estabelecimento do compromisso da instituição e das negociações entre os sujeitos que estão na condição de pesquisadores e pesquisados, considerando os objetivos da pesquisa, que devem ser apresentados na ocasião. Nesta fase também se define o local e o calendário de encontros; 2) Delimitação do problema a ser abordado – Esta fase se caracteriza pela apresentação do pré-projeto que foi elaborado considerando apenas as primeiras impressões do problema. Nela é introduzida a discussão da abordagem teórica, que deve ser traduzida

numa linguagem simples, acessível a todos. Esta fase é longa por se concentrar na reflexão sobre o objeto da pesquisa; e 3) O registro – É uma constante do processo, portanto, não é a última fase. Mas, sua importância merece destaque. Cada registro, devidamente datado e catalogado, representa uma fase do diálogo e a soma deles representa a conclusão da pesquisa. As interpretações parciais e a final estão nele contida. A forma de divulgação destes dados deve ser discutida logo no início, no momento do Contrato. (BARBIER, 2007, p.55)

A fase do Contrato aconteceu a partir de dois encontros: a visita ao espaço da pesquisa e apresentação do projeto à comunidade. Nos demais encontros discutiu-se "os desafios", nessa pesquisa chamados de situações limites, encontrados no diagnóstico da atuação pedagógica e a partir de então o planejamento dos encontros foi realizado. Esse planejamento sofre alterações a cada encontro, já que surgem novas demandas no diálogo, tendo em vista a questão de pesquisa.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Com o objetivo de alcançar respostas a questão da pesquisa, o diagnóstico sobre a atuação pedagógica foi imprescindível para organizar um possível planejamento dos encontros. Para tanto, foi realizado um questionário com questões abertas e uma conversa para que as professoras explicassem os principais desafios vivenciados na atuação pedagógica na escola Tupinambá. A partir deste, foi possível planejar as pautas iniciais dos primeiros encontros, sempre focando na busca de resposta sobre a implementação dos princípios apresentados pelo RCNEI na prática pedagógica Tupinambá e se estes atendem a especificidade de tal escola.

A priori, o desafio apresentado pelos professores foi a falta de acompanhamento pedagógico para atender à especificidade da Escola Indígena e como consequência a insuficiência de planejamento coletivo para discussão e reflexão das questões pedagógicas. O planejamento coletivo acontece apenas uma vez por mês e atende todos os professores dos 18 núcleos que pertencem ao Colégio Tupinambá de Olivença, no mesmo dia. Os professores se dividem por turmas para planejar, porém a discussão e reflexão pedagógica não são realizadas em razão do tempo insuficiente. O planejamento é realizado pelos vice-diretores que se desdobram para atender a todos os professores, cada um com suas inquietações.

O segundo desafio mais enfatizado foi a falta de material didático específico para escolas indígenas ou o desconhecimento dos que já foram publicados. Citaram ainda a falta de formação especifica para todos os professores indígenas e atuação diferenciada na prática pedagógica dos professores que já receberam a formação e capacitação; o entendimento de questões teóricas relacionadas à atuação pedagógica, pois alguns dos professores que atuam não são formados em licenciaturas; a falta de

sistematização de conteúdos para atender a educação diferenciada e intercultural.

Tendo em vista os principais desafios da prática pedagógica Tupinambá acima mencionados, os encontros foram planejados a partir de tais desafios representados como situações limites, como uma das categorias freirianas, representadas nesta pesquisa.

Como apresentação quase que de forma unânime pelas professoras pesquisadas quando solicitadas a expor os desafios da prática pedagógica, o acompanhamento pedagógico e a insuficiência do planejamento coletivo, tornou-se inicialmente o debate mais urgente para exposição das primeiras impressões.

O Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002, Artigo 8º, destaca:

> *I - participar da elaboração da proposta pedagógica e do plano de desenvolvimento do estabelecimento de ensino;*
>
> *II - elaborar e cumprir plano de trabalho e de aula, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
>
> *III - zelar pela aprendizagem dos alunos;*
>
> *IV - estabelecer estratégias de aprendizagem e de recuperação para os alunos de menor rendimento.*

Outro inciso do respectivo artigo que merece destaque para corroborar nas discussões é o inciso XI que trata: “analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico”. Para o acompanhamento dessas atividades citadas no referido Artigo, há a necessidade de um coordenador pedagógico, cuja função é dar subsídio ao trabalho dos professores em favor da aprendizagem das crianças. Dessa maneira, seu papel está ligado às necessidades formativas dos professores. Logo, o coordenador pedagógico tem um papel importante na escola, pois ele é um formador e um articulador. Como formador, precisa ter em mente que seu trabalho visa auxiliar o corpo docente a se aprimorar, ajudar o professor a lidar com seu próprio conhecimento, por isso deve entender de didática e metodologias. Como articulador, deve ainda articular as pessoas, os processos de aprendizagem e o projeto pedagógico da escola.

No entanto, apesar da Lei ter sido aprovada desde 2002, na prática, o estado da Bahia não realiza concurso para o cargo de coordenador pedagógico há mais de dez anos. Nas escolas convencionais “não indígenas” essa função fica distribuída nas mãos dos articuladores de área, que muitas vezes não correspondem a função pedagógica de planejamento coletivo, entre outras funções que seriam de responsabilidade do coordenador pedagógico.

Na escola indígena Tupinambá, não existe o articulador de área para o Ensino Fundamental II e Ensino médio. A função de planejamento é realizada pelos vice-

diretores, que não correspondem com êxito a função, devido ao grande número de salas nucleadas e de atendimento a todas as etapas da educação básica oferecidas pelo colégio. Essa situação torna-se ainda mais grave para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, período que corresponde ao alicerce da educação básica.

Como o planejamento pedagógico é insuficiente, o processo de alfabetização também fica fragilizado devido à falta de reflexão e avaliação sobre a atuação do professor em sala de aula, e principalmente da aprendizagem.

A falta desse "repensar" a prática na escola Indígena Tupinambá contribui também para outros desafios da atuação pedagógica, enumerados de acordo a realização do diagnóstico junto às professoras no primeiro encontro, a saber: Falta de planejamento coletivo das aulas; Material didático que não corresponde com a realidade; Distorção idade série; Pouca interação família-escola-comunidade; Ausência de cursos de formação para Educação Infantil, visto que há formações para o ensino fundamental e não há para Educação Infantil; Falta de união dos professores que influencia nas práticas pedagógicas da escola; Déficits de aprendizagem; Poucas capacitações específicas.

No decorrer dos relatos orais e escritos dos encontros, é possível perceber que algumas atividades desenvolvidas pelas professoras Tupinambá contemplam em parte a efetivação dos princípios apresentados pelo RCNEI. O momento do *Poransy* garantido na rotina desde os pequeninos da creche até os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I é um exemplo de atividade diferenciada que contempla também o bilinguismo e a especificidade da escola indígena.

No entanto, há dois aspectos para serem destacados quanto à implementação dos princípios da Escola Indígena na Escola Tupinambá. Primeiro, a efetivação dos princípios ainda acontece de forma tímida e individualizada, já que os encontros coletivos são insuficientes para discussão da prática e planejamento das ações. O segundo diz respeito à insuficiência desses princípios para atender as demandas da Escola Tupinambá atual, já que o Povo Tupinambá não contribuiu na redação desses princípios propostos pelo RCNEI por uma discrepância cronológica entre a publicação do referencial em 1998 e o reconhecimento étnico Tupinambá em 2002.

Quanto ao segundo aspecto, nota-se o "acolhimento" como um princípio novo e específico da Escola Tupinambá sendo implementado no cotidiano.

A característica de ser comunitária da Escola Indígena que dialoga com os princípios da especificidade e do diferenciado, conforme o que está apresentado pelo RCNEI, não dá conta de corresponder às novas necessidades da escola indígena Tupinambá contemporânea. Em primeiro lugar porque a Aldeia Tupinambá está localizada numa região próxima à cidade. Segundo, porque os indígenas não possuem mais as mesmas ocupações que garantiam suas respectivas sobrevivências décadas atrás.

De acordo às novas atribuições, principalmente no modo de vida, a vivência dos Tupinambá modificou-se sendo necessários novos arranjos no seio da família e da comunidade. Sendo assim, o *"acolhimento"* às crianças na escola Tupinambá é imprescindível. Tal acolhimento como princípio novo é notado na fala, no cuidado e na educação das crianças no dia-a-dia do espaço Tupinambá pesquisado, e não apenas na escolarização. A implementação desse novo princípio, notado como resposta a demanda atual do referido povo, acontece como um fundamento acordado pelos professores que trabalham na Creche e Núcleo Okakatuana e que pode se afirmar como requisito indispensável para trabalhar no local, haja vista, por não compreenderem a escola apenas como espaço de escolarização mas também local de sentir-se bem. Esta é a razão do significado em Tupy do nome Katuana: *"Casa de paz e bem estar".*

Em linhas gerais, além da necessidade de inserir e implementar outro princípio, conforme descrito acima, os resultados parciais adquiridos através deste trabalho demonstram que os princípios para educação escolar indígena, apresentados pelo RCNEI e outros referenciais apresentados no decorrer deste texto determinados como politica educacional para as escolas indígenas, são desenvolvidos de forma isolada pelos professores e não atendem as demandas específicas do Povo Tupinambá de Olivença.

Os princípios constantes nos documentos referências como resultados da conquista indígena durante séculos de resistência esbarram na prática pedagógica indígena com situações surreais que impossibilitam a efetivação dos princípios propostos nos referenciais nacionais e em especial no RCNEI.

Percebemos no decorrer dos encontros que são graves os problemas encontrados para pôr em evidência o que estar determinado na CF de 1988, que consequentemente fizeram surgir os referenciais para a Escola Indígena. A falta de coordenador pedagógico para acompanhar o trabalho e o processo de aprendizagem das crianças e dos alunos indígenas e lhes garantir o diferenciado, o específico, a interculturalidade/intercientificidade e o bilinguismo é, para os professores Tupinambá, conforme resultados prévios da pesquisa, tem sido caracterizado como principal fator que não permite a efetivação dos princípios na referida escola com excelência e que atenda toda a coletividade de professores. Contudo, é importante enfatizar que essa implementação acontece de forma individualizada, na atuação pedagógica do professor, que mesmo com todos os desafios encontrados, consegue contribuir para um novo significado da Escola Indígena Tupinambá.

Como resultado de uma correlação entre os aspectos legais, formativos e estruturais da profissão docente, a prática pedagógica do professor indígena não pode ser culpabilizada pela insuficiência em atender os princípios da Escola Indígena. O professor neste caso, é apenas mais uma vítima das contradições entre as políticas educacionais e as condições de trabalho oferecidas pelo Estado.

REFERÊNCIAS

BAHIA**. Lei nº 8261 de 29 de março de 2002.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador, Ba: 2002

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber livro editora, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei 9394 de 20de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Decreto nº 5051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e tribais, Brasília/DF, 2004.

_____. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

COHN, Clarice. **Escolas Indígenas no Maranhão:** um estudo sobre as experiências dos professores indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global, 2001.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponivel em: www.direitoshumanos.usp.br Acesso em 20 de abril de 2016.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍ-

GENAS. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 7 de setembro de 2007. **Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível em:** www.direitoshumanos.usp.br. **Acesso em 20 de abril de 2016.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: _____. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Cap. 1, p. 13-21

GRUPIONI, Luís Donisete Benzie; LOPES da SILVA, Aracy**. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In:_____. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da educação. 2006.p.39-68.

_____. **Olhar longe porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008.

LITTLE, Paul E. Os conhecimentos tradicionais no marco da intercientificidade: os lugares dos conhecimentos tradicionais no mundo contemporâneo. In: LITTLE, Paul E. (org) **Conhecimentos Tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade**. São Paulo: Annablume, 2010.

LUCIANO, Gérsem José dos Santos**. O índio brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília, FUNAI, 2006.

_____ . **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra capa; Laced, 2013.

MELIÁ, Bartolomeu. **Ação pedagógica e alteridade**: por uma pedagogia da diferença. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação /Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997. (Anais da Conferência Ameríndia de Educação).

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Afinal quem educa os educadores indígenas?.** In: GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Experiências étnico-cul-

turais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. P. 109-133.

VALORIZAÇÃO DOCENTE E O PLANO DE CARREIRA DO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA

Emilia Peixoto Vieira
Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC-Brasil
emilcarl28@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O debate sobre a valorização do magistério é uma luta histórica entre sociedade civil, sindicatos e governo para regulamentar um piso que atente aos padrões de qualidade nacional para a valorização de todos os trabalhadores que atuam nas escolas públicas. O embate político sobre a temática abarcou principalmente, o final da ditadura militar e o período da redemocratização do país, em meados dos anos de 1980.

O reflexo da atuação dos movimentos sociais, dentre eles, dos sindicatos dos professores no embate contra o Estado pela disputa por direitos, são vistos nas definições dos princípios e orientações gerais para a valorização do magistério contidos no texto Constitucional de 1988, principalmente em seu Artigo 206, que explicita:

> *V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988).*

A LDB, Lei n° 9.394/1996, ratificou princípios e orientações gerais para a valorização do magistério postos na Constituinte e, explicita em seu artigo Art. 67, Dos Profissionais da Educação, que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” e, em seus incisos

> *I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*
>
> *II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;*
>
> *III - piso salarial profissional;*

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Com a determinação da Constituição de 1988 e da LDB/1996 para construção dos planos de carreira para o magistério federal, estadual e municipal, observa-se a importância de se vincular recursos para atender a qualidade da educação e a valorização do magistério. Requer, nesse sentido, financiamento da educação em que os entes federados reúnam recursos para repartir e permitir a universalização da educação básica. Dentre as regulamentações para o financiamento destacamos as emendas constitucionais (EC) n° 14/96 e n° 53/06 que instituíram o Fundef e o Fundeb, respectivamente.

De acordo com França; Gemaque (2015, p. 89), as políticas educacionais conduzem ao entendimento do processo de valorização dos profissionais do magistério com base nesses dois Fundos, e que o financiamento da educação básica envolve a remuneração, a carreira, a formação e as condições de trabalho, associada à questão da qualidade do ensino.

Em 2008, a aprovação da Lei do Piso Salarial n° 11.738, reafirma a importância da valorização do magistério, via remuneração salarial, como condição para a qualidade do ensino. Esta lei do piso foi fruto também, de dois Projetos de Lei: um oriundo do Executivo (PL 619/07), em que são co-autores o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e o outro texto do Senado Federal (PL7.431/06).

No município de Ilhéus/Ba, a temática da valorização docente, expressa pela questão salarial, é tratada no Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) para os professores da rede pública de educação básica, Lei nº. 3.346, de 27 de maio de 2008. É este PCCR que embasa nossos estudos para identificar os estímulos de valorização dos profissionais do magistério com relação à remuneração salarial, o movimento na carreira e a composição da remuneração.

O estudo sobre a valorização dos profissionais do magistério ainda é um debate que está em disputa, pois enfrentamos na atualidade um contexto político e econômico muito controverso, e permeado de políticas neoliberais que reduzem os recursos para a educação e, consequentemente, os direitos dos trabalhadores. Em nível local, ainda se almeja alcançar uma remuneração condizente com a dimensão social que a carreira docente se expressa na atualidade, com condições salariais atrativas para a

valorização do magistério. Contudo, ainda há um enfrentamento nos municípios para o cumprimento da Lei do Piso.

Desse modo, este trabalho é fruto de nossas investigações nos municípios do Sul da Bahia sobre o trabalho docente, e se insere na pesquisa intitulada Gestão Escolar e trabalho docente: políticas educativas nas redes municipais de ensino do sul da Bahia. Como questão de pesquisa, procuramos analisar se os municípios têm PCCR, e se possuem como está organizado para atender a Lei do Piso, consequentemente, a valorização do magistério?

Para atingir a finalidade da pesquisa, estabelecemos alguns objetivos: analisar os princípios e fundamentos que trazem as legislações brasileiras sobre a questão da valorização docente, com destaque para as condições docente, entendida nesta pesquisa como a remuneração salarial; e identificar os estímulos de valorização dos profissionais do magistério com relação à remuneração salarial, o movimento na carreira e a composição da remuneração, tendo por base o estudo do Plano de Carreira de Ilhéus/Ba de 2008.

A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS LEGISLAÇÕES

Durante décadas os trabalhadores em educação do Brasil e suas organizações sindicais apontaram a valorização do magistério como um elemento constitutivo para a garantia de uma escola pública, gratuita e de boa qualidade.

Os pressupostos da valorização do magistério explicitados na Constituição em seu artigo 206, inciso VII e parágrafo único são considerados marcos importantes para definição sobre o salário digno para a categoria do magistério, como também, para quem seriam considerados profissionais da educação.

> *Art. 206, VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.*
>
> *Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)*

Nota-se que a Constituição de 1988 utiliza o termo “profissionais da educação escolar” com o intuito de estabelecer que todos atuantes na escola fossem considerados da educação neste artigo da Lei, inclusive é a assim que a CNTE compreende o termo e o reivindica na atualidade para considerar todos os trabalhadores da educação (coordenadores, professores, funcionários) como sujeitos de direito a obter o piso

salarial. O termo professor não é reverenciado na Lei.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDB, Lei n° 9.394, em 1996, reafirma a valorização do magistério, tendo como um dos princípios explícito no Artigo 3°, inciso VII – "valorização do profissional da educação escolar". (LDB, 1996).

No Artigo 67, amplia a compreensão da valorização dos profissionais da educação ao estabelecer que "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público":

> *I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*
>
> *II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;*
>
> *III - piso salarial profissional;*
>
> *IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;*
>
> *V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;*
>
> *VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996.)*

Nota-se nesse artigo e incisos a importância da valorização do magistério, assegurando-lhes formas de garantia desse reconhecimento, na perspectiva salarial. Dentre eles, destacamos o aperfeiçoamento profissional de forma continuada como componente importante na política de valorização do profissional de educação, inclusive porque a LDB prescreve que, para esse aperfeiçoamento continuado, haja licenciamento periódico remunerado para esse fim. Outro aspecto da valorização via salário é a progressão na carreira via titulação ou habilitação, e avaliação do desempenho. Ainda, a garantia aos docentes de período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho, portanto, remunerado.

O PNE discutido e aprovado em 09 de janeiro de 2001, pela Lei n° 10.172, foi o resultado dos embates históricos em busca de um plano de metas, de natureza de plano de Estado. Foi com essa perspectiva que nessa década de 2000 esperava-se colocar em ação políticas públicas para a educação com a garantia e a qualidade do ensino, consequentemente, para valorização do magistério. No entanto, com os 09 (nove) vetos presidenciais, e todos relacionados com o financiamento, o peso que representa um PNE foi abrandando, tornando-se muitas vezes, algumas metas, letra morta da Lei.

No fim da década de 2000, a sociedade e os diferentes movimentos sociais já lutavam por um novo PNE, que realmente garantisse o direito à educação e a qualidade

do ensino, com a valorização dos profissionais da educação. Em 2014, foi promulgada a Lei n° 13.005, do Plano Nacional da Educação para o período 2014-2024. Nessa lei, em seu Art. 2°, sobre os princípios, estabelece "IX - valorização dos (as) profissionais da educação". Na Meta 17 expõe: "valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE". E a Meta 18:

> *assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional [...]. (BRASIL, 2014).*

Essas duas metas dispostas no PNE/2014, abrem caminhos para a luta para efetivação das estratégias para a valorização do magistério, bem como da conquista salarial. Dessa forma, em nossas inquietações, fomos buscar junto aos municípios de abrangência da Universidade, se eles têm PCCR, e se possuem como está organizado para atender valorização dos (as) profissionais da educação. Como mencionamos anteriormente, para esse trabalho, apresentamos nossas análises do município de Ilhéus/Ba.

O FUNDEF E O FUNDEB E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas últimas décadas as mudanças no Brasil foram imensas, em termos educacionais, políticos, econômicos e sociais. Nessas modificações, o discurso político a respeito da educação foi caracterizado por reformas e valorização da educação, indo sempre ao encontro da melhoria da qualidade do ensino e garantia dos direitos a educação. Uma temática marcante, presente no cenário brasileiro, é em relação ao financiamento. Intensifica desse modo a discussão e associação entre qualidade da educação e valorização docente. Assim, cresce as discussões sobre as políticas de valorização do magistério, e a necessidade do financiamento.

Com intuito de promover a qualidade do ensino e a valorização do magistério foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), primeiro estabelecido pela EC/n° 14/1996, e depois, foi regulamentado pela Lei n° 9.424/1996. O Fundo passou a vigorar a partir de janeiro de 1997 em todo o país.

A relevância desse Fundo estava pelos novos critérios introduzidos na distribuição dos recursos públicos dos Estados e Municípios, vinculados à educação, como também

para buscar resultados em médio prazo, que refletiram nos indicadores educacionais de todo o País, particularmente, dos municípios e regiões mais carentes.

Para calcular os valores devidos a cada Estado e a cada Município foi levado em consideração o montante de recursos que formam o Fundo no âmbito de cada Estado e Município e a quantidade de alunos do ensino fundamental atendidos pelo Estado e pelos Municípios, baseando-se nas informações constantes do Censo Escolar do MEC do ano anterior. (BRASIL, Lei 9.424/1996b).

Em substituição ao FUNDEF, o Decreto nº 6.253/2007, estabelece o Fundo da Educação Básica, que foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei n°11.494/2007, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério/FUNDEB. Este Fundo entrou em vigor em janeiro de 2007, e se estenderá até 2020.

Esses dois Fundos são formados por receitas provenientes de diversos impostos e transferências constitucionais, a exemplo do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Pelo menos 60% dos recursos devem ser usados na remuneração de profissionais do magistério em efetivo exercício, como professores, diretores e orientadores educacionais. O restante serve para despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, compreendendo, entre outras ações, o pagamento de outros profissionais ligados à educação, bem como a aquisição de equipamentos e a construção de escolas. (BRASIL, 2007b).

Na avaliação de Davies (2008) sobre o Fundeb, embora em seu nome vise valorizar os “profissionais da educação” (categoria mais abrangente: professor, especialista e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino), só reserva o percentual de 60% para os “profissionais do magistério” (categoria mais específica: professor e especialista). Além disso, segundo Davies, estes 60% não são significativos por que não tomam como referência a totalidade dos recursos vinculados, deixando de fora: “o salário educação; 25% dos impostos municipais próprios e do imposto de renda dos servidores municipais e dos servidores estaduais”. (2008, p. 52, 53).

O Fundeb também ratificou as responsabilidades de estados e municípios com a política de valorização dos profissionais da educação e a determinar que os Estados, Distrito Federal e os Municípios implantem Planos de Carreira. Nesse sentido, o Fundeb apresenta avanços no texto da lei ao estabelecer algumas orientações quanto à elaboração dos novos planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica e prazos para a fixação de lei específica do piso salarial profissional.

O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL/PSPN - LEI N° 11.738, DE 16 DE JULHO E 2008 E LEIS COMPLEMENTARES.

Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei n° 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). O Piso contempla três pilares da carreira profissional: salário, formação e jornada.

O Piso Nacional Salarial, Lei n.º 11.738/08, dispõe em seu artigo 2º:

> *O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal prevista no Art. 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. § 1º. O piso salarial nacional profissional é o valor abaixo do qual a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. § 2º. Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. [...] (BRASIL, 2008).*

Quanto ao valor do Piso, este serve de referência mínima para os vencimentos iniciais de carreira em todo o território nacional. Abaixo desse valor, nenhum prefeito ou governador poderá fixar os vencimentos de carreira do magistério da educação básica pública. A partir de 2009, o mesmo deveria ser reajustado anualmente, sempre no mês de janeiro (art.5º). Tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração do magistério até 31 de dezembro de 2009 (art. 6º).

Para o CNTE, apesar de o Piso expressar um avanço para os trabalhadores da educação,

> *Ele atendeu somente parte da categoria (excluindo os funcionários) e não assegurou completa valorização profissional, uma vez que serviu de referência apenas para o vencimento básico dos/as professores/as com formação de nível médio na modalidade normal. A limitação de alcance da Lei do Piso e as lacunas institucionais da política de valorização dos profissionais da educação acabaram criando espaço para sucessivos ataques dos gestores aos planos de carreira da categoria, em especial*

> *do magistério, onde não raro o "piso" tem se transformado em "teto salarial" – desvirtuando por completo os objetivos da Lei Federal. (CNTE, 2015, p.06).*

Nota-se nessa citação da CNTE, que apesar dos avanços legislativos nos últimos anos pós Constituinte, ainda apresentam lacunas a serem conquistadas, dentre elas: desvincular o piso de "um teto" salarial e estender valorização a todos os profissionais da educação.

Além disso, é preciso entender a distinção entre remuneração e salário. De acordo com Noronha (2009), o primeiro é o termo aplicado ao valor financeiro auferido no final do mês pelo servidor público ocupante de cargo público ou aquele assemelhado que mantém com a administração pública relação estatutária de trabalho. Para este, Remuneração "é o vencimento do servidor público acrescido das vantagens pessoais, gratificações, adicionais, bonificações; enfim, é a totalidade de rendimentos auferida pelo servidor" (NORONHA, 2009, p. 31). O segundo termo, "salário", se aplica ao empregado público, aquele que se liga a administração através de contrato de trabalho regido pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) (NORONHA, 2009).

Para Camargo (2010), há diferenças existentes entre os termos salário, vencimento e remuneração:

> *O "salário" é definido juridicamente como montante ou retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado – em geral, em relação ao número de horas-aula – nos termos da CLT. Já o termo "vencimento" é definido legalmente (Lei nº 8.112/1990) como "retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei". Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida sua isonomia. A "remuneração" é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário ou vencimento, acordada por um contrato assinado entre o empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em hora-aula. O salário ou vencimento são, assim, uma parte da remuneração. No caso do magistério público, a "remuneração" é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc. (CAMARGO, 2010, CD-ROM).*

Assim, para Abicalil (2007) e a CNTE (2010), o PSPN não é o salário total e nem a remuneração do profissional de educação, é o valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixado o vencimento base ou salário base do professor em início de carreira (ABICALIL, 2007; CNTE, 2010).

Vale destacar também o entendimento da lei sobre profissionais do magistério público da educação básica. De acordo com a Lei n° 11.738/2008, em seu § 2º,

são profissionais do magistério os que desempenham as atividades docência ou as de suporte pedagógico à docência (direção, planejamento, inspeção, supervisão, orientação, coordenação) nas unidades escolares da educação básica, nas diversas etapas e modalidades. Logo, exclui os demais profissionais da educação como merendeiras, auxiliares, serviços gerais, porteiros, todos que diretamente contribuem para o desenvolvimento da educação. Este é o desafio em que a CNTE e a sociedade vem enfrentando para ampliar esse direito.

O PLANO DE CARREIRA DOCENTE DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA

O objetivo aqui é apresentar a organização da carreira no município de Ilhéus/Ba, a partir da análise do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR), Lei n° 3.346, de maio de 2008. Vale ressaltar previamente que o Plano entrou em vigor dois meses antes da aprovação do piso nacional, o que já caracteriza discrepância cronológica entre a publicação do PCCR de Ilhéus em maio 2008 e a aprovação da Lei do Piso em julho de 2008.

Dessa maneira, analisamos os estímulos de valorização dos docentes com relação à remuneração salarial, o movimento na carreira e a composição da remuneração tendo por base o estudo do PCCR do Município.

Ilhéus é um município que fica localizado no sul da Bahia. É a cidade que tem a maior extensão de litoral do estado. Foi fundada em 1534, e passou a ser cidade apenas em 1881. Sua economia baseia-se na agricultura, turismo e indústrias. Abrange uma área de 1.583,693 km², com uma população de 180.213 habitantes, sendo 154.318 na zona urbana e 29.918 na zona rural. (IBGE, 2015).

Quanto à forma de ingresso na carreira docente no município de Ilhéus, o PCCR em seu Art. 3°, inciso I, descreve que “ingresso exclusivamente por concurso público, ressalvadas as contratações em regime especial por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, mediante processo de seleção simplificado”.

Para o ingresso na carreira docente a formação mínima, de acordo com o Art. 5°, § 4º, incisos I, II e III: é necessário para o ensino fundamental II, nível superior em licenciatura plena correspondente às áreas do conhecimento específico do currículo (inciso I). Para a educação infantil e ensino fundamental I, nível superior, com graduação em Pedagogia ou normal superior (inciso II). E para os cargos de supervisão ou orientação nível superior em pedagogia (inciso III). Nota-se que o PCCR já estabelece que para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I a necessidade de ensino superior ou normal superior, extinguindo a possibilidade de formação em nível médio na modalidade normal.

Os cargos de diretor e vice-diretor são considerados cargos de provimento em

comissão, e para as unidades escolares de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, a formação inicial é Licenciatura plena em curso de Pedagogia ou normal superior; e experiência mínima de 04 (quatro) anos na docência da Educação Infantil ou Ensino Fundamental I da rede municipal de Ilhéus. Para o ensino fundamental II, é necessário Licenciatura plena em cursos de Pedagogia ou outro de Faculdade de Filosofia ou Educação; e experiência mínima de 04 (quatro) anos na docência da Educação Infantil ou Ensino Fundamental II da rede Municipal de Ilhéus.

Em relação à jornada de trabalho, o PCCR de Ilhéus assegura 30% (12h/40h) da jornada destinada para atividades de planejamento, avaliação do trabalho didático, a reuniões pedagógicas, e atividades complementares, o que é inferior ao recomendado na Lei 11.738 de 16/07/2008 (Lei do PSPN), que é de pelo menos 1/3 (14h/40h) da jornada destinada para essas atividades.

Quanto à estrutura e amplitude da carreira, o PCCR apresenta, conforme quadro 1:

Quadro 1: Estrutura e amplitude da carreira em Ilhéus.

Cargo/ Padrão	Referências	Grau de formação	Interstício	Diferença salarial	Amplitude da carreira (anos)
Professor A	I a X – 10 referências. A diferença entre cada referência é de 10%	Ensino médio completo em magistério, na modalidade normal ou sem a formação exigida para o enquadramento nos demais Padrões.	3 (três) anos de efetivo exercício e alcançado o número de pontos estabelecidos na Avaliação de desempenho; Avaliação de qualificação; Avaliação de conhecimento.	-	30 anos
Professor B	I a X – 10 referências. A diferença entre cada referência é de 10%	Nível superior, em curso de licenciatura plena ou graduação correspondente às áreas específicas do currículo, com formação pedagógica.	Idem	Padrão A para padrão B, 19,15% (dezenove vírgula quinze por cento).	30 anos

Professor C	I a X – 10 referências. A diferença entre cada referência é de 10%	Formação em nível superior com pós-graduação, em cursos na área de educação, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas.	Idem	Padrão B para padrão C, 20,92% (vinte vírgula noventa e dois por cento).	30 anos

Fonte: Elaborado a partir da análise do PCCR de Ilhéus, Lei n° 3.346/2008.

De acordo com o quadro a amplitude da carreira é de 30 anos, e no processo de mudança de cargo/padrão, o professor manterá a Referência. Há escalonamento com base no tempo de serviço, mas depende que o professor obtenha nota suficiente na avaliação de desempenho e respeite a duração do estágio probatório.

Para os critérios de mobilidade na carreira horizontalmente, estão: tempo de serviço, formação continuada, em serviço, avaliação de desempenho, assiduidade, avaliação de conhecimento. A promoção decorrerá de avaliação que considerará o desempenho, a qualificação, e o tempo de serviço na função de docente. Se no prazo estipulado pela Lei, não for realizada a avaliação para promoção, a mudança de Referência será automática. De acordo com o PCCR, somente há impedimento na mobilidade na carreira na avaliação do tempo de exercício em docência, os servidores em desvio de função.

De acordo com o PCCR de Ilhéus, o avanço horizontal, em virtude de tempo de serviço contínuo ou interpolado, assegura ao servidor do magistério o adicional de 1% (um por cento) por ano de efetivo exercício, calculado sobre o salário-base.

A avaliação de desempenho será realizada anualmente, e será aferida pelo supervisor, orientador, diretor, vice-diretor e professor, observando a assiduidade, pontualidade, coerência entre a prática pedagógica e o planejamento escolar, e o relacionamento professor-aluno.

A avaliação de qualificação, a pontuação decorrerá da participação em cursos na área de atuação, de acordo com a seguinte carga horária: I – 2 (dois) pontos para a carga horária de 8 (oito) a 19 (dezenove) horas; II – 4 (quatro) pontos para a carga horária de 20 (vinte) a 39 (trinta e nove) horas; III – 6 (seis) pontos para a carga horária de 40 (quarenta) a 49 (quarenta e nove) horas; IV – 8 (oito) pontos para a carga horária de 50 (cinquenta) a 59 (cinquenta e nove) horas; V – 10 (dez) pontos para a carga horária a partir de 60 (sessenta) horas. Permite a percepção cumulativa de pontos, limitando-se ao somatório máximo de 10 (dez) pontos. (ILHÉUS, 2008).

A avaliação do tempo de exercício em docência, a pontuação deverá obedecer à forma a seguir, excluindo-se os servidores em desvio de função: I – 4 (quatro) pontos para o servidor com 1 (um) ano de exercício em docência; II – 7 (sete) pontos para

o servidor com 2 (dois) anos de exercício em docência; III – 10 (dez) pontos para o servidor com 3 (três) anos ou mais de exercício em docência.

A avaliação de conhecimento dar-se-á através de prova escrita, na área de conhecimento em que o professor exerça docência e conhecimentos pedagógicos. A pontuação para promoção obedecerá tomando-se: I – A média aritmética das avaliações anuais com peso 3 (três); II – A pontuação da qualificação com peso 3 (três); III – O tempo de exercício em docência com peso 2 (dois) e IV – O conhecimento na área com peso 2 (dois). A média para habilitação ao processo de promoção será 5 (cinco).

Em relação à qualificação profissional, o PCCR garante o afastamento parcial ou total do docente, sem prejuízo do salário, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida, para frequência a cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado, que tenham correlação com sua formação profissional e com as atribuições definidas para o cargo que ocupa. É necessário o pedido formal encaminhado ao Secretário de Educação e de acordo com o interesse da administração.

Quanto ao vencimento inicial por formação acadêmica, o plano de carreira prevê Referências escalonadas, e a diferença entre cada referência é de 10%. O plano prevê também a valorização pela qualificação profissional e estimula a busca pela titulação pela categoria, pois na mudança de cargo/padrão, o professor manterá a Referência. Além disso, o estímulo pela formação incide sobre o salário básico e corresponde a diferenças percentuais: 5% (cinco por cento) curso com duração mínima de 80 (oitenta) e máxima de 119 (cento e dezenove) horas; 10% (dez por cento) curso com duração mínima de 120 (cento e vinte) e máxima de 359 (trezentos e cinquenta e nove) horas; 15% (quinze por cento) curso com duração mínima a partir de 360 (trezentos e sessenta) horas; 20% (vinte por cento) curso de mestrado e/ou doutorado. Ainda prevê percepção cumulativa dos percentuais de no máximo de 50% (cinquenta por cento). A concessão da Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional dar-se-á por ato do Secretário de Educação.

Comparando o PSPN Lei n° 11.738/2008, que estabeleceu para o ano de 2008, Piso salarial inicial para o professor de 40 horas, inicio de carreira e nível médio Normal o valor de R$ 950,00, com o PCCR Lei n° 3.346/2008 de Ilhéus, que em sua tabela salarial apresenta um valor de R$ 815,40, observamos que o salário inicial estava inferior ao recomendado pelo Piso. Quando se analisa, para esse mesmo ano, com a formação em nível superior, 40h, observa-se também que o valor também é inferior ao PSPN, pois no PCCR o valor é de R$ 934,20. Assim, o município além de não cumprir a Lei do Piso, vem remunerando insuficientemente seus professores, tanto com nível médio quanto com nível superior. Ao comparar o valor R$ 1.050,00, calculado pela CNTE para o ano de 2008, observa-se que há uma diferença ainda maior no PCCR do município.

O município implementou o seu PCCR atendendo às diretrizes nacionais e o que determina na EC n° 53/2006, do Fundeb. Contudo, o município entre os anos de 2008 a 2010 não cumpriu a Lei do PSPN, o que prejudicou as necessidades educacionais do município, a melhoria na qualidade do ensino e a valorização do magistério. Os anos de 2011 e 2012, o município voltou a pagar o estabelecido no PSPN. Contudo, a partir de 2013 deixou novamente de pagar o estabelecido na Lei do Piso. Em 2014, a categoria do magistério fez uma greve de 80 dias para obter reajuste salarial, e o sindicato moveu uma ação para garantir o pagamento do Piso. A juíza titular da 1ª Vara do Trabalho de Ilhéus determinou ao município o pagamento do piso nacional do magistério, e destacou: "[....] alegação da defesa não se sustenta, ainda mais se, como é fato incontroverso, o reclamado vinha observando o pagamento do piso até 2012 e a partir de janeiro de 2013 deixou de fazê-lo, sem qualquer justificativa aceitável". (Ilhéus, 2015)

Neste mesmo ano de 2014, o executivo também suspendeu o pagamento do planejamento previsto tanto no PCCR e quanto PSPN, descumprindo a jornada de trabalho do magistério e sua relação com obrigatoriedade de destinação de 1/3 para as atividades de planejamento e avaliação do ensino, remunerado. Vale ressaltar que, como mencionamos anteriormente, mesmo previsto no PCCR de Ilhéus o pagamento do planejamento, ainda assim, era inferior ao determinado pelo Piso.

Vale notar também que em recente edital de concurso público para ingresso no magistério público do município, em 2016, o executivo apresentou uma tabela salarial aquém a lei do Piso, o que provocou o Ministério público a acionar a justiça para que fosse anulada ou apresentada uma nova tabela salarial para o magistério de acordo com o que estabelece o PSPN. Em termos de cumprimento ao PSPN, o município apresentou uma nova tabela, contudo, continua a pagar ao magistério abaixo do Piso.

Em que pese o município de Ilhéus/Ba, em termos legais, seguir as orientações nacionais com a implementação do seu PCCR em 2008, há instituído no município que o não cumprimento da lei está relacionada diretamente com a vontade política do poder executivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas análises do PCCR de Ilhéus e nos dados coletados entre os anos de 2010 a 2015, identificamos que a valorização do magistério no município, por meio dos estímulos de remuneração salarial, ainda está longe de cumprir a determinação da Lei. A justificativa para o não cumprimento está em não haver recursos suficientes para atender ao Plano de carreira, por conta da queda da arrecadação e do grande encargo sobre o município.

Quanto ao movimento na carreira, observamos que há escalonamento com base no tempo de serviço, formação continuada, em serviço, avaliação de desempenho, assiduidade, avaliação de conhecimento, qualificação profissional. Em relação à composição da remuneração, o PCCR apresenta variação no Cargo/padrão da carreira, grau de formação, interstício, diferença salarial por qualificação e desempenho e amplitude da carreira.

O PCCR do município de Ilhéus/Ba se aproxima das diretrizes nacional quando apresenta critérios de mobilidade na carreira verticalmente e horizontalmente. Identificamos também que em comparação com a determinação das legislações atende os seguintes aspectos: Ingresso via concurso público de provas e títulos, Progressão levando em conta o tempo, nova titulação, formação continuada e avaliação por desempenho; Jornada de trabalho de no máximo 40h semanais, Licença remunerada para capacitação do professor.

A carreira do magistério dos profissionais da rede municipal de Ilhéus, embora contemple elementos indicadores de valorização docente, fica em evidência a não garantia de um salário condizente a profissão.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Piso salarial: constitucional, legítimo, fundamental IN: **Revista Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE) –** v. 2, n 2/3, jan./dez. 2008 – Brasília: CNTE, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, 13 set. 1996a.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o FUNDEF. Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996b.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos art.7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, 20 dez. 2006a.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica - FUNDEB, de que trata o art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Diário Oficial da União**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b.

BRASIL. Lei n. 11. 738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

CAMARGO, Rubens Barbosa. Salário docente. In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, Adriana M. C; VIEIRA, Lívia M. F. (Org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM, não paginado

CNTE. **Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública**. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. São Paulo, 2015.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb: a redenção da educação básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FRANÇA, Magna; GEMAQUE, Rosana M. **Planos de Cargos, Carreira e Remuneração e o Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores da Educação Básica em Estados e Municípios das Regiões Norte e Nordeste**. In: CASTRO, Alda Mª D. Araújo; QUEIROZ, Mª Aparecida de; BARACHO, Mª das Graças (orgs.). Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste. p. 87-113

ILHÉUS. Lei nº 3001 de 11 de dezembro de 2002. **Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Ilhéus e dá outras providências**. Ilhéus, Bahia. 2002.

ILHÉUS. Lei nº. 3.346, de 27 de maio de 2008. **Dispõe sobre o plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Ilhéus e Estatuto do Magistério**, e dá outras providências. Diário oficial. Ano I, n° 022, Ilhéus, Bahia, 09 de junho de 2008.

ILHÉUS. Ministério da Educação. Lei nº 3.629, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Ilhéus:** Disponível em: http://www.ba.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/ilheus/?pagina=abreDocumento&arquivo=31ED015A884E. Acesso em: 13/12/2015.

ILHÉUS. Site Ilhéus 24h. Disponível em: http://www.ilheus24h.com.br/v1/. Acesso em: 12/12/2015.

NORONHA, Maria Izabel A. **Diretrizes Nacionais para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Brasília: MEC/CNE, 28/05/2009.

CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DO PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Mauro Antonio de Oliveira (UERN)
mauroant2@hotmail.com
Maria Edgleuma de Andrade (UERN)
andrade.edgleuma@gmail.com
Agência financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Os estudos na área da educação têm nas últimas décadas um crescimento significativo, seja ele no campo da produção do conhecimento, incluindo aí o campo das pesquisas, seja na difusão deste conhecimento na sociedade. Com destaque para o aumento da produção e divulgação do conhecimento, ligado às transformações, pela qual o mundo tem assistido na passagem do século XX para o século XXI e, intensificado neste último século. Assim, a produção do conhecimento em educação tem encontrado uma janela favorável na produção e ampliação das pesquisas. Dito isto, a produção do conhecimento no que tange aos conselhos escolares e gestão democrática veiculada ao principio da participação no âmbito das pesquisas em educação, tem se afirmado como espaço que possibilita debate em torno da democracia na escola pública.

Neste panorama, buscamos estudar o conselho escolar e gestão democrática por meio da análise do princípio da participação na produção acadêmica. Este tema levanta discussões que carregam em seu bojo os processos de democratização educação da escola da pública. Razão pela qual buscamos ampliar e aprofundar as discussões nessa área, bem como fortalecer o debate em torno da democracia em nosso país.

Todavia, as pesquisas envolvendo as categorias supracitadas, conforme nosso conhecimento da literatura, tem se apresentado de forma fragmentada, o que muitas vezes dificulta a compreensão holística do objeto em estudo. Embora, observamos na produção acadêmica diversas maneiras de investigação, interpretação e reflexão em relação aos trabalhos que foram realizados nesse viés.

Desse modo, organizamos nosso artigo em três momentos: no primeiro, apresentamos as considerações sobre conselho escolar e gestão democrática a luz dos teóricos que discutem a temática; em segundo momento, apresentamos definições acerca da participação no contexto social e no terceiro momento concentramos o enfoque sobre análise do princípio da participação partir da produção acadêmica sobre o conselho escolar.

PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE O CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A organização educação vem sofrendo mudanças desde sua constituição e, avançando ainda mais nos tempos atuais, pois ela, assim como as demais instituições passaram por modificações ao inserir-se na modernidade. Tal entendimento, fornece pistas para se pensar a escola não mais vista como sendo um espaço de um por todos, mas sim de todos por todos. Essa acepção aparenta ser utópica, porém se afirma nas políticas que sustentam os conselhos escolares. Desse modo, a organização da escola pública após os anos 80 passa por muitas transformações, e, uma delas vem se dando no campo da democratização das relações, que insere a atuação do conselho escolar no interior das instituições.

Desse modo, as discussões sobre o conselho escolar e gestão democrática geram debates que se intercruzam e se complementam no campo da educação. Área de estudo situado no campo das políticas educacionais que alimenta um leque de questões que compõem a educação em seus diferentes aspectos, desde a gestão da educação até a materialização da cidadania no contexto da escola. Com isso, o conselho escolar enquanto instância colegiada é entendido como instrumento potencializador na direção da democratização da escola pública.

Neste cenário, observamos um debate que embora em um estágio emergente requer outras formas de avançar no processo de institucionalização dos conselhos de forma democrática. Dito isto, hipoteticamente podemos dizer que há um crescimento de uma teoria, mas essa parece caminhar lenta na tradução de horizontes para materialização dos conselhos escolares numa perspectiva democrática. O que nos leva a refletir e, até indagar; qual seria o verdadeiro papel da pesquisa na produção do conhecimento? Questionamento que não daremos resposta, ficando este a cargo do campo das reflexões, nas quais um leitor atento pode estar fazendo. Neste aspecto, lembramo-nos de Werle quando diz que [...] “Os conselhos escolares são, atualmente, um espaço não de aprendizagem do nível conceitual e teórico da democracia, mas um local de fazer a democracia” (2003, p. 12).

Diante disso, se queremos aprofundar nossas compreensões sobre o tema, teremos que olhar para os teóricos que o estudaram, formulando uma compreensão que ultrapasse o mero campo da reprodução. Portanto, discutir conselho escolar requer não só pensar a sua constituição e abrangência, mas, sobretudo, estudar os diferentes sentidos presentes na concretização dele nas instituições. Nesse viés, Werle (2003) argumenta que “os conselhos escolares são, pois, um espaço de construção diferenciado, de escola para escola, decorrente da estrutura interna que seus participantes constroem” (p. 11). A questão proferida pela autora introduz a ideia de que os conselhos não podem ser vistos de forma padronizada, pois alertam que as

estruturas presentes onde eles se localizam contribuem para atuação dos sujeitos. Tal entendimento deixa explicita que não há uma atuação do conselho universalizada nas escolas, sendo ela muitas vezes estabelecida nas relações entre a gestão escolar e os colegiados.

Todavia, cabe ressaltar que a discussão sobre conselho escolar vem sendo realizada desde final dos anos setenta, avançando com o processo de redemocratização do país (MENDONÇA, 2000). Mas com a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 ele parece adquirir maior legitimidade. Neste sentido, o artigo 3º da LDB enuncia no inciso [...] VIII- "gestão democrática do ensino público na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino", e continuando no artigo 14 abordando os incisos: "I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes".

Com isso, percebemos que o discurso oriundo da LDB favoreceu ampliação e legitimidade dos conselhos a partir dos veículos constitucionais. Desse modo a implantação dessas instâncias e sua regulação passa a ser assegurada na constituinte. A discussão do conselho a partir da legislação, apresenta modificações no interior da escola na organização das relações, quando aponta a participação da comunidade escolar e local na gestão da escola. Embora a LDB apresente maior abertura para o fortalecimento dos conselhos escolares, não há menção do papel deliberativo do conselho.

Vale ressaltar que, algumas pesquisas apontam que a existência de leis não é garantia de efetivação de um conselho escolar. É o caso de Paro (2003); Oliveira e Adrião (2001) que assinalam para os limites pautados na legislação que em vez de ampliar a participação da comunidade apenas reafirma "[...] o que já vem ocorrendo na maioria das escolas públicas do país" (p. 55).

Contrapondo-se a ideia de que os conselhos escolares sejam tomados numa visão pragmática ou engessados, Werle pondera que eles são:

> *[...] espaços públicos e gratuitos, de inclusão, de igualdade política e de heterogeneidade. A eles todos os assuntos da escola dizem respeito a forma única com se constroem e assumem a realidade da escola demonstra força construtiva de seus integrantes e a viabilidade que alcançam a vida da escola (Werle, 2003, p. 13).*

Diante das críticas que vêm sendo feitas em relação participação do conselho respaldado na legislação, percebemos que segundo Werle há uma tendência em vê o conselho para além da realidade que se apresenta, pois, ele deve incutir a ideia de um espaço heterogêneo, isto é, em que múltiplas representações são valorizadas a partir de suas particularidades. Assim, a concepção de conselho escolar tomada por esse

prisma representa uma variante que avança nas discussões. De modo que, essa discussão permite compreender que as instâncias colegiadas a partir da diversidade, questão introduzida pela autora, e, que para o debate em torno da democracia na contemporaneidade apresenta avanços significativos. Uma vez que, há um emergente campo de pesquisa no campo da diversidade cultural, valorizando os sujeitos conforme sua cultura. Razão, pela qual, nos leva afirmar a relevância de entender o conselho nessa dimensão.

A discussão feita até aqui representa um salto qualitativo na produção do conhecimento na temática em questão, considerando que o debate ainda é jovem no campo da educação. Assim, como discurso da heterogeneidade e diversidade no campo conselho tem se mostrado uma perspectiva de avanço, também acreditamos que o aprendizado se constitui numa dimensão significativa para avanço da atuação conselho escolar. Neste sentido, Abranches (2006); Antunes (2002) e Werle (2003) têm argumentado em seus estudos que os espaços do conselho escolar são também um momento de aprendizado da democracia. Para esses autores as práticas de participação também são construídas no debate. Assim, a visão de conselho pautada nessa interpretação avança no sentido de que passa a veicular a ideia de um espaço de inclusão, porque considera a participação de todos, mas também um campo de acordo e negociações sob os diferentes pontos vista.

Portanto, a produção do conhecimento no campo do conselho escolar numa perspectiva democrática não pode se dar sem aprofundamento dos princípios que orientam a democracia nas instituições, e consequentemente a ampliação da cidadania. Nesta perspectiva, avançaremos nossas discussões estudando um dos princípios orientadores da democracia, que é participação. De modo que, não há como se pensar em democracia, cidadania, gestão democrática distante do exercício da teoria da participação. Nesse sentido, as discussões em torno do conselho escolar têm procurado trazer este elemento para o debate. Razão pela, qual ampliaremos a discussão da participação no tópico a seguir.

PARTICIPAÇÃO E SUAS DEFINIÇÕES NO CONTEXTO SOCIAL

A discussão da participação, seja no campo das ciências políticas, seja no campo ciências sociais, no campo das ciências da educação tem assumido uma amplitude significativa nas discussões que envolvem as práticas de participação hoje vigente na América Latina. Neste sentido, a compreensão deste conceito ou teoria, denominado por alguns teóricos tem ajudado a compreender diferentes nuances ligadas questões educacionais, principalmente quando abrange a organização da escola.

No entanto, salientamos que a história da participação entre nós não é uma prática recente, desde de que a humanidade se fez presente se registra práticas participativas. Tais questões dentro de um campo de discussões na literatura sobre assunto requer um maior aprofundamento.

O termo participação embora não seja algo tão jovem, tem encontrado em alguns contextos caminhos propicio para o seu desenvolvimento. Bordenave (1992) na introdução da sua obra, “o que é participação? ”, afirma que durante a fase moderna houve meio que um recuo da participação em virtude das transformações no campo econômico oriundas da modernidade, e que posteriormente ocorriam um movimento contrário, isto é, as pessoas reclamavam a participação coletiva.

No Brasil, nas últimas duas últimas décadas do século XX a questão da participação traz grandes mudanças para o campo da educação. Nesta época, a questão participação se colocava como canal de abertura nos processos participativos, o que também influenciava na busca de uma gestão democrática, e, de novas relações entre o Estado e sociedade civil, bem como suas repercussões na constituição das políticas educacionais. Salientando que, ao ser visualizado nas políticas estatais apresenta interpretações e sentidos diferentes Gonh (2011). Tal perspectiva leva a compreender que o conceito de participação sofre interferência à medida que vão ocorrendo às mudanças na esfera estatal, fato que se torna coerente se prestarmos atenção, o lugar em que participação assumiu em contextos anteriores, conforme mostra a história.

Desse modo, dada à abrangência da participação é preciso compreender que diferentes sociedades, grupos e sujeitos vêm fazendo uso dela, sem muitas vezes conhecer os significados que ela tem se apresentado. Dito isto, estamos introduzindo as questões inerentes à participação já a incorporando no campo das interpretações, bem como a sua materialização.

Assim, não iremos aprofundar o conceito de participação numa perspectiva epistemológica, mas salientamos que a necessidade de estudar sua constituição e materialização sobre os diferentes sentidos que a mesma ocupa. Até porque o conceito participação na contemporaneidade se tornou complexo, diante da conjuntura que os sistemas políticos e econômicos assumiram na América Latina.

Dessa forma, compreendemos ação da participação não mais legada ao ato de participar em si, mas considerando os contextos que intercruzam e a inserem na dinâmica social. Razão esta que nos leva a concordar com Demo (2009) quando afirma que a [...] “participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legitimo do termo: infindável, em constante vir- a-ser, sempre refazendo” [...] (p. 18). Ora, se autor afirma que ela é processo e é algo infindável, logicamente sua prática não se conclui pelo ato de participar. Pois, muitas vezes tal prática carrega significados que máscara o verdadeiro sentido de uma participativa efetiva, por isso que ao estudá-la dentro das instâncias colegiadas enquanto principio que orientam gestão democrática, precisamos estar atentos para as múltiplas faces que esta poderá se apresentar.

Ampliando essa discussão e retomando a citação supracitada, o autor pondera que a participação não pode ser materializada como algo dado ou concedido, sobre isso esclarece que ela:

> *[...] Não pode ser entendida como uma dádiva, porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido. Não pode ser entendida como concessão, porque não é fenômeno residual ou secundário da política social, [...] não pode ser entendida como algo preexistente, porque o espaço de participação não cai do céu por descuido, nem é passo primeiro (Id, 2009, p. 18).*

Partindo das considerações apresentadas, constatamos que a participação conceituada nos segmentos ora tratados, embora sabemos que há diferentes compreensões sobre ela; as formas destacadas figuram no plano ideológico e que poucos chegam a ter acesso ao conhecimento ampliado da concepção de participação. Perspectiva essa, que aponta para uma tendência que coloca a não participação alicerçada na ausência de conhecimentos sobre ação de participar. Nessa dimensão, Bobbio (2000) vai dizer que a falta de conhecimento pode levar as pessoas se tornarem apáticas no que concerne aos processos participativos.

Por outro lado, vem se constatando, e os teóricos tem reforçado, inclusive o próprio Pedro Demo, que participação não pode ser conferida apenas na esteira das discussões acadêmicas ou tão pouco no contexto da prática, há sim que se considerar não só um equilíbrio, mas também localizá-la em um plano divergente.

Para uma grande parcela da sociedade civil, sabemos que a participação é vista como ação de estar presente em determinado local, de confirmar a presença um campo de votação. Esta última forma de participação é desenhada no plano social como uma forma de participação representativa, o que necessita de uma reflexão mais contundente sobre este modelo de participação. No tópico a seguir analisaremos o princípio da participação sob a ótica da produção acadêmica.

A REPERCUSSÃO DA PARTICIPAÇÃO SOB A ÓTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO NORDESTE

Muito tem se falado em participação, mas pouco tem sido feito uma análise, sobre como vem se comportando esse princípio nos debates em torno da gestão democrática. Nessa dimensão, ao se analisar a questão da participação poderemos começar refletindo-a conforme mostra Pateman (1992) quando argumenta que o conceito de participação tem se tornado muito popular, motivo pelo qual cabe- nos estudá-lo dentro do processo de produção. Ainda conforme o autor, o crescimento das questões em torno da participação, coloca em destaque, a responsabilidade para “teoria política”. Todavia, a questão da participação tratada no campo educativo não pode ser compreendida distante do debate mais amplo.

Desse modo, o estudo da participação enquanto principio no processo de gestão democrática vem sendo pesquisado em diferentes perspectivas dentro das pesquisas realizadas que discute o conselho escolar. Desse modo, o desenvolvimento desse tópico visa trazer uma breve análise de como de como a categoria da participação vem sendo discutida na produção acadêmica da região nordeste. Tomando como recorte 01 tese e 08 dissertações, que explicitaremos no tópico seguinte. Para tanto, situaremos nossa análise na concepção da participação defendida nas pesquisas concluídas. Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta a visão de participação nos trabalhos em estudo

Quadro 1: Concepção de participação na produção acadêmica

Autor (a)	Estado	A Participação na produção acadêmica	Ano
Ana Cláudia Lima de Assis	CE	[...] a "participação" tão alardeada pelas esferas governamentais como sinônimos de parceria, nestes tempos de ajustes neoliberais, encontra-se, então em xeque, posto que para cada ator em cena, um significado é sugerido [...] (ASSIS, 2009, p. 62).	2007
Clarissa Maria Bezerra de Aguiar	PE	A crescente ampliação da participação popular em órgãos colegiados revela uma tendência em compreender a existência de um novo contexto onde a escola passa a inserir no debate os interesses dos diversos segmentos ali representantes [...] (AGUIAR, 2009, p. 60).	2009
Iagraci Maria de Lima	PE	[...] Entendemos a participação como um instante de convivência com o coletivo, podemos afirmar que o pluralismo aponta para um modelo de participação onde os sujeitos não convivem com a exclusão nem tão pouco com a falta de acesso as informações que lhes digam respeito [...] (LIMA, 2011, p. 26).	2011
Maria do Socorro Silva Cavalcante	PB	[...] É a partir da participação da comunidade, que a gestão da escola é fortalecida e ampliada às possibilidades de sua democratização, pois os seus membros debatem e decidem sobre as ações da escola, constituindo-se num importante instrumento de democratização da gestão (CAVALCANTE, 2014, p. 190).	2014
Lúcia de Fátima Gomes de Lelis	PB	[...] A participação dos cidadãos nos processos decisórios é resultado das lutas, dos conflitos e das negociações da sociedade civil com o Estado (LELIS, 2010, p, 52).	2010
Maria Adelina Hayane Mendes Neta	BA	[...] O mecanismo de participação concebido, em exercício, ou ainda intencionado pelos cursistas nos seus relatos escritos nos fóruns de debate revelam posicionamentos, ora frágeis e desestimulantes, ora românticos e redentores (MENDES NETA, 2013, p. 15).	2013

Nadja Fonseca da Silva Cutrim Campos	MA	[...] a participação não se fundamenta apenas como o momento da escolha dos representantes, mesmo que este seja um momento importante, mas como aquele que promove espaços de trabalho coletivo dentro da unidade escolar (CAMPOS, 2007, p. 62-63).	2011
Pauleany Simões de Morais	RN	[...] os sujeitos dos conselhos escolares não conseguem canalizar o sentido de sua participação em ações que possam demonstrar a importância da horizontalidade das relações decisórias dos envolvidos no processo de representatividade (MORAIS, 2012, p. 74-75).	2012
Rodrigo Pereira	SE	A noção de participação como ato consciente, criador e ao mesmo temo, reflexo de uma nova postura social, nos remete a alguns elementos básicos que justificam o envolvimento de comunidades em uma espécie de luta social em torno de elementos que significam melhoria da vida coletiva [...] (PEREIRA, 2009, p. 46).	2009

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir de uma leitura apresentada nos trabalhos sobre a compreensão de participação, podemos constatar a priori diferentes leituras sobre a concepção de participação defendida nas pesquisas que discutem o conselho escolar, conforme podemos visualizar no quadro acima, que trazem algumas concepções de participação na visão das pesquisas concluídas. Cabe lembrar que, no processo de análise encontrar-se-ão tanto nos trabalhos completo, quanto nos trechos destacados.

Nos trabalhos de Aguiar (2009) e Lima (2011) percebe-se a existência de um debate em torno da participação, vinculado pelo menos duas compreensões: a participação popular e coletiva e a participação com enfoque plural. Na primeira compreensão sobre tema, precisamos de antemão deixar que claro que, nossas análises parte não apenas do trecho destacado no quadro, sobre cada autor, mas de um passeio mais amplo sobre os trabalhos em curso. Sendo assim, percebe-se nos trabalhos das autoras uma discussão que pauta de um lado, a participação popular e coletiva, dado ao contexto de produção, e de outro, uma participação com enfoque plural.

Diante disso, ao analisar a ideia de participação popular e coletiva mencionada nas pesquisas, partimos da interpretação de que elas são oriundas de um processo de redefinição e mudanças entre o Estado e sociedade civil como afirma Abranches (2006). Desse modo, a participação vista sobre a base popular e coletiva, alçada no campo das conquistas sociais, poderá prescrever o princípio da participação como conquista, conforme reitera Demo (2009). Todavia, ao refletir sobre a participação popular como uma conquista das lutas sociais, a mesma não deve ser vista com um fim em si mesmo.

A segunda ideia que envolve a participação sobre uma perspectiva plural, carrega em seu cerne os diferentes interesses dos sujeitos que integram as instituições. Esse entendimento traz à tona tanto a valorização de interesses dos segmentos da comunidade escolar e local, bem como se coloca na vanguarda em defesa de uma polarização ideológica dominante/dominados. Nessa dimensão, a concepção de participação tende a reproduzir um campo de múltiplas forças, se distanciando de uma participação apenas conquistada. Em tal circunstância, cabe ressaltar que as instâncias colegiadas, nas quais acontece a materialização da gestão democrática se intercruzam com diferentes tipos de discursos sobre a participação.

Assim, ao analisar a participação no trabalho de Assis (2007), percebemos que autora procurou localizar os espaços dado esta partir do discurso propagado na esfera oficial. Nesse sentido, cabe ressaltar que uma análise da participação desse perfil, se coloca em um patamar complexo. Sob esta ótica entendemos que ao estudar a participação sobre a luz dos veículos legislativos ou documentos oficiais, estamos ampliando o debate entre as instituições educativas e a esfera estatal. Diante disso, não podemos esquecer-nos de que a participação alicerçada nas políticas educacionais sobre égide do estado produz não só ações que se direcionam interesses coletivos, mas também reproduzem os interesses do Estado.

Nesse sentido Assis (2007) discute um modelo de participação vista na ótica da esfera estatal, mas que prescinde de avanços no campo social. Por outro lado, sabemos que o debate sobre a participação que intercruza as políticas educacionais é de cunho complexo e, não pode ser analisado tomando apenas uma dimensão linear. Uma vez que, se deve prestar atenção nos interesses inerente na sua materialização. Com isso, percebeu-se um debate em torno de uma participação que tende materializar-se a partir da relação do estado e sociedade civil. Nesse caso, o princípio que orienta tal prática se distancia de uma participação efetiva, partindo do interesse da comunidade.

Nesta dimensão, ao analisar os trabalhos de Cavalcante (2014) e Pereira (2009) dos quais apresentam um foco no estudo da participação a partir da comunidade. Para tanto, as análises realizadas sobre os trabalhos demonstram a discussão da participação olhando por um lado atuação a comunidade nos conselhos escolares, e por outro reconhecendo os sujeitos atuantes no campo local, como representantes na construção da gestão democrática. Na dissertação de Pereira (2009) é possível constatar ainda que, as mudanças ocorridas no âmbito da participação são decorrentes de um novo quadro vivenciado pela sociedade.

A discussão da participação desenhada nas pesquisas em destaque traduz-se como novo caminho para se pensar o envolvimento da comunidade nos órgãos colegiados, bem como amplia o processo democratização da escola pública. Com base nesse entendimento, percebemos que os trabalhos defendem um modelo de participação alicerçada na valorização do local. Compreensão essa que se se aproxima

das pesquisas de Aguiar (2009) e Lima (2011) destacadas no preâmbulo das análises deste. Portanto, com base nas leituras realizadas e as inferências sobre as pesquisas, reconhecem-se uma tendência dos estudos da participação, tomando a comunidade como foco da análise. De modo que, ela tem se sido visto como lugar propiciador da materialização dos órgãos colegiados. Nesta perspectiva dialogamos com Abranches (2006) quando diz que:

> *Os órgãos colegiados revelam-se, ainda, como um espaço capaz de expressar diferentes interesses do poder público e da comunidade e, como tal permite a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e a formação de várias opiniões (p. 68-69).*

Dada à fala de Abranches podemos perceber diferentes relações que podem ser estabelecidas a partir da comunidade, a qual participa os sujeitos, ao passo que não podemos esquecer-nos das múltiplas influências que envolvem processos de participativos. Dessa feita, a participação do conselho escolar no interior da escola pode ser traduzida para além das práticas que constrói a democracia e a cidadania, mas também como espaços que dialoga com a comunidade escolar e local.

Perante os sentidos que a participação vem sendo discutida na produção acadêmica, os trabalhos de Lelis (2010) e Campos (2007) conforme a leitura geral e os trechos destacados no quadro anterior trazem pelo menos duas perspectivas acerca da participação: a participação política e a participação efetiva ou ativa. Nesse sentido, as dimensões presentes nos trabalhos basicamente não se diferenciam, mas sabemos que embora algumas vezes estejam interligadas, produzem sentidos diferentes, principalmente quando localizadas nos espaços de atuação dos conselhos escolares.

Diante disso, compreendemos que a participação política dentro de uma sociedade contemporânea, molda-se a um contexto mais amplo, se afirmando sobre práticas participativas que integram um cidadão. Segundo Gohn (2007, p.28) "[...] Usualmente se considera a participação política como um processo relacionado ao número de intensidade de indivíduos envolvidos nas tomadas de decisão". Dialogando nesta perspectiva Werle (2003) destaca que a participação política se consubstancia em diferentes níveis, desde uma participação presença, a uma participação delegada até a participação com foco nas decisões políticas. De modo que, esta última postura se aproxima da segunda dimensão de participação.

A segunda perspectiva, pautando-se no princípio da participação efetiva ou ativa é apresentada com clareza nas pesquisas que discutiu conselho escolar, sobretudo, quando menciona a participação nos processos decisórios. Para Werle (2003) um conselho escolar com participação ativa se faz mediante a materialização das tomadas de decisões, nos espaços de negociações e discussão.

No entanto, a discussão da participação levantada nos trabalhos, assume um lugar relevante, muito embora não apresente identificação clara entre as formas apresentadas, confirmando dessa forma uma popularização do conceito. O que pode levar muitas vezes a dificultar os caminhos dela no processo de democratização da escola.

No trabalho de Mendes Neta (2013) o princípio da participação apresenta de diferentes compreensões. Tais compreensões se constatam quando a autora percebe na materialização de sua pesquisa, posições que remonta uma fragilidade na participação ou mesmo ausência de motivação. Levanta em sua pesquisa a existência de um discurso sobre a participação entre dois polos, ora numa dimensão romântica, ora redentora, como podemos na concepção destacada no quadro acima.

Desse modo, ao analisar a ideia de participação levantada pela autora podemos confirmar em primeiro lugar que há na participação um entendimento sobre ela no meio social, mas há também uma série de interpretações sobre sua aplicabilidade e seu uso. Então, quando se observa uma primeira compreensão sobre a presença de participação em nosso cotidiano, balizada em quase em senso comum pela sociedade, e que confere as práticas de participativas como presença ou mesmo se direciona a determinado local. Assim, o trabalho de Mendes Neta (2013) apesar dele não expressar um aprofundamento nos diferentes entendimentos da participação, afirma avanços quando reconhece a existência das múltiplas faces dela no campo social.

Numa perspectiva analítica, sobre a participação relatada pela autora podemos concluir que a existência de diferentes posições em relação às práticas participativas nos espaços em que se apresenta, pode ser tomada tanto como processo que amplia a democracia, quando garante espaços para as múltiplas falas, mas pode convergir para permanência de status quo daquela, principalmente quando não se aprofunda a compreensão a participação na esfera social.

A pesquisa de Morais (2012) discute a participação no contexto da gestão democrática, dentro das relações estabelecidas pelos sujeitos que integram a comunidade escolar e local, atentando para a visibilidade que ela ocupa na materialização dos órgãos colegiados, é vista em um plano que reclama uma horizontalidade nos processos decisórios, conforme apresentado na fala da autora disposta no quadro. A percepção de participação tomada pela autora passeia sobre os polos comunidade escolar e local, que retratando-se dificuldades para o exercício de uma gestão democrática. Nesse sentido, conforme pondera Werle (2003) a participação dos segmentos precisa estar “relacionada à posse de instrumentos materiais e culturais, como as respectivas responsabilidades de expressão [...]”(p.11). Tal perspectiva ajuda a iluminar que a materialização dela deve ser visualizada não só nos aspectos formais e visíveis, mas também perpassa pelo campo simbólico. Com isso, os entraves que as pesquisas vêm revelando podem ser olhados tanto do ponto

vista da comunidade local, quanto da comunidade escolar, e claro, considerando os inúmeros fatores que estão no contexto em que ela é situada.

Analisando os desdobramentos dado ao princípio da participação na pesquisa de Morais (2012) podemos observar que a materialização desse princípio deve ser pautada na produção e no aprofundamento dos caminhos para pensar os avanços na gestão democrática, não se limitando ao alcance dela, mas criando formas estratégias de fortalecimento do exercício da cidadania. Entretanto, estudos nessa perspectiva dever trazer átona a compreensão dos diversos modelos de participação, como retrata Gonh (2011) quando mostra uma análise desde das formas clássicas de participação até as formas mais recentes desta. Essa questão só ajuda a confirmar o debate sobre a participação é complexo e não pode ser dado em uma única via.

ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO UTILIZADO

A discussão realizada neste artigo perpassou pela compreensão de conselho escolar, gestão democrática e participação, tomando este último como tema análise. Para tanto, discutiu-se em primeiro momento alguns posicionamentos teóricos sobre o conselho escolar e gestão democrática, pautando-se respectivamente em: Werle (2003); Antunes (2002); Paro (2002); Hora (2007) que discutem em larga medida o processo de democratização da escola pública. Partindo desse entendimento, constatou-se a necessidade de se analisar o princípio da participação visto como elemento orientador dos processos democráticos. Nesta perspectiva, discutiu-se a participação a partir da base teórica de: Abranches (2006); Bordenave (1992); Demo (2009); Gohn (2011) entre outros.

Assim, a realização deste artigo analisou o principio da participação tomando com base empírica a produção acadêmica da região nordeste que discute o conselho escolar. Tomando como recorte um conjunto de 9 trabalhos entre teses e dissertações concluídas e publicadas entre 2007 e 2014, constante no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Entre eles estão: Aguiar (2009); Assis (2007); Campos (2011); Cavalcante (2014); Lellis (2010); Lima (2011); Mendes Neta (2010); Morais (2012); Pereira (2009). Partindo destes, analisamos em que dimensão o conceito da participação vem sendo tratado por esses autores em suas pesquisas. Contudo, a escolha desse número de produção como objeto de estudo, se dá em virtude dos trabalhos pesquisados apresentarem maior aproximação com a discussão da participação, e também devido o tema oferecer condições de pensar o aprofundamento da democracia.

Desse modo, o estudo realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica, sustentada na compreensão de Lima e Mioto (2007) que buscam procedimentos no sentido de compreender o objeto em que se estuda ao passo que não dever ser tomada de forma aleatória. Nesta dimensão, as análises realizadas foram orientadas pela pesquisa qualitativa que integra as reflexões sobre as questões levantadas. Nesse

entendimento, a pesquisa qualitativa, dialoga tanto Devechi e Trevisan (2010) que a compreende com maior aprofundamento nos processos investigativos, pois vai além de intepretações imediatistas, já em Minayo (2010) a pesquisa qualitativa corresponde a conjuntos de interpretações feitos pelos sujeitos dentro de uma realidade mediada pelo o meio. Na materialização dos dados, nosso estudo fundamentou-se no método análise de conteúdo de Bardin (2011) que pauta-se em um conjunto técnicas e procedimentos utilizados nas comunicações. Neste sentido, [...] "Análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (p.50). Nessa perspectiva, que sustentamos as bases do nosso estudo.

CONCLUSÃO

As discussões, análises, posições e reflexões relatadas neste artigo abrem a possibilidade para se pensar o princípio da participação como eixo orientador das práticas democráticas no contexto social. Uma vez que, as pesquisas realizadas utilizando este conceito têm crescido consideravelmente, mas muitas vezes pouco se tem refletido sobre o lugar o oferecido a participação.

Diante disso, pode-se perceber que as discussões que envolvem o conselho escolar e gestão democrática têm sido realizadas cruzando com a categoria da participação, mas pouco tem se observado uma leitura dela como canal viabiliza o debate ampliado da democracia. Ao passo que se compreendeu como elemento orientador das práticas participativas, consideradas um veículo indispensável no processo de democratização da escola e sociedade.

Assim, o estudo sobre a participação reiterado neste texto trouxe à tona o entendimento de que o conceito de participação é complexo e requer uma leitura atenta, pois à medida que o debate avança percebemos que ele carrega múltiplas faces e interesses, e, que sem uma leitura analítica sobre ela, podem ser desconsiderados elementos que permite o avanço da produção do conhecimento. Nessa dimensão, quando se discutiu a concepção de participação, procurou-se perceber as dimensões que este conceito vinha assumindo em determinado momento.

Com esse fito, que se analisou o princípio da participação na ótica da produção acadêmica que discute o conselho escolar. Para tanto, as análises realizadas inserem a questão da participação em diferentes perspectivas para pensar o debate que vem se dando em torno dela enquanto principio que constrói os processos democráticos. Baseado nisso constatou-se nas pesquisas algumas perspectivas, pelas quais vem se costurando a discussão sobre a participação entre elas destacou-se: a participação da comunidade, participação efetiva ou ativa, participação política e participação no discurso oficial. Partindo dessas perspectivas, percebemos avanços e recuos no contexto da democratização da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

AGUIAR, C. M. B. **A gestão democrática da educação e o papel dos Conselhos Escolares:** o caso do município de Olinda. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ASSIS, A. C. L. **Conselho Escolar, instrumento de gestão democrática em tempos de políticas neoliberais:** experiências em questão no município de Baturité. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. 125 f. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDENAVE, J**. O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394/96. Brasília: Biblioteca Digital - Câmara dos Deputados, 2010.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. V.15 n.43, Jan./abr.2010.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMPOS, N. F. S. C. **A Gestão da política Educacional no Cotidiano da Escola:** perspectiva democrática da atuação do conselho no município de São Luís- MA. 2011. 155 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

CAVALCANTE, M. S. S. **Conselho Escolar e a Configuração de uma Democracia Contra hegemônica na Escola pública:** considerações, a partir do princípio da comunidade. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

GOHN, M. G. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. São Paulo, Cortez, 2011.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola**. São Paulo: Papirus, 2007.

LELIS, L. F. G. **As interfaces dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de ensino de João Pessoa**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

LIMA, I. M. **Os Conselhos Escolares e a construção da gestão democrática nas escolas do Município de Jaboatão dos Guararapes**. Dissertação. 2011. 139 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção da de conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação. Campinas: UNICAMP, 2000.

MORAIS, P. S. **As relações de poder na gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy em Natal/RN:** as ações decisórias dos órgãos colegiados - Conselho Escolar e o Caixa Escolar. 2012. 415 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

NETA, M. A. H. M. **Conselhos Escolares na rede municipal de ensino de Salvador:** organização, dinâmica e funcionamento. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PATEMAN, C. Participação e teoria democrática. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, R. **Conselhos Escolares:** a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÚCLEO DE TECNOLOGIA MUNICIPAL: O CONTEXTO DA PRÁTICA NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO

Maquézia Emília de Morais (UERN)
maquezia@hotmail.com
Maria Edgleuma de Andrade (UERN)
andrade.edgleuma@gmail.com
Agência financiadora: CAPES

PALAVRAS INICIAIS

Esse artigo trata de uma pesquisa, em construção, sobre a atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) de Mossoró - RN na recontextualização Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Articulamos a percepção dos sujeitos, no exercício da docência, que estão na função de ser professores multiplicadores e na coordenação administrativa e pedagógica e ainda a técnicos, todo essa equipe possuem incumbência de, dentre outras funções, operacionalizar as ações do (ProInfo) na rede municipal de ensino. Neste entorno, buscamos compreender também a proposta de criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais para entendê-la seu exercício no contexto local.

Neste estudo, assumimos como objeto de estudo a recontextualização do ProInfo no contexto da prática do NTM. A proposta evidenciada reforça que as políticas não são pensadas em blocos, elas são processos, práticas e produções culturais por sujeitos que se constituem enquanto ser social e político que interferem no modo de concretização das políticas. Neste sentido, a visão restrita de entender os sujeitos como implementadores de política, sem interferência direta nas ações, são desmistificadas. Os atores possuem papel ativo nas políticas e nas práticas e conseguem transformá-las, por isto recontextualizam política.

Deste modo, para análise do NTM adotamos a abordagem do ciclo de políticas em contextos definidos por Ball e Bowe (1992) que versa compreender programas e políticas educacionais em suas interconexões, considerando os contextos de suas produções. Neste ciclo de políticas, composto por três contextos principais: contexto de influência, contexto de produção de texto e o contexto da prática, destacando o último para o nosso estudo.

O contexto da prática é parte integrante do ciclo contínuo, no qual a política está sujeita à interpretação, ressignificação e negociação de conflitos por envolver a recontextualização dos textos políticos na realidade da prática. “A prática é, assim, o lugar em que as consequências ‘reais’ [dos textos] [...] são experienciadas [...], a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 21).

Não compreendemos o contexto da prática, como uma etapa de implementação de políticas, no qual os sujeitos estariam com suas funções limitadas a atender as exigências dos formuladores das políticas, como controladores de todo o processo, seja ele organizacional, político e pedagógico, desconsiderando a influência dos sujeitos a materialização das políticas. Nisto, construímos o entendimento de que os sujeitos inseridos na prática são atuantes na recontextualização de políticas.

Para o entrecruzamento desse debate preparamos este texto em três momentos: no primeiro, trazemos a recontextualização de políticas em seu debate conceitual e incluímos o NTM na inter-relação entre o contexto de produção e o contexto da prática. No segundo momento, discorremos sobre os apontamentos metodológicos para construir as análises parciais dos resultados. No terceiro momento, discutimos os achados iniciais que versam sobre a percepção de docentes do NTM no processo de recontextualização do ProInfo. Exploramos nos discursos dos atores, as disputas e embates para além de operacionalização de política. Ainda ressaltamos neste espaço a produção de texto que os sujeitos produzem em documentos para nortear a sua atuação.

RECONTEXTUALIZAÇÃO DE POLÍTICAS: UM DEBATE CONCEITUAL

Iniciamos o debate afirmando que o entendimento acerca das políticas não é único, mas multiforme e com significados diversos. Porém, na maioria das vezes a formação de políticas educacionais tem sido coordenada pelo Estado em ação em conjunto com a sociedade civil e a sociedade política para pensar criações de políticas que em suma gerencia, avalia e controla a educação. No entanto, apesar dos delineamentos oficiais prescritos na conjuntura política, esta não pode controlar as releituras e interpretações produzidas. Desta feita, concordamos com o seguinte pensamento: “Entendemos política como um processo que é diversamente e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modos criativos e originais dentro de instituições e salas de aula. (BRAUN; MEGUIRE; BALL, 2010, p.3).

Este entendimento revelado pelos autores remete a reflexão de que as políticas são continuamente sujeita as diversas interpretações de modos criativos ao invés de pensar políticas e os sujeitos que operam com a prática, apenas como executores, sem interferência direta nas políticas. Ao considerarmos os atores das instituições educativas como também fazedores de políticas, ultrapassamos o entendimento de políticas como aquelas que se configuram apenas em documento oficiais. “Em nossas escolas, encontramos evidências de políticas não escritas e que, apesar disso, constituem e mudam práticas educacionais”. (BRAUN; MEGUIRE; BALL, 2010, p.5).

Pautada na compreensão revelada, cremos na existência de políticas como sendo toda e qualquer ação que altera e transforma práticas educacionais, sejam elas criadas no próprio espaço educativo ou aquelas que chegam até nós com intenções de transformação da ação docente. Portanto as políticas se movimentam, por isso os estudos de Ball e Bowe (1992) traz a compreensão que elas estão em um processo cíclico e contínuo e a prática é um texto de ação que se reconfigura e se transforma em um processo de constante recontextualização.

A priori, o debate da recontextualização foi contemplada nos estudos de Berstein(1996), sociólogo inglês, para o discurso do conhecimento pedagógico.

> *Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. (MAINARDES; STREMEL 2010, p. 32)*

Nesta concepção o processo do conhecimento se apropria do campo recontextualizador em que Berstein (1996) em uma visão hierárquica, compreende o conhecimento como um campo de 'produção, recontextualização e reprodução' na instituição da educação. "Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado [...] e relacionado com outros discursos e depois é relocado". Bernstein, 1996, p. 259 apud (MAINARDES; STREMEL2010, p. 43).

A recontextualização em Berstein (1996), é apresentado em Lopes (2005) a partir do entendimento de que há determinadas interpretação de textos, sejam eles oficiais ou prescrições que também se legitimam no espaço social e educacional, são mais reconhecidos em detrimentos de outros sendo volúveis a ser ressignificados e modificados.

Ball (1992) para apropriar-se deste conceito nas políticas educacionais, traz esta concepção para um processo intrínseco nas mais diversas produções das políticas, potencializando a apropriação e a interpretação. A partir do conceito de recontextualização apropriado, de início em uma matriz estrutural, Ball (1992) traz para o campo das pesquisas das políticas educacionais e curriculares.

Convém enfatizar o campo teórico do ciclo de políticas em contexto em que é pensado por três contextos principais. O primeiro é o contexto de influência, em que as políticas são iniciadas na circulação de ideias e os discursos políticos são construídos. Para Lopes e Macedo (2011), é também nesse contexto que a circulação de discursos forma conceitos que ganham legitimidades para uma sustentação de base para a política. O contexto de produção de texto político é aquele no qual as políticas são

articuladas, representadas, produzidas e criam formas textuais, discursivas. A esse respeito, Mainardes (2006) alerta que os textos produzidos podem tomar formas de textos legais oficiais ou até mesmo de pronunciamento, vídeos, dentre outros. Entretanto, podem ser contraditórios por não estarem internamente coerentes nas decisões tomadas.

No contexto da prática a política está sujeita a interpretação, ressignificação e negociação de conflitos, por envolver a recontextualização dos textos políticos para a realidade da prática. Os estudos de Mainardes (2006) sobre o contexto da prática elucidam que as políticas não são simplesmente implementadas dentro do contexto da prática, mas estão sujeitas à recriação.

Neste processo de contextos políticos, Ball (1994) traz a concepção de recontextualização no debate das políticas educacionais apropriando-se desta categoria como inerente no processo de produção e construção das políticas, sendo este conceito evidenciado para entender as múltiplas reinterpretações dos textos e discursos no movimento da política.

> *É nela que Ball busca aprofundar a trajetória de Berstein valorizando a recontextualização como inerentes aos processos de circulação de textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis de produção das políticas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252)*

Nesta ótica, a recontextualização das políticas ocorre tanto na circulação dos textos na medida em que é lido e interpretado e ainda na apropriação das políticas em que a sua concretização provoca mudança, resistência e transformação. As políticas são resultantes da recontextualização na medida em que a circulação dos textos políticos busca se aproximar dos diversos contextos, deslocando do local em que foi criado para outro que será produzido.

Neste sentido, os atores que estão inseridos nos espaços em que a política educacional é colocada em prática, transformam e organizam de acordo com a necessidade local. “A recontextualização ocorre tanto no seio quanto entre os campos oficial e pedagógico. ” (Ball 2001, p. 102). A partir deste pensamento, cremos que a recontextualização ocorre já no momento em que as políticas estão sendo criadas e ganhando legitimidade, na inter-relação entre os documentos oficiais e a realidade pedagógica da instituição.

Neste estudo, a recontextualização incide como conceito central na nossa produção. Acreditamos que toda proposta política está sujeita a recriação, podemos considerar que a recontextualização do ProInfo ocorrida no contexto da prática envolve

esta apropriação e adaptação defendida também por Ball e Mainardes (2011), na medida em que os atores harmonizam as ações advindas do ProInfo a situações que a realidade necessita. É neste sentido que inteiramos esta concepção quando evidenciamos a relevância de o NTM estar ressignificando as políticas para atender as demandas exigidas no contexto social que estamos inseridos. É neste olhar que discutimos as ações dos Núcleos como um espaço de produção política.

O NTM NA INTER-RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E O CONTEXTO DA PRÁTICA

Os Núcleos de Tecnologias Educacionais - NTE são estruturas descentralizadas para atuar com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) aplicada à educação. Vinculado a uma secretaria estadual ou municipal de educação que faz a gestão do Programa Nacional de Tecnologia Educacional- ProInfo a nível local. As demandas do ProInfo para estados e municípios consiste na aquisição de recursos tecnológicos, tais como distribuição de laboratório de informática, projetores integrados, multimídia e lousa digital.

"Políticas governamentais são adotadas, retrabalhadas, apropriadas e encaixadas dentro de cada escola (BRAUN; MEGUIRE; BALL, 2010, p.8). Para atender as necessidades da política governamental, o NTE opera como um campo de força e embates nas funções estabelecidas pelo próprio Programa para a sua consolidação. De acordo com o documento que trata da caracterização e critérios para a criação e implantação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais - NTE, estes necessitam cumprir as seguintes funcionalidades.

> *a) Capacitar professores e técnicos das unidades escolares de sua área de abrangência;*
>
> *b) Prestar suporte pedagógico e técnico às escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico das TIC, acompanhamento e apoio à execução, etc);*
>
> *c) Realizar pesquisas e desenvolver e disseminar experiências educacionais;*
>
> *d) Interagir com as Coordenações Regionais do ProInfo e com a Coordenação Nacional do Programa no Ministério da Educação-MEC, no sentido de garantir a homogeneidade da implementação e o sucesso do Programa (BRASIL, 1997, p. 3).*

Para o alcance destes objetivos propostos na produção do texto, o ProInfo promove a criação de Núcleo de Tecnologia Educacional- NTE enquanto instituição de capacitação de professores no uso das TIC na atuação em ações pedagógicas. Deste modo, propomos a discutir sobre o NTM de Mossoró enquanto espaço de atuação de

profissionais capacitados para consolidar o acesso as TIC nas escolas da rede pública municipal, a partir de cursos de capacitação para os professores e gestores no uso pedagógico das TIC, ofertadas pelo ProInfo.

No ano de 2010, o governo municipal construiu a proposta para a criação de um Núcleo de Tecnologia Educacional do município, para realizar a gestão do programa ProInfo e atender especificamente as escolas municipais no tocante ao uso pedagógico das TIC. Desta forma, na criação de um Núcleo Tecnológico Educacional Municipal, o programa ProInfo pressupõe que haja uma elaboração de um plano tecnológico educacional pelo município. Deste feita, nas ações pensadas pelo NTM, inicia-se o processo de contexto de influência e produção de texto, onde as ideias ganham legitimidade e passa a ser oficializada no texto do plano de ação que propõem algumas funções, dentre elas;

> *Promover a democratização do acesso ao conhecimento associado à utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em destaque o microcomputador, bem como as redes eletrônicas de comunicação, pela sua capacidade de conectividade entre as pessoas que reduzem distâncias e tempo;*
>
> *Oportunizar a interação dos professores com as tecnologias, discutindo e praticando no laboratório de informática as potencialidades da máquina para o uso pedagógico.*
>
> *Viabilizar e incentivar a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar via computadores, Internet e Softwares como recurso lúdico e motivador no processo de ensino-aprendizagem;*
>
> *Fomentar as diferentes tecnologias digitais disponíveis, adequando a sala de aula às novas gerações;*
>
> *Oportunizar o reconhecimento das potencialidades pedagógicas das TIC´s para assim incorporá-las na prática pedagógica;*
>
> *Motivar a integração das tecnologias ao currículo escolar. (MOSSORÓ, 2010, p. 3,4)*

Após a aceitação da proposta de criação do Núcleo, em 2011 é homologado a autorização para implantação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM). Após o consentimento de homologação, o NTM funciona na E. M. Joaquim da Silveira Borges, hoje espaço denominado Escola de Artes.

Sendo todos os atores envolvidos no contexto da prática construtores de política, percebemos que os profissionais que atuam no NTM interpretam e recriam em disputas e embates na realização do ProInfo. Nesse sentido, esta discussão também encontrar-se atrelada na visão de Silva e Lopes (2007) quando realça que as políticas

são recontextualizadas, dando origem a novos sentidos, não necessariamente previsto inicialmente.

É no transitar das ideias, das intencionalidades e dos jogos de interesses na inter relação de um programa nacional para a educação e uma instituição local de operacionalização, que os atores conduzem em disputas e embates a realização de suas ações de maneira que venha atender a necessidade de seu contexto social. Neste sentido, traremos para o próximo tópico os aspectos metodológicos do texto que permeiam ações e discursos no espaço do Núcleo.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este artigo se reporta a uma pesquisa qualitativa, em andamento, que explora as maneiras pelas quais a política do ProInfo é recontextualizada no contexto da prática do NTM. O delineamento da pesquisa consiste num estudo de abordagem qualitativa, por lidar com sujeitos carregados de saberes, os quais se fazem partícipes da pesquisa. Nos interessa conhecer os atores do NTM enquanto sujeitos incluídos em um espaço carregados de saberes, experiências, imbuídos numa realidade que ressignificam a política nesse local.

Temos como objetivo analisar a percepção de docentes no contexto da prática do NTM no processo de recontextualização do ProInfo. No que concerne ao debate a respeito do objeto de estudo da pesquisa, discorremos sobre a recontexualização do ProInfo no espaço do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, em Mossoró-RN. Tal espaço foi construído para consolidar as ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

A respeito disto, atentamos para os processos de recontextualização ocorridos que norteiam o programa na educação básica do município. Para tanto, ao problematizar o objeto de estudo em questão, centramos nossa discussão teórica na abordagem do ciclo de políticas em contexto de Ball e Bowe (1992) na compreensão de que as políticas não apenas nascem no contexto de influência e é recontextualizada no contexto da prática, mas por sua configuração ser inter-relacionada as influências e as produções de texto são constantes. Neste sentido, as políticas surgem no campo das ideias e nas construções dos discursos, e a interpretação das políticas é imbuída pela concepção de mundo dos atores envolvidos nas políticas.

Para esta escrita, utilizamos entrevistas semiestruturadas feitas com os atores do Núcleo, incluindo coordenador, professores multiplicadores e técnico. Minayo (2009) discorre que entrevista é considerada um dos procedimentos mais frequente no trabalho de campo, pois por meio dela o pesquisador adquire informações

advindas nos discursos dos atores. Assim, podemos perceber nos diversos discursos as possibilidades de transformação da política do ProInfo em cada sujeito envolvido.

Por atentarmos para um único lócus que é o NTM entendemos que nosso estudo se trata de um estudo de caso. “Categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente” Triviños (1987, p 133). Neste sentido a unidade situada é o NTM em que neste elemento analisamos a recontextualização do ProInfo nas práticas do Núcleo.

O contexto da prática do NTM nos fez refletir na compreensão de Lopes e Macedo (2011) como sendo uma arena onde a política produz efeito e consequências. Portanto, a política original do ProInfo construída como uma proposta de formação para o uso das TIC no espaço escolar sofre ressignificações tanto pela gestão do NTM que tem a responsabilidade de idealizar os cursos quanto pelos professores e demais profissionais que não são “implementadores” da política, mas a interpretam e recontextualizam a partir do seu contexto envolvido. Por isto adotamos o contexto da prática da abordagem presente em Ball e Mainardes (2011), instância em que a política produz efeito e consequência, representando ressignificações e recriações, para entendermos que o contexto do NTM favorece o processo de recontextualização da política original.

Nesse sentido, esta discussão também encontrar-se atrelada na visão de Silva e Lopes (2007) quando realça que as políticas são recontextualizadas, dando origem a novos sentidos, não necessariamente previsto inicialmente. É neste sentido que inteiramos esta concepção quando evidenciamos a relevância de estarmos ressignificando as políticas para atender as demandas exigidas no contexto social que estamos inseridos.

O NTM NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROINFO: DISPUTAS E EMBATES

O Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró objetiva “contribuir com a formação continuada da rede municipal de educação para a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em práticas pedagógicas” (MOSSORÓ, 2016, p. 1). Para o cumprimento deste objetivo o NTM atua com uma equipe de profissionais com funções de coordenador-multiplicador; professores multiplicadores e suporte técnico, todos servidores efetivos da rede municipal de Mossoró-RN.

Neste cenário, as práticas de inserção das tecnologias no espaço da escola vão se configurando nas ações destes sujeitos, que assumem o compromisso de contribuir com a formação de docentes para o uso pedagógico das tecnologias. O desafio de formar professores no contexto da TIC para inovação das práticas pedagógicas é expresso como uma das estratégias contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 na estratégia 7.15 da meta 07.

> *Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; (BRASIL, 2014)*

Nesse sentido, vemos que o PNE prevê a necessidade da escola está possibilitando a interação dos alunos com as tecnologias. Para tanto, a descoberta das potencialidades pedagógicas desta ferramenta é vislumbrada pelos docentes para que o recurso das TIC tenha finalidade no contexto da educação. Para tanto, a formação inicial e continuada do professor com fortalecimento de práticas pedagógicas para o uso das TIC, tem sido incentivada por políticas educacionais que se desdobram em programas e projetos manifestados a partir da ação governamental no espaço da escola.

Assim, nos remetemos ao ProInfo como uma das estratégias do governo para a difusão da tecnologia na educação. Por meio de suas propostas, o programa em parceria com estados e municípios auxilia na criação dos Núcleos de Tecnologia Educacionais para os professores multiplicadores que atua neste espaço possa promover a formação para o uso pedagógico da TIC que são ofertadas para as escolas, através do ProInfo e de investimentos da gestão municipal.

No espaço do NTM acontecem os cursos de formação organizados pelo Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) que viabilizam cursos já construídos para ser ministrados pelo Núcleo e ainda cursos propostos pelo próprio Núcleo.

Os cursos de formação do ProInfo integrado são: ‘introdução à educação digital’ com uma matriz curricular direcionada para as primeiras aproximações com o computador. Os conteúdos são voltados para a navegação, pesquisa na internet, correio eletrônico, elaboração e edição de texto, uso de planilhas dentre outras ações que usem as tecnologias no cotidiano.

O segundo curso é ‘tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC’. Neste é ofertado compreensões teórico metodológico e prático para que os docentes possam refletir sobre o potencial das TIC no ensino aprendizagem da escola. O terceiro é ‘elaboração de projetos que traz a perspectiva de capacitar professores e gestores para desenvolvimento de projetos que integram as tecnologias. O quarto curso é ‘redes de aprendizagem’, objetiva fortalecer no docente a compreensão do papel da escola frente à cultura digital.

Neste sentido, buscamos conhecer a atuação do NTM trazendo para este estudo, alguns discursos construídos durante entrevistas concedidas para a pesquisa, bem como de documentos construídos pelo NTM para orientar e acompanhar as ações.

Frente a esse compromisso, os professores multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró ministram esses cursos para professores e gestores da rede municipal de ensino. Em entrevista realizada com os profissionais que atuam no NTM, trazemos para este estudo questões elaboradas no roteiro de entrevista semiestruturada para embasar o diálogo subsidiadas pelas temáticas: recriações dos cursos do ProInfo; criações de cursos de formação pelo NTM a partir das percepções dos docentes do NTM.

ESTRATÉGIAS USADAS POR PROFESSORES MULTIPLICADORES PARA REALIZAR OS CURSOS DO PROINFO NO NTM

A prática é um lugar em que a política se recoloca em singularidades, na medida em que os atores em seus diferentes interesses, apropria e adapta cada demanda requerida no cerne das políticas. Cada instituição, envolve no seu contexto da prática o movimento cíclico dos demais contextos; seja de influência na reelaboração de políticas, seja de produção de texto, na reconfiguração das ideias para ganhar legitimidade; seja da prática no lugar de interpretação.

Buscamos nos discursos de docentes, as redefinições e estratégias utilizadas para realizar os cursos já consolidados pelo ProInfo. Estes chegam ao espaço do Núcleo para ser colocados em prática, a partir do trabalho dos professores multiplicadores a quem são atribuídos, para dentre outras funções, o compromisso de efetivar os cursos construídos por sujeitos que estão inseridos no contexto da produção de texto do Programa.

> *De acordo com as estratégias que eles [sujeitos do contexto da produção do texto] organizam para os cursos, a gente desenvolve a adaptação desses cursos praticado de acordo com a necessidade do município. Então, como nós temos estudos atualizados sobre a relação do professor, tecnologia e e-mail, então a gente trabalha os cursos do ProInfo sim, mas não nessa dinâmica como um pacote fechado. (ENTREVISTA CHAGAS, FEVEREIRO DE 2016)*

O discurso de Chagas[51] (2016) nos remete a compreender as disputas e embates que acontece no contexto da prática para efetivação das políticas. A dinâmica do ProInfo de submeter cursos “prontos” para ser ministrados pelo NTM sai do processo de instrumentalização para a renovação, a partir de estudos que os atores buscam para se adequar a transformação do conhecimento tecnológico-educacional, construindo novas práticas para além das predeterminadas pelo ProInfo.

51 A identificação das falas dos sujeitos conforme negociado durante as entrevistas, constituiu-se pelo sobrenome de cada partícipe da pesquisa.

É mister ressaltarmos a expressão “pacote fechado” nas palavras da professora multiplicadora. O fato de que nos cursos já apresentam carga horária pronta, conteúdos, avaliações, atividades, indicações de leituras contidas no guia do cursista não significa transformar este material numa receita de passo a passo. As estratégias construídas por outrem podem ser reinterpretada e recontextualizada numa ação criativa. “Assim sendo, colocar políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um determinado contexto e lugar” (BRAUN; MEGUIRE; BALL, 2010, p.2).

A escuta do técnico do NTM também nos revelou apontamentos pertinentes no que concerne as estratégias utilizadas para efetivação destes cursos, se posicionando no seguinte depoimento:

> *Vem a proposta do ProInfo dos cursos, tem a reunião com a equipe toda, e a gente entra em detalhes. Tem as opiniões, as particularidades, o que você pode mudar, porque o ProInfo já manda pronto, mas não é obrigado você seguir aquele mesmo conteúdo pronto não, porque tem as dificuldades das pessoas. Por exemplo: o curso TIC ele tinha muito texto, então havia reclamação muito grande por parte da demanda. Você não tinha tempo de ler para depois voltar e fazer né. Foi enxugado? Foi. Isso ai foi feito junto com a equipe, foi pensado, discutido, há uma certa discussão na nossa equipe sobre os cursos que vem ofertado pelo ProInfo e o Núcleo tem a autonomia pra mudar um pouco disso ai. (ENTREVISTA SILVA, DEZEMBRO DE 2015).*

Silva (2005), técnico do NTM, atua com a parte da manutenção, da atualização de sistemas e programas, também ministra oficinas com regentes de escolas que são os sujeitos que exercem sua atividade laboral na sala de informática. O entrevistado na sua fala refere-se aos conflitos, as lutas, os debates e discussões no momento da efetivação dos cursos sugeridos pelo ProInfo. É na arena da prática que os textos são recontextualizados movido nos detalhes, as opiniões, as particularidades de cada sujeito envolvido, e modificações. Conforme elucida Lopes e Macedo (2011) é na interpretação do contexto da prática que os textos e discursos oriundos das políticas são recontextualizados para dar sentido ao lugar que será representado, que não necessariamente estava previsto nas prescrições oficiais.

Nesse sentido, toda essa arena de conflitos dá lugar a coletividade para transformar as propostas governamentais no atendimento das especificidades locais. Para além dos cursos designados pelo ProInfo, o NTM tem a autonomia de criar e ofertar cursos próprios formulados no próprio contexto da prática. Assim, ratificamos a relevância dos estudos de Ball (1994) quando reverbera que não há linearidade nas análises das políticas em contexto. Elas se movimentam num processo híbrido e que suas reconstruções e representações relacionam com a “ação criativa”, termo usado nos textos de Ball quando revela que toda política é uma definição criativa e sua prática é uma ação criativa.

CRIAÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PELO NTM

O processo de construção de ações que norteiam a prática docente vai além dos interesses particulares dos atores. É preciso pensar nos afetados com a prática, neste caso, o foco do NTM são os sujeitos escolares, entre eles, docentes, gestores e alunos. Para tanto, neste item apresentamos as criações do NTM para o 2ª semestre de 2015 e o 1ª semestre de 2016, período em que acontecia a pesquisa empírica no lócus. A partir do documento que trata do planejamento das atividades formativas, apresentamos um quadro com as criações do NTM configurando-se em projetos de extensão, cursos de formação e oficinas ministradas tanto no espaço do Núcleo quanto nas escolas quando solicitadas.

Quadro 1: Ações formativas do NTM para a rede municipal de ensino de Mossoró-RN no período de 2015 e 2016.

ATIVIDADE	NOME	PÚBLICO ALVO
Projeto	Informática da comunidade básico e avançado. (120 h).	Alunos do 6º ao 9º ano, pais de alunos e servidores da Rede Municipal.
Projeto	Aluno monitor: protagonismo e tecnologia – (40h).	Alunos da rede municipal (6º ao 9º ano).
Curso	Blog como ferramenta pedagógica – (30h).	Funcionário responsável pela criação e manutenção do blog da Escola.
Curso	Gestão e tecnologia – (60 h).	Supervisores e gestores.
Curso	Tecnologias digitais e práticas de alfabetização – (60h).	Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos iniciais).
Curso	Lousa digital como ferramenta pedagógica – (30h).	Funcionários e professores da Rede Municipal.
Oficina	Dinamizador do laboratório de informática: agente da inclusão digital escolar – (08h).	Funcionários e Professores Regentes do Laboratório

Oficina	Planejando atividades interativas com a mesa digital (playtable)-(08h).	Professores da Educação Infantil.
Oficina	Lousa digital como ferramenta pedagógica (na escola).	Funcionários e professores da Rede Municipal.
Oficina	Mesa digital: aulas lúdicas e interativas (na escola).	Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)
Oficina	Sala de aula e laboratório de informática: uma parceria de sucesso (na escola).	Funcionários e professores da Rede Municipal.
Oficina	Projetor multimídia: ampliando possibilidades pedagógicas (na escola).	Funcionários e professores da Rede Municipal.

Fonte: Relatório do planejamento das atividades formativas do NTM do 2ª semestre de 2015 e 1ª semestre de 2016.

Podemos observar, a partir do quadro acima que a demanda do NTM preocupa-se não somente com docentes e discentes, mas também estende sua prática formativa para pais de alunos e a comunidade escolar, transpassando os muros da escola. Partindo desses elementos dialogamos com atores do NTM para inteirarmos como são elaborados os cursos criados no NTM. Dentre eles, trazemos a compreensão da coordenadora administrativa e pedagógica neste espaço:

> *As ideias iniciais partem de nossas discussões, dos nossos encontros, dos relatos das professoras, das necessidades que a gente vai percebendo e a gente vai construindo no coletivo, no grupo. [...] Então assim, é um pouco que democrático, a escolha de quem vai administrar é democrática. E a organização dos cursos é coletiva, da proposta do curso, do objetivo, dos conteúdos a serem trabalhados e a serem construídos. (ENTREVISTA MARQUES, MARÇO DE 2016)*

A efervescência no campo das ideias é a primazia para os conflitos e embates, na medida em que cada sujeito fala do seu lugar, do que escuta, nos encontros dos cursos ministrados, das reflexões que fazem sobre a prática, as ideias vão ganhando força e se materializando no espaço do grupo. Para Ball (2009) a maioria das políticas se tornam em ações por meio da coletividade do grupo. É no campo das coletividades

que cada sujeito representa suas decisões quando na criação dos cursos, aqueles que identificam-se com a temática sugerida tomam posse da ideia e administra na prática. No discurso da entrevistada Marques (2016) emerge o entendimento de que é no campo da produção de texto que os atores desenham suas pretensões para atuação com os docentes.

Portanto, a preocupação com as políticas deve incidir também na formação originária na prática, na interpretação ativa que os sujeitos, no contexto da prática, constroem para atrelar os textos políticos oficiais com a prática da instituição.

CONSIDERAÇÕES

O espaço investigado permite perceber a conciliação das prescrições oficiais pelo ProInfo concomitante as elaboradas pela demanda da educação municipal. Deste modo, a gama de reinterpretações, sofisticações nas recriações atrai o ProInfo para mais próximo do contexto local. Para tanto o conceito de recontextualização permite compreender as releituras e criações advindas no contexto da prática do NTM.

Nesse sentido, nossa pesquisa procurou enfatizar os discursos e ações registradas em documentos originados pelo Núcleo para guiar sua prática. O espaço onde se manifesta as intenções do governo federal para o uso das tecnologias na educação expressa a multiplicidade e a diversidade do desafio de lidar com as especificidades de intenções nacionais. É na correlação de forças e no movimento de disputas e interesses que a prática do Núcleo traz a elucidação de que política são processos e não produtos acabados. Este para ser idealizado envolve a negociação e a luta entre grupos para a reelaboração de políticas.

Desse modo, percebemos no estudo que o ProInfo apresenta direcionamentos para a realização das ações políticas, no entanto, não se questiona e nem como eles apreendem e executam os direcionamentos. Isso vem a confirmar ideias apresentadas nos estudos de Braun; Meguire; Ball (2010) que sabemos muito pouco como os sujeitos na prática executam tais tarefas. Há muita preocupação em construir políticas educacionais no âmbito do estado e governo, porém ainda precisamos avançar para criar um olhar curioso para aqueles que recebem a árdua missão de estarem efetivando ações pensadas e legitimadas no campo do contexto oficial de produção.

Neste processo, como resultados parciais deste estudo cremos que a organização da prática necessita ser percebida não apenas por idealizar as prescrições oficiais do ProInfo recontextualizando-as em seu espaço. As produções, projetos e planos construídos no interior do Núcleo precisa ser considerado, pois estes fatores auxiliam para chegar ao seu objetivo de fornecer formação continuada para os docentes estarem se inserindo no contexto das tecnologias e aproveitá-las no campo pedagógico.

Neste sentido, corroboramos com Ball e Mainardes (2011) quando apresenta que o ciclo contínuo de política como um instrumento para entender as políticas com a preocupação recorrente de vislumbrar a recontextualização destas nas instituições de ensino. A arte da recontextualização nasce nas novas formas repensadas pela realidade inserida. A prática desta acentua-se na dimensão criativa do sujeito, nas releituras feitas sobre suas orientações designadas e na oportunidade de transformação. Por isto esta ação pode mobilizar novos paradigmas não se enquadrando apenas nas atribuições consolidadas, mas sendo um espaço de (des) concertos, de provocações de mudanças na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J; BOWE, R. The Policy Processes and the Processes of Policy. In: BOWE, Richard; BALL, Stephen J; GOLD, Anne (Org.). **Reforming Education and Changing Schools**: Case Studies in Policy Sociology. Londres: Routledge, 1992. p. 6-23.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. PARASKEVA, João M. (tradutor). **Currículo sem fronteiras**. V. 1, n. 2, p. 99-116, dez, 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.com>Acesso em: 01 abril. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE:** Caracterização e Critérios para Criação e Implantação. Brasília-DF, 1997. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat_crit_NTE.doc>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024).** Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10 de jun. 2016

BRAUN, Annete.; MAGUIRE, Meg.; BALL, Stephen. J. **Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido**: examinando política, prática e posicionamento escolar. 2010.

CICLO de Políticas /**Análise de Políticas**. Stephen, J. Ball. Tradução: grupo de pesquisa currículo, sujeitos, conhecimento e cultura. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Vídeo (50 min. 30 s.) Novembro, 2009. Disponível em: http://www.ustream.tv/recorded/17998808. Acesso em 20 de outubro de 2015.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação**:** positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. V. 15 n. 43 jan./abr., 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo.** 2013.Disponível em:<28reuniao.anped.org.br/textos/gt12/gt12201int.rtf.>. Acesso em: 05 setembro.2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. In: **Revista Teias**. V 11. Maio/agosto. 2010.

MOSSORÓ. **Plano tecnológico educacional – PTE:** criação de Núcleo Tecnológico Educacional Municipal - NTM em Mossoró/ RN. Mossoró-RN. 2010.

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL**. Histórico do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal**. S/D. Disponível em: <http://tecnologiasmossoro.blogspot.com.br/p/n.html>. Acesso em: 06 mai. 2015.

SILVA. Denys, Brasil, Rodrigues da. LOPES, Alice Casimiro. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de física. In **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 7 N.1. 2007. Disponível em: **<http://www.cienciamao.usp.br/dados/rab/_competenciasnaspoliticas.artigocompleto.pdf>.** Acesso em: 20 maio. 2015.

MECANISMOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS

Jacqueline Nunes Araújo (UEFS)
jacnunes3@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em 2007, com o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva e a posse dos governadores eleitos em 2006, teve início no país o processo de escolha dos (as) novos(as) candidatos(as) à sucessão nos executivos municipais e as articulações para a formação de uma coalizão partidária, capaz de enfrentar a disputa eleitoral de 2008. Nesse mesmo período, os primeiros sinais da, hoje conhecida como, crise econômica de 2008-2009 apresentavam-se: a desconfiança em relação às possibilidades de expansão do crédito e os primeiros programas de socorro governamental às instituições financeiras com dificuldades. Nesse contexto, o governo Luís Inácio Lula da Silva aprovou um pacote de estímulo fiscal, constituído de aumento do investimento público, redução de impostos e aumento do salário mínimo e do seguro desemprego. Lançado pelo governo federal, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) expressou uma inflexão na política econômica de contenção do gasto público, com o objetivo de assegurar taxas de crescimento da economia com o intuito de reduzir significativamente o desemprego (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007). O PAC expressou a mudança de rumos na condução da política econômica, substituindo a ênfase posta, até então, na estabilização financeira por uma atuação mais proativa do executivo federal na condução dos investimentos e aumento do PIB.

No âmbito educacional, em abril de 2007, o governo federal anunciou o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que, ao ser denominado como de "desenvolvimento", utiliza um elemento discursivo que o integra com a atuação mais proativa do período.

> *A imprensa tem chamado o PDE de "PAC da Educação". Não é uma comparação, de todo, inadequada. Na verdade, os dois são complementares. Eu já disse uma vez: para diminuir a desigualdade entre as pessoas, a alavanca básica é a educação; e para diminuir as desigualdades entre as regiões, a alavanca básica são os grandes programas de desenvolvimento, que ampliam a infraestrutura produtiva e social. Desta forma, PAC e PDE são anéis de uma mesma corrente em favor da construção de um novo Brasil. (BRASIL, 2007g, p.7. grifo meu)*

A ênfase discursiva no período foi apresentada no enunciado "educação como um elemento para o desenvolvimento" o que ocorreria em três eixos: crescimento

econômico, agenda social e educação de qualidade (BRASIL, 2007g). Justificou-se esse arranjo tríplice com o projeto de promover o crescimento econômico, mediante prioridade em políticas públicas para a promoção do desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade.

> *A competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão são simultaneamente impactados pela educação. A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza. Para isso, como parte da agenda estratégica, o Governo Federal coloca em execução o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reúne um conjunto de iniciativas e cuja prioridade seria a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007h, p.16)*

O projeto de desenvolvimento, pretendido pelo governo à época, considerava a melhoria da educação como um elemento central na promoção do crescimento econômico com inclusão social e este toma corpo a partir da divulgação do PDE. O discurso político anterior acentuava a atuação do executivo federal no combate à fome e à pobreza e a partir de 2007 expressou uma mudança paulatina dos enunciados de políticas governamentais, com ênfase na ampliação do atendimento e na melhoria da qualidade da educação para fins de desenvolvimento com inclusão social.

Araújo (2012), Camini (2009) e Malini (2009) apontaram que, no período de transição para o segundo mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva (2006 e 2007), ocorreram tensões a respeito da condução do MEC. Nessa época e segundo esses autores, a divulgação do PDE teria contribuído para consolidar a permanência do ministro Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação. O contexto de formulação do PDE foi composto pela elaboração de um conjunto de políticas públicas, com as quais o executivo federal buscava intervir na direção do crescimento da economia nacional e em mudanças no sistema educacional, para que esse funcionasse na direção da promoção do desenvolvimento social. Esse subsistema social deveria cumprir funções de desenvolvimento mediante um planejamento que organizasse as consequências da avaliação de desempenho em prol da melhoria dos resultados educacionais.

Em 24 de abril de 2007, foi promulgado o Decreto nº 6.094, que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação , como parte da estratégia do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o texto do decreto (BRASIL, 2007a), o plano articularia as relações da União com municípios, distrito federal e estado em regime de colaboração, além da participação das famílias e da comunidade. A ementa do decreto (Brasil, 2007a) já anunciava que a

colaboração dar-se-ia mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Esse decreto expressava uma concepção sobre o regime de colaboração, que passou a ser difundida pelo MEC, a partir de 2007 (BRASIL, 2007b), na qual a colaboração ocorreria mediante a execução de programas nacionais de educação.

> *Regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir- lhes a autonomia. (BRASIL, 2007b, p.10)*

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi considerado pelo MEC como um programa estratégico do PDE, capaz de conciliar a atuação dos entes federados no âmbito da educação básica sem ferir a autonomia político-administrativa (MEC, 2007c). À época, o discurso posto no portal do ministério (MEC, 2007f) chamava a atenção para as 28 diretrizes, constantes no Decreto nº 6094/2007 (BRASIL 2007a), que deveriam pautar a atuação da União, estados, distrito federal e municípios na gestão da educação, desse momento em diante. Era recorrente, nos discursos de divulgação e apresentação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, considerá-lo como um instrumento de planejamento do regime de colaboração. Este, por sua vez, entendido como a implementação de programas e projetos nacionais. Foi nesse contexto e mediante mudanças institucionais, que o governo federal articulou e regulamentou novos mecanismos de planejamento que alteraram relações intergovernamentais.

INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO SISTÊMICA NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

O discurso de apresentação do PDE pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, ainda em 2007, considerava o plano como meio para melhorar a qualidade da educação pública e a gestão do sistema educacional brasileiro:

> *O Plano de Desenvolvimento da Educação, que tenho a alegria de lançar neste momento, traz em seu arcabouço poderosos instrumentos de aperfeiçoamento de gestão, financiamento, conteúdo, método, participação federativa e participação cidadã, capazes de promover profundas mudanças na nossa educação pública. Eu o anuncio como o Plano mais abrangente já concebido neste País para melhorar a qualidade do sistema público e para promover a abertura de oportunidades iguais em educação. (O GLOBO, 2007; BRASIL, 2007g)*

A declaração revela a construção político-discursiva em torno do PDE: promover profundas mudanças na gestão do sistema educacional brasileiro com efeitos na melhoria da qualidade da educação pública, pela via do planejamento. No discurso oficial está posto que o PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional (BRASIL, 2007b, p.11).

Para tanto, a partir de 2007, programas e ações oriundas do Ministério da Educação (MEC) foram revistos. Algumas novas ações foram elaboradas, passando a compor o rol de programas do PDE (MEC, 2007). De acordo com o Ministro da Educação (Fernando Haddad, 2005-2012), "o PDE seria mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional para a articulação do SNE, amparada numa concepção de unidade, mas também de multiplicidade no âmbito educacional" (BRASIL, 2007b, p.6). Uma noção ambígua de planejamento sistêmico que passou a fundamentar os argumentos em defesa do plano de 2007. Essa ideia de planejamento, difundida a partir do PDE, passa a ser também associada à efetivação do regime de colaboração, apesar de esse termo apresentar interpretações diversas no período. Uma das formas de concretização desse regime dar-se-ia também por meio da gestão sistêmica e essa também por meio de ações e programas. "Há que se considerar que o PDE compreende mais de 40 programas" (BRASIL, 2007b, p.15) e esses seriam articulados em quatro grandes dimensões de gestão (BRASIL, 2007a).

A divulgação no site oficial do MEC, em torno do PDE (BRASIL, 2007b) apresentou-o como um esforço conjunto dos entes federados com a participação da sociedade, na busca de resultados comuns para atuação no campo da educação brasileira. Entretanto, esses documentos aproximaram enunciados heterogêneos (regime de colaboração, sistema nacional de educação, planejamento nacional da educação, qualidade da educação), com o objetivo de articular, mediante símbolos e significados ambíguos, atores governamentais e não governamentais.

> *Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. (BRASIL, 2007b, p.7)*

O conteúdo discursivo do período enfatizava, ainda, a preocupação de articular resultados associados à melhoria da qualidade com a necessidade de atendimento de demandas sociais. O Plano de Desenvolvimento da Educação foi articulado pelo MEC

mediante um elemento discursivo, a construção de um planejamento sistêmico. Este visto como meio de desenvolvimento da educação em um período de intervenção governamental para a promoção tanto do desenvolvimento econômico quanto social (DUARTE, 2012). Para esse fim, foi construído um discurso que desqualificava o planejamento anterior como gerencialista, desintegrado e conduzido por um "suposto contexto de restrição fiscal".

Sem ter sido mencionada nos documentos que acompanharam a divulgação do PDE, a Lei nº 12.172 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), foi ignorada em uma demonstração de descontinuidade administrativa e expressão das políticas públicas em educação como política de governos e não de Estado. O planejamento educacional no país, a partir do ano de 2007, passou a ser composto por mais três instrumentos orientadores das relações intergovernamentais (Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, Plano de Metas e Plano de Ações Articuladas-PAR) e da participação da sociedade, além da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui o PNE 2001-2011.

Afirmamos a existência de uma forma hierarquizada na articulação entre o PDE (mais abrangente por elencar ações, programas e projetos desde a educação básica até a educação superior), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (que contém as diretrizes e estratégias para as ações propostas no PDE) e o Plano de Ações Articuladas (que iria operacionalizar as diretrizes anunciadas em relação à educação básica). Conforme Malini (2009), a legitimidade do MEC em formular um novo plano estaria justificada em função do descaso e do esquecimento com que o PNE 2001-2011 foi tratado após sua promulgação por diferentes governos. O Ministério da Educação nomeou o PDE como um plano executivo (BRASIL, 2007b) e justificou-o por pretender ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresentava um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixava em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007b, p.07).

Conforme exposto por Souza, Alcântara e Vasconcelos:

> *Dentre o conjunto de ações previstas para a consecução do PDE por meio de diversos programas/diretrizes, o governo federal através do MEC elaborou dois planos imbricados: de um lado, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, de outro, o Plano de Ações Articuladas. (SOUZA; ALCÂNTARA; VASCONCELOS, 2014, p.219)*

Esse conjunto de planos anunciava uma pactuação entre o governo federal e os governos subnacionais, mediante programas para a melhoria da qualidade da educação. A formulação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação já continha o Plano de Ações Articuladas (PAR) e a esse respeito esclarece Camini (2011):

> *O PAR foi pensado e articulado pelo MEC centralmente, envolvendo o Gabinete do Ministro, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A pessoa que fez o esboço da proposta do PAR foi a Fabiane Robl (à época trabalhava como Consultora da UNESCO junto ao Gabinete do Ministro). Acredito que ainda esteja atuando junto à SEB/MEC. A equipe da UNESCO teve atuação direta desde a elaboração do PAR (CAMINI, 2011, s/p).*

De acordo com Brasil (2010), o objetivo pretendido pelo Ministério da Educação à época era ser o Plano de Metas um instrumento que marcaria uma nova etapa na forma de relação com estados e municípios. Ou seja, "o Plano de Metas pode vir a ser o grande marco de uma nova forma de pacto federativo em prol da melhoria da educação no Brasil" (BRASIL, 2010, p.3). Para tanto, uma análise do documento síntese com a memória oficial de formulação do Plano de Metas e do PAR (BRASIL, 2010) esclarece que um dos fatores que levou à criação dos Planos foi o diagnóstico presente na equipe de gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esses atores demonstravam que os municípios que apresentavam projetos ao Ministério, a fim de obterem recursos financeiros, eram sempre os mesmos. Em torno de 80% dos municípios brasileiros, até 2007, sequer haviam apresentado projetos para obtenção de recursos, ou então, quando apresentavam, estes eram reprovados: ou pela forma ou pela inconsistência da proposta. Ou seja, aqueles municípios mais bem preparados, seja por sua capacidade técnica, seja pela facilidade na contratação de consultorias especializadas na confecção de projetos, sempre acabavam obtendo recursos (cerca de 20% do total de municípios brasileiros). Os demais, aqueles com baixa capacidade técnica, ficavam à margem de conseguir qualquer forma de financiamento gerado por transferências voluntárias (BRASIL, 2010). O acesso regular aos recursos financeiros da União, até então, era aquele efetuado pelas transferências legais .

Em fevereiro de 2007, a Secretaria executiva do MEC, através da Diretoria de Programas Especiais do MEC, realizou a primeira reunião técnica sobre a criação de um programa para atendimento global das ações do MEC via FNDE. No decorrer da reunião, foram debatidos os aspectos centrais para a construção de um documento base a ser discutido na semana seguinte por representantes das secretarias do MEC, FNDE, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Para Ferreira (2014), a leitura de Brasil (2010) revelou que o nascimento dos Planos deu-se a partir da reunião de alguns poucos técnicos em Brasília. Com a elaboração e consequente aprovação desse documento base, considerado por Ferreira (2014) como precursor do Decreto nº 6.094 e da Resolução MEC nº 29, ambos de 2007, a presidência da República promulgou o decreto que divulgou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a). Esse documento legal

estabelecia as novas diretrizes de planejamento para a educação básica no país. O Decreto (BRASIL, 2007a) instituía o Plano de Ações Articuladas (PAR) apresentado como um conjunto articulado de ações governamentais.

O Plano de Metas e o PAR representaram uma resposta do MEC aos problemas detectados em relação às redes públicas municipais (BRASIL, 2010). Os programas educacionais passariam a atuar de forma coordenada e focalizada, envolvendo União, estados, distrito federal, municípios e escolas, para contribuir na melhoria de indicadores educacionais diagnosticados em algumas redes de ensino (BRASIL, 2010).

> *Concomitante ao lançamento do PDE, foi promulgado o Decreto nº 6094, este dispõe sobre o Plano de Metas intitulado "Compromisso Todos Pela Educação", ao qual os municípios e os estados devem aderir por uma espécie de contrato territorial entre as diferentes esferas de governo para poder receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal. O termo de adesão, ou contrato territorial, requer a elaboração de um plano de atividades articuladas (PAR) municipal e/ou estadual. (KRAWCZYK, 2008, p.802)*

Importa destacar que as mudanças nas relações intergovernamentais advindas da adesão ao Plano de Metas envolvem, como menciona Krawczyk (2008), contratualização das relações intergovernamentais. Ou seja, a coordenação sistêmica exercida pelo Ministério da Educação ocorreria mediante a pactuação em torno de resultados e tendo como dispositivo indutor a possibilidade de transferência de recursos federais. A esse respeito, Maroy e Voisin (2013) esclarecem que um dos componentes da regulação por resultados é a centralidade dos instrumentos de avaliação centrados no desempenho dos alunos; o outro componente são as ferramentas (termo utilizado pelo autor) para organizar as consequências da avaliação de desempenho. No caso brasileiro, diferente da realidade dos sistemas educacionais francófonos e anglo saxônicos, a regulação pela via do desempenho é coordenada entre instâncias governamentais, sob a ideia legitimadora da efetivação do regime de colaboração, como expresso pelo Ministério à época de divulgação do PDE.

A regulamentação inicial do novo planejamento sistêmico acha-se no Decreto nº. 6094 (art. 8º) (BRASIL, 2007a), pois essa norma condicionou o aporte de recursos técnicos e financeiros federais aos governos subnacionais, a partir de então, condicionado à elaboração do PAR. Nesse sentido, a União por meio de um dispositivo normativo infralegal (BRASIL, 2007a) buscava coordenar relações intergovernamentais entre os entes da federação no campo da educação brasileira. Para isso e por meio do mecanismo do PAR - indutor da regulação de desempenho do sistema educacional - as relações intergovernamentais presentes no sistema educacional tripartite brasileiro seriam reguladas pela via do desempenho e sob a coordenação do executivo federal.

A adesão dos governos subnacionais às diretrizes políticas contidas no Plano de Metas (BRASIL, 2007a) habilitá-los-ia a receber assistência financeira e técnica do Ministério da Educação desde que elaborassem seus Planos de Ações Articuladas.

> *A partir da adesão do ente federado ao Plano de Metas, os convênios unidimensionais e efêmeros dão lugar aos Planos de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual. Portanto, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do Ministério da Educação aos entes federados estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas e à elaboração do PAR, instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB (BRASIL, 2011a p. 41).*

O MEC informava que, por meio de programas e ações, pretendia estabelecer relações duradouras com os estados e municípios e para tanto lançava mão de um mecanismo de planejamento plurianual como intermediador dessas relações.

> *Considerava ser o Plano de Ações Articuladas (PAR) um plano que protege contra o que tem sido o maior obstáculo ao desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção a cada troca de equipe, do que já foi inventado. (BRASIL, 2007b, p. 24).*

Nos discursos sobre o planejamento educacional no Brasil (DUARTE; SANTOS, 2015), um dos principais problemas da efetivação do regime de colaboração seria a intermitência e a não continuidade dos programas e ações desenvolvidos entre os entes federados (BRASIL, 2007b) e, mediante um plano local plurianual, a permanência das ações pactuadas teriam continuidade de, pelo menos, quatro anos (período previsto para a vigência do PAR local). O objetivo pretendido era o de estabelecer relações diretas e mais permanentes entre o executivo federal e os governos locais e o PAR apresentava-se com o mecanismo ordenador de relações pactuadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto o PAR é uma ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas educacionais criadas dentro dos moldes de um Estado federativo. (FERREIRA; FONSECA, 2013). Os mecanismos de regulação no planejamento educacional é centralizado pelo MEC, este oferecendo apoio técnico e financeiro, induz os entes federados à execução de um planejamento que por vezes não representa os problemas locais.

A conclusão exposta sobre o PAR e a atuação do MEC corrobora a interpretação deste trabalho da construção de um mecanismo articulador das relações

intergovernamentais sobre a coordenação do MEC. Nesse sentido, confirma o exposto por Oliveira (2009) a respeito do protagonismo do Ministério da Educação na condução de políticas públicas em educação com abrangência sistêmica a partir de 2007.

A pesquisa pôde constatar que a literatura relacionada ao PAR foi influenciada pelo discurso disseminado a partir do Ministério da Educação sobre o instrumento/ mecanismos, o modo como este é apropriado nos municípios, ainda carece de maior aprofundamento.

Ainda no âmbito do planejamento, a Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decêndio de 2014-2024, para a implementação de suas metas, o PNE advoga pela atuação em regime de colaboração da União, dos estados, distrito federal e municípios (art. 7º) (BRASIL, 2014). Acrescenta, ainda, a norma do PNE que mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca poderão ser adotados nas relações intergovernamentais, instâncias permanentes de negociação e pactuação entre estados e municípios devem ser estabelecidas e que a adoção de arranjos intermunicipais de desenvolvimento da educação deve ser incentivada. Ao mencionar a meta de melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2014), a Lei do PNE acrescenta, como estratégia 7.5, a necessidade de formalizar e executar os Planos de Ações Articuladas (PAR).

Duarte e Santos (2014) observam que a atuação da União foi explicitada no texto legislativo de planejamento da educação nacional (BRASIL, 2014) mediante políticas distributivas de assistência técnica e financeira. De acordo com as autoras, a Lei do PNE (BRASIL, 2014) sinalizou as diversas áreas de intervenção específica da União na prestação de assistência técnica e financeira aos demais entes federados, mediante programas de abrangência nacional.

O texto da Lei que instituiu o PNE adotou, simultaneamente, as denominações "programa nacional" e "programas" ao longo de 17 ações estratégicas previstas em suas metas. Se o texto constitucional reformulado em 2009 atribuiu ao PNE a articulação, em regime de colaboração dos entes federados, esse princípio de configuração do Sistema Nacional de Educação (SNE) recebeu no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) uma tradução, que deslizava para a competência da União na formulação e financiamento de programas nacionais na área de educação a serem implementados localmente. Desse modo, a Lei do PNE (BRASIL, 2014) referendou a regulamentação das relações intergovernamentais, já estabelecida em 2012, conhecida como Lei do PAR, (BRASIL, 2012) para a assistência técnica e financeira, prestada em caráter voluntário pela União aos estados e municípios (DUARTE; SANTOS).

Se a literatura sobre a natureza do PAR tratou-o de forma diferenciada, o que parece estar a ocorrer desde 2007, são dois movimentos de mudanças nas relações intergovernamentais presentes no sistema educacional brasileiro. Por um lado, as novas regulamentações das relações federativas, em especial com a introdução de mudanças constitucionais e na legislação nacional de educação. Por outro lado, esse planejamento normativo sustentado por mecanismos indutores de mudanças nas relações intergovernamentais, em especial o PAR.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de colaboração. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 28, n. 2, p. 515-531, mai./ago., 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto n°. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2012. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao. Acesso em: 08 de maio 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Abertos do Brasil na assistência financeiros do Programa Dinheiro Diretos na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Básica. Sinopse das ações do MEC.** 2011a. Disponível em: portal. mec. gov.br/index. php?option=com_docman&task. Acesso em: 08 de set 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Ações Articuladas. Relatório Público.** Disponível em: http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php. Acesso em: 28 de dez de 2014. 2007f.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de metas Compromisso Todos pela Educação.** Documento Técnico contendo o histórico acerca da criação e implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e as perspectivas de continuidade. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Plano Plurianual 2008-2011:** mensagem presidencial. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 124p. Disponível em: www.planejamento.gov.br. Acesso em: 08 dez de 2014. 2007h.

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014**. Guia Prático de Ações para os Municípios. MEC, 2011b.

BRASIL. **Projeto de Lei complementar nº 413** que visa responder especificamente às disposições do artigo 23 da Constituição Federal, acelerada, agora, pela recente sanção da Lei nº 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados, 2014b.

BRASIL. SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Discurso do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de assinatura dos atos normativos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** 2007g. Disponível em: www.biblioteca.presidencial.gov.br/. Acesso em: 30 de nov. de 2014.

CAMINI, Lúcia. A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Tensões e Tendências. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 8, p. 03–13, jul. /dez.2010.

CAMINI, Lúcia. **Depoimento por e-mail** em 05 de dezembro de 2011.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas educacionais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis v. 30, n. 2, p. 683-718, maio./ago., 2012.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Sistema Nacional de Educação e Relações Intergovernamentais no Brasil. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1115-1136, out. /dez., 2014.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Federalismo e Planejamento Educacional no Exercício do PAR. Cadernos de Pesquisa.v.44, n.153, p.602-623, jul./set., 2014.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; FONSECA, Marília. O Plano de Ações Articuladas: Dados da pesquisa em Rede. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; FONSECA, Marília (orgs). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Líber Livro, 2013.

GOIS, Antônio. MEC dará recursos extras à escola que melhorar atuação. **Jornal Folha de São Paulo**. Caderno Cotidiano. São Paulo, n. 28511, p. 1, abr., 2007. Disponível em: http://acervo.folha.com.br/fsp/2007/04/25/. Acesso em: 03 mai, 2012.

JUNQUEIRA, Deborah Saib Silva. **A implementação de novos modos de regulação no sistema educacional no Brasil**: O Plano de Ações Articuladas e a relação entre escolas e União. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

KRAWCZYK, Rut Nora. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.38, n.135, p.797-815, set./dez., 2008.

MALINI, Eduardo. **O Consenso como ponto de partida?** Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300012&nrm=iso >. Acesso em: 08 mar 2015.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./sep., 2013.

MEC. FNDE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n. 47 de 20 de setembro de 2007.** Altera a Resolução CD/FNDE n. 29, de 20 de julho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC/FNDE, 2007e.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**. Brasília: MP, 2003. Disponível em: www.planejamento.gov.br Acesso em: 5 set. 2011.

O GLOBO. **Integra do discurso de Lula na cerimônia de lançamento do PAC da Educação**. Disponível em: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/integra-do-discurso-de-lula-na-cerimonia-de-lancamento-do-pac-da-educacao-4195152#ixzz3YpKbE1Uc. Acesso em: 05 de jun 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Diagnósticos locais do Plano de Ações Articuladas: uma análise de sua confiabilidade. **Educação**. Porto Alegre. v. 37, n. 2, p. 218-231, mai./ago., 2014.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: MUDANÇAS NO CONTEXTO DO PNE

Rosana Evangelista da Cruz (UFPI)
rosanacruz@ufpi.edu.com.br
Maria do Socorro Araujo Silva (UFPI)
socorrinha.silva13@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O planejamento como prática humana existe desde os primórdios da humanidade, como informa Evangelista, ao ponderar que desde o aparecimento do homem no universo, ele "pensa e reelabora o seu pensar para praticar uma ação, atividade que organiza partindo do planejamento idealizado" (EVANGELISTA, 2011, p. 2).

No âmbito das organizações, planejamento é um "[...] processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas" (BAFFI, 2002, p. 2).

Essa busca do equilíbrio requer coerência entre os objetivos traçados e as condições para sua execução, preocupação desenvolvida, também, no âmbito educacional. O reconhecimento da importância do planejamento no âmbito educacional despertou o interesse pela realização de uma pesquisa com esse tema, especificamente sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído com o intuito de englobar todos os programas e projetos desenvolvidos pelo governo na esfera educacional, consiste em uma ação do governo federal, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que pretende evitar a descontinuidade das ações no meio educacional decorrente das mudanças de governo, como justificou o Ministro de Educação do período de sua implementação: "É necessário 'blindar' a educação, de forma a proteger os programas das descontinuidades provocadas pelas mudanças de gestores" (HADDAD, 2008, p. 5).

Reconhecendo a importância do instrumento de planejamento da educação adotado desde 2007, a presente pesquisa tem o seguinte objetivo geral: compreender as principais mudanças no processo de elaboração do Plano de Ações Articuladas após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Especificamente pretende-se caracterizar o PAR executado de 2007 a 2014 e problematizar as questões referentes à instituição desse modelo de planejamento da educação em sua relação com as transferências voluntárias do governo federal. A metodologia do trabalho envolveu o contato sistemático com a Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC),

ambiente de elaboração e execução do PAR no Estado, e análise documental, especialmente das publicações do Ministério da Educação, dos relatórios produzidos no Estado do Piauí e da legislação que institui e regulamenta o Plano de Ações Articuladas em âmbito federal e estadual.

Além da análise documental, foram desenvolvidos estudos que serviram de base para a Revisão da literatura. Dentre os estudos sistematizados, estão aqueles desenvolvidos por Graciano (2007), Albuquerque (2015), Mauá Júnior (2007), Alcântara (2014), Ronca (2013) e Haddad (2008).

O presente artigo caracteriza a metodologia e os instrumentos de elaboração do Plano de Ações Articuladas antes da aprovação do atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014; problematiza as questões referentes à instituição desse modelo de planejamento da educação em sua relação com as transferências voluntárias do governo federal e apresenta as principais mudanças no Plano de Ações Articuladas após a aprovação PNE.

METODOLOGIA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS ATÉ A APROVAÇÃO DO PNE

A metodologia utilizada no PAR nos dois primeiros ciclos (2007-2010 / 2011-2014), portanto até a aprovação do atual PNE, se dividia em diagnóstico, elaboração do PAR e análise técnica da Secretaria de Educação Básica do MEC. Primeiramente ocorria a realização de um diagnóstico da realidade educacional local pela Secretaria de Educação, mediante instrumento que contemplava quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio; Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Cada dimensão indicada era composta por áreas de atuação, como expostos no quadro a seguir:

Quadro 1: Dimensões do Plano de Ações Articuladas

DIMENSÃO 1 – GestãoEducacional	
Área1	Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino;
Área 2	Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada;

Área3	Comunicação com a Sociedade;
Área 4	Suficiência e estabilidade da equipe escolar;
Área5	Gestão de Finanças.
DIMENSÃO2–FormaçãodeProfessoresedeProfissionaisdeServiçoseApoioEscolar	
Área1	Formação inicial de Professores da Educação Básica;
Área 2	Formação Continuada de Professores da Educação Básica;
Área3	Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo,comunidades Quilombolas ou Indígenas;
Área 4	Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei10.639/03[1].
Área5	Formação de Profissionais da Educação(funcionários).
DIMENSÃO 3– Práticas Pedagógicase Avaliação	
Área1	Elaboração e Organização das práticas pedagógicas;
Área 2	Avaliaçãodaaprendizagemdosalunosetempoparaassistênciaindividual/ coletivaaosalunosqueapresentamdificuldadedeaprendizagem
DIMENSÃO 4– Infraestrutura Físicae Recursos Pedagógicos	
Área 1	Instalações físicas gerais;
Área2	Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública;

Fonte: BATISTA *et al*, 2012, p.79-89.

As áreas indicadas no quadro apresentavam indicadores específicos, pontuados em quatro níveis. A referida pontuação era de 1 a 4, onde as pontuações mais baixas (1 e 2) expressavam uma situação crítica para o indicador e as mais altas (3 e 4) uma situação positiva e satisfatória para o indicador, como expressa o quadro a seguir.

Quadro 2 : Critérios de pontuação para os indicadores do PAR

Critério de Pontuação 4
A descrição aponta para uma situação positiva, e não serão necessárias ações imediatas. O que a secretaria de educação realiza na(s) área(s) pertinente(s) garante bons resultados nesse indicador.
Critério de Pontuação 3
A descrição aponta para uma situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho.
Critério de Pontuação 2
A descrição aponta para uma situação insuficiente, e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador.
Critério de Pontuação 1
A descrição aponta para uma situação crítica, e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazo, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local.

Fonte: BRASIL, 2011, p. 29. Quadro elaborado pela autora.

Após a elaboração do diagnóstico, a Secretaria de Educação elaborava o Plano de Ações Articuladas, definindo um conjunto de ações, compatíveis com o diagnóstico realizado, visando garantir as ações para a melhoria da educação. Depois de elaborado o PAR, o mesmo era encaminhado para a análise técnica da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A análise resultava em um parecer. Após essa etapa, o estado/município deveria assinar um termo de cooperação onde constaria, detalhadamente, a forma de participação do MEC. Se no processo de análise do PAR fosse encontrada alguma incoerência, o Plano seria devolvido em averiguação para a Secretária Local, com prazo para ajuste estipulado.

O SISTEMA DE MONITORAMENTO, EXECUÇÃO E CONTROLE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SIMEC) - MÓDULO PAR

O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) é “um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.” (BRASIL, 2007).

O SIMEC foi criado em função do PAR, mas logo outros programas do governo foram sendo inseridos no sistema, assim, tornando-o abrangente ao contemplar

módulos de todos os programas federais para a educação no Brasil. Cada estado/ município só tem acesso aos módulos de projetos que desenvolve, sendo necessária a solicitação de acesso pelo gestor/dirigente local.

O sistema necessita ser constantemente atualizado com o valor de obras, as ações desenvolvidas no âmbito educacional e o monitoramento das mesmas. Se corridos sessenta dias sem atualização, o sistema bloqueia por completo. Analisando os *sites* do MEC e FNDE foi perceptível que existem neles uma apresentação técnica do SIMEC, evidenciando que o portal necessita de esclarecimentos práticos em relação ao manuseio do sistema.

No SIMEC são dispostas as quatro dimensões do PAR: gestão educacional; formação de professores e demais profissionais; práticas pedagógicas e de avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Estas dimensões possuem ramificações que dão acesso as ações a serem executadas, envolvendo a descrição, demanda, período de início e fim, responsável, resultados esperados, dentre outros.

Terto e Castro esclarecem que:

> *Para a elaboração do PAR é necessária a realização de um diagnóstico da situação educacional do ente federado, no qual são considerados aspectos como dados demográficos e educacionais; dados tanto dos dirigentes locais quanto do comitê local de acompanhamento do PAR; questões pontuais sobre as quatro dimensões do PAR entre outros aspectos, para que seja possível diagnosticar as principais necessidades da rede e as medidas tomadas para sanã-las. Tais medidas, entretanto, já estão predeterminadas no ambiente virtual disponibilizado pelo MEC, o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC. (TERTO; CASTRO, 2015, p. 9)*

Como discutem as autoras, o que antecipa a elaboração do PAR é o diagnóstico, que antes era o primeiro passo no processo, agora conta com uma ação mais detalhada, onde era preenchido um questionário com questões pontuais para as quatro dimensões do Plano, seguido do próprio planejamento e dos elementos que permitem seu monitoramento, das ações desenvolvidas no âmbito do SIMEC:

> *Após o início do processo de execução das ações do PAR, o MEC colocou à disposição dos estados e municípios o Módulo PAR/Monitoramento. Este tem por objetivo contribuir para a efetividade dos resultados no desenvolvimento das ações do Plano. A ação de monitoramento do PAR deve ser realizada pelo Comitê Local por meio do Sistema de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), que se constitui como um sistema técnico operacional, disponibilizado a todos os estados e municípios para inserção de informações sobre o processo de execução das ações*

> *do PAR. Dessa forma, o monitoramento consiste em verificar se as ações planejadas estão sendo executadas. (CUNHA; COSTA; ARAÚJO, 2012 p. 101).*

Portanto, é no SIMEC que se realiza o monitoramento das ações do PAR no que se refere ao planejamento dos gastos públicos em educação, após o diagnóstico, planejamento e assinatura do termo de compromisso necessário ao início da execução das ações.

ASSISTÊNCIA E RECURSOS VOLUNTÁRIOS DO MEC/FNDE AO PAR

A assistência técnica e a transferência financeira voluntária no apoio ao PAR são de suma importância para Estados e municípios. O MEC classificou os municípios prioritários no recebimento dos recursos através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com a nota obtida, seria priorizado aqueles que possuíssem a menor pontuação, indicando a urgência de ações de melhoria de qualidade educacional local. Todos os entes federados que desejassem receber as transferências voluntárias do governo federal, deveriam, obrigatoriamente, assinar o Plano de Metas, processo que resultou em críticas. Como expresso a seguir:

> *Por serem entes autônomos, os municípios e estados tem a opção de assentirem ou não ao PAR, concretizando esta parceria por meio da assinatura de um termo de adesão no qual estes se prontificam a alcançar as metas traçadas pela União, em troca da assistência técnica e financeira. Entretanto, no atual contexto, a adesão ao PAR tem sido a única maneira de oferta de assistência técnica e financeira voluntária da União aos estados e municípios, o que, na concepção do MEC, significa a concretização do mandamento constitucional que estabelece o regime de colaboração e a divisão de competências entre os entes federados. Ou seja, sem a adesão ao Plano, os recursos federais que não se tratam das transferências obrigatórias da União aos demais entes só chegarão a estes mediante assinatura do Termo. Não é de se estranhar, portanto, que em 2008 todos os 26 estados e os 5.563 municípios haviam aderido ao PAR. (TERTO; CASTRO, 2015, p. 9)*

Destaca-se que as metas definidas não estão no âmbito do estado/município, mas da União, o que refere a “autonomia” dos entes federados. A não adesão ao Plano de Metas resulta na exclusão do acesso aos recursos voluntários do governo federal, resultando em estreitamento do regime de colaboração, como problematizam Mendes e Gemaque (2011):

> *[...] o PAR, este se propõe a ser uma política a ser implantada pela via do regime de colaboração, porém parece traduzir-se em instrumento regulatório, por ser uma forma de regulação da própria relação entre as esferas governamentais. [...]. O que temos com o PAR é a manutenção de um federalismo não-cooperativo com a ação coordenadora por parte da União, fato este que não se constitui em regime de colaboração e sim em uma atuação regulatória por parte da União das metas a serem cumpridas pelos entes subnacionais por meio do PAR. (MENDES; GEMAQUE, 2011, p. 303).*

De acordo com as autoras, o PAR não respeita a autonomia de cada ente federado, visto que, é a União que estabelece as metas a serem alcançadas (Compromisso de Metas Todos pela Educação). Quando os estados e os municípios definem as ações a partir dos elementos financiados pelo MEC, ocorre uma hierarquização e uma restrição da autonomia federativa, condição para o acesso às transferências voluntárias e à assistência do MEC.

> *As transferências voluntárias da União são geralmente voltadas ao atendimento de ações previamente delineadas pelo governo federal, e que os demais entes federados frequentemente aderem a esses programas, em decorrência do repasse de recursos. (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, 2012, p. 141).*

De certa forma, o PAR torna-se um instrumento de regulação da “relação” entre os entes federados, mediado pela assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, condição para o acesso aos recursos federais.

Após a assinatura do referido Plano de Metas, o estado/município deve elaborar um PAR, previsto para quatro anos. O processo de elaboração (diagnóstico e construção), envolve a assistência técnica do MEC/FNDE, que é concedida:

> *[...] exclusivamente aos entes federativos que tenham elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o submetido à aprovação do Comitê Estratégico do PAR e aceito o termo de compromisso no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). (BRASIL, 2012).*

A assistência financeira é outro fator de suma importância, pois, sem recursos não é possível executar o planejamento. Assim, de certa forma, torna-se uma descentralização monitorada através do planejamento, onde o governo detém para si as decisões de quais ações serão aprovadas e executadas, e quais serão descartadas.

Além de regular essas decisões, o MEC, através do PAR, preconiza o desenvolvimento de muitos municípios e estados em determinada perspectiva que resulta em críticas, como as de Sousa:

> *Como instrumento de planejamento, o PAR homogeneíza a imensa e diversificada realidade educacional brasileira com necessidade e potencialidades as mais diversas. [...] O planejamento da educação precisa estar legitimado em ampla participação dos atores envolvidos e considerar também variáveis intra e extra-escolares que influenciam o processo educacional, como as condições socioeconômicas. (SOUSA, 2011, p. 10).*

Cada estado/município tem sua realidade própria, seus padrões, sejam culturais, sociais ou econômicos. O PAR opera como um instrumento regulatório, no entanto, a estruturação é clara em relação à participação do MEC/FNDE no apoio técnico e financeiro, o que, de alguma forma, é positivo como meio de minimizar as políticas partidárias da prestação de assistência federal da União aos entes federados.

A despeito das inúmeras críticas, é possível elencar alguns pontos positivos do PAR: 1) é de suma importância que os estados e municípios estejam envolvidos diretamente no planejamento, porque, afinal, cada estado e/ou município conhece melhor as necessidades educacionais urgentes; 2) a exigência de um diagnóstico minucioso para a elaboração do PAR, envolvendo dados e estatísticas que podem contribuir para melhor dimensionamento das demandas e necessidades de cada ente federado.

MUDANÇAS ESTRUTURAIS NO PAR APÓS A APROVAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano de Ações Articuladas referente ao período 2016/2019 trouxe inúmeras novidades, as quais foram informadas durante trabalho de campo realizado na SEDUC. Em fevereiro de 2016, com um atraso de seis meses, o FNDE liberou a Etapa Preparatória do diagnóstico educacional, diferenciando-se dos dois processos anteriores (2007/2010 – 2011/2014), que iniciavam com o diagnóstico da realidade local.

O atraso foi justificado pela demora nas alterações do Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), decorrente da adaptação do planejamento às metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE). O novo SIMEC-Módulo PAR foi dividido em algumas etapas:

Quadro 3: Etapas Preparatórias do PAR

Etapas	Detalhamento
1ª – Dados da Unidade	Onde serão inseridos os contatos dos dirigentes, equipes e conselhos pertinentes à educação estadual/ municipal/distrital
2ª – PNE	Cada ente federativo apresentará sua colaboração para que as metas nacionais sejam atingidas. As metas dos planos estadual, distrital ou municipal de educação deverão ser compatibilizadas com as metas do PNE.
3ª – Questões Estratégicas (denominado anteriormente por questões pontuais)	Questionário padrão a ser preenchido pela Secretaria.
4ª – Execução e Acompanhamento	Dos termos e execuções existentes, que já foram pactuados, desde o primeiro PAR (2007).
5ª – Obras	Pendências de obras em infraestrutura física .
6ª – Diagnóstico	Etapa que antecede a criação do Plano.

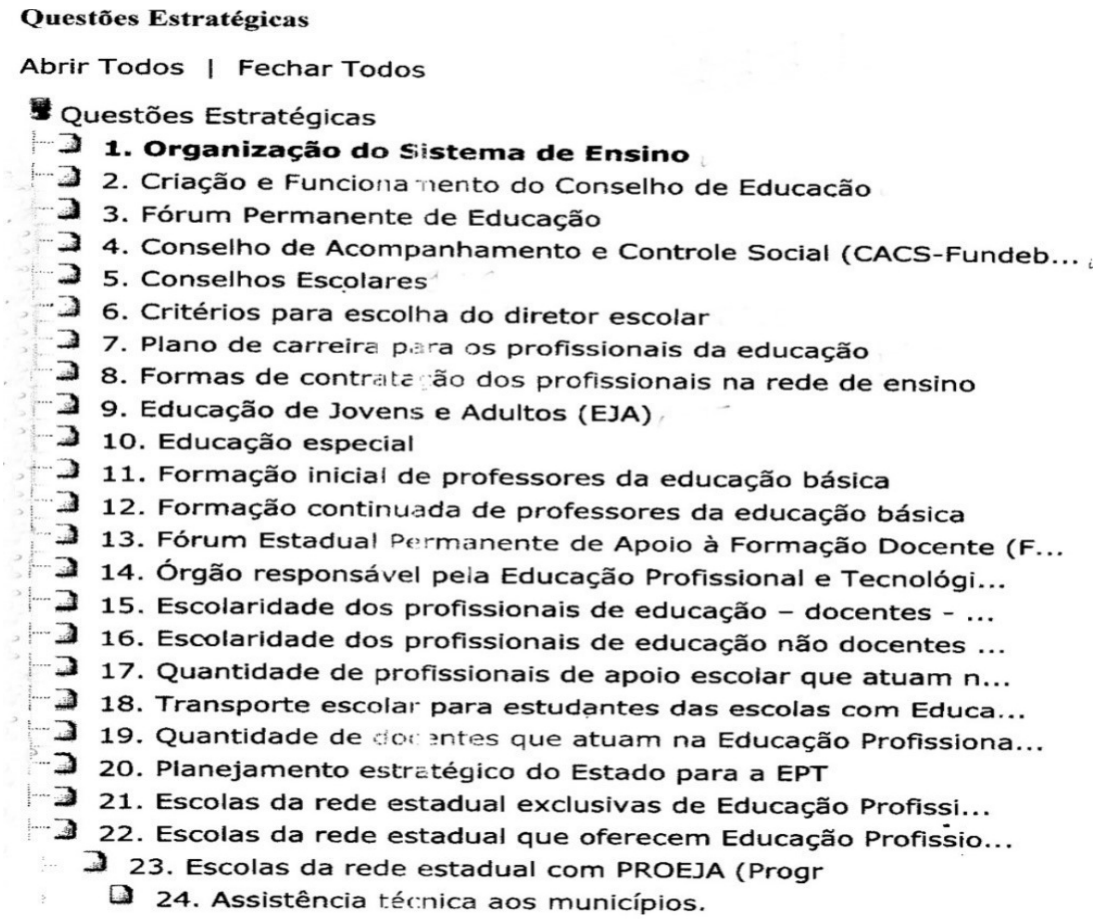
Fonte: SIMEC, 2016. Quadro Elaborado pela autora.

Na primeira etapa, referente aos dados cadastrais, a novidade é a participação obrigatória dos Conselhos, possivelmente para viabilizar a participação da sociedade organizada no processo de construção do PAR. Embora na primeira elaboração do PAR tenham sido constituídas equipes locais de acompanhamento, efetivamente, elas não funcionaram. No novo processo, o sistema exige o cadastro de informações pessoais de cada Conselheiro, incluindo o CPF, e permite aos mesmos, acesso ao SIMEC para o acompanhamento da elaboração e da execução do Plano, no âmbito do estado. A mudança acarretará um grau muito maior de responsabilidade dos representantes com o monitoramento das ações.

Na segunda etapa, as metas do PNE são dispostas para averiguação/ acompanhamento dos indicadores, de acordo com o processo de execução das ações do PAR. A demonstração do processo é realizada através de gráficos, indicando a situação atual e a meta prevista, possibilitando o acompanhamento da coesão entre as metas do PNE e as ações em execução do PAR no estado/munícipio.

Na terceira etapa, referente às questões estratégicas, são apresentadas perguntas que precisam ser respondidas, condição para avançar nas etapas do planejamento. As questões são detalhadas e demandam que se anexe os comprovantes para validação das respostas, como leis, decretos, etc. A seguir, estão dispostas as questões Estratégicas:

tImagem 1: Questões Estratégicas



Questões Estratégicas

Abrir Todos | Fechar Todos

Questões Estratégicas

1. **Organização do Sistema de Ensino**
2. Criação e Funcionamento do Conselho de Educação
3. Fórum Permanente de Educação
4. Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS-Fundeb...
5. Conselhos Escolares
6. Critérios para escolha do diretor escolar
7. Plano de carreira para os profissionais da educação
8. Formas de contratação dos profissionais na rede de ensino
9. Educação de Jovens e Adultos (EJA)
10. Educação especial
11. Formação inicial de professores da educação básica
12. Formação continuada de professores da educação básica
13. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (F...
14. Órgão responsável pela Educação Profissional e Tecnológi...
15. Escolaridade dos profissionais de educação – docentes - ...
16. Escolaridade dos profissionais de educação não docentes ...
17. Quantidade de profissionais de apoio escolar que atuam n...
18. Transporte escolar para estudantes das escolas com Educa...
19. Quantidade de docentes que atuam na Educação Profissiona...
20. Planejamento estratégico do Estado para a EPT
21. Escolas da rede estadual exclusivas de Educação Profissi...
22. Escolas da rede estadual que oferecem Educação Profissio...
23. Escolas da rede estadual com PROEJA (Progr
24. Assistência técnica aos municípios.

Fonte: Unidade de Planejamento (UPLAN) da Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

Na quarta etapa, relacionada à Execução e Acompanhamento dos termos e convênios pactuados desde a primeira elaboração do Plano, em 2007, são automaticamente listadas as obras que deveriam ser executadas, para que o Estado anexe os Termos de Compromisso das mesmas. Se houver alguma obra que conste pendências no sistema, como atraso, por exemplo, ocorre o bloqueio de todo o PAR, inclusive das Ações Pedagógicas, principal fim da educação.

A quinta etapa, refere-se às Obras. Desde o primeiro PAR essa foi a dimensão mais requisitada, envolvendo montantes maiores de recursos. Talvez por isso o governo criou esta etapa como pré-requisito para a criação do Plano, isto porque o sistema automaticamente faz uma vistoria das obras pendentes, impedindo, em caso de irregularidade, sua passagem para a etapa de diagnóstico, momento em que de fato, o Plano começará a ser construído.

A etapa de Diagnóstico é liberada apenas quando são resolvidas todas as pendências das etapas anteriores. Nessa etapa, são dispostas as quatro dimensões do PAR, as mesmas desde o primeiro ciclo, não havendo alteração no novo Planejamento. No sistema é possível visualizar as dimensões, os indicadores e suas descrições, com barras com a porcentagem, de acordo com o progresso, em resposta a cada indicador. O sistema indica as metas do PNE relacionadas ao indicador e exige que a Secretaria de Educação insira as Metas dos Planos de Educação Estaduais ou Municipais em consonância com a do PNE. Em substituição à pontuação de 1 a 4, dispostas nos ciclos anteriores, aparecem componentes dos indicadores, situações que podem ou não representar a situação local, conforme opção assinalada pelo gestor. Após o preenchimento, é obrigatório o preenchimento da justificativa, que deve descrever a razão da escolha dos componentes dos indicadores.

A final é gerada a Síntese do Diagnóstico, com o principal objetivo de relacionar as pendências que precisam ser sanadas no sistema. O PAR é salvo somente após todo o processo, gerando o documento final.

Além da nova estruturação do SIMEC com a inserção das etapas preparatórias ora descritas, a principal mudança é a inserção do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), em substituição ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, base anterior para a construção do PAR. A substituição é considerado pelos técnicos da SEDUC como um avanço no PAR, pois o PNE e o PEE englobam as principais questões educacionais e foram construídos com a participação de segmentos sociais organizados da sociedade. A nova adequação é um dos motivos de atraso na elaboração do PAR, que passa a ter como referência as metas dos Planos de Educação.

Assim, é possível observar um grande avanço nessa forma de planejamento, que é o Plano de Ações Articuladas, onde o PNE é a base para a construção das principais ações educacionais, desenvolvidas através do planejamento com o PAR nos estados/municípios, tornado o processo mais substanciado, com a força de um Plano que foi construído com participação democrática.

CONCLUSÕES

Os resultados parciais do trabalho realizado através de estudo bibliográfico e documental e pesquisa de campo na Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC) revelou a existência de mudanças importantes no planejamento educacional, após a instituição do PAR.

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) instrumentos do PDE, pretendiam ser vias para a melhoria na qualidade da educação do Brasil. Com desenhos específicos para as duas versões (2007/2010 – 2011/2014), o PAR (2016/2019) apresenta novidades importantes que resultarão em maiores esforços para a prática do planejamento no País.

A primeira mudança ocorreu na estrutura do SIMEC, no qual se realizava, inicialmente, diagnóstico local para, em seguida, elaborar o Plano. Na nova versão, foram inseridos pré-requisitos para se chegar à fase de diagnóstico. Exigindo mais informações e comprovantes, na forma de anexos, sobre as ações anteriores, condição para avançar nas etapas de elaboração. A referida mudança expressa avanços no monitoramento e exige ações dos gestores no sentido de regularização das pendências, já que uma inadimplência resulta no bloqueio do sistema até sua solução.

A segunda mudança a ser destacada refere-se à participação obrigatória dos Conselhos em todo o processo de elaboração, acompanhamento e monitoramento do Plano, sendo os componentes dos Conselhos cadastrados individualmente. A mudança é importante porque a participação da comunidade no PAR, mediante Comitê Local previsto pelo Decreto nº 12.927, de 10 de dezembro de 2007, não foi viabilizada. No novo formato, os Conselheiros terão acesso ao SIMEC permitindo a potencialização de controle social.

A terceira mudança a ser destacada é a substituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelas metas do PNE e PEE/PME para o planejamento do PAR. O Plano de Metas, que se constituía como a base para a construção do Plano, foi substituído pelos Planos Nacional e Estadual de Educação, avanço consideravelmente positivo no planejamento, pois estes englobam as principais questões educacionais e foram construídos com a participação de segmentos sociais organizados da sociedade.

Findamos que o PAR é uma ferramenta de planejamento governamental que avança em relação a experiências anteriores, pois no Plano podem ser englobadas diversas ações, que abrangem vários aspectos do setor educacional. Porém, de modo geral, precisa avançar no que diz respeito aos investimentos, aos processos burocráticos, à fiscalização e à participação da sociedade no seu processo de construção e execução. Espera-se que na terceira versão do Plano, agora com a inserção direta das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), garanta os avanços necessários para superar o quadro educacional em vigor no Brasil e no Piauí.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar. Gestão educacional e qualidade da educação: os dilemas da implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR). In: **XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Política, Avaliação e Gestão da Educação:** novos governos, novas agendas, 2015, Olinda/PE. XXVII Simpósio de Política e Administração da Educação. Brasília/DF: Biblioteca ANPAE Série Cadernos ANPAE, 2015. 1 CD-ROM.

ALCÂNTARA, Alzira Batalha; SILVA, Renata Maldonado da. Gestão democrática no âmbito do Plano de Ações Articuladas: participação formal ou substancial. In: **Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação** / Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração de Educação, 2014, Porto. Serie Cadernos Anpae. Porto, 2014. v. 18. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1>. Acesso em 08 fev. 2016.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco.** Petrópolis, 2002. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____**. Lei nº 12.695**, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jul. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas PDE. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Simec.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.

br/component/content/article?id=143:simec>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de. O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal. **Série-estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da CDB, Campo Grande, v. 34, p. 93-110, out. 2012. Semestral.

EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares. Planejamento educacional: Concepções e fundamentos. **Perspectiva Amazônica**, Santarém, PA, vol. 2, p. 54-67, ago. 2011. Disponível em: < http://www.fit.br/revista/doc/2_32.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2015.

GRACIANO, Mariângela (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 23 ed. São Paulo: Ação Educativa / Boletim Ebulição, nov. 2007.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008. (Série Documental. Textos para discussão, ISSN 1414-0640; 30).

MAUÁ JÚNIOR, Reynaldo. **Planejamento Escolar:** um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005). 2007. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2007. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos.../junior_rm_dr_mar.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MENDES, Danielle Cristina de Brito; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 293-308, out. 2011. Semestral.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SENNA, Ester. Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul. **Série estudos:** Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 34, p. 133-146, out. 2012. Semestral.

PIAUÍ. **Decreto nº 12.927** de 10 de dezembro de 2007. Institui Comitê Estadual Compromisso Todos pela Educação, no Estado do Piauí e dá outras providências.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ. **PAR Analítico do Estado:** Piauí. Piauí, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ. **PAR Analítico do Estado:** Piauí. Piauí, 2011.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de Planejamento da Educação: O que há de novo? In: Simpósio brasileiro de Política e Administração da Educação, 25., 2011, São Paulo**. Anais...** Recife: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/>. Acesso em: 19 jan. 2016.

TERTO, Daniela Cunha; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Plano de Ações Articuladas no contexto do federalismo brasileiro: estratégia de cooperação intergovernamental. In: **XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Política, Avaliação e Gestão da Educação:** novos governos, novas agendas, 2015, Olinda/PE. XXVII Simpósio de Política e Administração da Educação. Brasília/DF: Biblioteca ANPAE Série Cadernos ANPAE, 2015. 1 CD-ROM.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM "ESCOLA-MODELO" MUNICIPAL NO CABO DE SANTO AGOSTINHO-PE: ASPECTOS CONCERNENTES À FORMAÇÃO CONTINUADA E À PROGRESSÃO NA CARREIRA DOCENTE

Joseane Maria da Silva Santos[52]
joseanepedagoga2015@gmail.com

INTRODUÇÃO

Conforme argumentam Oliveira e Assunção (2010, s/p[53]) o termo "condições de trabalho"

> *Designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. [...] As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).*

Seguindo esta mesma perspectiva, Duarte (2008) afirma que esta expressão compreende o conjunto de recursos capazes de possibilitar uma melhor realização do trabalho docente. Envolve, pois os elementos que dizem respeito às condições materiais de trabalho - como os equipamentos e os recursos materiais e pedagógicos disponíveis- e à carreira docente, incluindo o acesso à formação continuada.

Importantes eventos sociais e políticos, como a reestruturação produtiva, iniciada a partir do final dos anos 70, a reforma do Estado e as reformas educacionais, realizadas a partir dos anos 90 afetaram os professores como trabalhadores, bem como o produto de seu trabalho, conforme salienta Mancebo (2007), contribuindo com os processos de precarização do trabalho docente e trazendo sérios prejuízos a estes trabalhadores e à qualidade da educação em geral. (FARDIM, 2003; OLIVEIRA, 2004).

A temática "trabalho docente" apresenta uma vasta produção acadêmica que se debruça sobre variados subtemas. No entanto, poucos ainda são os estudos que se dedicam à análise do trabalho docente no "chão da escola", local este, de acordo com Azevedo (2005), onde se materializam as políticas educacionais. Esperamos que

52 Programa de Pós-Graduação em Educação- UFPE/ Recife-PE.

53 O trecho acima citado foi extraído do Dicionário "Trabalho, Profissão e Condições Docente", disponível em http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

a presente pesquisa contribua ainda mais com o avanço do conhecimento acerca desta temática, auxilie no fortalecimento da luta por uma educação pública de melhor qualidade e com a mobilização social em torno de políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério.

METODOLOGIA

Para a realização da presente investigação, optamos pela adoção da abordagem qualitativa por considerá-la a mais apropriada para a investigação nas ciências humanas e sociais. Esta abordagem, conforme Bogdan e Biklen (1982), *apud* Lüdke e André (1986), envolve a obtenção de dados a partir do contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, enfatiza mais o processo que o produto, valoriza os sentidos das falas (a partir de inferências) e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. A pesquisa qualitativa permite ainda uma maior interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Como linha de pensamento, adotamos a dialética como fundamento básico de investigação do marxismo. A dialética concebe a sociedade como contraditória e palco da luta de classes, possui um caráter totalizador que busca a compreensão do objeto a partir de uma perspectiva sócio histórica, cercando-o através de suas mediações e correlações. Trata-se de uma concepção na qual nenhuma parte pode ser compreendida isoladamente, fora de suas inter-relações (MINAYO, 2000).

Dentre as seis escolas-modelo em funcionamento à época da coleta de dados, foi realizado um estudo de caso na escola que tem como particularidade a oferta da educação em tempo semi-integral, a qual denominamos de Escola-modelo X. O estudo de caso, conforme Becker (1997) se refere a uma análise em profundidade de um caso individual e tem se tornado uma das principais modalidades de investigação nas ciências sociais e humanas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas[54] com 12 docentes em regência de sala: 05 do Ensino Fundamental I (EF I); 05 do Ensino Fundamental II (EF II) e 02 da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), com a gestora da escola e com a presidente do Sindicato dos Professores da Rede Municipal do Cabo de Santo Agostinho (SINPC), totalizando 14 sujeitos entrevistados.

Além das entrevistas, alguns documentos legais foram utilizados para a compreensão do referencial normativo que orienta as ações da política educacional. Utilizamos os seguintes documentos legais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9394/96, por ser a principal lei da educação; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.003/14, enquanto plano que deve direcionar as políticas educacionais no decorrer destes dez anos (2014/2024); o Estatuto do Magistério

54 Os nomes dos sujeitos entrevistados foram substituídos.

Público do Cabo de Santo Agostinho (Lei Nº 2.280/2005) e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Cabo de Santo Agostinho (Lei Nº 1994/2001).

Desse modo, a pesquisa documental consistiu no levantamento e na análise do referencial normativo que oferecem os objetivos, as diretrizes e as estratégicas de ação do poder público para a educação e que incidem sobre o trabalho docente. Como técnica de análise dos dados coletados, utilizamos a análise do conteúdo. Esta técnica possibilita a descrição do conteúdo explícito e implícito das comunicações, a partir da decomposição e recomposição contextual das mensagens produzidas, visando a compreender as mensagens à luz da referência bibliográfica e do contexto, extraindo os aspectos mais relevantes das mensagens (BARDIN, 1977).

As entrevistas foram realizadas com 12 professores regentes, compondo uma amostra de 44,4% do total de professores que atuam em sala de aula nesta escola. A média de idade dos docentes entrevistados foi de 45 anos e de tempo de serviço, 16,5 anos. Todos os professores entrevistados possuem formação em nível superior, cursos de especialização e são sindicalizados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na literatura sobre formação docente, bem como na legislação educacional, nota-se um consenso em defesa da formação docente em cursos de nível superior (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2011). De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores proposto pelo Ministério da Educação (MEC),

> *A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e de direito de todos. Entretanto não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 1999, p. 67).*

Entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)[55] também vêm defendendo a gradativa extinção dos cursos de formação de professores em nível médio e a universidade como *lócus* por excelência para a formação de professores. Sobre a formação docente em nível superior, Gatti (2009, p. 36) sinaliza que

55 Cabe destacarmos também o papel da ANFOPE na luta pela constituição de uma base comum nacional para a formação dos professores tendo como lócus a universidade.

Considerando a distribuição desigual da oferta pública e privada de vagas nos cursos superiores de formação para a docência no interior de cada região, salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de atuação articulada entre as diferentes instâncias que formam os professores e as que os admitem como docentes, a qual, dada a sua complexidade, não pode prescindir do poder central para ser levada a bom termo.

Tardif e Lessard (2008) nos lembram que durante muito tempo a docência foi assimilada a uma vocação e na maioria dos países ocidentais representava uma ocupação pouco valorizada e pouco remunerada, exigindo um baixo nível de formação. Ainda de acordo com estes autores, somente há cerca de cinquenta anos, o ensino se tornou uma ocupação mais estável na qual se tornou possível fazer carreira e que passou a exigir formação em nível superior. A imagem vocacional da docência, em virtude de sua origem nas congregações religiosas conforme aponta Nóvoa (1999), fez com que seu reconhecimento como trabalho/profissão tardasse a marcar presença.

Para que haja a valorização do trabalho docente são necessárias políticas públicas articuladas que promovam melhorias em vários aspectos das condições de trabalho dos professores, ações sistêmicas que contemplem sua formação, remuneração, carreira e condições materiais de trabalho (BRASIL, 2014; CIRILO, 2012; CNTE, 2012 entre outros). Nesse contexto, políticas que promovam a oferta de formação continuada para os professores tem sua relevância não só por contribuir com os processos de melhoria da prática pedagógica, como também por possibilitar a progressão na carreira docente.

A LDBEN prescreve em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Somando-se aos esforços dessa lei ao prever as responsabilidades do poder público para com o desenvolvimento profissional do magistério, tivemos também a regulamentação dos recursos alocados ao setor educacional. Isso se deu a partir da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e posteriormente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) os quais deram respaldo legal ao financiamento de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo com a oferta de formação continuada do magistério público. Uma das metas do atual PNE - a meta 16 - é formar em nível de pós-graduação metade dos professores que atuam na educação básica até o ano de 2024 e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação. Isso significa que o Estado deve tomar para si a responsabilidade pela oferta de cursos reconhecidos por instituições de ensino superior que acrescentem conhecimento aos

professores, sirvam para a evolução em sua carreira e gerem ganhos salariais para estes professores.

A literatura especializada hoje vem discutindo a importância do desenvolvimento profissional dos professores a partir de uma concepção de formação que não esteja divorciada da própria realização do trabalho docente nas escolas. Nesse sentido, formação e condições adequadas para a realização do trabalho (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a um único estabelecimento de ensino, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática; salas de aula com número menor de alunos etc.) precisam estar associadas. Sobre isso, Pereira-Diniz em verbete sobre formação continuada presente no dicionário "Trabalho, profissão e condição docente" disponível no site do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), afirma o seguinte:

> *Dessa maneira, se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um locus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas (PEREIRA-DINIZ, s/d).*

Ainda conforme o referido autor, a não garantia das condições adequadas para realização do trabalho docente tem um efeito contrário em relação à concepção de escola como *lócus* privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes. A precarização das condições e a intensificação do trabalho dos professores levam, na realidade, a uma *deformação* gradativa desses profissionais.

Gatti (2009) argumentam que uma das razões comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada participação dos professores na elaboração das políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos tendo a escola e o seu fazer pedagógico como elemento central. A formação continuada pode se constituir em um importante instrumento para ajudar os professores a solucionarem os problemas de seu cotidiano e refletirem sobre sua prática pedagógica. Questionada sobre a formação em serviço dentro da própria escola, a supervisora afirmou que há previsões que elas passem a acontecer com mais frequência a partir de 2015.

RESULTADOS ENCONTRADOS

O estatuto do magistério público do município do Cabo em seu artigo 84 afirma que a secretaria municipal de educação oferecerá formação continuada sistemática e permanente aos professores da Rede Municipal de Ensino, dentro de sua carga horária de trabalho. O horário destinado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas individuais, conforme estipula o art. 30 do estatuto do magistério público, é destinado

às atividades de preparação de aulas, de material didático, preparação e correção de instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, sendo realizadas de acordo com a programação individual dos professores. Já as horas-aulas destinadas às atividades pedagógicas coletivas compreendem atividades de formação continuada, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e de conselho de classe, devendo ser cumprida de acordo com programação definida pela secretaria de educação e com o acompanhamento do supervisor escolar.

Para os professores dos anos iniciais, a formação continuada é ofertada por professores formadores da própria rede que atuam no setor de formação continuada da secretaria de educação. Esta formação ocorre fora escola, composta por 08 encontros durante o ano e é norteada por uma temática geral e por temáticas bimestrais acerca das demandas sociais como diversidade, cidadania e valores etc. O programa de formação continuada ofertada pela secretaria de educação é estruturado a partir de 03 eixos básicos: atualização profissional, reflexão acerca da prática docente e troca de experiências[56].

A formação continuada destinada para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental está prevista na carga horária das atividades pedagógicas coletivas e se realiza a partir de encontros semanais com o coordenador de área e demais professores da mesma disciplina na secretaria de educação para discutirem os conteúdos e refletirem sobre métodos de ensino/aprendizagem por eles adotados.

Sobre a formação continuada ofertada pela secretaria de educação encontramos opiniões divergentes entre os professores. Para alguns, ela deve priorizar mais a prática, para outros a teoria. Para nós, romper com a dicotomia teoria-prática é um dos desafios atuais na formação docente. Sobre esta questão os professores relataram o seguinte:

> *Antes a formação era mais voltada para a gente ensinar, passar o que a gente faz em sala de aula com os alunos. Atualmente está trazendo mais conhecimentos, embasamento teórico que a gente na nossa formação inicial já adquiriu, mas que vai relembrando e renovando os conhecimentos (P. REGINA).*
>
> *Tenho participado das formações daqui da SME e são muito boas e vêm ajudando a minha prática em sala de aula. É a partir delas que venho me atualizando. Não costumo participar de eventos na área de educação que também contribuem com nossa formação por questões financeiras (P. ANDREZA).*

56 Nos últimos dois anos a formação continuada para os professores do 1º ao 3º ano se dá no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com 10 encontros aos sábados, com duração de 08 horas cada. Já para os professores da educação infantil, 4º e 5º anos e EJAI são 08 encontros ao ano com duração de 04 horas cada. Ao final do ano é realizado o seminário para a socialização das experiências exitosas dos professores.

Gatti (2009), citando Rego e Mello (2002), pondera que o modelo de reflexão sobre a prática realizada com grupos de professores é uma estratégia de alto valor formativo e produz efeitos positivos. Permite maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas seja para legitimá-lo, ressignificá-lo ou superá-lo. Contudo, ressaltam que quando limitado às dimensões de uma unidade escolar, não responde às necessidades sistêmicas de indução de mudanças e acaba por restringir-se à realidade da escola, recortando-a da realidade social mais ampla.

Não identificamos formações em serviço com os professores dentro da própria escola. A professora Carmem afirmou que seria mais proveitosa a formação dentro da instituição em que atua, pois esta iria contemplar as especificidades daquele contexto:

> *Acho que seria melhor a formação continuada dentro da própria instituição escolar. A gente ia discutindo o problema do contexto de cada professor... priorizando mais as particularidades de cada escola. Eles [se referem aos professores formadores] ficam mais na teoria, eu acho que deveria ter mais prática para que a gente pudesse realizar em sala de aula (P. CARMEM).*

Instaurar processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante, é desafiador e implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados. Adotar tais práticas, ainda de acordo com estas autoras, perpassa questões de envolvimento dos professores e de formação continuada, demanda condições institucionais e estruturais propícias.

Os professores do EF II têm uma dinâmica de trabalho diferente dos professores do EF I e da EJAI anos iniciais, pois lecionam em várias turmas, têm aulas “brancas” entre uma aula e outra e uma carga horária maior, de 200 h/a que podem ser cumpridas em uma ou mais escolas. Além disso, sua carga horária é organizada de forma tal que em um dia da semana eles não têm aulas e se dirigem à secretaria de educação para o encontro da formação continuada da disciplina que lecionam. Já os professores que dão aulas das disciplinas de Português, Matemática e Ciências da escola pesquisada, por trabalharem em tempo integral na escola são liberados para a formação continuada 01 (uma) vez por mês.

De acordo com Cirilo (2012), as políticas estaduais e municipais têm optado por considerar o título como um dos elementos de progressão funcional ou de promoção na carreira[57], o que corrobora que a formação é um elemento fundamental na carreira

57 A carreira é o percurso desenvolvido pelo profissional ao longo de sua atuação na profissão. A palavra carreira deriva do latim carraria que significa “caminho para carros”. Esta palavra dá a ideia de estrada, de caminho a ser percorrido. Consiste em um mecanismo de estímulo ao exercício da profissão já que refuta a ideia de estagnação (CIRILO, 2012).

docente. A despeito da reconhecida importância da formação continuada e da aquisição de títulos acadêmicos na progressão funcional dos professores, não foram identificados cursos de pós-graduação ofertados pela secretaria de educação, apenas de atualização pedagógica.

Todos os professores possuem curso de especialização os quais foram custeados por eles próprios. A professora Carmem, inclusive, tem Mestrado profissional em Psicanálise na Educação. Observamos que os professores buscaram por seus próprios meios, formas de requalificação profissional que têm se traduzido em aumento não reconhecido da jornada de trabalho e mal retribuído em termos salariais. Queixando-se por ainda não receber conforme seu grau de escolaridade por conta de estar no estágio probatório, a professora Carla afirmou o seguinte:

> *Eu acho o ruim daqui o seguinte: eu tenho especialização, mas não recebo como especialista. Isso é um desestímulo, uma desvalorização da formação e da qualificação do professor. Demora a dar retorno. Tanto a formação inicial quanto a especialização eu custeei com dificuldades contando com ajuda de parentes (P. CARLA).*

É comum prefeituras ao abrirem concurso público para provimento de professores, aproveitando de ainda ser aceita como formação inicial básica o curso normal médio, fazerem o concurso em nível médio. Desta forma, os professores com graduação e pós-graduação aprovados no certame recebem durante 03 anos remuneração de professor com formação de nível médio, o que gera uma economia aos cofres públicos e uma desvalorização da qualificação profissional destes professores.

O plano de carreiras prevê para os professores efetivos evolução na carreira e progressão salarial baseada na elevação de nível profissional, desempenho e tempo de serviço. A progressão na carreira a partir da elevação de nível profissional, também chamada de progressão vertical, para professor I (que leciona na educação infantil, EF I regular e na modalidade EJAI) é composta por cinco níveis crescentes que variam de acordo com a qualificação dos professores, a saber: normal médio, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado. A progressão na carreira dos professores II (que lecionam no EF II regular e na modalidade EJAI) é composta pelos cinco níveis acima mencionados, exceto o nível normal médio.

A inexistência da oferta de formação em nível de pós-graduação por parte da secretaria de educação pode ser explicada pelos custos imediatos para arcar com tais cursos e posteriormente com o aumento salarial dos professores decorrente da elevação de sua qualificação profissional. É importante destacarmos, todavia, que a formação docente deve ser compreendida não na perspectiva custo/despesa, como normalmente é concebida nos discursos governamentais. Os custos econômicos imediatos não devem se sobrepor aos ganhos que podem surtir em longo prazo na melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados pelos professores.

Outras formas de progressão funcional na carreira docente nesta rede de ensino são a partir do tempo de serviço (a cada 04 anos) e a partir da avaliação anual de desempenho. Esta evolução funcional é chamada de progressão horizontal, na qual os professores podem mudar de faixa salarial dentro de um mesmo nível de qualificação profissional. Ao todo são 10 faixas salariais em cada um dos níveis. Os professores têm, portanto, salários diferentes entre si dependendo de sua qualificação profissional, tempo de serviço e do desempenho na atividade docente. No entanto, a diferença de apenas 10% entre um nível de escolaridade é muito pequena. Para ilustrar a situação vejamos um exemplo: se um professor I com especialização faz um curso de mestrado seu salário[58] de R$ 1.751,48 passa a ser de 1.926,62, ou seja, tem um aumento percentual de apenas R$ 175,14 em seu salário base.

Se a progressão vertical parece ser pouco estimulante, a progressão horizontal (mudança de faixa dentro de um mesmo nível) se mostra ainda menos. Neste caso, observando a tabela de remuneração[59] vemos que o aumento salarial entre as diferentes faixas não passa de R$ 60,00, lembrando que isso só ocorre a cada 04 anos ou se o professor for contemplado na avaliação anual de desempenho na escola. A carreira docente deve ser acompanhada por salários que ofereçam retorno financeiro ao profissional pelo trabalho realizado, assegurando-lhe condições dignas de vida e de trabalho.

Analisando o estatuto do magistério público e o plano de carreira e remuneração dos professores desta rede de ensino, observamos que neles a formação dos professores é vista como elemento primordial para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e um dos meios para a progressão na carreira docente. No entanto, a despeito da centralidade atribuída à formação docente ela não é acompanhada pelo devido reconhecimento social e financeiro desta profissão como podemos perceber nas falas das professoras abaixo.

> *Vou lhe ser sincera... não estou satisfeita com o meu salário. Eu acho que a gente poderia ganhar mais pelo trabalho que a gente tem, além da necessidade de estar sempre se atualizando, se renovando, estás entendendo?! Acho que poderia ter mais retribuição salarial, mais estímulo à qualificação profissional. É uma diferença muito pouca de um nível para o outro que não estimula você a buscar outras formações, é muito pouca a diferença (P. MIRTZ).*

58 Ao salário base dos professores, são acrescidos 50% desse valor, referente à gratificação pelo exercício da docência.

59 Podemos observar que há uma tendência para elevação da base salarial atendendo ao disposto na lei 11.738/08, mas, por outro lado, há um enxugamento do teto salarial, ou seja, o salário ao longo da carreira não apresenta crescimento considerável.

> *No geral o salário é muito aquém daquilo que a gente merece. Estudamos, nos preparamos... é uma profissão de peso e a gente não é valorizado socialmente nem financeiramente. Não há muita perspectiva na carreira (P. JUDITH).*

Relativo à formação continuada dos docentes o estatuto do magistério prevê afastamento sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens para os seguintes fins:

> *I participar de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, relacionados diretamente com sua área de atuação no magistério público do Cabo de Santo Agostinho, por prazo nunca superior a 4 (quatro) anos, de acordo com a duração do curso, renovável mediante parecer de entidade responsável;*
>
> *II participar de congressos, seminários e outros eventos similares relacionados diretamente com sua área de atuação no magistério público no município do Cabo de Santo Agostinho, por período nunca superior a 30 (trinta) dias consecutivos (CABO DE SANTO AGOSTINHO, 2005, artigo 73).*

De acordo com o referido estatuto, em seu artigo 62 inciso II, constitui-se um dos direitos fundamentais dos professores receber formação continuada que promova a atualização e o aperfeiçoamento profissional, visando à melhoria da qualidade da educação. O inciso VI deste mesmo artigo afirma que é direito dos professores participar de congressos, seminários e outros eventos correlatos à sua área de atuação, inclusive com ônus para a prefeitura.

Quando os professores por conta própria custeiam sua participação em algum evento na área de educação, enfrentam o problema da falta de professor que o substitua em sua ausência. Apesar do capítulo VII artigo 78 do estatuto do magistério prever a substituição dos professores em suas faltas, impedimentos, afastamentos e licenças, na escola investigada não há nenhum professor para fazer tal substituição. Para a família dos alunos, a ausência do professor em sala é vista, muitas vezes, como falta de profissionalismo, de compromisso dos docentes com seu trabalho. Percebemos contradições entre o escrito o que é previsto na lei e o que é vivido pelos professores no “chão da escola”. De acordo com informações da assessoria da secretaria de educação, a secretaria de educação não dispõe de recursos financeiros para custear despesas de participação de professores em eventos, mesmo para os que vão apresentar trabalho e experiências desenvolvidas nas próprias escolas desta rede.

Em relação à formação em cursos de pós-graduação, os quais além de contribuir com os processos de melhoria dos processos de ensino/aprendizagem contribuem ainda para o desenvolvimento profissional dos professores, todos os entrevistados

afirmaram tê-la custeado por conta própria, contando apenas com seus baixos salários. Demonstram interesse em dar prosseguimento à sua formação, no entanto esbarram em dificuldades financeiras para arcá-la e insatisfação com o retorno financeiro deste investimento.

> *Eu fiz especialização. Paguei por conta própria, foi um pouco complicado porque para ter dinheiro para pagar eu precisava trabalhar em mais de um horário e ficava sem tempo para estudar e me dedicar. Hoje tenho vontade de ir além, mas não é muito futuro. Vai sair muito caro, vai requerer muito investimento pessoal e o retorno não é lá estas coisas (P. MIRTZ).*

Apenas a professora Carmem tem título de mestre, o qual foi pago por conta própria. Esta professora que havia ingressado há pouco mais de 02 meses nesta rede de ensino, recebe seu salário referente à formação em nível normal médio. Isso porque o último concurso realizado para provimento de cargo efetivo de professor foi feito em nível médio, aproveitando o fato de a legislação exigir como formação mínima tal formação. Desta forma, professores com graduação e pós-graduação aprovados ficam durante todo o estágio probatório (03 anos) recebendo remuneração inferior à sua formação visto que somente após este período podem exigir elevação na carreira.

Chegar ao topo da carreira docente nesta rede, alcançando a última faixa salarial do último nível de formação, é uma situação praticamente hipotética. Primeiro porque dificilmente um professor doutor se submeteria a um salário aquém do que receberia em outros níveis de ensino, segundo porque a mudança de faixa ocorre apenas a cada 04 anos, precisaria de 40 anos de trabalho para chegar ao final, a não ser que conseguisse ser contemplado todos os anos na avaliação de desempenho.

As dificuldades para arcar com os custos de uma formação para além da especialização aliada ao baixo retorno financeiro fazem com que a quase totalidade dos professores encerre sua qualificação profissional na especialização. Sobre isso a presidente do sindicato dos professores municipais do Cabo afirmou o seguinte:

> *Em relação à carreira a gente vem lutando para que neste novo PCR a diferença entre uma faixa e outra seja de 15%, atualmente é de 10%. Para que quando os professores cheguem à aposentadoria com uma qualidade de vida melhor. [...] então a proposta que a gente colocou no PCR foi de que de 03 em 03 anos os professores passem para a faixa seguinte. Estamos lutando para que os professores que têm licenciatura plena tenham 50% de diferença salarial dos que têm apenas o ensino normal médio. A diferença hoje é muito pouca e isso realmente desestimula a formação. Precisamos organizar o Fórum Municipal de Educação para que a gente possa*

> *levar nossas necessidades à SME e para que possamos adequar o PNE municipal ao PNE nacional (PRESIDENTE DO SINDICATO).*

Ainda de acordo com a presidente do sindicato dos professores, a principal reivindicação dos professores desta rede de ensino hoje é por melhorias salariais. Nesse contexto, a melhoria da qualificação profissional dos docentes ajuda na elevação da remuneração docente, ainda que o percentual de aumento não seja considerado o desejável.

Se tem havido uma insatisfação do sindicato com a atuação dos professores nas mobilizações coletivas, a recíproca é verdadeira. Todos os professores entrevistados afirmaram que o sindicato não vem atuando de forma satisfatória para a resolução dos problemas que os afetam.

Discutir as condições de trabalho docente diante do quadro atual requer pensar em estratégias de mudança, em políticas públicas que venham na contramão do processo de precarização que caracteriza o trabalho docente hoje. São necessárias, pois, ações sistêmicas e permanentes que atuem positivamente sobre a formação, a carreira, a jornada, os salários e as condições materiais de trabalho, ou seja, sobre diversos aspectos das condições de trabalho docente. Políticas de Estado que garantam aos professores desenvolver seu trabalho com qualidade e dignidade.

CONCLUSÕES

A partir da pesquisa realizada, percebe-se que apesar de ganhos importantes na carreira docente como o recebimento do piso salarial nacional do magistério e ingresso majoritariamente via concurso público diversos aspectos concernentes ao desenvolvimento na carreira docente e a garantia da formação continuada, importante elemento neste processo, ainda precisam ser melhorados.

Para que o estatuto do magistério venha de fato se constituir em um instrumento de valorização do trabalho docente, faz-se preciso que os direitos nele previstos sejam efetivamente cumpridos. O plano de cargos e carreiras dos professores, da forma como atualmente está estruturado pouco estimula o desenvolvimento na carreira. Conforme acentua Ferreira (2012, p. 346)

> *A compreensão da exigência do plano de carreira deve estar em consonância com olhar a carreira como um bem da sociedade, isto é, a existência de uma carreira com critérios significativos de valorização profissional é fundamental para os profissionais e para o sistema, mas é muito mais para os alunos, pais e mães de alunos, enfim, a sociedade.*

No que concerne à oferta de formação continuada para os professores por parte da secretaria de educação, ela se dá por meio de cursos de atualização pedagógica os quais podem até contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas, contudo não contribuem, pelo menos não diretamente, com a progressão na carreira docente. Todos os professores possuem cursos de especialização, os quais foram custeados por conta própria. O desejo de dar prosseguimento aos estudos e alcançar os níveis mais elevados da carreira docente esbarra nas dificuldades para custear financeiramente tais cursos e no seu baixo retorno em termos salariais. Espera-se que as reflexões aqui realizadas, sem pretensão de esgotar o assunto, suscitem interesse em novas investigações sobre o trabalho e os trabalhadores docentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em ciências sociais.** Tradução Marcos Estevão e Renato Aguiar. Revisão Técnica Márcia Arieira. 3. ed. São Paulo: Editora HUCITE, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em 20 de Dezembro de 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014/2024**. Lei 13005 de 25 de junho de 2014. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acessado em 03 de janeiro de 2013.

CABO DE SANTO AGOSTINHO. **Lei 1994 de 2004**. Institui o Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público do Quadro Permanente de Pessoal do Sistema Municipal de Ensino.

CABO DE SANTO AGOSTINHO. **Lei 2280 de 31 de Outubro de 2005**. Estatuto do Magistério Público do município do Cabo de Santo Agostinho.

CIRILO, P. R. **As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Retratos da escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). V. 06, n. 11, julh/dez. 2012.

DUARTE, A. Trabalho docente na rede municipal de ensino de Belo Horizonte: análise da produção acadêmica. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 26, n. 2, 457-487, jul./dez. 2008. http://www.gestrado.org/images/publicacoes/10/Artigo1.pdf Acessado em 13/01/2015.

FARDIM, V. L. **Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FERREIRA, G. S. Há riscos para o país com a desvalorização profissional. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 06, n° 11, p. 339-353, Jul/ Dez. 2012. (impresso).

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, D. Agenda de Pesquisa e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde**.** 7. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC; ABRASCO, 2000.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set.-dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614

ROBALINO, M. A saúde e o trabalho na educação da América Latina. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 06, n° 11, p. 315-326 Jul/ Dez. 2012. (impresso).

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. **Formação de professores:** passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GESTÃO POR RESULTADOS *E ACCOUNTABILITY* NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PAIC/CEARÁ (2003-2015)

Jeannette F. P. Ramos (UNILAB)
ramosjeannette@unilab.edu.br
José Eudes Baima Bezerra (UECE)
eudes.baima@uece.br
Francisca Roberlândia Pereira da Silva (UNILAB)
franciscaroberlandia@gmail.com
Financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

INTRODUÇÃO

As mudanças no paradigma tecnológico, sintetizadas como "Terceira Revolução Industrial" reafirmam a tese de que o "[...] ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global de campo político-institucional e das relações sociais" (SOARES, 2009, p.12), têm reverberado de norte a sul, de leste a oeste. No campo educacional, houve reformas que redesenharam as dinâmicas intra e interinstitucionais com a adoção de *accountability* e que podem estar apontando para novos tempos modernos.

Um olhar para a Reforma do Estado e da educação escolar e para os caminhos e desdobramentos destes na política educacional na Europa e Américas possibilita reflexão sobre o modelo capitalista de gestão da educação. A escolha desta leitura da realidade se justifica tanto pela sua relevância na gestação da *accountability,* como pelo universo em que estamos inseridos, a temática central da pesquisa em fase de conclusão financiada pelo CNPQ "GESTÃO POR RESULTADO NA EDUCAÇÃO: a responsabilização e o regime de colaboração na promoção do direito à educação no Ceará (1995-2010)".

Desse modo, temos como objetivo geral verificar se as diretrizes da política educacional na transição do século XXI apontam um novo velho *modus operandi* dos tempos modernos com a adoção da gestão por resultados, ou seja, da *accountability* no âmbito das políticas locais do Estado do Ceará de 1995 a 2015. Dentre os objetivos específicos pretende-se estudar os fundamentos das Reformas do Estado nas Américas, a citar Estados Unidos e Brasil, e na Europa, a citar Inglaterra e França, buscando desvelar as grandes linhas orientadoras da reforma educacional e revisitar os conceitos e práticas da responsabilização/accountability na gestão da educação cearense, a partir dos programas de governos, do marco legal e da consolidação do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC (2007 -).

O PAIC apresentou-se no Ceará como uma resposta diante dos péssimos indicadores educacionais, do desafio histórico de erradicar o analfabetismo em crianças e do diagnóstico do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (2004). Um projeto piloto do PAIC foi implementado entre os anos de 2005 e 2006, envolvendo 56 municípios do Estado.

Em 2007, o Governo do Estado lançou o PAIC como política pública estadual, propondo um mecanismo de apoio à gestão municipal na melhoria dos resultados educacionais. Com os resultados alcançados, em 2011, o Governo lançou o PAIC MAIS, visando estender as ações até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses. Em consonância com os resultados alardeados, no ano de 2013, a presidente Dilma Roussef apresenta a sociedade o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, com o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade.

Sendo assim, este artigo inicia desvelando a consolidação da GPR / *accountability* no Ceará, dialogando com o cenário europeu e americano, a partir das Reformas de Estado no final do século XX Este espelhamento entre o internacional, nacional e local é, neste estudo, explicitado na análise dos programas de governo, do marco legal e do PAIC, na sua relação com a tríade da *accountability*: avaliação, responsabilização e prestação de contas.

GESTÃO POR RESULTADO E *ACCOUNTABILITY* NAS AMÉRICAS E EUROPA

Diante do cenário reincidente de crise econômica no hemisfério norte, novas reformas foram pactuadas entre governos, organismos internacionais e o mercado apontando a gestão como eixo determinante para a reinvenção do Estado e uma nova forma de relação entre este o mercado e a sociedade. São redefinidas as funções, o tamanho, as atribuições e as relações sob o jugo do consenso mundial em torno da descentralização, da transparência, do controle do Estado e, neste da prestação de contas dos serviços prestados a sociedade.

Neste *novo* cenário, o Estado adquire o papel avaliador, facilitando o controle social direto e o exercício da democracia ao delegar à sociedade a organização formal em conselhos, sindicatos, associações etc. para controlar desde comportamentos individuais quanto às organizações públicas, e, ou substituí-las ao prestar serviços cuja prerrogativa era Estado, responsabilizando-os pelos resultados.

Dentre os mecanismos que possibilitaram maior participação e responsabilização das pessoas na gestão pública emergiu a *Accountability* na Inglaterra, sendo melhor incorporado pelos Estados Unidos. Este novo ciclo estabelece resultados desejados, a partir da tradução dos objetivos de governo, prescreve o monitoramento e a avaliação do desempenho da organização ou da política pública, que retroalimenta o sistema e pode propiciar ações corretivas.

Ball, analisando a experiência inglesa, observa que as mudanças operadas no Estado e em suas ações de política pública, agora são pautadas pelo discurso da excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo.

> *O novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do "espírito empreendedor" de todos empregados. Contra isso, é postulado que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle (é expressivamente denominado estrutura livre-restrita), pela motivação das pessoas em produzir com "qualidade" e pelo esforço da busca de "excelência" (BALL, 2007, p.24).*

Com isso, os diretores de escola tornam-se os agentes centrais para a transformação dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos. Nessa direção, estes tornaram-se agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças.

Na experiência francesa, Laval (2004) denuncia a adoção da visão mercantilista e utilitarista, que tem conduzido a escola a uma mera robotização ou a uma "concepção instrumental ou tecnicista da educação". A escola tem se reduzido a produzir capital humano[60], deixando em segundo plano, os valores sociais, morais, culturais e políticos. Esta mutação escolar pode ser sintetizada na: desinstitucionalização; na desvalorização e na desintegração. A primeira está diretamente ligada ao modelo de escola como "empresa aprendiz". Na segunda, o objetivo é chegar a uma "eficácia produtiva e a inserção profissional" e a última seria a "introdução de mecanismo de mercado no funcionamento da escola". Em consonância com a universalização dos *modus operandi* das reformas, este modelo tende a responsabilizar cada vez mais o indivíduo, construindo uma rede de competição e de desigualdades sociais, tendo em vista que os pontos de partida dos indivíduos são distintos. a acepção de educação pública, como direito de todos e dever do Estado, tem sido substituída pela lógica restritiva do Estado neoliberal e a pedagogia da competição[61].

Na reforma educacional empreendida nos Estados Unidos da América, a partir de 1970, Ravitch denuncia que a natureza das escolas públicas fora modificada ao

60 Entende-se por capital humano o preparo técnico do homem para o trabalho com vista a uma rentável economia, deixando de lado, ou em segundo plano, os valores sociais, morais, culturais e políticos. É uma visão utilitarista que trata a educação como meio.

61 Interessante destacar que, para Laval, não é o neoliberalismo que cria o fenômeno de competição, pois o homem por si só já busca sempre o melhor, dessa forma é natural que o indivíduo busque uma melhor educação. Portanto, para o autor supracitado a competição pela educação pode inclusive melhorar a educação.

adotar a testagem, a responsabilização[62] e os mecanismos de premiação com bônus salariais ou punições e demissões mediante desempenho dos gestores, docentes e discentes (ver gráfico 1). Este sistema de gestão que se espelha em sistemas empresariais e têm empresários como seus principais pensadores, parte da assertiva de

> *[...] que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas.*

A testagem passou a ser o instrumento usado para aferir e, a partir de então, tomar decisões sobre a promoção, bem como dispor de classificação das escolas eficazes ou ineficazes, sendo seus professores premiados com bônus salariais ou punições mediante desempenho dos alunos nos testes.

Nessa nova era, a reforma escolar era caracterizada pela responsabilização, testes que definiam tudo, tomada de decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização[63], desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre as escolas. O que quer que não pudesse ser mensurado não contava.

Essa mensuração passou a ter um fim em si mesma. A responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar, que antes era imputada a ineficiência dos governos e seus sistemas, passa a ser da escola (direção, docentes, discentes e pais) e têm justificado o fechamento ou investimento de escolas, premiações ou demissão de professores.

Disso derivaram promessas de "curas milagrosas", como se nota nesta observação,

> *[...] um fim a burocracia, a garantia de que crianças não seriam negligenciadas, o empoderamento dos pais pobres, a possibilidade de crianças pobres escaparem de escolas ruins, e o fim da distância de desempenho entre ricos e pobres, negros e brancos. A testagem iria apontar*

---

62 A responsabilização, conforme estava escrita na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas [...]. Com o tempo, meus receios sobre a responsabilização e a escolha escolar se aprofundaram conforme eu via as consequências negativas da sua implementação (RAVITCH, 2011, p 28).

63 Contraditoriamente, mesmo defendendo a privatização do ensino, os empresários não dispensam à ajuda financeira do Estado, pois o mercado quer se beneficiar com os lucros que a educação escolar pode lhes dar, mas não pretende assumir o ônus, ou seja, todas as despesas. Nos EUA, Ronald Reagan prometia a desregulamentação da educação pública, porém "as escolas privadas deviam se beneficiar da ajuda do Estado" (LAVAL, 2004, p. 91). Assim se propõem uma contribuição do Estado as famílias que não podiam pagar pela educação, o que foi chamado de vouchers.

> *os holofotes para as escolas de baixa performance, e a escolha criaria oportunidades para as crianças saírem para as escolas melhores. (RAVICHT, 2011, p. 17)*

à percepção das contradições de que a responsabilização "[...] não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas [...]" (RAVITCH, 2011, p 28), há ainda que denunciar a promoção do falseamento dos resultados que tem acarretado em escândalos, prisões e processos legais e as vítimas são tantos os premiados (instituições e pessoas), quanto os que foram excluídos dos sistemas por não atenderem as metas.

Paralelo à pintura da realidade em que se insere este estudo, há ainda o embate em torno das ideias, ou seja, das fronteiras e congruências entre a *accountability,* a GPR e a responsabilização. Dentre as várias leituras possíveis, indagamos: uma contém a outra, são sinônimos, são complementares e interdependentes?

No contexto histórico da *accountability,* houve muitos conceitos que não a especificavam com clareza, de modo que, atualmente ela é concebida como um conceito polissêmico, dependendo da abordagem que a envolve. Ela surge mediante vários conceitos e modelos teóricos que traziam em si o germe da responsabilização e a proposta de construção de avaliações, bem como a disponibilidade de consulta de seus resultados (BAUER, 2013).

Na caminhada da revisão da literatura e análise de políticas públicas, Pinho e Sacramento (2009, p. 7) consideram que *accountability* e responsabilização são sinônimas, pois ambas objetivam a responsabilização de uma pessoa ou organização perante outra, fora de si mesma.

Bauer (2013, p.122) ressalta que "A ideia de *accountability* ultrapassa a mera perspectiva de gerenciamento financeiro, tangendo também o gerenciamento político" e utiliza a avaliação para "compreender" se os administradores estão realizando as ações que lhes foram delegadas (grifos nossos). Neste sentido, ela reconhece três tipos de responsabilização que estão ligadas aos estágios de avaliação, são eles: accountability de objetivos, de processos e de resultados. A primeira tem refere-se à avaliação dos objetivos, das diretrizes, que são fundamento para os processos e resultados. O segundo diz respeito á prestação de contas com o controle dos processos, de forma a mostrar como foram executados, quais foram às entradas e saídas de recursos e/ou bens que contribuíram para o andamento dos processos, de forma a publicitar tais dados, obedecendo a Lei da Transparência Pública dos recursos e, por fim, os resultados/responsabilização é a consequência de tais atos, pois através da prestação de conta tem uma pessoa e/ou setor responsável de arcar com os resultados obtidos nos processos, que se responsabiliza por todo e qualquer resultado dos mesmos.

É certo que, independente da relação entre eles, o termo *accountability* tem sido usado nas políticas educacionais reafirmando a premissa da conquista democrática de descentralização das ações, ao mesmo tempo em que prescreve o controle dos resultados, com ranqueamentos e bonificações, afastando do que Bauer cita da perspectiva de "responsabilização social".

Ao revisitar a epistemologia da palavra *accountability,* Afonso (2012, p.2) afirma que:

> *O significado do vocábulo accountability indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.*

No entanto, o autor reconhece que esta é uma abordagem possível, dentre as diferentes lógicas que podem despontar diferentes perspectivas na adoção da *accountability* educacional e, deste modo, crítica àqueles que a restringe como pensamento neoconservador, neoliberal e de pensamento único (2009, p. 2).

Na leitura de Afonso (2009), a relação entre *accountability* e responsabilização pode ser sintetizada de modo que um está contido no outro, ou seja, a *accountability* pode ser entendida por meio de três questões principais: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização[64].

A *accountability*, portanto, também pode ser compreendida como relevante para o exercício da democracia, ao realizar fiscalizações das ações realizadas nas organizações e por pessoas, numa perspectiva de responsabilidade social, mas, diante das reformas educacionais além-mar, supra-citadas, percebemos que esta tem imputado no fechamento de escolas e demissão de funcionários, adoção de premiações ou punições com a responsabilização de uma pessoa ou organização perante outra, fora de si mesma (BAUER, 2013), bem como na mudança da natureza da educação escolar, efetivando a diretriz das reformas de estado, ou seja, o ajuste fiscal.

Sendo assim, no hemisfério norte as reformas educacionais têm invertido a lógica e transmutado a natureza da educação escolar, valorizando mais a operacionalização (instrumentalização) em detrimento dos aspectos humanistas na formação das

64 Para o autor, a avaliação é o primeiro pilar da accountability e trata de uma conceitualização progressista e alternativa, pois exige igualmente abordagens democráticas de avaliação, como a avaliação democrática deliberativa. Assim, o papel do avaliador é muito importante para o desenvolvimento da educação. O segundo pilar da accountability é prestação de contas onde é importante ressaltar duas vertentes a informação e a justificação, onde são importantes, segundo Afonso (2009, p. 5), no desafio de construção de uma configuração democraticamente avançada, com pretensão de mobilização das teorias críticas sobre os processos de informação e as práticas de gestão. O pilar da responsabilização é o menos explicado em termos éticos e políticos, mesmo sendo um dos mais referenciados.

gerações vindouras, o que tem tornado a escola apenas o caminho para o mundo do trabalho, um meio – capital humano - para chegar ao fim - acumulação econômica.

ACCOUNTABILITY E GPR NO BRASIL E NO CEARÁ

Diante do cenário de políticas mundializadas de ajuste fiscal, imersas na "dita" crise econômica e maquiadas sob o discurso da modernização, as reformas de Estado na América Latina, no final dos anos 1980 e início dos 1990, tem adotado o gerencialismo, em contraposição as práticas burocráticas.

É desse período a construção dos modelos de políticas públicas pautadas no ideário gerencial. Na verdade, o caso brasileiro, traz daí o processo de Reforma do Estado (1995), enquanto tradução para a máquina pública das transformações que estão acontecendo na economia e na sociedade.

Colocando-se neste terreno de Reforma, o governo Lúcio Alcântara (2003-2006) instituirá no Ceará, como instrumento administrativo, a Gestão Pública por Resultados – GPR. Esta medida formaliza um modelo administrativo que, na prática, já vinha sendo empregado nos governos anteriores e que, *grosso modo*, seguirá presente nos anos Cid Gomes (2007-2014), como denota nossa investigação acerca do PAIC, cuja implementação se deu em 2007.

Anunciada já na posse de Alcântara em 2003, a Gestão Pública por Resultados – GPR só será mencionada em Mensagem à Assembleia Legislativa no ano de 2006, já dando conta de seu "amadurecimento".

Segundo seus proponentes, a GPR teria como "pressuposto fundamental" a idéia de que "avanços econômicos e sociais são complementares", eles "ou avançam juntos ou retrocedem juntos". Assim, haveria um atrelamento entre um aspecto e outro, onde o comprometimento com o avanço social pressuporia a avalização da política econômica.

Conforme a Gestão por Resultados, o Plano de Governo de Alcântara foi estruturado em quatro áreas[65], que reaparecerão como ordem de exposição nas Mensagens enviadas à Assembleia Legislativa entre 2003 e 2006: Ceará Empreendedor, a dimensão econômica; Ceará Vida Melhor, a dimensão social; Ceará Integração, o aspecto territorial e Ceará a Serviço do Cidadão, conforme os

65 Estas áreas estão em consonância com a Reforma Gerencial brasileira (1995), que apresentou as seguintes características, como resposta para modificar as formas de administrar a oferta de serviços: (1) Tornar os GERENTES DOS SERVIÇOS RESPONSÁVEIS POR RESULTADOS, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) PREMIA os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado através de AGÊNCIAS EXECUTIVAS E REGULADORAS; e – o que mais importante – (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas TRANSFERE A OFERTA DOS SERVIÇOS SOCIAIS E CIENTÍFICOS para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de CONTRATO DE GESTÃO. (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 115).

autores do Plano, “a dimensão da governança”, precisando que: “o eixo da governança fica responsável pelo suporte institucional e operacional dos três primeiros eixos” (MAIA JÚNIOR; HOLANDA, 2006, p. 11).

No foco Ceará Vida Melhor, onde se inclui a educação, também se repete a visão do governo anterior na noção de que o caráter “estruturante” do Estado, que não é mais provedor de direitos, mas de meios para que cada indivíduo assegure sua própria promoção pessoal, ou como dizem os autores do Plano: “o social qualifica as pessoas”.

Nessa linha, se mantém a forte tendência descentralizadora das administrações anteriores, sob o argumento de que, nesse caso, “a construção dos resultados acontece nos municípios e nas comunidades, onde o raio de ação do Estado é limitado”. Do que se conclui que os instrumentos adequados para a área social serão os que se baseiam “na promoção de parcerias entre tais entes” (Idem, ibidem, p. 12-13).

Naturalmente não se esclarece que um lado dessa “parceria público-público” é o público não-estatal sob a forma das “comunidades” (Idem, ibidem, p. 14). Assim, o sentido da ideia de “resultados” se encarna em relações interinstitucionais do tipo contrato de gestão[66], pelos quais se “[...] premia financeiramente os municípios com mais avanços nas condições de saúde, educação e renda (...)” (Idem, ibidem, p. 14). Aqui emerge com força a política de *acountability*, onde a responsabilidade pelos resultados se desloca para a ponta, estimulando múltiplos processos de parecerias para torná-los possíveis, atendendo a precondição do Plano de Governo de Alcântara que é o contínuo ajuste fiscal.

Na lógica da Reforma do Estado, a *accountability* surge como instrumento obrigatório da gestão baseada em resultados, num cenário de ajuste fiscal permanente que exige uma racionalização de meios, como o caso cearense demonstra.

É só, então, no Governo Cid Gomes que o Estado institucionaliza a GPR, com a Lei no. 13.875/2007, que dispõe sobre o modelo de Gestão do Estado. O programa deste governo, “O grande salto que o Ceará merece” (2007-2010), ressalta que a diferença está no novo jeito de fazer para que se possa distribuir eqüitativamente a riqueza entre as pessoas e as regiões, fazer juntos. “Já provamos[67] que poderemos

66 Esta nova institucionalidade transformou as relações entre os entes federados na medida em que passaram a assumir compromissos negociados, pois, "Através do contrato de gestão, o núcleo estratégico definirá os objetivos das entidades executoras do Estado e os respectivos indicadores de desempenho, e garantirá a essas entidades os meios humanos, materiais e financeiros para sua consecução" (BRESSER apud GANZELI, 2013, p. 25).

67 Quando prefeito do município de Sobral, no interior do Ceará, Cid Gomes (1996 e 2000) se destacou pela promoção de mudanças sistêmicas na gestão educacional ao diagnosticar e definir estratégias e metas e criando condições para que as escolas implementassem com sucesso novas ações e alterassem suas realidades e de seus alunos no tocante a alfabetização na idade certa. Para tanto, o governo municipal priorizou as seguintes estratégias: Reorganização institucional e otimização de recursos; Mudanças nas práticas pedagógica das escolas; Investimentos na formação e incentivo salarial para professores alfabetizadores e Monitoramento do ensino-aprendizagem.

tornar isso realidade pelo que estamos promovendo no Brasil, em Fortaleza, em Sobral e em diversas outras cidades do Ceará, construindo as bases para um desenvolvimento econômico com inclusão social" (CEARÀ/DIRETRIZES PARA O PLANO DEGOVERNO - DA COLIGAÇAO, CEÁRA VOTA PARA CRESCER, 2006, 05).

No segundo governo de Cid Gomes (2011-2014), o programa de governo explicita que a responsabilidade do Estado com a Educação não se limita somente a sua rede de ensino, ao tratar do regime de colaboração operacionalizado pelo PAIC, que rendeu bons resultados em sua primeira gestão. "Pra fazer ainda mais" na educação era necessário entender a oferta educacional "[...] como vetor de promoção do desenvolvimento pessoal, social, econômico e geradora de oportunidades [...]" (Plano de Governo Por um Ceará Melhor para todos, 2010, p. 26), com equidade e foco no sucesso dos alunos, para tanto, seria organizada uma gestão educacional que promovesse a autonomia escolar "[...] na perspectiva de processos de gestão eficientes e eficazes voltados para a elevação dos resultados de aprendizagem" (ibidem, p. 28), através da consolidação dos modelos de gestão (SEDUC, CREDE e escolas), de mecanismo de incentivo e reconhecimento de alunos e professores, formações focadas no planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos educativos, como garantia do alcance de metas.

Trabalhar juntos numa perspectiva colaborativa entre os entes federados e na relação com outros parceiros no enfrentamento das questões supracitadas e, para tanto, na assunção das propostas de ações com vistas no alcance dos resultados e, consequente, responsabilização. Neste governo fica, portanto, explicita a mudança na ação que está não mais apenas vinculada aos resultados, mas há procedimentos que compartilham a responsabilidade tanto do acesso, como na gestão, aprendizagem e avaliação. Em outras palavras, a tríade da *accountability* ou como cita Bauer, a *accountability* de processos e de resultados.

Ao analisar o marco legal da educação escolar cearense no período em tela, verificamos que há várias regulamentações que ratificam a adoção da GPR, vejamos:

GRÁFICO 1: ACCOUNTABILITY NO MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO CEARENSE*

Fonte: Elaborado pelos autores

.

Esta teia da responsabilização da educação escolar no cenário cearense, constituída de forma sistêmica e articulada, envolve diferentes entes federados (Estado e Municípios) e dentro de cada sistema educacional, estadual e municipal, envolve diferentes instâncias e atores (prefeito, secretário(a) de educação, docentes e discentes). Para efeito deste estudo, trataremos a seguir apenas da Lei do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços - ICMS e da Escola Nota Dez, considerando que as demais tratam de premiações relativas ao ensino médio.

O elemento, de caráter tributário, que se soma a esta estrutura institucional é o atrelamento do ICMS aos indicadores educacionais do município como mecanismo de pressão aos municípios, à medida que o montante do repasse do tributo depende da melhoria dos indicadores, quanto melhor os resultados maior a arrecadação da prefeitura. Contraditoriamente, concordamos com Freitas que

> *É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente*

> *remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? (FREITAS, 2007, p. 971)*

Este aspecto nuclear que é o obscurecimento das dimensões sociais, econômicas, culturais e o fortalecimento da perspectiva gerencialista para se alcançar a qualidade do ensino que coadunam com o novo velho tempo moderno. Daí o mecanismo da responsabilização como ferramenta eficaz na cobrança de resultados na instância das prefeituras e escolas.

No raio das escolas, o Prêmio Escola Nota Dez premia as 150 escolas que alcançarem bons índices na alfabetização das crianças a partir do SPAECE-ALFA e para a 150 escolas com os piores índices. Tal programa tem possibilitado um intercâmbio de práticas gestionárias e pedagógicas, ao mesmo tempo em que expõe para toda a comunidade, o resultado da escola e, indiretamente, de docentes e discentes.

Para Ramos, Camarão e Costa (2016, 11-12)

> *O protagonismo da direção reside justamente na responsabilidade deste profissional em responder pelos níveis de proficiência de sua escola. Se a escola vai bem ou mal caberá diretamente a ele o ônus e bônus da ação. O peso da responsabilidade requer desse profissional a profissionalização de suas ações, ele é cotidianamente chamado a lidar com o sistema de avaliação e seus indicadores e a partir deles e, juntamente com sua equipe, elaborar um planejamento pedagógico interventivo focado nos resultados a serem melhorados.*

Isto acontece porque o PAIC cria uma engenharia institucional para que as gestões municipais e escolares estejam voltadas para aquela que se põe como principal meta, ou seja, "[...] o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências [...]" (Art. 2º, Lei nº 14.026/07).

As ações do PAIC estão organizadas em cinco eixos sistêmicos e articulados, são eles: Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil. Cada um dos eixos é primordial, de modo que qualquer desandar em um deles pode comprometer todo o trabalho desenvolvido nos outros eixos. Quanto a sua operacionalização, o PAIC tem como marco o regime de colaboração, por meio da cooperação Estado – Munícipio, de forma que o Estado, a partir das CREDE's, disponibiliza equipes que atuam cooperando junto ao município. Os municípios, por sua vez, possuem equipes próprias que atuam diretamente no desenvolvimento das escolas municipais por meio do monitoramento, afim de visualizar a realização das metas.

Desta forma, tanto o regime de colaboração, quanto "a cultura de monitoramento" proposta pelo Estado, acontece nos seguintes níveis, construindo e consolidando uma teia que envolve diferentes sujeitos, em diferentes tempos e espaços e de diferentes formas, mas todos atuando de forma sistêmica e articulada nas dimensões da gestão, da aprendizagem e da avaliação e numa perspectiva de melhoria dos resultados educacionais:

- **Escola-escola:** acompanhar e monitorar a escola. Processo pelo qual pais, professores, coordenadores escolares e diretores acompanham os processos e resultados de aprendizagem dos estudantes.
- **Munícipio-escolas:** acompanhamento coordenado pelo gerente municipal do PAIC e equipe local.
- **CREDE-municípios:** equipe regional (CREDE) e municipal debruçam-se sobre os dados das escolas e dos municípios.
- **SEDUC-CREDEs:** a SEDUC acompanha as CREDEs mediante o monitoramento dos indicadores regionais.

Esta teia ratifica a *accountability* de objetivos, processos e resultados na cultura da avaliação, adotadas mediante PAIC e que está em sintonia com a acepção da gestão por resultados, supracitada. Há ainda o controle velado no tocante a atuação do professor, seja na relação escola-professor, nas formações entre tutores e tutorados, como também pela sociedade com a divulgação dos resultados das escolas e premiação de discentes e docentes. Isto ocorre porque

> *"A Seduc produz e divulga publicamente uma* **classificação geral dos resultados** *dos municípios e escolas no Spaece Alfa.* **Os resultados são amplamente noticiados na imprensa.** *Os gestores estaduais defendem que a divulgação funciona como uma* **prestação de contas** *para a sociedade e possibilita o acompanhamento dos indicadores educacionais do estado." (GUSMÃO, RIBEIRO, 2011, p.18) (grifos nossos).*

É fato, portanto, que este pacto inovou na relação entre o governo do Estado e os municípios e despontou com um novo modelo de gestão que integra e articula as dimensões da gestão, da aprendizagem e da avaliação na melhoria dos resultados educacionais.

Chamamos, contudo a atenção do leitor para o fato de que o processo de avaliação tende a enquadrar os processos de ensino-aprendizagem, o que nos leva à hipótese de que estes mecanismos avaliativos possam estar levando a uma eficiência das crianças no enfrentamento deste modelo de teste, sem a devida correspondência com uma aprendizagem significativa e perene. Há uma percepção de que é possível que se esteja desenvolvendo uma cultura de treinamento para a resposta de testes padronizados, como se constatou na experiência norte-americana descrita por Diane Ravitch. Este é um dos elementos que a pesquisa em curso, de que deriva este artigo, apresenta como objeto de uma continuidade dos estudos acerca do tema do PAIC.

Para medir o nível de aprendizagem das crianças do segundo ano do ensino fundamental, é utilizada como matriz de referência à escala de interpretação pedagógica do SPAECE Alfa, contendo cinco níveis de alfabetização. No entanto, como podemos verificar no gráfico abaixo há um excesso de avaliação da aprendizagem que pode estar incidindo numa responsabilização precoce das crianças.

GRÁFICO 3: RESPONSABILIZAÇÃO PELO DIREITO DE APRENDER

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esta ainda pode desvirtuar a essência do ensino fundamental que é a leitura do mundo e da letra, de modo integrado, ao mesmo tempo em que tem restringido a formação ao ensino do português e da matemática.

Mediante o processo de reforma da administração pública realizada durante os anos de 1990 e a importância da *accountability* nas organizações, os indicadores de desenvolvimento educacionais demonstram uma melhoria nominal nos níveis de aprendizagem. Esta melhoria, contudo, ainda precisa ser provada no campo real pelos seus efeitos na elevação cultural das gerações recentes, no que diz respeito à ampliação do bem-estar, da autonomia individual e das coletividades, na consolidação da soberania econômica e científica do país. Isto porque um importante questionamento diz respeito à validade da mensuração efetuado pelas avaliações em larga escala no que se refere à detecção de uma verdadeira e significativa aprendizagem.

Sobre o que não cabe dúvida é acerca da eficácia do sistema de *accountability/* GPR como instrumento de racionalização da gestão da educação e dos meios financeiros para efetiva-la. Num contexto de contenção de gastos públicos, ainda que estes tenham se ampliado em termos absolutos nos anos 2000 em diante, e de ajuste fiscal em permanência, os mecanismos distributivos de verbas baseados num sistema de desempenho e ranqueamento, por sua vez amparado numa emulação do município, da escola e, finalmente, do próprio professor, agora objetos da avaliação de seus resultados (*accountability*) como fundamento para o planejamento sistêmico, apresentam-se como essenciais.

Ao mesmo tempo há que se ressaltar uma ampliação do controle do vértice do Estado sobre seus entes inferiores, num sistema piramidal. A GPR no Ceará é apenas a ponta do *iceberg*, que se encontra visível à comunidade acadêmica. De fato, há uma série de procedimentos e processos que foram criados e estão sendo consolidados, naturalizados, incutindo nos corações, mentes e fazeres de educadores e familiares de que um projeto de educação se restringe aos seus resultados.

O PAIC cearense surge assim como concretização mais palpável do regime de colaboração previsto na CF 1988 e de materialização das teses administrativas da GPR/*accountability*. Decerto que, como a primeira efetivação real deste regime, este nos remete à necessidade da continuidade do estudo acerca deste programa, nascido no Ceará, embora ancorado na experiência internacional e nos cânones do Banco Mundial, que se amplia agora para o âmbito nacional através do PNAIC.

Por fim, faz-se necessário destacar que o marco legal e o PAIC sintetizam uma engenharia institucional que o envolve, bem como os processos, procedimentos e sujeitos, que estão imersos na trama da *accountability* educacional e que tem reinventado, de modo sútil, novos tempos modernos, como reedição do clássico de Charles Chaplin e apontado na transmutação da natureza e fins da educação escolar e do trabalho.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29. Disponível em :< http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S164572502009000100002&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em 26 set. 2015.

_____, Almerindo Janela. Para uma conceituação alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 de set. 2015.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto e accountability em educação: uma proposta metodológica a partir do Programa Letra e Vida. In: MARTINS, Angela Maria. *et al*. (Org). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudança**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 119-138.

CEARÁ. Governador 2003-2006 (Lúcio Alcântara). **Mensagem à Assembleia Legislativa 2006**. Fortaleza: SEPLAN, 2006.

_____. **Diretrizes para o plano de governo** - Da Coligação Ceará Vota para Crescer, 2006.

_____. **Lei nº14.026/2007** (Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências).

_____. **Lei nº 13.875/2007** (Dispõe sobre o modelo de gestão do Poder Executivo, altera a estrutura da administração estadual, promove a extinção e criação de cargos de direção e assessoramento superior, e dá outras providências).

_____. Secretária da Educação. **Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

FREITAS. L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino, **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

GANZELI, Pedro. Regime de colaboração e Plano Nacional de Educação: política de Estado ou política de Governo. In: MARTINS, Angela Maria. *et al*. (Org). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudança**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 45-64.

HOLANDA, M.; MAIA JR. F. Plano de Governo – Crescimento com Inclusão Social. IN: HOLANDA, M. (Org.) **Ceará a Prática de uma Gestão Pública por Resultados**. Fortaleza: IPECE, 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neo liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina: Editora Planta, 2004.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma da administração pública no Brasil**. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/bp-papers/92sena.pdf>. Acesso em 27 set.2015.

PINHO, Antonio Gomes de. SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzir para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 43(6), p. 1343-1368, nov./dez. 2009. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000600006>. Acesso em 16 set. 2015.

RAMOS, J. F. P, CAMARÃO, V. C, COSTA, A. G. **Gestão por Resultados na Educação Básica: contrapontos à perspectiva de educação para a liberdade freiriana**. In: VII Fórum Internacional de Pedagogia: Vol. 1 Ed. 4, Realize Editora, 2015.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo do mercado ameaçam a educação; tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina 2011.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo, Cortez, 2009.

- volume 2 -

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Educação Popular

ZAMBIAPUNGA:
MEMÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

Núbia Cecília Pereira dos Santos[68]
nubialennon@hotmail.com
Pedro Rodolpho Jungers Abib [69]

INTRODUÇÃO

A Bahia, contemporaneamente, é definida como um Estado rico, tanto em belezas naturais quanto em aspectos culturais, ao contrário do que acontecia na virada do século XIX e primeiras décadas do XX, quando os "hábitos, as diversões e as brincadeiras ligadas às camadas populares eram vistas como viciosos, perigosos ou prejudiciais" porque segundo as classes dominantes – retratava e exaltava as "velhas tradições ou costumes africanizados" (FONSECA, 1996 p. 36). A partir das últimas décadas, porém, começa neste estado um processo de valorização da produção simbólica de raízes africanas e assim, o candomblé, a capoeira, os blocos afro, o samba de roda, os cortejos, reisados e cheganças entre outras manifestações culturais, passaram a ter um certo destaque tanto em alguns setores da mídia, como também nas produções acadêmicas, como representativos da riqueza cultural baiana e da importância do elemento negro-africano na constituição da mesma. O *Zambiapunga* é outro exemplo de uma manifestação cultural que passa a fazer parte deste contexto, sendo esse folguedo oriundo das cidades de Cairu, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença. Interessante dizer que todas essas cidades estão localizadas no Recôncavo Baiano, na região do Baixo Sul[70], conhecida também como Costa do Dendê. (BRASIL, 201-2012)

O *Zambiapunga* é uma manifestação cultural, originária das cidades acima citadas, organizadas em grupos formados por dezenas de homens e mulheres, todos eles mascarados, com roupas de seda, multicoloridas, portando uma espécie de chapéu, em forma de cone enfeitado de papel crepom, que desfilam todos os anos na madrugada do dia primeiro de novembro, pelas ruas da cidade, convidando a população para em conjunto com eles, participarem da festa. Portanto, o objetivo

68 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisas Griô-(Culturas Populares, Ancestralidade Africana e Educação)-UFBA.

69 Pós Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Lisboa e em Estudos Lusófonos, Cultura e Literatura pela Universidade de Nanterre Paris X. Doutor em Ciências Sociais aplicadas à Educação pela Unicamp e Mestre em Educação pela UFBA. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA e coordenador do Grupo de Pesquisa Griô-UFBA.

70 O Baixo Sul é uma região que abrange uma área de 7.168,10 km² e é composta por mais quatorze municípios, sendo eles Cairu, Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Aratuípe, Valença, Nilo Peçanha, Taperoá, Teolândia, Wenceslau Guimarães, Gandu, Piraí do Norte e Presidente Tancredo Neves.

desse artigo, que é proveniente de pesquisa acadêmica que culminou com a produção de uma dissertação de mestrado em Educação, na Universidade Federal da Bahia, é compreender como os grupos do *Zambiapunga,* a partir do enfoque sobre a noção contemporânea de cultura popular, contribuem para a valorização e fortalecimento da memória, da identidade e das culturas locais, buscando ainda compreender os processos educativos presentes nessa dinâmica.

Dessa forma, esse artigo divide-se em três subseções. A primeira busca contextualizar o folguedo, a partir de uma abordagem histórico-social, a segunda, empírica, assume a pesquisa enquanto produto de construção social buscando ouvir as vozes dos sujeitos, e por fim a terceira, busca potencializar diálogos e discussões sobre as questões dos grupos e da educação nos espaços e contextos investigados.

RITMOS, SONS E CARETAS PELAS RUAS: *ZAMBIAPUNGA*

De origem dos povos bantus, advinda do Sudoeste do Continente Africano, na altura entre Congo, Angola, Zâmbia e Namíbia, os integrantes dessa manifestação levam às mãos tambores, enxadas, cuícas e búzios marinhos, seguem num cortejo enfileiradas, se valendo de variadas coreografias e pisadas firmes, que demonstram querer receber do solo a benção e aprovação dos deuses.

A palavra *Zambiapunga*[71], vem de Zambi ou Nzambi-a-Mpungu que é o Deus Supremo dos povos bantus, cujas línguas, possuem uma origem comum e, por isso, o termo “bantu” delimita um grupo linguístico africano e não uma etnia. Segundo vocabulário construído por Aires Filho e reproduzido por Lopes, a palavra “Mpungu” é sinônima de defunto. Yeda Pessoa[72] traduz, por sua vez, “nzambi ampungu” como o grande espírito e “saami ampunga” como os grandes ancestrais. Ou seja, tanto “Mpungu”, “ampungu” ou “ampunga” são palavras provenientes da língua bantu que se referem aos mortos, aos antepassados. Daí a origem do grupo sair às ruas no dia primeiro de novembro, dia de Todos-os-Santos e véspera do dia de Finados, onde toda a população local tem sua atenção voltada para a lembrança de seus mortos que são homenageados com flores, velas e missas - na tradição católica. Segundo Lopes, em todas as religiões bantas os espíritos dos ancestrais são os intermediários entre a divindade suprema e o homem. “são eles que levam as oferendas dos fiéis e intercedem em seu favor junto a Nzambi” (2006, p.262-263).

É provável que o *Zambiapunga* do Baixo Sul baiano fosse ou integrava um ritual religioso de uma parcela dos africanos escravizados. Aliás, o lugar abrigara vários quilombos no final do século XIX. Segundo Araújo (1986, p. 81), baseando-se em depoimentos de Miguel Araújo, o *Zambiapunga* “Era um ato religioso, em que se empregavam máscaras para afugentar os maus espíritos”. Já, (REIS, 1991, p 21) diz que os escravos aproveitavam, desde os tempos coloniais - “O calendário de festas

71 Zambiapunga; zabiapunga; zameapunga ou. Ver BIANCARDI, Emília. Raízes Musicais da Bahia.
72 Etnolinguista baiana que estudou na África.

católicas para produzir paralelamente suas próprias comemorações"- sem gerar suspeitas sobre suas crenças religiosas.

Os negros bantos faziam esses cultos aos deuses, em adoração aos seus entes queridos mortos por enfermidades ou nas guerras, nos combates contra seus inimigos - negros de outras aldeias. Atualmente, não mais existe a mesma devoção, o grupo *Zambiapunga* vai às ruas com sentido de brincadeira, alegria e de festa. Segundo Biancardi, "A brincadeira ocorre à noite, percorrendo um trajeto mal iluminado, carregando tochas e fachos e dirigindo-se a uma encruzilhada, onde acendem velas, cantam e brincam." (2000, p.26)

Temos conhecimento de quatro pesquisas que tratam um pouco sobre o folguedo aqui em destaque. A primeira, Pequenos Mundos, de Nelson de Araújo, é uma descrição das manifestações da cultura popular da Bahia, dividida em três tomos, o autor dedica aproximadamente sete páginas ao *Zambiapunga*, a partir de informações obtidas nesses municípios e na escassa bibliografia disponível sobre a manifestação. O livro da etnomusicóloga e pesquisadora da música folclórica brasileira, Emília Biancardi, é a segunda obra, que com seu interesse por instrumentos musicais da cultura popular, destina algumas páginas para descrever os exóticos e singulares instrumentos, que compõem o ritmo e a caracterização do *Zambiapunga*.

A terceira é uma monografia de graduação em História que, limita-se apenas no folguedo de Nilo Peçanha, de autoria de Alexandre Guimarães, historiador e ex membro do mesmo grupo. E a última, uma dissertação em Antropologia Social de cunho político no Baixo Sul baiano que também enfoca o folguedo, da carioca Paula Siqueira.

Esses olhares também ajudarão a compreender a dinâmica das singularidades do *Zambiapunga*, bem como entender as transformações e permanências do cotidiano dos integrantes dos grupos, pois no decorrer dos estudos nortearam as seguintes perguntas: Como o *Zambiapunga*, a partir de sua natureza de festa, de manifestação cultural, regional e local, busca a ressignificação da memória e da identidade dos membros das comunidades? De que maneira os elementos constituintes como a dança, a máscara, os instrumentos, as coreografias, cooperam com os processos educacionais no âmbito da manifestação aqui pesquisada?

Para responder as questões acima foi imprescindível à incursão etnográfica nas quatro cidades do objeto pesquisado, privilegiando os momentos em que haveria maior possibilidade de recolher dados (nas festas de largo, feriados), para que dessa forma, seguindo os passos de DaMatta (1987) e de Marconi (1985), procurar vivenciar o campo, através da permanência nos espaços pesquisados. Os registros dos eventos e da convivência com as comunidades foram relatados no diário de campo.

Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa de campo, além do referencial antropológico, adotamos outras inspirações de investigação, como a pesquisa de campo, a escuta sensível, a observação participante a onde se desvendam os fenômenos para além das aparências, aguçando o olhar e a fala para o mundo dos

significados, não somente das vozes verbais como também as muitas falas não verbais como o choro, os intervalos, o tom de voz, o silêncio ou gestos tão implícitos numa conversa entre pesquisadores e nativos, cujo desvendamento nesse campo implica em significados das ações e relações humanas a imersão na realidade observada, buscando na convivência e na interação com os grupos zambiapunguenses, as relações construídas cotidianamente, para compreender com profundidade o fenômeno *Zambiapunga*.

Com esse olhar, Merleau-Ponty aponta que:

> *O mundo fenomenológico não é o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade (1999, p. 18).*

Compreende-se através da fala do autor que a maior importância no campo da fenomenologia é unir o subjetivismo ao objetivismo em sua noção de mundo. Para Macedo (2010, p. 154), "A observação participante é como uma busca pelo conhecimento, onde este é gerado pela interação com a prática participativa. Mas, também é uma técnica que possui como desvantagem o risco da comunidade não aceitar o pesquisador, sentir antipatia, estranheza e ignorá-lo". No entanto, o fato de um dos autores desse texto residir na Ilha, por três dias na semana em função do trabalho educacional que vem sendo desenvolvido com a comunidade, contribui, maiormente com o compromisso alargando os laços de convivência e respeito. A participação da comunidade estreitou ainda mais os laços entre a pesquisadora e atores sociais. Procuramos trazer o de mais natural nas falas e olhares críticos, questionadores, reflexivos, buscando dialogar com as percepções do campo com a Literatura, observando através das vicissitudes o verdadeiro trejeito[73] na veracidade dos fatos.

Segundo Gil (2003, p. 15), na pesquisa de campo, através da "escuta sensível", a ênfase está, por exemplo, na análise da estrutura do poder local ou das formas de associação verificadas entre os integrantes da comunidade entrevistada. A observação participante consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Essa técnica aproxima o conhecimento do grupo a partir do interior dela mesma. Portanto, além da observação participante, as entrevistas e gravações audiovisuais foram também utilizadas como instrumentos de análise, para obtermos os resultados adquiridos durante todo o tempo do trabalho de campo.

Foram feitos registros da fala de alguns moradores das quatro cidades aqui já citadas que durante a fase de observação demostraram possuir ligação com a temática da pesquisa, sendo que entre esses entrevistados estiveram presentes pessoas da comissão organizadora das procissões e lavagens da igreja, antigos e

73 Gesto; careta; esgares.

atuais organizadores das festas, assim como os líderes e integrantes dos grupos *Zambiapunga*, todos ligados com a cultura popular local.

Nessas visitas aos moradores, na maioria das vezes não agendadas, pois costumavam citar ditados populares como: “Na casa onde falta pão, faltam os amigos.”, “Quem a minha casa não vai, da sua me corre.” “Casa do pai, escola do filho.” Ou “Casa onde comem dois, comem três”, que em suas interpretações diziam que já éramos de casa, que não precisávamos bater à porta, apenas levar o pó de café e juntar-se a eles. As reuniões aconteciam à noite ou nos finais de semana quando ali estávamos. Mas, para que isso acontecesse, utilizamos a fala de Macedo (2010, p. 69) foi “[...] necessário conviver com o desejo, a curiosidade, a criatividade humana; com suas utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e pretensão; com as incertezas e os imprevistos”.

A seguir, os processos educacionais vistos como relações humanas de trocas e aprendizagens, assim como a memória e a identidade de moradores e representantes dos grupos *Zambiapunga* - importantes na formação dos indivíduos e nos espaços de interação com as pessoas - que Macedo (2010, p. 51) descreve-os como etnotextos ou “fixadores de experiências”, que atestam a realidade cotidiana como “registro objetivo do vivido”.

OS LUGARES DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE

Falar de memória e identidade é, antes de tudo, falar de uma faculdade humana. A faculdade de conservar estados de consciência passados e tudo o que está relacionado a eles. Silva (2008, p.15) abrilhanta:“A faculdade da memória é responsável por nossas lembranças do extenso campo de estudos sobre a memória, todavia, todos eles estão substantivamente articulados com noções de identidade, patrimônio material, imaterial e cultura popular”.

A descrição dos entrevistados que se segue, confirmará o que Silva (2008, p 15) denomina “lembranças articuladas à identidade” e que Candau (2014) sustenta que, tanto a memória quanto a identidade, elas estão indissoluvelmente ligadas, se conjugam e se nutrem mutuamente, apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. A transcrição das falas traz não somente relatos das festas e cortejos da manifestação aqui em destaque, como também recordações, “causos” e narrativas vivenciadas por pessoas da localidade que tiveram contato com as ancestralidades e através dessas narrativas nos levam a conhecer a comunidade e os acontecimentos que marcaram épocas, proporcionando aprendizado e conhecimentos em busca da valorização da cultura local. Halbwachs (2008, p. 86) fala sobre a importância de recordar experiências e acontecimentos vividos em grupos ou numa comunidade:

> *Toda memória se estrutura em identidades de grupo: recordamos a nossa infância como membros e a partir de experiências numa vida em família, o nosso bairro como vizinhos em uma dada comunidade, a nossa vida profissional em torno de relações estabelecidas [...]*

Compreende-se que tanto o social está inscrito na memória individual como também a mesma memória se encontra enraizada na sociedade. O autor ainda diz mais: "Memórias são acontecimentos vividos pessoalmente e acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer". (HALBWACHS, 2008, p. 86). Os protagonistas mais antigos contam que o *Zambiapunga* surgiu em Cairu, a partir de 1800 com Militão Rogério, filho de escravos. Seu Afonso descreve, juntamente com seus conterrâneos, a brincadeira:

Zambiapunga começou numa brincadeira com os filhos de escravos na fazenda em Cairu que tinha muita piaçava e os trabalhadores eram tudo escravos. Quando era noite de lua, não tinham o que fazer, tirava as enxadas do cabo, cada um com sua enxada na mão, arranjavam tambor de carneiro, faziam aqueles tambores bonitos, faziam aquelas caixas né!, arranjavam búzios da costa (...) pra fazer o purupupu [imita o som do búzio] . Então faziam aquelas meia-lua, uns batendo caixa, outros batendo enxada, outros tocando búzio, e faziam aquela brincadeira. E Militão Rogério era filho de escravo. Quando acabou a escravidão Militão Rogério continuou fazendo a brincadeira com os operários da serraria... **(Seu Afonso – 65 anos de idade comerciante. A partir dos 10 anos de idade começou a participar do Zambiapunga e recorda que gostava de bater na enxada).**

O depoimento de Seu Afonso coincide com o de Seu Zuca quando atribuem aos escravos a origem do *Zambiapunga*. Este último narrador ainda comenta uma situação, contada por seus pais, que descreve uma remota apresentação dos trabalhadores escravos produzindo sons com enxadas e búzios:

Meus pai disseru que veio dos africano. Contava que em 1811 quando um descendente dos donatário da capitania de Ilhéus resolveu mudar a povoação de Velha Boipeba, com o nome Nova Boipeba, os visitantes já foram saudados por enxada e búzio. Então, desde aquela época eu acredito que já existia o Zambiapunga. **(Seu Zuca - ou melhor Mestre Zuca, é um dos sobreviventes da primeira fase do folguedo, hoje com 71 anos de idade, toca tambor).**

Veio de Cairu, começou com escravos das fazendas que tinha lá de piaçava. Vixe! Naquela época era animado eu fazia parte do Bumba-meu-Boi, mulher não saía no Zambiapunga não, era só pra homi. Mas mesmo assim era uma folia que todos participava. Quando era noite que sabia que ia sair o cortejo de madrugada nem

dormia só pra esperar. Muita gente com candeeiro na mão, não tinha energia. Era festa bonita! **(Dona Neide- uma das fundadoras do grupo *Zambiapunga*, com 85 anos de idade de pura alegria, disposição e boa memória. Conhece toda história da manifestação e faz questão de salientar o amor pelas danças, seresta e da boa cachaça).**

Segundo Seu Geraldo, a origem do *Zambiapunga* de Nilo Peçanha, Valença e Taperoá liga-se à cidade de Cairu. Descrevendo o que escutou dos mais velhos, esta pessoa afirma que a manifestação, como até hoje, era levada às ruas nos dias de Santo e também em 1º de novembro. Chico Ribeiro[74], vendo o cortejo em Cairu e gostando, resolveu reproduzi-lo em Nilo Peçanha, o que, com o tempo, tornou-se tradicional:

Quando terminou a igreja de Nossa Senhora do Rosário, o pessoal, pra fazer a festa, saiu batendo aquele negócio de enxada, careta, aí transformou em tradição. Aqui foi seu Arlindo que botou o grupo, Em Nilo (Peçanha) foi Chico Ribeiro, ele era de Cairu, que naquela época era intendente, (...) daí ele formou muita amizade em Nilo e foi com os homens daqui pra ensinar o pessoal a bater enxada (...) Cornélia, que morreu com 140 anos falava disso pra gente. **(Seu Geraldo – "do Cavaquinho", como é conhecido, é cantor, compositor e ex integrante do *Zambiapunga*. Tímido, porém muito vaidoso e dono de uma voz grave e afinada, tem orgulho de retratar nas suas composições, a beleza da região em que vive)**.

Leomária, que nasceu em outra época, afirma com o mesmo empenho do Seu Geraldo acerca do ponto de partida do *Zambiapunga* na região:

A origem do Zambiapunga é exatamente das cidades de Nilo Peçanha, Taperoá, Valença, Cairu, região quilombola... tem uma comunidade lá, quilombola, o nome Itiúca, é também remanescente né, é quilombola também, então assim, deve ser, eu pressuponho que são heranças daquela cultura, como a gente tem a capoeira, o samba de roda, os contos e tudo mais[...] **(Leomária – 40 anos de idade, solteira, professora, nasceu na região e ainda criança foi morar em Salvador. Hoje retornou para sua cidade natal. Acumulou muitos conhecimentos sobre a cultura popular local, mediante o seu contato com os alunos e moradores, de forma investigadora, curiosa e direta com os sujeitos que vivenciaram e vivenciam o folguedo).**

Dona Neide reproduz a fala de Seu Afonso quando diz que a manifestação é originada dos negros filhos de escravos das fazendas de Cairu. Para Halbwachs (2008) é possível que duas ou mais pessoas que presenciaram um mesmo fato o reproduzam com traços idênticos quando o descreverem algum tempo depois. Segundo o autor é

---

74 Pessoa que comandou o grupo em Nilo Peçanha-BA.

chamada de “ordem dos detalhes”, a importância relativa das partes e o sentido geral de acontecimentos:

A gente saía uma vez no ano só. Só saía no Dia de Reis. A gente descia aqui de madrugada, depois de meia noite. Andava por cá assim, [aponta para descida do cemitério] mais tinha uma lanterninha que clareava tipo uma sanfona assim de papel que fazia. Tinha muitos, e era todo mundo adulto, era uma brincadeira que tinha muita gente, a gente fazia um cordão grande lá, o pessoal tudo acompanhando, muita gente tocando e bem animado. **(Seu Tião, 65 anos de idade, filho de pescador e ex integrante do grupo *Zambiapunga*. Acompanhou desde pequeno as transformações do folguedo, fez parte da primeira fase e diz que hoje é tudo muito diferente da época dele).**

Era janeiro, Festa dos Reis. Era uma roupa muito bonita, simples, mas muito bonita, um macacão estampado. Saía também de Cairu, de Maricoabo [Valença], *saia de Nilo* [Nilo Peçanha] *e Taperoá, mas o pessoal dizia que o melhor era o daqui. Zambiapunga daqui! Foi um senhor que viajava muito. Aí ele disse que teve lá em Salvador, também disse que em Salvador ele viu. Aí chegou aqui ele fez o Zambiapunga.* (Dona Neide)

Aqui a folia saía na Festa de Reis, era uma movimentação danada, muita gente, era animado. De um lado os homens mascarados e do outro as mulheres dançando em volta do Boi Janeiro. Mas o Zambiapunga saía acordando a gente de madrugada, descia o cemitério e passava pelos passeios da casa... depois juntava com os demais já com sol alto. (Seu Zuca)

Antigamente saía o grupo em janeiro, na Festa de Reis, hoje saímos em junho na festa do padroeira. Ensaiamos na quinzena que antecede a festa. **(Wesley – 18 anos de idade, estudante, coordenador do Coral Jovem e tocador de búzio. Neto de dona Anália e bisneto de dona Neide. Um dos jovens mais atuantes no grupo Zambiapunga).**

Com dez anos entrei pro grupo, com essa idade entrava já, naquele tempo não tinha esse negócio de ir pra casa cedo... Naquela época a turma tinha influência, a Zambiapunga era mais de umas vinte e cinco pessoas, trinta, quarenta pessoas. Gostava de mexer mais com a enxada e o búzio. Era tudo bem arrumado. (Seu Afonso)

Observa-se que antigamente o cortejo saía somente na madrugada da Festa de Reis, diferente de hoje que as comunidades se apresentam nos dias do Padroeiro das suas cidades e ou tradicionalmente, na antevéspera do dia dos Finados, o que o relacionava a seu real sentido - Deus Supremo dos defuntos e como adoração aos

entes queridos. Nota-se que, desde aquela época, as crianças já participavam das apresentações com o intuito de dar continuidade ao grupo. O que não aconteceu com a professora Leomária, que nasceu no vilarejo, mas viveu boa parte da sua infância e adolescência em Salvador com sua mãe de criação, voltando só adulta a morar lá. Ela diz que a primeira vez em que presenciou o cortejo em Cairu, ainda estudava lá:

A primeira vez que eu vi uma manifestação dessas foi em Cairu, não foi em Boipeba, eu fazia faculdade lá de Pedagogia e eu lembro, como se fosse hoje, que o meu professor de História, ele pediu... Ele via a história muito clara, cada casarão de Cairu, cada esquina que a gente andava e ele pediu que as turmas apresentassem uma manifestação cultural local e me surgiu essa Zambiapunga, assim do nada, e tãtãtãrantãtã... [imita o som do búzio] *aquele som e eu... e aquele povo com careta e tal e eu falei, gente, que coisa interessante que é isso?*[...] (Leomária)

Com Wesley aconteceu de forma diferente, pois seu conhecimento pela manifestação se deu desde pequeno, porque participava dos eventos que sua avó, dona Anália[75].

Eu conheço um pouco sobre a história... porque foi trazida para Boipeba há três décadas. Aí o pessoal dizia que era pra acordar a população para louvar as festas religiosas e normalmente o Zambiapunga quando sai, ele tem que ir pra porta da igreja, desce o cemitério e vai acordando o povo na madrugada com som de enxada e búzios. Desde pequeno via minha avó Anália comentar sobre meu bisavô Arlindo que iniciou com o grupo aqui em Boipeba. E sempre participei diretamente e indiretamente do Zambiapunga. Quando era criança me carregavam para os ensaios e agora participo como tocador de búzio e as vezes toco o tambor. (Wesley)

Percebe-se que apesar de ambos, Wesley e Leomária não terem participado diretamente da trajetória inicial do *Zambiapunga*, eles mostram que conhecem o referencial histórico e identitário. Através das falas é percebida a importância dada à manifestação assim como o pertencimento e a forte identificação pela a mesma. Como nos diz Cunha (2002, p. 33), "[...] é preciso lembrar que os referenciais de tempo e de espaço são centrais na experiência identitária de cada indivíduo ou grupo, utilizados para a sua construção identitária, sua diversidade e ao processo de comunicação".

Assim as narrativas a seguir, confirmam a forte ligação entre folguedo e morador. Entre o olhar ligado à memória cultural e o falar à identidade local:

75 Representante maior do grupo Zambiapunga de Ilha de Boipeba-Cairu.

Quando me visto, coloco minha máscara e pego minha enxada... me transformo num ser grande, poderoso e de mucha fé. Um Zâmbia tem poder, é forte! (Seu Zuca)

Mesmo não tando na frente mais do grupo, eu sou Zambiapunga porque sou de Ilha de Boipeba, porque meus ancestrais viveu isso, foi isso no passado. Para onde eu vou, digo que sô... (D. Neide).

Zambiapunga para mim é representação da minha cultura, assim como também me identifico com o teatro, na igreja, com o grupo jovem daqui... é nosso! É daqui, entende? (Wesley)

Eu sou negra. Eu amo ser negra, eu amo a história daqui, a minha história e em nenhum Censo [do IBGE] *que eu tenha feito, eu nunca me coloquei parda, morena não... e ser daqui e ser principalmente negra é ser também um membro Zambiapunga, porque faz parte de todos que nascem aqui. Então... é um orgulho muito grande, que ao mesmo tempo que a história é triste* [...] (Leomária)

São esses os testemunhos das pessoas que nasceram e vivem para a arte da cultura *Zambiapunga.* Não são quaisquer moradores que se instalam e vivem de maneira rotineira e pacata num lugarejo cercado de belezas naturais, mas pessoas que se identificam como sujeitos-Zambiapunga, mergulhados na magia de poder e fortaleza dos deuses Nzambi-a-Mpungu, tendo como referência maior, a história dos ancestrais escravos que vieram de terras longínquas e instalaram o folguedo na região.

OS PROCESSOS EDUCACIONAIS JUNTO À CULTURA DO ZAMBIAPUNGA

Nos primeiros momentos no campo, investigando os processos de educação como um todo, entre os entrevistados surgiram algumas inquietações e prerrogativas de que os lugares da educação contribuíram para a retirada de alguns zâmbias de seu lócus, modificando assim, algumas características básicas da cultura do *Zambiapunga*. Saviani (2011) afirma que existem alguns aspectos que devem ser relevados quanto à relação entre educação e escola, sendo que esta última está ligada aos processos econômicos e sociais da época e as dificuldades de locomoções entre as localidades.

Se a escola é vista como planejamento para se galgar novas oportunidades de trabalho, os grupos que não estão diretamente inseridos no mercado de trabalho (por viverem no meio rural e terem sua forma social e cultural diferentes do meio urbano, em sua maioria), acabam não se interessando pelas informações oferecidas pelas escolas, e até resistem. Saviani (2011, p. 153) afirma que “A forma escolar emerge

como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita". Assim, hoje, quando se pensa em educação, automaticamente pensa-se em escola.

Trazemos aqui alguns princípios da Educação Popular fundamentada nos escritos de Paulo Freire, como balizadores dos processos educativos envolvendo o *Zambiapunga*, onde busca-se o diálogo, a integração e participação dos indivíduos, através de uma educação comprometida com a conscientização e politização do educando com o meio em que vive como sujeito ativo capaz de refletir e agir sobre ele. (FREIRE, 1980).

Assim, o desafio que se coloca é justamente o fato da escola, da própria comunidade e dos zambiapunguenses mais experientes, encontrarem meios e espaços com o intuito de promover o diálogo com os demais jovens, para que os laços humanos sejam construídos e aconteça o que Freire preconiza: uma educação comprometida com a conscientização, transformando-os em sujeitos participativos com sua comunidade. Um dos objetivos da Educação Popular de Freire é inserir o sujeito no mundo, de fazer-se reconhecer a ele mesmo, enquanto cidadão, um ser indispensável nas relações sócio, político-culturais do meio em que vive.

Sendo assim, destacamos os ensaios do grupo *Zambiapunga*, como os lugares onde mais se potencializam os diálogos entre todos os participantes, pois a maioria dos jovens se faz presente pela grande identificação com a parte musical percussiva e nesses encontros os espaços são considerados educativos, o que Freire (1980, p.103) anunciou ser o "[...] dado fundamental das relações de todas as coisas do mundo" onde se tem a troca de experiências e comunicação, se gera diálogo e ação. Para o pedagogista, "o diálogo é o sentimento do amor tornando ação".

Para Brandão (2008, p 28) a finalidade da educação está atrelada ao desenvolvimento do processo de humanização das pessoas, que se efetiva através do diálogo, já que este se constitui como elemento fundamental para a humanização. Para o autor, o diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante.

No grupo *Zambiapunga* estudado, a comunicação é tida como elemento gerador de ação, o representante ao ser ouvido, convida os demais integrantes a assumirem uma posição ativa no mundo frente às situações vividas, a fim de expressar a sua voz diante de toda estrutura que os incomodam. Portanto, o ato de falar deve ser suscitado de forma que venha a contribuir no processo de desenvolvimento desses jovens, numa perspectiva de fazer educação numa ação democrática e não autoritária.

Outro lugar de potencialização entre os zâmbias são nas reuniões de grupo que se fazem necessárias antes dos eventos culturais acontecerem. Notamos

que a “velha guarda” leva sempre palavras de incentivo ao grupo, pois, se para os ensaios eles podem contar com a presença de todos os integrantes, nas reuniões de grupo isso não acontece. As decisões e os trabalhos mais cansativos ficam para os idosos executarem. Para os líderes do grupo, é preciso convocar os mais jovens para as reuniões, para que estejam presentes e dessa maneira haja construção do conhecimento de uma forma cooperativa, com diálogo, com interação, em comunhão com o outro, proporcionando trocas, buscando fazer uma inter-relação com questões de cunho étnico, político, econômico, religioso, social e também cultural.

Observa-se que a proposta daqueles que estão mais engajados com os grupos é algo que se caracteriza por uma prática conscientizadora, comprometida com o fortalecimento e com a continuidade ao que deles é herdado, uma manifestação com características singulares, somente existente em sua região. Como alerta Brandão: “Uma prática cultural e educadora deveria envolver um trabalho intelectual de reelaboração dos elementos ideológicos da tradição de um povo” (2008, p. 29).

A responsabilidade dessas pessoas que estão à frente desses grupos culturais é muito grande. Estes precisam dialogar sobre a importância do grupo a todo o momento, pois a própria sociedade não valoriza esses movimentos culturais, e nesse sentido a autoestima dos participantes precisa ser sempre estimulada, somada a conscientização do papel de cada um para o fortalecimento do grupo. Isso contribui para a autonomia dos sujeitos e essa autonomia, quando acontece na práxis, contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica pautada na reflexão dos seus e dos outros, criando e fortalecendo parâmetros, valores, aprendizados, ações que repercutem em um ciclo de reflexões voltadas a ações para uma vida em sociedade mais humana e harmoniosa.

> *A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 1980, p. 60).*

Percebe-se que no processo educativo e dialético proposto por Freire, o sujeito é demostrado como autor primeiro, consciente e responsável dos desafios que o cercam. Nesse sentido, a partir dessa visão é imprescindível envolver a comunidade e a escola de forma mais ativa e participativa nas manifestações e eventos do lugar, incluindo-se representações estudantis que possam participar tanto com apresentações nos dias festivos, como também na participação dos integrantes nos ensaios e reuniões de grupo. Um trabalho que destaca o papel do zambiapunguense na valorização das

manifestações culturais, da memória e da identidade, tornando-os mais próximos da história do lugar em que moram e da sua própria história. Além disso, uma conscientização cidadã em relação aos problemas locais estaria sendo estimulada, porém o desafio é que a comunidade tome para si a proposta e se empenhe em concretizá-la com táticas e estratégias mobilizadoras.

Esse é um processo que toma lugar não somente na sala de aula, mas num espaço de aprendizagem, que Freire (1980, p. 128) denomina: "círculo cultural". Que podem ser representados pelos espaços frequentados pelo Zambiapunga: lugares de ensaios, lugares das apresentações, lugares de reuniões. Enfim, lugares que na visão do pedagogista são amplitudes de um ambiente de aprendizagem, não restrito à sala de aula, mas que favoreça também o processo de aprendizagem.

Constata-se que o grupo *Zambiapunga* se apresenta nos espaços de "círculo cultural" assumindo um compromisso em promover práticas de formação política e sociocultural, com o desenvolvimento da consciência critico-reflexiva de acordo com o que Gohn (2006, p. 29), nos diz: "capacita os indivíduos a se posicionarem enquanto cidadãos do mundo, no mundo". Dessa forma, o folguedo será levado adiante pelos sujeitos que representam o futuro e a permanência dessa manifestação, contribuindo assim, com a ressignificação da memória e da identidade dos membros da comunidade local.

Portanto, percebemos que os elementos constituintes do *Zambiapunga* permitem a seus integrantes a construção de uma identidade, pois para eles, ao utilizarem as indumentárias e tocarem seus tambores, enxadas e búzios, ou até mesmo estarem presentes no dia das apresentações, são momentos de reafirmarem a sua presença perante a comunidade em que vivem, onde sua plenitude ultrapassa o dia oficial da brincadeira. Dessa forma esses indivíduos zambiapungueses contribuem para a ressignificação da cultura local, da identidade dessas localidades e da memória dos seus ancestrais. Portanto, compreendemos que ninguém nasce um Zâmbia, torna-se um Zâmbia!

Quanto aos processos educacionais no âmbito da manifestação cultural, que envolvem o diálogo e estimulam a preservação, a promoção e difusão da cultura local, o comprometimento da comunidade nos espaços de aprendizagens e potencializações faz florescer vínculos que formam e dão continuidade aos saberes e fazeres tradicionais da comunidade. Vínculos esses, importantes na formação dos indivíduos e nas atualizações dos espaços de interação das pessoas do lugar, na qual a convivência educa e forma quando pautada no respeito pelo diferente, ao estabelecer relações humanas de trocas.

Enfim, ficam explícitos nos depoimentos dos integrantes e moradores das cidades de Valença, Nilo Peçanha Taperoá e Cairu a ressignificação pela manifestação popular, através da história, da identificação e do sentimento de pertencer ao grupo *Zambiapunga*, um pertencer bastante particular e principalmente ligados à cultura africana, onde busca uma possível integração e participação dos sujeitos zambiapunguenses na construção de uma sociedade mais ativa e comprometida com seu papel na valorização da cultura local, onde se percorrem uma senda estreita, entre abraçar o moderno e reverenciar o passado.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: Cultura popular e contemporaneidade. **Revista Patrimônio e Memória.** São Paulo. Unesp, vol.11. n.1, Jan 2015.

ARAÚJO, Nélson de. **Pequenos Mundos:** um panorama da cultura popular baiana**.** Salvador: Egba, 1986.

BIANCARDI, Emília. **Raízes Musicais da Bahia.** Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo. 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Popular em sociedades contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 39, nº138. São Paulo, 2008.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia:** um vocabulário Afro - Brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. **Carnavais e outras f(r)estas:** ensaios de história social da cultura. Campinas: Unicamp, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando uma introdução à antropologia social.** Rocco. Rio de Janeiro, 1987.

FONSECA, Raimundo Nonato da Silva. **Fazendo fita:** cinematógrafos, cotidiano e imaginário em Salvador, 1897-1930. Salvador. Edufba. 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006b. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

GUIMARÃES, Alexandre A. B. **Zambiapunga de Nilo Peçanha:** representações no tempo (1940-2002). 2003. (Monografia do curso de Graduação de Licenciatura em História).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice. Ed. Dos Tribunais, 2008.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra.** Rio de Janeiro: Autêntica, 2006, p.173.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade. **Antropologia:** uma introdução. São Paulo: Atlas, 1985.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2ª ed. Martins Fontes. São Paulo, p, 18, 1999.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil:** a história do levante dos Malês. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3.ed. Campinas: Autores associados, 2011.(Coleção Memória da Educação, prêmio Jabuti 50 2008).

SILVA, René Marc da Costa. (Org.) **Cultura popular e educação -** salto para o futuro. TV Escola/SEED/MEC. Brasília 2008.

SIQUEIRA, Paula. **Zambiapunga:** cultura e política no Baixo Sul da Bahia. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Débora Matos Maia (UFBA)
deboramatosmaia@gmail.com
Pedro Rodolpho Jungers Abib (UFBA)
pedrabib@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, as cidades se expandem, sobrepõem características, modificam-se, resultando em espaços com nova organização e funções. Ainda assim, com tantas mudanças, os espaços guardam histórias e memórias relacionadas ao modo de vida dos lugares. E cada transformação nesses espaços, a depender de quem as faça, com quais intenções, podem apagar essas memórias ou potencializar o lugar como espaço de história.

Como recorte da pesquisa, escolhemos o bairro de Itapuã, primeiramente por sua ligação com ambos os pesquisadores que residem no lugar, um desde o nascimento e o outro morador do local há mais de 20 anos. A convivência destes junto ao bairro desenvolveu o sentimento de pertencimento pelo lugar, contribuindo para que estes também se envolvessem com a cultura local e seus espaços de educação popular. E foi descobrindo a história de Itapuã junto as experiências dos antigos moradores, que essa pesquisa foi se dando a partir de uma "etnopesquisa implicada" (MACEDO, 2012), que utiliza como técnicas a observação participante, conversas informais, gravações em audiovisual, publicações em sites da mídia, rede social Facebook e jornais.

O rápido crescimentos das cidades e dos bairros, aliado ao processo de globalização, faz com que os espaços de socialização fiquem comprometidos e diminuídos, refletindo na forma de se relacionar dos indivíduos que passaram a se enclausurar em suas residências seguras e/ou espaços privados. "Por isso um território despojado de espaço público dá pouca chance para que as normas sejam debatidas, que os valores sejam confrontados e negociados". (BAUMAN, 1999, p.33) E isso tem muita relação com as disputas de poder, pois quanto menos articuladas as populações estão, mais fácil fica para os "donos" do tempo e do espaço controlá-las.

Segundo Milton Santos (2009, p. 132), "[...] a cidade, pronta a enfrentar seu tempo a partir do seu espaço, cria e recria uma cultura com a cara do seu tempo e do seu espaço e de acordo ou em oposição aos "donos do tempo que são também os donos do espaço". Estar ou não de acordo com os donos do tempo e do espaço na sociedade em que vivemos, pode criar disputas de poder, em que aqueles que não são "donos" resistem com suas táticas para imprimir uma outra ordem, como exemplo, lutando para manter seus espaços públicos de discussão, sendo vistos aqui como espaços onde a educação popular pode acontecer.

O protagonismo de grupos sociais ligados às culturas populares de todas as regiões do país vêm articulando redes de ação e comunicação no sentido de partilhar suas experiências no campo da educação popular baseada na cultura, inaugurando novas formas de sociabilidade e criação de espaços de conscientização e ação política, que demonstram autonomia frente ao poder público. Abib (2015, p. 13) cita uma série dessas experiências provenientes de articulações e embates, como a Conferência Nacional de Cultura, fóruns de Culturas Populares, a Rede das Culturas Populares e Tradicionais, o reconhecimento do Samba de Roda do Recôncavo Baiano, do Frevo e da Capoeira, como Patrimônios Imateriais da Cultura Brasileira pelo IPHAN, dentre outros.

Assim, a educação popular será observada neste artigo como ações, saberes e conhecimentos produzidos por grupos organizados da população que possuem uma leitura de sua realidade e mobilizam-se para manter ou modificar o que está posto, jogando o jogo das disputas de poder, seja internamente no seu grupo, ou contra um sistema maior de poder. Uma educação popular que se inspira em Paulo Freire, Milton Santos, Homi Bhabha, Marilena Chauí, dentre outros.

Dessa forma, na cidade de Salvador, as disputas e imposições que vem acontecendo no processo de requalificação das praças sem nenhuma consulta pública a respeito de como os moradores gostariam que acontecesse é uma prática comum, e algumas são questionadas pelas resistências locais. Mas o que são essas "requalificações" e qual a influência da gestão política sobre as intervenções no espaço público na contemporaneidade?

Neto e Serrano (2012) fazem um histórico de como essas políticas de intervenção nas cidades, ao longo dos anos, foram sendo modificadas, tornando-se mais participativas, com planejamento estratégico, passando das renovações, reabilitações e *requalificações* para as chamadas "revitalizações urbanas", que deveriam reconhecer, manter e introduzir valores nos territórios. Os autores (2012, p.6), ao caracterizar tipos de ações políticas e modelos de intervenção assumidas pelas gestões das cidades nos diz que as requalificações urbanas têm "caráter mobilizador, acelerador e estratégico, voltado para o estabelecimento de novas padrões de organização e utilização dos territórios, e para um melhor desempenho econômico". Nesse sentido, com quais intenções essas tantas requalificações estão acontecendo na cidade de Salvador?

Ao invés desta acompanhar a tendência das cidades contemporâneas de buscar participação social nas decisões que envolvem o espaço público, o que tem acontecido são ações arbitrárias da prefeitura, representada pela SEMAN - Secretaria de Manutenção da Cidade, órgão responsável por essas requalificações, que ao invés de respeitar as particularidades locais, suas identidades, sociabilidades, culturas, tem imprimido transformações, inclusive demolição, do que existe nos lugares ao invés de recuperações/reformas pautadas em sugestões dos moradores e sujeitos locais.

Claramente o que ocorre é um processo verticalizado e que tem relação com "os modelos de governança territorial." (NETO;SERRANO, 2012, p.13)

No bairro de Itapuã, obras começaram a ser feitas na Praça do Alto da Bela Vista sem a consulta dos moradores. Esse espaço, que possui um coreto e onde existia um bar que o mestre da cultura popular, Seu Regi, zelava, sendo muito mais que apenas uma praça, tomando uma importância cultural para o bairro devido aos inúmeros eventos que passaram a ser ali realizados.

Desse modo, esse artigo busca compreender o processo de educação popular que perpassa as negociações levadas a cabo por uma parcela organizada dos moradores de Itapuã, que nesse recorte, discute junto ao poder público sobre a requalificação da praça do Alto da Bela Vista. Para isso, foi preciso perceber a identidade *itapuanzeira*[76] a partir das características, saberes, histórias, valores e costumes do lugar. Fez-se necessário interpretar também, a partir dos sentidos veiculados pelos atores sociais pesquisados, as tensões entre o poder público e a comunidade, procurando analisar os discursos, argumentos, as entrelinhas evidenciadas pelas relações de poder existentes no processo de requalificação da praça, como também perceber a educação popular que perpassa todo esse processo.

ITAPUÃ: BAIRRO DE RESISTÊNCIAS

Em Itapuã, a resistência se dá principalmente no nível sociocultural, onde muitos costumes insistem em permanecer ao longo dos anos, a partir do respeito aos rituais e através da propagação da memória materializada na vivência das culturas populares, que carregam consigo a importância das memórias para o lugar. Pescadores, sambas de roda, ganhadeiras, lavadeiras, aguadeiras, baianas de acarajé, capoeiristas, as rezas, festa de Itapuã, festa de São Tomé, Homenagem a Dona Francisquinha, Saraus, Luaus, entre outros tantos mobilizam-se entre si, articulando-se para que a cultura local seja fortalecida a cada dia.

O local sofreu e vem sofrendo um crescimento urbanístico acelerado e, em decorrência disso, a paisagem, o espaço, o lugar, as relações sociais e as manifestações culturais que constituem a identidade local têm passado por importantes transformações, a partir da especulação imobiliária e da influência do grande fluxo de novos moradores que têm se instalado no bairro sem aproximação com a história e cultura local. Assim, o bairro cresce bruscamente sem que houvesse uma preparação para receber tantos "forasteiros".

A comunidade mais antiga, que é também ligada às culturas populares do lugar, passou a discutir meios de preservar aquilo que entendiam como tradição, ao

76 Termo utilizado pelos moradores locais atribuído aos nascidos em Itapuã e às pessoas que possuem sentimento de pertencimento pelo lugar. (MAIA, 2012).

tempo que outras tradições estavam sendo iniciadas em conjunto por aqueles que desenvolveram o sentimento de pertencer a aquele lugar e aquela história, sendo eles nascidos ou não no lugar. Isso influenciou decisivamente para que as relações sociais no bairro passassem a ser mais coletivas, em rede e fortalecidas pela educação popular. Um exemplo disso é discutido na dissertação de Mestrado em que Maia (2012) mostra como que a Festa de Itapuã foi reapropriada em função da valorização da tradição da lavagem apoiada na afirmação identitária do Itapuanzeiro(a).

Todos esses processos são permeados pela educação popular e ao tempo pelas relações de poder, que acontecem constantemente dentro dos grupos, das comunidades, mas também entre classes sociais, entre supostos detentores do poder, o que Foucault (2014), a partir de uma "analítica do poder", afirma que este não existe e que não está numa instituição, nem nas mãos de uma pessoa, sendo, portanto, "um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidado, mais ou menos coordenado" (FOUCAULT, 2014, p. 369). Desta forma, as relações de poder produzem tensões, deslocando o poder através das resistências constantes de ambos os lados.

Numa sociedade capitalista, os detentores do capital são os detentores do poder, ocupando os mais variados cargos, modificando os lugares e seus modos de vida a partir da lógica hegemônica. No entanto, essa lógica é desafiada a todo momento, o que Milton Santos (2009, p.115) refere-se como sendo a contraordem, que pressupõe uma racionalidade oposta ao pensamento dominante, que o autor chama de "irracionalidades", mantidas e produzidas pelos que estão "embaixo". A partir destas resistências é que a consciência pode ser ampliada, e uma visão crítica pode vir a fazer parte da maneira de interpretar e ver o mundo por parte desses sujeitos.

> *Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. (SANTOS, 2009, p.114).*

Assim, a memória e a história são fundamentais para a criação do sentimento de pertencimento pelo lugar, que por sua vez visa contribuir para a preservação da cultura e dos espaços de articulação da população local. E foi nessa direção que muitas movimentações passaram a serem feitas no bairro de Itapuã, num período que houve um rápido crescimento populacional, trazendo pessoas que ainda não haviam desenvolvido o sentimento de pertencer, ao mesmo tempo em que muitas manifestações culturais estavam deixando de ser praticadas pelos moradores mais antigos, conforme Maia (2012) evidencia a respeito da Festa de Itapuã.

Diante desse contexto, algumas lideranças comunitárias passaram a realizar

ações no sentido de fortalecer a cultura no bairro. Muitas pessoas e grupos passaram a ser criados e a agir, colocar em prática a educação popular, conscientizando os moradores locais da importância da preservação da cultura *itapuanzeira,* suas tradições e manifestações, resumindo, suas memórias.

O grupo pioneiro a contar com tais fundamentos foi o "Mantendo a Tradição", do qual Dona Francisquinha, personagem muito conhecida da comunidade, hoje falecida, foi uma das fundadoras. Esta senhora, considerada como a "Irmã Dulce" de Itapuã por muitos moradores, exerceu um papel importante no imaginário da comunidade, pois é uma das referências de luta pela cultura e educação popular do bairro de Itapuã. Foi o grupo "Mantendo a Tradição" fundado por Dona Francisquinha, que deu o primeiro passo para que se iniciasse o que chamamos de "reconstrução cultural" no bairro de Itapuã.

Em 1997, é criado o Grupo de Revitalização de Itapuã (GRITA), buscando, através das pessoas que mantinham ligação com a história do bairro - como os antigos moradores, lavadeiras, pescadores e contadores de história - ir ao encontro dessas tradições. Em conversa com Amadeu Alves, músico, coordenador da casa da música e membro do grupo "As Ganhadeiras de Itapuã", o GRITA pode ser considerado uma ponte para preservação e criação de outros grupos culturais, como é o caso das Ganhadeiras de Itapuã. "O GRITA fez durante um ano, um ano e meio seu papel e depois cada um seguiu o seu caminho.", conta Amadeu em sua fala.

Um outro trabalho que ajudou a comunidade Itapuanzeira a refletir um pouco sobre o seu futuro, alinhado com o passado e o presente foi a Agenda 21, tendo como época mais efervescente de 2004 a 2007. Em fala sobre o fim da Agenda 21, Amadeu Alves afirmou: "chegou num ponto que para mim já não estava mais rendendo, pois a coisa começou tomar outra dinâmica, as pessoas estavam mais preocupadas com disputas, algumas coisas...., foi quando eu assumo, graças a Deus, a Casa da Música e continuo fazendo esse trabalho." Esse é um exemplo de que as disputas de poder acontecem em diferentes níveis, inclusive internamente, nos grupos de ações, dando fim a alguns processos que vão ser reiniciados de outra maneira, por outros ou pelos mesmos sujeitos.

Todas essas mobilizações, mesmo com suas contradições e disputas internas, se deram no bairro de Itapuã em oposição a uma tendência global de homogeneização, em que uma pequena resistência estava disposta a fazer a história acontecer, inspirando-se nas tradições locais. Homi Bhabha (2005, p.44), ao falar sobre o valor e importância de uma política de produção cultural, nos diz que "as formas de rebelião e mobilização popular são frequentemente mais subversivas e transgressivas quando criadas através de práticas culturais oposicionais". E nada mais opositivo do que a resistência de uma comunidade, apoiada nas suas tradições e na valorização das culturas populares locais.

Dessa forma, os moradores do bairro de Itapuã têm demonstrado estarem

atentos aos acontecimentos e mudanças, ora "resistindo", utilizando-se de astúcia para agir, ora "conformando-se" quando se faz conveniente, exemplificando a análise que Marilena Chauí (1989) faz sobre o comportamento das camadas excluídas da população diante dos percalços que encontram na dura tarefa de sobreviver numa sociedade excludente como a nossa. Assim, os indivíduos têm problematizado e se conscientizado sobre questões que afetam tanto a si mesmos como ao coletivo, fazendo-nos perceber que existe um processo de conscientização dos moradores que se dá nas ações culturais locais, trazendo ensinamentos e aprendizados que vão produzindo novos saberes através do diálogo, das disputas internas e externas provenientes das relações de poder.

A participação na vida pública, social e cultural do bairro onde os sujeitos residem, sobretudo quando esses sujeitos elaboram formas de construir, coletivamente, alternativas de enfrentamento à situações que fragilizam suas formas de sociabilidade baseadas na sua cultura e sua memória, é um processo de educação popular que devemos valorizar e investigar cada vez mais, pois os saberes acumulados pela comunidade são utilizados para dar um redirecionamento da vida social, que acontecem constantemente nesses espaços de participação e resistência popular.

Por essa razão que os chamados processos de "requalificação" desses espaços devem ser tratados com mais cuidado por parte do poder público, o que implica na consulta e no diálogo com os moradores locais sobre os seus interesses, para que esse processo se realize de forma mais democrática e também, para não colocar em risco os espaços de sociabilidade, que são também espaços de transmissão de saberes e conscientização política, ou seja, de educação popular construídos historicamente pela comunidade.

O PROCESSO DE REQUALIFICAÇÃO DA PRAÇA DO ALTO DA BELA VISTA E AS RELAÇÕES DE PODER E EDUCAÇÃO POPULAR EM QUESTÃO

As cidades se constituem a partir da tensão entre as "forças" estruturais dadas pela economia, história, poder e também pelas forças "microssociológicas" impelidas pela sociabilidade, pelos modos de vida, pelo cotidiano. Nos espaços da cidade, construímos nossa identidade, nos educamos e nos formamos enquanto cidadãos. E ser cidadão pressupõe ter consciência dos direitos e deveres da pessoa humana, como também diz respeito à participação democrática direta ou indiretamente, de forma mais ativa ou não, nas decisões políticas.

> *é no cotidiano que a vida se pronuncia. É no cotidiano que as teorias devem tragar a energia do real vivido, como inspiração para constituírem-se enquanto narrativas de um mundo "encarnado", que se revela e se oculta, cheio de ambiguidades e contradições, inconformismos e*

> *acomodações. Mundo feito de gente que, no desespero da luta pela sobrevivência, ou pelo puro prazer de burlar e transgredir, são capazes de encontrar brechas, atalhos, fendas, com talento e criatividade [...] (ABIB, 2005, p. 114).*

Assim, pesquisar os acontecimentos do cotidiano, as transgressões, a luta pela sobrevivência de um espaço sociocultural é uma maneira de compreender como os moradores da cidade têm protagonizado seus inconformismos e resistido a processos políticos de intervenção no espaço público.

Como exemplo, podemos discutir sobre a Praça do Alto da Bela Vista, localizada no bairro de Itapuã que serve como espaço de educação popular, lazer e cultura. Nesta Praça, existe um coreto, único nas redondezas, construído na década de 1980, daí surge o apelido de ser chamada também pela comunidade de "Praça do Coreto". Os coretos surgem nas praças públicas com o intuito de que a cultura pudesse ser exposta publicamente, servindo de espaço com fins culturais, de descentralização e democratização cultural.

Na praça em estudo, além do coreto, existia o bar "O Rumo do Vento", que já foi demolido durante o processo de requalificação da praça, em que Reginaldo, ou Seo Regi, compositor e cantor muito conhecido na comunidade e também no cenário artístico cultural da cidade de Salvador, além membro do grupo cultural "As Ganhadeiras de Itapuã", cuidava com todo apreço, sendo considerado pela comunidade como o guardião do local, onde há mais de trinta anos são realizadas as mais diversas atividades artístico-culturais de caráter público e gratuito, organizadas pela própria comunidade.

Artistas e grupos renomados se apresentam regularmente ou já se apresentaram nesse espaço, a exemplo das Ganhadeiras de Itapuã com Margareth Menezes, Mariene de Castro e Guilherme Arantes, Grupo Botequim, Walmir Lima, Firmino de Itapuã, Orquestra de Pandeiros, Escola de Samba Unidos de Itapuã, entre outros. Festivais de música, gravação de filmes e documentários, feiras de artesanato, festivais infantis, eventos comemorativos da comunidade, festas tradicionais do bairro.

Nesse sentido, a Praça do Alto da Bela Vista, com esses dois espaços - o bar "O Rumo do Vento" e o "Coreto", que ainda permanece intacto graças à mobilização da comunidade - sempre foi considerada um equipamento cultural de grande valor para a comunidade de Itapuã, tendo em vista a capacidade de mobilização social, artística e cultural dos eventos que ali acontecem durante todo o ano. Ambos são essenciais para as ações da cultura popular local, tendo em vista a sua importância histórica e seu significado simbólico.

Durante o processo de requalificação em curso na cidade de Salvador, sem uma consulta prévia à comunidade, a Praça do Alto da Bela Vista passou a integrar a lista dos locais a serem "beneficiados" por esse processo. Membros da comunidade local

perceberam no mês de novembro de 2015, a visita dos primeiros técnicos ao local e foram surpreendidos ao serem informados que tanto o “Coreto” como o bar “O Rumo do Vento” seriam demolidos, conforme o projeto arquitetônico da reforma, que em nenhum momento foi discutido com a comunidade

A reação da comunidade foi instantânea e rapidamente começou a organizar-se, por entender que seria fundamental a permanência desses espaços no projeto da reforma. Para tanto, moradores, artistas e grupos culturais que frequentam o local, passaram a se organizar com intuito de buscar formas de modificar o projeto inicial de requalificação da Praça, formando uma comissão de mobilização e passando a buscar contato com os responsáveis pelo projeto, para poder dialogar sobre suas reivindicações

Para Foucault (2014, p. 138) o primeiro passo para se iniciar uma luta contra o poder, ou melhor, para fazer uma inversão do poder, é preciso falar publicamente a respeito, “forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo”. Quando sujeitos ou grupos tentam imprimir sua força, seu poder, ficam susceptíveis a enfrentar resistências que vão se utilizar de táticas para lutar contra determinadas posições/imposições. Em novembro do ano de 2015, a comunidade de Itapuã toma conhecimento que a iniciativa de pleitear uma reforma na praça tinha sido de uma vereadora da cidade de Salvador, no entanto, a mesma o faz sem consultar os moradores locais a respeito do seu projeto de requalificação, como conta Antônio Carlos, morador de Itapuã:

> *A requalificação é muito bem-vinda, apesar de não termos pedido por ela, porém não houve consulta à comunidade sobre quais mudanças seriam realizadas. O que estamos vendo é um processo de destruição, apesar das nossas tentativas de barrar o início das obras para alinhar o projeto às nossas necessidades. (ITAPUÃCITY, 07/01/2016)*

> *A Praça do Alto da Bela Vista sempre foi cuidada, gerida e gestada pela própria comunidade, que muitas vezes pintava o local para os eventos culturais, como aconteceu nos dois Festivais de Samba Enredo realizados nos anos de 2014 e 2015, pela Escola de Samba Unidos de Itapuã. Além disso, muitos vizinhos, ao fazerem obras em suas casas, tapavam os buracos da praça com o resto do cimento. Outros plantaram árvores, muitas das quais já derrubadas pelo processo de requalificação.*

Os autores desse artigo, fruto de uma pesquisa implicada, conforme já anunciado acima, fazem também parte dessa comissão de mobilização da comunidade em relação a esse processo e têm acompanhado todas as reuniões com os representantes do poder público, bem como as ações de mobilização realizadas na comunidade. Nas falas dos representantes do poder público observadas nessas reuniões, percebemos que as obras tem feito parte da política de requalificação dos espaços públicos imprimida

através de um padrão da gestão atual da cidade de Salvador (2012-2016), onde diversos espaços têm passado pelo processo que chamamos de “disciplinarização” do espaço.

Para Michel Foucault (2014), a disciplinarização é considerada um instrumento de poder, pois molda e fabrica novas espacialidades para o funcionamento da sociedade na lógica hegemônica, em que uma série de estratégias são utilizadas para desarticular e criar falsas expectativas aos cidadãos.

Uma componente do grupo de discussão do Facebook, durante as negociações, diz que os políticos usam como um jogo a espera, sempre protelando, “como uma forma de fazer esquecer”, “isso é velho, uma jogada de politicagem”. Enquanto outro membro alerta sobre a necessidade dos sujeitos lutarem ao invés de se conformarem, “que os moradores e outras lideranças na comunidade aprendam... Pois, a omissão é que respalda o opressor!”. Dessa maneira, percebemos que o jogo de poderes é jogado por ambos os lados, seja do opressor ou do oprimido através de “estratégias” e “táticas”(CERTEAU, 1994, p.99)

A estratégia permite que um entendimento prévio sobre o espaço seja feito ao apontar caminhos para se atingir objetivos maiores. Enquanto que a tática para o autor se aproveita da situação, das falhas da conjuntura dominante, as “ocasiões” para agir e se recolher a espera de outro momento propício a uma nova tática. Desse modo, “a tática é a arte do fraco” (CERTEAU,1994, p. 100), que não pode medir forças com um elemento muito mais poderoso, mas é possível se utilizar de táticas para ir abrindo caminhos diversos, em prol de um objetivo maior. Assim, “as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder”. (CERTEAU, 1994, p. 102).

> *A cultura articula conflitos e volta e meia legitima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma* **politização das práticas cotidianas** *(grifo nosso).*

Certeau (1994, p. 42) explica que a cultura popular se apresenta de diferentes formas, mas essencialmente em “artes de fazer”, ou seja, maneira de pensar traduzida

em uma maneira de agir, na qual mistura combinações e utilizações diversas. Milton Santos (2009, p. 58) no mesmo sentido diz que:

> *gente junta cria cultura e, paralelamente, cria uma economia territorializada, uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada. Essa cultura da vizinhança valoriza, ao mesmo tempo, a experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade. É desse modo que, gerada de dentro, essa cultura endógena impõe-se como um alimento da* **política dos pobres**, *que se dá independentemente e acima dos partidos e organizações (SANTOS, 2009, p. 144) (grifo nosso).*

Essa "politização das práticas cotidianas" a que Certeau (1994) se refere é bem semelhante ao que Milton Santos (2009) chama de "política dos pobres", em que as desigualdades sociais podem ser enfrentadas através dos sujeitos com suas "artes de fazer". Foucault (2014, p. 42), ao analisar a "mecânica do poder", mostra-nos que existem "engrenagens do poder", em que cada instituição e fragmentos da sociedade passam a ter importância para quem exerce o poder. Este não se repercute de maneira homogênea, tem existência própria e formas diferentes em cada nível, ou seja, em cada espaço. "Enquanto as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que isso implica um em cima e um embaixo, uma diferença de potencial" (FOUCAULT, 2014, p. 372). Dessa maneira, as manifestações em defesa da Praça do Alto da Bela Vista, se enquadram nessas engrenagens e são espaços de resistências permeados pelas disputas, sendo o poder exercido por diferentes indivíduos em meio às negociações.

A Secretaria de Manutenção da Cidade (SEMAN), através da assessoria de comunicação, diz que a comunidade tomou conhecimento do projeto de revitalização desde o início do processo, há oito meses, com a instituição do Gabinete em Ação, através do Salvador Bairro a Bairro, que são subprefeituras construídas em algumas regiões da cidade de Salvador. Por telefone, a assessoria questionou a validade do protesto de "uma comunidade de artistas", que supostamente não representariam a população, e classificou o lugar como "estragado" além de ter apontado os perigos da presença de um bar no local. (BAHIANOTICIAS, 01/03/2016)

Em contrapartida, os moradores que lutam em prol da manutenção do Coreto e do Rumo do Vento, tentaram argumentar que o local é muito mais que apenas uma praça, mas que é um espaço cultural público, gerido pelos próprios sujeitos, que inclusive antes da requalificação faziam os reparos, pinturas e demais obras necessárias para a execução de seus eventos. Em relação a acusação de que um bar é perigoso para o local, referindo-se ao espaço "O Rumo do Vento", a comunidade diz ser um local de apoio para os eventos, com banheiros e uma pessoa de referência na comunidade que zelava e mantinha o local organizado, pois, Seo Reginaldo é considerado no lugar como um Mestre da Cultura Popular.

Desde o início das negociações, que ainda encontram-se em trâmite, os moradores já obtiveram vitórias em seus debates, conseguindo editar o projeto que previa a demolição do Coreto, revertendo tal decisão. No entanto, o espaço “O Rumo do Vento” foi demolido, em razão dos responsáveis pelo projeto não considerarem relevante a presença desse espaço cultural na praça, não dando atenção às reivindicações levantadas pela ação organizada dos moradores, mesmo diante de tantos ofícios e reuniões com o poder público.

Por conta disso, os moradores realizaram uma manifestação no dia dois de Março de 2016, como uma demonstração de união, força e consciência da sua história. Artistas, produtores culturais, representantes dos grupos culturais, movimentos sociais e moradores do bairro de Itapuã se uniram em defesa do Coreto e do espaço cultural “O Rumo do Vento”. A manifestação intitulada “Cortejo Cultural em defesa da Praça do Alto da Bela Vista” saiu da principal Praça, localizada na região central do bairro de Itapuã, que leva o nome de Dorival Caymmi, rumo à Praça do Alto da Bela Vista, contando com as participações dos grupos culturais: As Ganhadeiras de Itapuã, Grupo Botequim, Bando Anunciador, Terno de Reis, Escola de Samba Unidos de Itapuã, grupos de capoeira, palhaços, músicos, poetas, atores e atrizes, animadores culturais, além dos moradores locais.

Estes sujeitos sociais, que viram parte de sua história ser derrubada com a demolição do *O Rumo do Vento* e a descaracterização da Praça do Alto da Bela Vista, mostraram que estão atentos às imposições do poder público e que querem ser ouvidos. Durante o percurso gritos avisavam poeticamente: “não balance o coreto pra não perder o rumo vento!”.

Para que haja a ação libertadora, conceitos como os de organização, mobilização e luta precisam ser compreendidos e colocados em prática. Todavia, o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos cada vez mais, criando e aprofundando cisões entre os sujeitos, através de métodos e processos variados que vão desde “os métodos repressivos da burocratização estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam.” (FREIRE, 2005, p. 161)

Ao citar a música de Caetano Veloso, “Podres Poderes”, o professor de Português, membro da Escola de Samba Unidos de Itapuã, conhecido como Carlinhos, publicita no Facebook, juntamente com uma série de fotografias da praça em requalificação, as placas com o valor da Obra, com o órgão responsável, com o prazo de execução, ilustrando o texto sobre o que vem acontecendo na Praça:

“’Enquanto os homens exercem seus podres poderes”...
As mostradas , novamente, são o retrato do descaso para com

a comunidade do Alto da Bela Vista, em Itapuã...Promessas,
apenas, palavras e falácias, decisões e (in) decisões por vir...
Funcionários terceirizados, sem seus EPIs , amargam por
providências e em dívidas financeiras por cerca de 60 dias...
Nada mudou até então.
O que fazer???
O que esperar ???
Em quem acreditar agora????
O local está "pra todo o mundo ver"
(Professor Carlinhos, Facebook, 06 de Abril de 2016)

Tal citação além de demonstrar insatisfação, aponta para o apoio à classe trabalhadora das obras da prefeitura, que assim como os moradores de Itapuã, fazem parte da massa oprimida. Assim, as mobilizações comunitárias são produto de resistências que proporcionam conscientização e humanização dos sujeitos envolvidos com as questões públicas e de interesse coletivo. A cidade, o bairro e as ações de mobilizações que lutam para manter suas especificidades, sua cultura, seus espaços socioculturais proporcionam aprendizados que tem relação com a educação política, cultural, social e, até mesmo, econômica de como gerir e lidar com recursos financeiros destinados, por exemplo, às obras no lugar. Dessa maneira a cidadania é exercitada, pondo os sujeitos em discussão para decidir o melhor para todos ou para a maioria.

A massificação dos espaços públicos, ou seja, a transformação sem consentimento dos moradores que os utilizam, aliada a imposição de padrões para toda uma cidade acaba por influenciar e reduzir os espaços de articulação dos sujeitos, onde as regras podem ser debatidas, questionadas, (re)elaboradas. Essa massificação acaba gerando um silenciamento desses sujeitos (SOUSA SANTOS,1989), abrindo uma lacuna para que o poder do mais forte possa se estabelecer sem que os processos democráticos de discussão das políticas públicas de interesse dos cidadãos sejam evidenciados. Mesmo assim, essas relações de poder, como diria Foucault (2014), são produtivas, pois podem permitir tanto a formação dos envolvidos, como também um processo de educação popular no local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de revitalização cultural pelo qual tem passado o bairro de Itapuã no

decorrer dos anos contribuiu e continua a contribuir para que o processo de educação popular possa acontecer constantemente entre os moradores locais. Diversas são as resistências que perpassam o local visando preservar as tradições, manifestações, memória e os espaços socioculturais.

A partir dessa pesquisa, realizada no calor da mobilização comunitária em defesa da Praça do Alto da Bela Vista, percebemos que esse movimento de resistência cultural que já vem acontecendo de maneira mais consciente, com indícios no surgimento do grupo Mantendo a Tradição, como já descrito acima, tem motivado e conscientizado a comunidade do bairro, que vem discutindo e se articulando diante das imposições do poder público, no sentido de orientar suas ações para valorizar aquilo que julgam ser importante para a preservação da cultura local.

O forte sentido de pertencimento manifestado pelos moradores de Itapuã, sobretudo aqueles mais envolvidos com a cultura local do bairro, nos mostrou pistas de como um processo de educação popular pautado nas relações culturais vivenciadas pelos sujeitos, tomando por referência o lugar onde vivem, faz florescer vínculos, estabelecendo novas sociabilidades, sendo altamente significativo no que diz respeito a tomada de consciência desses sujeitos sobre suas identidades, sua capacidade de ação, autonomia, criatividade e liberdade.

Os espaços de articulação proporcionados pelas comunidades tais como festas, manifestações, festivais, celebrações, eventos, mutirões, etc..., são extremamente importantes para a conscientização dos moradores da cidade sobre sua capacidade de operar as transformações que julgam serem necessárias no seu cotidiano, pois nestes espaços passam a compreender a força de seu coletivo e as possibilidades de intervenção na realidade.

Portanto, as resistências culturais são pontecializadoras de uma educação popular que produz ações, conhecimentos e saberes importantes para se viver em sociedade, comunidade e em grupo. A participação e envolvimento nesses espaços socioculturais contribui para que as pessoas possam ser sujeitos/atores de sua própria história, construída e reconstruída a todo instante a partir da participação com voz ativa nesses processos públicos e coletivos.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos**

saberes na roda. Campinas: Unicamp/CMU; Salvador: Edufba, 2005.

_____. **Cultura Popular e Contemporaneidade.** Revista Patrimônio e Memória. São Paulo, Unesp, v. 11, n.2, p. 102-122, julho-dezembro, 2015.

AMINE, Jamile; TEIXEIRA, Ailma. **Moradores pedem reconstrução de quiosque da Praça do Coreto, destruída após a reforma da orla.** Bahia Notícias, 01 de Março de 2016. Disponível em: <http://www.bahianoticias.com.br/cultura/noticia/23681-moradores-pedem-reconstrucao-de-quiosque-da-praca-do-coreto-destruida-apos-reforma-da-orla.html>

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As conseqüências humanas.** Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, Homi (2005). **O local da cultura.** Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 3. reimpressão. Belo Horizonte: UFMG.

CERTEAU, Michel de (1994). **A invenção do cotidiano:** *1. Artes de Fazer.* Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.

CHAUÍ, Marilena (1989) . **Conformismo e resistência: Aspectos da cultura popular no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense.

FERNANDES, Bianca. **Requalificação da Praça do Coreto provoca desgaste no diálogo entre poder público e comunidade.** ITAPUÃCITY, 07 de Janeiro de 2016. Disponível em <http://itapuacity.com.br/15192/>

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAIA, Débora Matos. **Educação e Identidade**: a reconstrução cultural da Festa de Itapuã. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador-BA, 2012. 189 fl.

NETO, Paulo e SERRANO, Maria Manuel. A Identidade e a Plasticidade Territorial e Os Processos de Regeneração Urbana. VII Congresso Português de Sociologia. Universidade do Porto. 19 a 22 de Junho de 2012. Anais. Disponível em: <http://www.

aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0433_ed.pdf > Acesso em 11 de Abril de 2016.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização: Do pensamento único à consciência universal.** 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortês, 1989.

A DRAMATURGIA POLÍTICA DA VERDADE: UMA ALETURGIA DOS CÍNICOS PERIFÉRICOS

Ridivaldo Procopio da Silva (UFPE)
procopiomabi@gmail.com
Bolsista CAPES

INTRODUÇÃO

O presente trabalho privilegiou uma reflexão sobre os processos de formação humana, através da delimitação de uma excêntrica e singular *figura de pensamento*: o habitante das periferias das nossas cidades ou mais diretamente o *pobre*. Figura excêntrica na medida em que comumente o pobre se constitui como um *objeto* das redes de poder-saber que articulam as práticas educativas. O pobre é, quase sempre, a figura paradigmática das formas de assujeitamento econômico, político, social e cultural, encarnando nos discursos educativos o lugar de múltiplas desigualdades que fazem dele o sujeito de uma falta, de uma carência. No máximo, o pobre aparece como alvo de uma sociologia crítica da pobreza que ora o apreende por meio de práticas sanitaristas e higienistas, ora por meio de políticas públicas direcionadas a promover e garantir os seus direitos (negados) de cidadania. No entanto, o pobre também se constitui como uma figura singular uma vez que se tornou um foco privilegiado de reflexão em torno da condição humana em tempos biopolíticos (AGAMBEN, 2011).

Parte-se então da percepção de que a figura do pobre permite engendrar outras formas de pensar e de entrar em relação com o chamado *sujeito da educação*. Contudo, vale ressaltar que não se trata de propor uma idealização das condições de vida dos moradores das periferias, pois o que está em jogo, aqui, é, antes de tudo, um exercício de pensamento que busca vislumbrar na condição dos sujeitos periféricos um lugar de reflexão para outras formas de vivenciar as experiências formativas. Por essa razão, optamos por seguir análises cujas ferramentas teóricas questionam a linearidade discursiva que associa, no campo filosófico, sociológico ou pedagógico, a vida e a experiência dos pobres a uma ausência, problematizando, nesse percurso, a intensa carga de moralidade que ainda atravessa a percepção e a compreensão analítica dos processos educativos daqueles e daquelas que habitam os espaços periféricos em nossa sociedade. Isso é importante para desarticular a naturalização da condição humana do pobre com os signos do infortúnio, da carência, do risco e da vulnerabilidade, uma vez que “importa aqui abordar a potência dos pobres, sua capacidade de produzir vida na própria vida” (CERQUEIRA, 2010. p. 20).

Nesse âmbito, vale ressaltar que inúmeros trabalhos vêm discutindo as questões da desigualdade, pobreza e políticas sociais, visualizando a focalização das políticas sociais no Brasil. Neles é possível perceber que a partir dos anos 1980 novos encaminhamentos em matéria de política social foram conduzidos pelo Estado brasileiro. A partir da década de 1990, por sua vez, aumentou o número de pesquisas sobre as origens, formas de medir e de abordar a pobreza. Foi dessa forma que a questão da pobreza foi retomada no debate acadêmico como um dos eixos centrais de tematização dos sentidos da educação.

> *[...] a partir de 1993, começou a ser visto as mudanças nas percepções e discursos sobre a pobreza no Brasil, com início da "Ação da Cidadania" a qual tomou conta das ruas do país. Neste [mesmo] ano foi divulgado o Mapa da Fome produzido pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, ligado ao Ministério da Fazenda) identificando a existência de 32 milhões de pessoas vivendo em condições de pobreza absoluta no país. Surgem milhares de iniciativas da sociedade civil, voltadas para a distribuição de alimentos e outras atividades de cunho social (RUEDIEGER, MACHADO, SILVA E CAVALLI WEBER, 2005, p. 02).*

Como consequência, os pesquisadores passam a problematizar o próprio conceito de pobreza, que se desloca de uma lógica economicista estrita para incorporar uma visão multidimensional da questão e do seu enfrentamento. Um dos efeitos mais significativos desse deslocamento refere-se à mudança no tratamento dos espaços periféricos como territórios da pobreza. A periferia torna-se signo não apenas das formas de exclusão e invisibilização dos sujeitos que aí habitam, mas também de práticas de resistência e transformação cultural, social e política, o que contribuiu para questionar a construção social da favela como símbolos unidimensionais de negatividade, carência e violência.

Para Valladares (2010), dentre outros, indica que, nesse momento, entram em xeque as imagens que nos foram transmitidas, desde o início do século XX, por obras como "Os Sertões" que permitiram aos intelectuais brasileiros entenderem e interpretarem as favelas. Em síntese, as favelas historicamente foram pensadas apenas como espaços formados por habitações precárias, em morros ou mangues, ou seja, um território em que mal se delineia uma vaga ideia ambivalente de comunidade demarcada pala oposição à cidade. As favelas enquanto imagens fixadas dos espaços periféricos são então representadas no imaginário social como a *comunidades dos miseráveis*, da ralé, da plebe. Uma comunidade atravessada pelas condições de vida precárias, desqualificadas e, no limite, perigosas. Daí que, esse tipo de representação tenha contribuído para veicular, de forma paradigmática, os problemas decorrentes do processo de modernização desigual ou seletiva das grandes cidades.

Dentre esses problemas, destaca-se o da violência. Na atualidade, diferentes estudos têm se debruçado sobre o fenômeno da criminalização da pobreza, tanto no âmbito dos discursos governamentais, como nas próprias ciências humanas e sociais, na imprensa, na literatura, na medicina. Situação que faz ecoar e multiplicar diferentes discursos de prevenção e projetos que almejam o combate e a erradicação da pobreza.

METODOLOGIA: UMA DRAMATURGIA POLÍTICA DA VERDADE PERIFÉRICA

Com base nessas análises, encontramos na forja foucaultiana outro caminho de pensamento acerca dos pobres, da pobreza e das periferias: a dramática política da verdade (FOUCAULT, 2011). Para Foucault, as teorias críticas deixaram à margem o fenômeno da *aleturgia*, isto é, do ato pelo qual uma determinada verdade se manifesta concretamente na existência de quem a profere, gerando assim efeitos éticos e políticos inusitados na esfera pública.

Do ponto de vista de nossa pesquisa, a aleturgia permite problematizar como determinadas práticas estéticas mobilizadas pelos sujeitos periféricos podem ser abordadas também como práticas formativas. Assim, analisamos as práticas de veridicção desdobradas por um grupo de sujeitos juvenis situados em uma comunidade periférica do Recife (PE), buscando apreender os efeitos provocados em seus processos de subjetivação como moradores da periferia.

> *O dizer-a-verdade sobre si mesmo, e isso na cultura antiga [...], foi uma atividade conjunta, uma atividade com os outros, e mais precisamente uma atividade com um outro, uma prática a dois. E é o outro, presente e necessariamente presente na prática do dizer-a-verdade sobre si mesmo, que me reteve e me deteve (FOUCAULT, 2011, p. 6).*

Uma coisa fundamental quando levamos em consideração o estudo da aleturgia junto aos sujeitos periféricos é sua insistência em se identificar e em continuar existindo na favela e como favelado, positivando aspectos e dimensões que são, comumente, negados pelas teorias ou políticas públicas que lhe são endereçadas. Apesar das múltiplas desigualdades, os sujeitos perseveram em acentuar os aspectos positivos de seu modo de viver. Foi nesse contexto que a pesquisa evidenciou um traço confirmado por outras investigações: o papel dos movimentos culturais como formas de resistência aos processos de conformação da vida dos sujeitos periféricos (CARVALHO, 2008; GAMEIRO, 2008). Enquanto práticas coletivas de manifestação cultural, as artes periféricas configuram-se, elas mesmas, como uma espécie de acontecimento formativo *sui generis*, delineando e, muitas vezes, denunciando as fronteiras e os muros invisíveis que cerceiam a vida dos sujeitos, mas também os questionando.

As manifestações artísticas periféricas recusam a realidade como dada, e visam muda-la. Ou mais exatamente, mudar o dado. Mudar o local de cada dada realidade mostrando assim o invisível do que nos constitui. Jogar os dados. Em Recife, palco de várias manifestações artísticas, observa-se, por exemplo, a emergência do Manguebeat. Esse movimento fundiu a lama da cidade com a terra do sertão, o barraco de tábua com os de taipas, assim como o xerém e o pirão a cidade teve mais uma vez a oportunidade de ver os Chicos e Marias banhados de lama-vida. De fato, o mangue: era um nome óbvio para o movimento cultural de Recife, já que a cidade foi construída sobre manguezais onde habita a população pobre das favelas da cidade (CARVALHO, 2008; GAMEIRO, 2008).

Assim, o movimento contribuiu para formar um circuito cultural *underground* situado às margens dos suplementos culturais, dos jornais e dos eventos promovidos pelos órgãos governamentais, propiciando a criação de seus próprios meios de divulgação por meio de panfletos, fanzines e rede de contatos (CARVALHO, 2008; GAMEIRO, 2008, p. 08). Essa situação permite evidenciar como arte e periferia não são duas categorias estanques, ou seja, a arte, para os coletivos periféricos, não existe separada do seu cotidiano, das formas de vida dos agrupamentos sociais. As manifestações artísticas carregariam, portanto, em seu interior uma forma singular de resistência. Além disso, não é de se espantar que artistas, situados nos espaços periféricos, afirmem nunca terem frequentado "escolas de arte", pois seu aprendizado foi na convivência com a vida mesmo, nos caminhos da arte pulsante nas veias das ruas. A miséria, a fome e a própria ausência de perspectivas tornam-se elementos constitutivos vitais de modos outros de existência e produção (tanto econômica, como simbólica) [77]. Como recorda Foucault,

> *O espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo. (FOUCAULT, 2009, p. 414)*

Dessa ótica, as artes periféricas podem se constituir em ferramentas potentes na criação ou recriação de *outros* modos de vida: modos de vida que dão lugar "a relações intensas, que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas" (FOUCAULT, 2010, p. 351), visto que abre espaços para uma cultura, para uma política e para uma ética outra. Em um tempo onde cada vez mais prolifera a valorização das individualidades, a criação de vínculos singularizantes por meio das práticas estéticas configura-se, para os sujeitos situados nos espaços periféricos, como uma forma de desafiar as regras preestabelecidas pelo biopoder, encorajando e disseminando formas próprias de resistência (ORTEGA, 2009, p. 116). Nesse caso, resistir passa também por acreditar na abertura dos possíveis imanentes à realidade, engendrando

77 Contudo, lembramos, mais uma vez, que não se trata de fazer elogio ou escárnio da falta, mas, "sabianamente" falando, fazer de cada queda passos de dança.

heterotopias onde menos de espera. Enfim, as estéticas periféricas contribuem para tornar inseparáveis a arte e a produção da existência, ou seja, a vida torna-se indistinguível de fazer arte, faz da vida (de toda vida, de qualquer vida) uma obra de arte.

Por isso, Foucault lança mão da noção de heterotopia, noção chave para a reflexão sobre a possibilidade de construção de outros espaços. Pois bem, as formas de vida inspiradas pelo fazer estético podem ser consideradas heterotopias. O uso do espelho permite uma compreensão dessa tomada de posição. Foucault apresenta o espelho como um *lugar sem lugar*. A partir do espelho nos percebemos ausentes no lugar mesmo em que estamos presentificados (FOUCAULT, 2009). O espelho seria uma experiência mista, um lugar em um não-lugar, um lugar fora de outros lugares, uma espécie de contraposicionamento.

> *Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (FOUCAUTL, 2009, p. 415).*

A arte produzida nas periferias é um não lugar, um lugar heterotópico, um lugar possível para a constituição mesma de heterotopias. Isso acontece na medida em que elas estão pautadas em dois elementos chaves: a *liberdade* e o *vínculo*. O primeiro diz respeito à livre escolha que os atores fazem de se envolver com esse tipo de experiência artística. O segundo elemento relaciona-se com os processos de subjetivação atuantes no processo, pois não há arte desvinculada da produção de laços e de afetos. Os coletivos periféricos (grupos de jovens, movimentos culturais, etc.) mostram o que pode haver de heterotópico nas diversas experiências artísticas, sociais e políticas, através das quais eles produzem não só arte, como também conhecimentos, indagações radicais, leituras alternativas de si e do mundo.

A PERIFERIA PELA PERSPECTIVA DO CINISMO

Chegamos ao ponto central de nossa análise, a dramaturgia do discurso verdadeiro presente na produção estética dos sujeitos periféricos. Trata-se da noção de parresía. Uma noção operada por Foucault entre 1980 e 1984, na qual ele analisa os vínculos éticos e políticos do ato parresiástico, do ato de dizer corajosamente a verdade sob o risco da própria vida.

A noção de *parresía* tem implicações diretas com trabalho de pesquisa por portar uma ligação ontológica com a periferia. Antes de tudo, há que indicar a aproximação entre o modo de vida do cinismo antigo e as formas de viver dos sujeitos periféricos. Nos dois casos, nos deparamos com modos de vida intimamente associados a formas de a dizer-a-verdade (FOUCAULT, 2011, p. 144). Na antiguidade greco-romana, e principalmente no cinismo, para que houvesse parresía, era preciso que, no ato de dizer-a-verdade, existisse a manifestação de um vínculo entre a verdade dita e a vida de quem a proferisse.

A parresía implica, portanto, uma espécie de coragem em que o sujeito se arrisca como condição de possibilidade do seu próprio discurso (FOUCAULT, 2011, p. 12), assumindo o risco de dizer a verdade não hoje, nem amanhã, mas a vida inteira. No modo mesmo como se leva a vida. A *parresía* é a coragem da verdade daquele que vive uma verdadeira vida.

> *[...] na prática cínica, a exigência de uma forma de vida extremamente marcante - [...] – é fortemente articulada no princípio do dizer-a-verdade ilimitado e corajoso, do dizer-a-verdade que leva sua coragem e sua ousadia até se transformar [em] intolerável insolência (FOUCAULT, 2011, p. 144).*

Na análise da vida cínica, Foucault indica alguns aspectos que formariam a doutrina da verdadeira vida: a vida não dissimulada, a vida independente, a vida reta e a vida soberana que é senhora de si mesma. Todos esses aspectos são dramatizados em figura exemplar: a pobreza. Diz Foucault (2011, p. 225), há uma pobreza que é ativa. Um tema que possui evidentemente uma extensão cultural muito grande, mas que negligenciado na reflexão filosófica e pedagógica foi, na cultura ocidental, apropriada pelas religiões. O pobre, ou em nosso caso os sujeitos periféricos, são os verdadeiros sujeitos da *parresía,* pois tem como compromisso não se calar. Na tentativa de dizer como Nietzsche: ser verdadeiro e certeiro com as flechas, eis a virtude periférica. Virtude que porta como única verdade a ligação com seu modo de vida. Virtude eminentemente política, posto que resistente aos discursos de negação que se multiplicam sobre as carências e limitações das periferias. Assim, a noção de parresía é fundamental, pois permite que percebamos que o dizer verdadeiro não se separa da ação veraz, assim como o fazer arte nas periferias não se desvincula das suas formas de vida.

CONCLUSÃO: OU EM BUSCA DE UM DEVIR CÍNICO

Assim, ensina-nos Foucault: a vida cínica não separa modo de vida e filosofia. O dizer a verdade é possibilitado justamente pelo gesto de seu modo de vida. Esse desempenha o papel de condição de possibilidade para o exercício da *parresía*. É na sua vida mesma que o cínico mostra, em sua nudez irredutível, as coisas indispensáveis à vida humana. Temos então o gesto fundamental da vida cínica: a vida é na verdade o que se faz na própria vida. O cinismo faz da forma da existência uma condição para o dizer-a-verdade.

> *Ele faz da forma da existência a prática redutora que vai abrir espaço para o dizer-a-verdade. Ele faz enfim da forma de existência um modo de tornar possível, nos gestos, nos corpos, na maneira de se vestir, na maneira de se conduzir e de viver, a própria verdade. Em suma, o cinismo faz da vida [...] uma manifestação da verdade (FOUCAULT, 2011, p. 150).*

Os cínicos expressam a verdade manifesta no próprio corpo, nas suas vestimentas, no seu comportamento, na maneira de agir, de se portar. Por isso,

> *[...] o cínico é enviado como batedor à frente, além do front da humanidade, para determinar o que nas coisas do mundo pode ser favorável ao homem ou pode lhe ser útil. A função do cínico [será a de determinar] onde estão os exércitos inimigos e onde estão os ponto de apoio [...] É para isso que o cínico, enviado como batedor, não poderá ter nem abrigo nem lar nem mesmo pátria. Ele é um homem da errância, é o homem do galope à frente da humanidade. E depois desse errância [...] o cínico deve voltar. Ele voltará para anunciar a verdade [...] sem [...] se deixar paralisar pelo medo (FOUCAULT, 2011, p. 146).*

Em suma, para que haja parresía cínica é preciso que, no ato de dizer-a-verdade haja: primeiro, manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem disse; segundo, questionamento do vínculo entre os dois interlocutores. Foucault, contundo, entende que a parresía cínica não é simplesmente uma figura esquecida da filosofia antiga, mas uma espécie de categoria transhistórica. Há na noção da parresía cínica uma forma vital de problematizar a forma que os sujeitos fazem uso de seus éthos na realidade. Para ele, o cinismo é uma forma de filosofia que não para de colocar a questão: qual pode ser a forma de vida que seja tal que pratique o dizer-a-verdade?

> *A emblemática do cinismo é [...] o homem de manto curto, barba hirsuta, pés descalços e sujos, com a mochila, o cajado, e que está ali, nas esquinas, nas praças públicas, na portas do templos, interpelando as pessoas para lhes dizer algumas verdades (FOUCAULT, 2011, p. 171).*

Por tudo isso, a noção de parresía cínica nos fez pensar, olhando para a produção artística que se faz dentro das periferias, um *devir cínico*, para falarmos como Deleuze e Guattari (2014). Não que os sujeitos periféricos se transformem em cínicos ou os cínicos antigos são antepassados carnais dos sujeitos periféricos. Nunca e jamais uma reprodução!

Na tentativa de ser mais específico, um devir cínico seria em nossa leitura uma forma e pensar a atualização das práticas estéticas nas periferias. Uma forma de *cinismo periférico*, quer dizer, um cinismo ancorado no ato corajoso de dizer outras verdades e outras formas de viver nos espaços periféricos. O devir cínico toma o lugar de uma máquina revolucionária porvir (DELEUZE, 2014, p. 38), na medida em que as artes periféricas atuem como expressões de um pensamento da diferença, ameaçando, questionando, desestabilizando e transgredindo as normas estabelecidas e os preconceitos dirigidos aos sujeitos habitantes de nossas periferias.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, Monique Borba. **Pobres, Resistência e Criação:** Personagens no Encontro da Arte com a Vida. São Paulo: Cortez, 2010.

DELEUZE, Gilles, Guattari, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte : Autêntica , 2014.

D' Andrea, Tiarajú Pablo. **A formação do sujeito periférico**: cultura e política na periferia de São Paulo, tese apresentada ao departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo em 2013. Disponível em file:///C:/Users/Proc%C3%B3pio/Downloads/2013_TiarajuPabloDAndrea_VCorr.pdf.

FOUCAULT, Michel. **Outros Espaços**, in: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009.

_____, **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____, **A Coragem da Verdade**, O Governo de Si e dos Outros II. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Commonwealth – El Proyecto de Una Revolución del Común.** Madrid: Akal Ediciones, 2011.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro : Sinergia: Relume Dumará, 2009.

UGÁ, Vivian Domínguez. "A categoria "pobreza" nas formulações de política social do Banco Mundial". Revista de Sociologia e Política. Novembro, no. 23, (2004).

VALLADARES, Licia**.** A gênese da favela carioca**: A produção anterior às ciências sociais. Rev. bras. Ci. Soc. vol.15 no.44 São Paulo Oct. 2000. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092000000300001.**

EDUCAÇÃO POPULAR, PESQUISA E INTERVENÇÃO: REAFIRMAÇÃO DA RECIPROCIDADE E INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE OS CONHECIMENTOS POPULAR E ACADÊMICO

Frederico Antonio Mineiro Lopes (UNIMONTES)
fredericomineiro@ufmg.br
Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro (UESB)
elianecgmelo@yahoo.com.br
Apoio: CRÉDITO A FAPEMIG

INTRODUÇÃO

A pesquisa e a extensão com os sujeitos na suas comunidades ou territórios compõem um encontro entre dois mundos, duas culturas, dois sujeitos, com subjetividades muito diferentes, no modo de conceber essa relação. Além disso, constitucionalmente, a extensão é pautada pela indissolubilidade entre o ensino e a pesquisa (FORPROEX, 2001). Entre esses dois universos que sabem, pois aqui estão em questão o saber acadêmico/científico e o saber popular/tradicional; há diferentes interpretações semânticas e modos, às vezes, equivocados de compreensão e de ação (FREIRE, 1988). As atividades de pesquisa e de extensão também podem ser vistas sob a ótica da intervenção. Ao adentrar na vida das pessoas, nas comunidades, os pesquisadores, extensionistas, servidores públicos, professores e estudantes, podem ser incluídos na categoria: agentes externos (LOPES, 2004). Tendo como referência diversos trabalhos realizados em comunidades rurais, a intervenção pode ser entendida como uma ação (ou conjunto de ações) praticada por pessoas (agentes, assessores) que não pertencem ao núcleo comunitário onde tal ação se realiza. Ela pode assumir um caráter “tutorial” ou um caráter “educativo” (ALENCAR, 1995).

Este ensaio visa discutir a interação e os conhecimentos possibilitados pela educação popular enquanto mediadora na obtenção dos dados e na devolução dos mesmos aos sujeitos pesquisados, na perspectiva da transformação social. Tal questão teve origem na interação entre o pesquisador e diversos sujeitos pesquisados nos cenários semiáridos rurais no Norte de Minas Gerais e no Vale do Jequitinhonha. É, pois, o resultado da percepção e sensibilidade do observador, envolvidas em seus referenciais teóricos e demais dimensões cognitivas/ontológicas, depois trabalhadas dentro de princípios metodológicos que caracterizam o procedimento científico. Tais considerações delimitam e salientam, de imediato, o caráter interpretativo adotado nas pesquisas qualitativas e a não dissociação entre a natureza humana e idiossincrasias do pesquisador e a natureza humana do objeto pesquisado nas ciências sociais e no campo da educação.

OS SUJEITOS PESQUISADOS E PARTICIPANTES DAS AÇÕES DE EXTENSÃO DE VIÉS EDUCATIVO POPULAR

Os atores sociais locais possuem diferentes denominações. Algumas calcadas em referenciais teóricos acadêmicos como “agricultura familiar”, “campesinato”, outras na vivência e simbolismo regional como “sertanejos” e ainda outras fundadas no sincretismo entre o simbólico regional e o mundo externo, representado pelas transformações sociais. Este é o caso dos vocábulos “trabalhadores e trabalhadoras rurais”. Os significados de todos estes termos são contextuais e representam articulações com significados de outros objetos também presentes no contexto. São relacionais com os modos como diferentes atores percebem o mundo, isto é com suas dimensões ontológicas de realidade. Cabe ao pesquisador interpretar tais articulações para aproximar do significado que elas expressam. Mas o pesquisador carrega, como qualquer ser humano, uma concepção de mundo impossível de ser removida, mas, passível de ser ponderada dentro de limites de uma estratégia metodológica. Torna-se, pois, necessário explicitar o que tais termos representam neste trabalho.

Neste espaço rural há relações sociais de convivência comunitária, típica da ajuda mútua nestas regiões (CÂNDIDO, 2001); nestas sociedades há uma integração de todas as atividades. Este fato social total segundo Mauss (1974) exprime, ao mesmo tempo, integralmente ou sem separação, toda a espécie de instituição desde o futebol, festas religiosas, mutirão, trabalho na propriedade, na associação, preocupação com a educação das crianças e com a escola, passando pelo trabalho não agrícola, até a dádiva e a reciprocidade em casos de falecimento, colheita, festa, doença e crise financeira.

Percebe-se assim que a realidade rural no semiárido norte mineiro e do vale do Jequitinhonha que se apresenta é a mesma em que há a implementação de políticas públicas. Este é o campo de atuação do Estado, normalmente via projetos governamentais desenvolvimentistas elaborados em gabinetes e implantados de forma difusionista pelos técnicos do serviço de extensão. Atendendo prioritariamente os interesses econômicos, não há adaptação às peculiaridades e demandas regionais, desprezando todo o conhecimento acumulado dos agricultores, na elaboração de currículos adequados às especificidades do campo, além de não contar com a sua participação nestes projetos e pouca preocupação com a degradação ambiental. Neste contexto, a expansão desenvolvimentista dos grandes projetos rurais e silvícolas, da agroindústria, do latifúndio e de empreendimentos da iniciativa privada aumentam também a fragmentação ecológica e cultural do cerrado e da caatinga por esta antropização.

Obviamente tais iniciativas não levaram em consideração as peculiaridades demográficas, culturais, ecológicas e edafoclimáticas, bem como os estragos ao meio ambiente e as sociedades que vivem diariamente a relação de respeito e equilíbrio com a "mãe terra", que suas externalidades podem acarretar na formulação de políticas econômicas e de desenvolvimento que corroboram para a constituição deste cenário insustentável que alguns estudos alertam e denunciam (LEFF, 1994; ALTVATER, 1995).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E EDUCAÇÃO POPULAR

As estratégias das pesquisas que foram e são realizadas, por intermédio da educação popular, caracterizam-se como estudos de caso de cunho qualitativo, categoria de investigação em ciências sociais em que o foco é uma unidade que se analisa de maneira aprofundada (YIN, 1994). Segundo Bogdan e Bikklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural; b) é descritiva; c) há um interesse maior pelo processo que simplesmente pelos resultados e produtos; d) as análises dos dados tendem a ser feitas de forma indutiva; e) o significado é de importância vital nesta abordagem. Os cuidados desde a escolha do tema de pesquisa e da população estudada, segundo Becker (1977), remetem aos valores e à história de vida do pesquisador. Para esse autor, o modo de formular o problema de pesquisa permite perceber de que lado se encontra o pesquisador. Se tal posicionamento é inevitável, a estratégia metodológica e a ética do investigador procuraram evitar ou atenuar as influências que os vieses poderiam acarretar, buscando resultados válidos e confiáveis.

Na coleta de dados utiliza-se, conforme a realidade dos sujeitos ou do objeto de pesquisa, uma gama de recursos metodológicos tais como: roteiro de entrevistas, observação, diagnóstico rápido participativo (DRP), história oral e história de vida, pesquisa documental e anotações de campo. Estes recursos constituem importantes substratos para o estudo de caso (YIN, 1994), ao proporcionarem a reconstituição da trajetória social vivenciada nas comunidades, escolas, associações, enfim pelos grupos sociais, bem como suas percepções sobre os acontecimentos e mudanças que marcaram a história das comunidades desta região, a partir da sua visão de mundo e concepção da realidade. O instrumental comumente utilizado para ajudar na aplicação da metodologia é: um gravador, caderno de campo e máquina fotográfica (BOGDAN E BIKKLEN, 1994).

A técnica comumente utilizada foi a observação participante (MALINOWSKI, 1984; FOOTE-WHYTE, 1980), complementada pelos recursos etnográficos e da construção social da realidade. Por se tratar dos processos pelos quais qualquer corpo de conhecimento chega a ser estabelecido como realidade, "a sociologia do

conhecimento tem sua raiz na proposição de Marx que declara ser a consciência do homem determinada por seu ser social" (BERGER E LUCKMANN, 1996, p. 17).

Para fazer uma melhor leitura dos ambientes pesquisados busca-se realizar uma observação inculturada, ou seja, conviver com a máxima discrição para descrever, apreender e construir a realidade social a partir das pessoas entrevistadas e observadas. Assim, ao partilhar a vida cotidiana das pessoas foi possível, não destoar tanto do grupo, durante o recolhimento dos seus depoimentos e as observações da realidade local numa aproximação dialógica possibilitada por meio de atitudes típicas dos processos de educação popular.

A educação popular muitas vezes é informal, sem muitos recursos didáticos, na simplicidade de um rancho de palha de coco catulé, numa construção de adobe, um galpão, ou até mesmo debaixo da sombra do pé de manga, baru ou do "pé de pequi". O que a princípio, num olhar míope e preconceituoso, pode dar uma aura de romantismo e amadorismo ineficaz, não lhe tira o mérito pelo crescimento propiciado às pessoas, sobretudo aquelas as quais lhes foram negados, circunstancial ou propositalmente, o direito à educação formal. Há no seu constitutivo uma pedagogia que não pode ser elaborada e, tampouco, praticada pelos opressores (FREIRE, 1987). Freire (1987) supõe que em qualquer movimento ou ação educativa deve haver um interesse gratuito, muitas vezes idealista e constantemente utópico.

É imperativo que a educação, seja de natureza formal (curricular, institucional, privada, estatal ou filantrópica) ou informal (iniciativas populares ou da sociedade civil organizada, organizações não governamentais, igrejas, órgãos de extensão de universidades ou do governo) faça caso do saber popular e tenha como finalidade "a superação do mundo de opressão e injustiça" (CIZESKI, 1995), em que estão inseridas as pessoas com nome e endereço. Além disso, respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos e os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores populares terão nos educandos sempre um ponto de partida e não de chegada para sua ação (FREIRE, 1995).

O conceito da educação de adultos move-se na direção daquele de educação popular, na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores. Uma destas exigências está relacionada à compreensão crítica dos educadores e do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. A grande pretensão da educação popular para uma autonomia da pessoa é sinalizada pelo próprio Paulo Freire, inspirado em Marx, que assim expressa uma das suas preocupações com a natureza humana:

> *Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História*

e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos [...] (FREIRE, 2002, p.145).

Educadores, pesquisadores e grupos populares descobriram que educação popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância, a capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, recusa-se a se deixar aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 1995). Na educação popular de corte progressista e democrático o sujeito se assume "em busca de" e não como a pura incidência da ação do educador. Assim, conforme Freire (1987) os sujeitos são ao mesmo tempo exemplos para si mesmos.

A educação do povo ao longo da história estava ligada às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político, capitalista e das estruturas socioeconômicas, fora ou dentro da ordem vigente. Mecanismos como o impedimento do voto do analfabeto, foram tentativas para acabar, desde a raiz, com as iniciativas de transformar a sociedade através da educação. Acreditou-se possível a conquista do poder político pelas eleições, por meio da educação popular como instrumento de formação de novos contingentes eleitorais, dependendo da estratégia de luta política do grupo que a promove (PAIVA, 1973). A educação popular deve, conforme Paiva (1973), educar para conscientização ("viver é lutar") e para ajuda mútua ("mutirão"), com vistas a uma leitura consciente e reflexiva da realidade para a contraposição aos fatores "exógenos" como: políticos de época de campanha; atividades industriais/comerciais depredadoras do tecido social e da natureza; agentes externos tutoriais de qualquer instituição que venha desconsiderar a realidade da comunidade.

Não é possível a educadores e a educadoras pensarem apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Pensando e agindo dessa maneira, estariam assim reproduzindo informalmente as práticas do modelo escolar oficial, o que já não seria mais educação quanto à aprendizagem e nem popular quanto ao seu objetivo de transformação da realidade local pelos próprios moradores. Os próprios conteúdos não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece no meio popular, na periferia das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos - não pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Para Betto (1994) e Bordenave (1994) a Educação Popular significa levar a pessoa a organizar-se em movimentos populares e ser sujeito do processo político, e isso não somente através do acesso aos cargos políticos, de cima para baixo, mas de uma participação, como cidadãs e cidadãos, de forma ampla, pois:

> *A utilização da educação como instrumento de mudança social não se faz através dos sistemas educacionais, mas de campanhas ou de movimentos que atendem aquelas faixas da população que não são atingidas pelos sistemas formais de educação (PAIVA, 1973, p.302).*

A educação popular e a participação dos cidadãos tornaram-se, juntas, o imperativo para que haja transformação social. Embora a participação seja uma necessidade básica, as pessoas não nascem sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende participando e se aperfeiçoa numa ação reflexiva e dialógica (LOPES, 2005).

PARTICIPAÇÃO: A FORÇA DA ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA DECORRENTE DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Participação é um processo multidimensional e varia de situação para situação em resposta às circunstâncias particulares. Não existe um único modo de compreender esse processo e a sua interpretação está mais em função da perspectiva de análise empregada (ALENCAR, 2001).

No campo político a participação é de grande importância para fortalecimento organizacional comunitário: lideranças, associações comunitárias, sindicatos dos trabalhadores rurais, união informal e solidária. Participar é não ficar de fora, é fazer história nas manifestações religiosas, culturais, sociais, políticas e econômicas; de fato, como atores e a partir das suas necessidades e não como massa ou objeto de interesses, opressão e explorações, quer sejam de grupos econômicos, políticos, intelectuais ou religiosos.

Oakley e Marsden citados por Alencar (2001, p.21), analisando diferentes projetos de desenvolvimento, identificaram diferentes significados atribuídos ao termo participação:

- *Envolvimento voluntário dos indivíduos nos programas, sem, contudo, participarem da sua elaboração.*
- *Sensibilização dos indivíduos, aumentando-lhes a responsabilidade para responderem as propostas de programas de desenvolvimento e encorajando iniciativas locais.*
- *Envolvimento dos indivíduos no processo de tomada de decisão, na implementação dos programas, na divisão dos benefícios e na avaliação das decisões tomadas.*
- *Associação do conceito de participação com o direito e o dever dos indivíduos participarem na solução dos seus problemas, terem responsabilidade de assegurar a satisfação de suas necessidades básicas, mobilizarem recursos locais e sugerirem novas soluções, bem como de criarem e manterem as organizações locais.*

- *Associação do conceito de participação com a iniciativa de pessoas e grupos, visando a solução de seus problemas e a busca de autonomia.*
- *Organização de esforços de pessoas excluídas para que elas aumentem o controle sobre recursos necessários ao desenvolvimento e sobre as instituições que regulam a distribuição desses recursos (OAKLEY; MARSDEN citados por ALENCAR, 2001, p.21).*

Aprende-se a participar, participando. O contrário da participação é a não participação, ou seja, o fenômeno da marginalidade. Marginalidade significa ficar de fora de alguma coisa, às margens de um processo sem nele intervir. É a errônea concepção da participação como integração ao molde modernizador, onde aquela é entendida, de forma fragmentada e reduzida, como a inclusão entre os beneficiários consumidores dos bens materiais e culturais inerentes ao desenvolvimento modernizador (BORDENAVE, 1994).

A "marginalidade" de alguns grupos ou regiões não é, de maneira alguma, consequência de "atrasos", mas resultado lógico e natural do desenvolvimento modernizador numa sociedade onde o acesso aos benefícios está desigualmente repartido. Não há, pois, marginalidade, mas, marginalização. Neste novo enfoque, Bordenave (1994) afirma que a participação não mais consiste na recepção passiva dos benefícios da sociedade, mas na intervenção ativa na sua construção, o que é feito através de tomada de decisões e das atividades em todos os níveis. A organização das famílias na forma de grupos, como sindicatos, associações, escolas e na própria comunidade, constitui fator decisivo da sua sustentabilidade. A participação dos indivíduos os torna responsáveis pela condução dos caminhos da comunidade, que passam a ser pensados em termos de coletivo (VAZ FILHO, 1997).

A participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Há um acúmulo de "saber participativo" ao longo da trajetória histórica da humanidade e no itinerário de cada pessoa. Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem e da mulher social numa sociedade participativa (BORDENAVE, 1994).

A desarticulação na vida da comunidade leva a um aumento da "não participação" (Demo, 1986, p. 67) ou uma participação cooptada, visando interesses próprios e imediatistas. O esvaziamento e o enfraquecimento destes espaços de participação podem resultar na "prestação de serviço" ao poder dominante que se beneficia da situação através de estratégias de permanência no poder como clientelismo, dos favorecimentos e de políticas assistencialistas das vésperas eleitorais. Pelo lado financeiro há uma constante ruptura do tecido social pelo capitalismo que vai se adentrando nas estruturas familiares, do trabalho, da natureza levando, pela mídia e pelos modismos, a interesses egoisticamente pessoais como a politicagem e o consumismo, deixando instituições associativas populares cada vez mais tíbias. Ainda

há uma trituração continuada do tecido social pelo “moinho satânico” (POLANYI, 1980), hoje movido pelos ventos da globalização e das correntes neoliberais (GRAY, 1999).

A PESQUISA E AS FORMAS DE INTERVENÇÃO TUTORIAL E EDUCATIVA

Ao entrar na vida das pessoas, os agentes externos, sejam eles pesquisadores, extensionistas, professores, agentes de pastorais, etc., praticam uma intervenção. Tendo como referência o trabalho realizado com comunidades, a intervenção pode ser entendida como uma ação (ou conjunto de ações) praticada por pessoas (agentes, assessores) que não pertencem ao núcleo comunitário onde tal ação se realiza. Ela pode assumir um caráter “tutorial” ou um caráter “educativo” (ALENCAR, 1995).

A intervenção assume um caráter tutorial quando a ação do agente externo é orientada no sentido de introduzir “ideias” previamente estabelecidas, sem que haja participação da população alvo de sua ação na formulação de tais “ideias”. Nessa forma de agir, é o agente externo que elabora os diagnósticos, identifica os problemas, escolhe os meios para solucioná-los, estabelece as estratégias de ação e avalia as ações executadas. Restando aos habitantes, nessa forma de intervenção, executar as ações “prescritas” (ALENCAR, 1995).

Na ação tutorial os objetivos são pré-estabelecidos de acordo com os interesses do tutor e não da população. As informações transmitidas pelo agente externo tem muito peso em muitas regiões, podendo levá-las a meras seguidoras de receituários atrofiadores da capacidade criativa e crítica. A formação é estritamente técnica e comercial, o que reforça atitudes competitivas, de isolamento e da falta de interesse na participação da vida comunitária, gerando esvaziamento e enfraquecimento dos movimentos sociais na comunidade.

A intervenção assume um caráter tutorial quando a ação do agente externo é orientada no sentido de introduzir “ideias” previamente estabelecidas, sem que haja participação da população alvo e sua ação na formulação de tais “ideias”. Nessa forma de agir, é o agente externo que elabora os diagnósticos, identifica os problemas, escolhe os meios para solucioná-los, estabelece as estratégias de ação e avalia as ações executadas. Restando aos habitantes, nessa forma de intervenção, executar as ações “prescritas” (ALENCAR, 1995).

Por outro lado, a intervenção assume um caráter educativo quando a população alvo é estimulada pelo agente externo a desenvolver a habilidade de diagnosticar e analisar seus problemas, decidir coletivamente sobre as ações para solucioná-los, executar tais ações e avaliá-las, buscando, sempre que necessário, novas alternativas (ALENCAR, 2001). Tal modo de proceder vem ao encontro de uma concepção de desenvolvimento que prioriza, precipuamente, os indicadores e as variáveis sociais, ecológicas e da vida comunitária. Em última análise, o desenvolvimento pleno transcende os aspectos quantitativos, na direção ao bem comum, público, como o

direito dos cidadãos fazerem sua história de modo democrático, pelo processo de ampliação da liberdade, empoderamento, bem-estar e capacidade de fazer escolhas com autonomia (SEN, 2000).

A intervenção educativa contribui para a transformação da realidade, da sua própria prática, localizada no contexto concreto, social e histórico, em que se desenvolve. Além de includentes, os projetos de desenvolvimento, para serem educativos, teriam como indicadores de crescimento o desenvolvimento objetivo (tangível) e o subjetivo, ambos se complementando e tornando condição para haver desenvolvimento pessoal, comunitário e regional (QUADRO 1).

Quadro 1: Dimensões e indicadores de desenvolvimento

QUADRO 1 – Dimensões e indicadores de desenvolvimento

Dimensões	
Desenvolvimento objetivo **Indicadores:**	**Desenvolvimento subjetivo** **Indicadores:**
• Meio ambiente; prática produtiva: produção e comercialização; • Prática organizativa: sindicato, grupos de reflexão, times de futebol e associação; • educação, saúde e segurança; • crédito e infraestrutura.	• União, solidariedade, dignidade e respeito; • aprendizagem, conscientização, atitude, justiça e cidadania; • autoestima elevada e satisfação; • expressão: linguagem, valores, tradições, saber e manifestação cultural.

Fonte: Lopes et al, 2005.

Desse modo, a intervenção educativa contribui para a transformação da realidade, da sua própria prática, localizada no contexto concreto, social e histórico,

em que se desenvolve. Para possibilitar esse processo de conhecimento que apropria criticamente a realidade para transformá-la, Jara (1985) afirma ser necessário que:

- *A prática social seja a fonte dos conhecimentos;*
- *A teoria esteja em função do conhecimento científico da prática e sirva como guia para a ação transformadora;*
- *A prática social seja o critério de verdade e o fim último de todo o processo de conhecimento. (JARA, 1985).*

Na América Latina a intervenção educativa, sobretudo, junta às populações adultas viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela se tinha até poucos anos atrás. A educação de adultos é melhor percebida quando situada hoje como educação popular, pois, de acordo com Freire (1995), "esta transformação [...] indica os passos qualitativos da experiência educativa refletida por inúmeras pessoas/grupos latino-americanos" (FREIRE, 1995, p.10).

Assim, o começo de uma outra sociedade, possível, será pela busca de comunidades justas e fraternas, portanto mais humanas, menos materialistas e economicistas. Os programas de intervenção educativa para o desenvolvimento sustentável teriam por base o crescimento pessoal, para maior interação e leitura crítica da realidade. É sabido que, dadas as variáveis, os interesses e a diversidade circunstancial, trata-se de uma questão de alta complexidade e por isso não há fórmula pronta. Um começo acertado é aquele pautado pelo respeito e que promove o envolvimento dos próprios habitantes (a base) na busca de alternativas para a construção conjunta do seu desenvolvimento.

A subjetividade, por se tratar de um indicador que não remete ao cálculo, às estatísticas dos programas oficiais de desenvolvimento ou das políticas públicas financiadas por agências, como o Banco Mundial e o FMI, ainda não é valorizada de fato. Outras entidades, como agências financiadoras de organizações não governamentais e igrejas, têm considerado suas finalidades a partir destes indicadores. Pessoas ligadas à Teologia da Libertação, às Comunidades Eclesiais de Base, aos movimentos sociais e a alguns projetos de pesquisa e de extensão trabalharam para o aumento destas características subjetivas na América Latina.

PARTICIPAÇÃO: A APRENDIZAGEM PARA A CONSCIÊNCIA E A CONQUISTA DO PODER DE CONTRAPOSIÇÃO

A participação popular deve sustentar seus argumentos na mobilização em defesa dos interesses do coletivo e da sua autopromoção. Demo (1986) afirma que é indispensável que a participação seja conscientemente construída, pois há uma participação cedida quando essa, não contradiz os interesses de uma ordem estabelecida.

Bordenave (1994) argumenta que do ponto de vista dos setores progressistas, a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade. Além disto, por meio da participação, consegue-se resolver problemas que ao indivíduo parecem insolúveis se contar só com suas próprias forças, tais como a construção de uma estrada ou uma ponte. O mesmo autor considera as seguintes questões-chave na participação num grupo ou organização: Qual é o grau de controle dos membros sobre as decisões? Quão importantes são as decisões de que se pode participar?

A participação passa a existir quando é alcançada mediante conquista. Está associada à colaboração, isto é, o envolvimento das pessoas nas atividades grupais, onde o agente externo é o principal protagonista. É entendida como um processo de promoção social, pois, relaciona-se com o processo onde os indivíduos se organizam e, por meio dessa organização, tornam-se capazes de ter força, voz e vez nos projetos de desenvolvimento.

As estratégias de intervenção educativas e libertadoras para a participação têm como objetivos centrais apresentar formas alternativas de organização, estimular a reflexão sobre a realidade em diferentes segmentos sociais economicamente marginalizados, nos quais as pessoas estão inseridas, transformando esta reflexão em ações que visem mudar tal realidade. Os fundamentos destas três estratégias de intervenção são as idéias contidas na teoria do contradesenvolvimento (counterdevelopment) e no método pedagógico conhecido por “conscientização” (ALENCAR, 2001).

A teoria de contradesenvolvimento considera que a superação desses mecanismos ocorrerá quando os segmentos marginalizados forem capazes de exercer influências no processo de desenvolvimento. Assim, participação é considerada como um processo de conscientização crítica, aquisição de poder e compromisso comunitário ou com o território. Deste modo, a realização dos propósitos da abordagem do contradesenvolvimento está relacionada com o processo de constituição denominado de autoconfiança, isto significa dar prioridade a interação horizontal dos indivíduos perifericamente situados no sistema social para a barganha coletiva no confronto com o centro monopolizador (governo, formuladores de política, políticos e elementos monopolistas e oligopolistas no mercado). Estão implícitas no processo de autoconfiança as ideias de independência e interdependência, independência significa autonomia, ou seja, a combinação de autoconfiança, sentimento de autossuficiência e predisposição para a ação. O significado de interdependência é a equidade, a qual significa um estilo de cooperação que não produza novos padrões de dependência.

As ideias contidas nas teorias de contradesenvolvimento podem ou não aparecer articuladas às ideias de Paulo Freire sobre conscientização. No entanto, alguns estudiosos do assunto fazem esta ligação (ALENCAR, 2001). Para esses autores, o processo de constituição da autoconfiança relaciona-se com a destruição do que Freire (1981) chama de cultura do silêncio.

A participação é conquista de poder pela ação educativa e política, na busca de uma transformação da realidade. Quando fundamentada numa lógica de bem comum a todos, cooperação e articulação, ocasiona uma conquista maior: a libertação da opressão, através do resgate da dignidade, cidadania e do aprendizado. Os efeitos da participação prevalecem e se ampliam no decorrer do tempo, expandindo os níveis e necessidades organizacionais das pessoas. Em geral pode-se dizer que o objeto da participação é influir direta ou indiretamente na transformação da realidade social, nos aspectos econômicos, políticos e sociais. Para Gianotten e de Wit (1987) o problema, inclusive na pesquisa, não reside tanto em buscar a transformação da realidade social, já que qualquer atividade humana tem este objetivo; a questão é com que objetivo e como.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e a extensão, seja na educação ou outra área de conhecimento, levando em consideração a educação popular na sua realização, bem como na sua aplicação, podem contribuir sobremaneira na transformação das realidades dos sujeitos, na sua transformação pessoal, na transformação do lugar onde vivem e se reproduzem social e economicamente, reafirmando sua identidade e etnicidade na coexistência com a ecologia dos seus territórios.

A intervenção educativa, da universidade, para a participação social nas comunidades tem propiciado o crescimento pessoal e o desenvolvimento comunitário e territorial. Consequentemente, contribui para o desenvolvimento a partir do envolvimento das pessoas, como protagonistas na resolução dos seus problemas em todos os âmbitos, inclusive na busca de alternativas aos modelos econômicos expropriadores e das políticas públicas pensadas em espaços burocráticos que desconsideram as diferenças culturais, a ecologia e a participação dos sujeitos na sua formulação.

A ação de intervenção da universidade pública em comunidades ou territórios sempre terá efeitos ou impactos na população. Neste caso, como na educação, não há neutralidade. Ou a ação, trabalhando com o povo e a partir das suas demandas, será conscientizadora e libertadora, contribuindo, assim, para a ruptura com as estruturas de poder político e financeiro; ou auxiliará a conservar e legitimar o estado de dominação, em consequência da falta de compromisso com a população empobrecida.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. **Associativismo rural e participação.** Lavras: UFLA/FAEPE, 2001. 80 p.

_____. **Formas de intervenção e associações comunitárias: apresentação de três casos.** ENANPAD, 19º, 1995. João Pessoa, PB. p. 97-113.

ALTVATER, E. **O preço da riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des) ordem mundial.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. 333 p.

BECKER, H.S. De que lado estamos? In: _____ **Uma teoria da ação coletiva.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 123-136.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção social da realidade: tratado de sociologia da realidade.** 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 247 p.

BOGDAN, R. C.; BIKKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. In: _____ . **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto ed., 1994. Cap. 2, p. 47-51.

BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação.** 8ª ed**.** São Paulo: Brasiliense, 1994. 81 p. Coleção primeiros passos.

CÂNDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida.** 9ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2001, 372 p.

CIZESKI, A. (Apresentação). In: Gadotti, M e Romão, J. E. (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 1995. p. 9-10.

DEMO, P. **Participação é conquista.** Fortaleza: EUFC, 1986. 137 p.

FOOTE-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In GUIMARÃES, A.Z. **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p 77-86.

FORPROEX. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. MEC/SESu. 2001. Disponível em http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/03-Avaliacao-Nacional-da-Extensao/Avaliacao-Extensao.pdf. Acesso em 04 mar. 2016

FREIRE, P. **Educação de adultos: algumas reflexões.** In: Gadotti, M e Romão, J. E. (orgs) Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 1995. p. 10-16.

_____. **A pedagogia do oprimido.** 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 165 p.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

GIANOTTEN, V. e de WIT, T. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In: BRANDÃO, C. (org.) **Repensando a pesquisa participante.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1987. p. 158-188.

GRAY, J. O **Falso Amanhecer:** os equívocos do capitalismo global. Rio de Janeiro: Record. 1999. 333 p.

JARA, O. **Concepção dialética da educação popular**. São Paulo: CEPIS, 1985. 35p.

LEFF, E. **Ecología y Capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable.** 2ª ED. México: Siglo Veintiuno Editores, 1994. 437p.

LOPES, F.A.M. AMÂNCIO, R. ALENCAR, E. **Participação libertadora, CEBs e comunidades camponesas em Montes Claros MG**. Organizações Rurais & Agroindustriais, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 82-92. Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil.

LOPES, F.A.M. **Fé e vida:** ação educativa para participação social nas comunidades eclesiais de base rurais da paróquia São Sebastião, em Montes Claros, Norte das Gerais. 2004. 112 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. 2ª edição. São Paulo: EDUSP, 1974. 325 p.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

POLANYI, K. **A grande transformação: as origens de nossa época.** Rio de Janeiro: Campus, 1980. 305 p.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 409p.

YIN, R.K. **Case study research: design and methods**. 2ed. SAGE publications, USA, 1994. 171p.

EDUCAÇÃO POPULAR E CONHECIMENTO TRANSGRESSOR: ALTERNATIVAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria do Socorro Pereira da Silva (UFPI)
socorroprofadm@gmail.com
Maria do Carmo Alves do Bomfim (UFPI)
carmicitabomfim@gmail.com
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

PRÁTICAS EDUCATIVAS MÚLTIPLOS LUGARES DO CONHECIMENTO

A prática em sentido originário significa ação, trabalho, intervenção, ação-formativa, ação-investigação, ação-participativa, ação na ação. Um ato prático educativo situado em vários lugares de produção do conhecimento. Considerando que os conteúdos que alicerçam nossas concepções de mundo, compreendemos que eles devem partir das experiências práticas e das vivências sociais que atravessam nossas vidas e nossos territórios.

Desse modo, escolhemos como itinerário as experiências sociais e acadêmicas que dão forma e conteúdo a esta investigação sobre a prática educativa da Educação Popular e sua repercussão nos processos formativos dos sujeitos coletivos que se articulam nos movimentos populares nos espaços de lutas sociais anticapitalistas, cujo projeto de educação seletiva e excludente fundamentam os contextos de acesso e de permanência na escola.

A partir dessa perspectiva, entendemos que prática educativa é uma ação coletiva de produção do conhecimento que visa à formação de sujeitos reais, situados histórico e socialmente em experiências concretas de ensino-aprendizagem e produção de novos conhecimentos em espaços escolares e não escolares, considerando conteúdos voltados para a formação de valores e virtudes, que levam ao autoconhecimento, ao interconhecimento, à sociabilidade, à solidariedade e o desenvolvimento de competências para uma formação humana profissional e integral, valorizando os modos de vida, as linguagens, as culturas e os territórios dos sujeitos em formação, garantindo uma educação democrática e uma sociedade humanamente justa.

Nesse sentido, partimos de um conceito de prática educativa que possibilita repensar o ser humano como ser de mudança e de transformação e, como tal, transformador, transgressor das estruturas socais hegemônicas que engendram novas possibilidades de produção do conhecimento em outros lugares, outras linguagens e outros sujeitos. Henri Lefebvre (1983, p.75) diz que “A história do conhecimento não pode ser relacionada à história abstrata do ‘ser social’, mas à história concreta da prática social”. Portanto, uma produção intelectual séria não pode negligenciar os contextos que dizem das condições e situações sociais vivenciadas pelos sujeitos em processo de formação.

Essa postura exige dos educadores-docentes um projeto de educação para democracia como condição de liberdade para a produção de novos saberes. Isso requer outra postura no exercício da prática educativa e no processo de formação docente-discente. Para isso, é preciso superar o conceito de educação liberal impresso pelo projeto de modernidade eurocêntrico, centrado na divisão de classes. Apesar de não questionar as raízes das desigualdades sociais, John Dewey analisa essa concepção de educação ao contextualizar os estudos históricos da filosofia da educação e sua relação com a educação democrática:

> *A separação entre educação liberal e educação profissional tem sua origem na Grécia e foi expressamente formulada com base na divisão de classe, a dos que precisavam trabalhar para sobreviver e a dos que não tinham essa necessidade. A concepção de que a educação liberal, adaptados aos indivíduos da última classe, é intrinsicamente superior ao treinamento servil da primeira refletia o fato de que uma classe era socialmente livre, e a outra, socialmente escrava. (DEWEY, 2007, p. 30).*

A educação liberal reafirma o sistema de globalização capitalista, enquanto processo de mundialização das economias nacionais. Esses processos brutais de desenraizamento, de opressão e, mais recentemente, de destituição do Estado democrático, caracterizado pelo regresso do colonialismo, têm feito um movimento de autodestruição dos próprios territórios imperiais, rompendo com as lógicas de opressão e de dominação apenas nos domínios coloniais.

Diante desse contexto, é necessário que os sujeitos políticos exerçam o poder de produzir conhecimento como possibilidade de refazer a estrutura social, política e epistemológica dominante, pois "[...] a estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social." (FREIRE, 2011, p. 27). É uma tarefa instigante para a produção do conhecimento, sobretudo na atualidade com os debates sobre transição/mudança de paradigmas na produção do conhecimento.

Mais que discutir um paradigma de conhecimento, importa-nos dialogar sobre as experiências concretas que sustentam a fundamentação teórica dos estudos e pesquisas sobre educação, tanto no campo formal como no campo das práticas educativas dos sujeitos sociais em processo de formação e mobilização social.

Torna-se ainda mais complexa, quando o centro dessa produção científica se concentra sobre os estudos de práticas educativas populares[78] para além das instituições oficiais, que estiveram por séculos fora da lógica acadêmica.

78 Alguns estudos caracterizam essa prática educativa como educação informal, não escolar, social. Neste estudo, preferimos articular essa prática educativa ao popular, como expressão que se refere ao meio popular, originárias nas classes populares em lutas populares, marcada pela disputa das classes populares por um projeto popular democrático de sociedade, por isso o termo popular em nossa perspectiva é um terreno de experiências, vivências e de ações formativas que estão ligadas as lutas do povo, e que por isso precisa ser ocupado, retomando seu sentido de povo, de lutas, de transformação, de projeto de sociedade.

Nesse sentido, nos inspiramos nos estudos pós-coloniais, indagando sobre quais as possibilidades de produzir teorias do conhecimento nos territórios colonizados depois de cinco séculos de extrativismo cognitivo e epistemicídio eurocêntrico? Ou ainda, se é possível pensar um conhecimento transgressor para uma educação libertadora enfrentando a hegemonia do paradigma tradicional? É possível aprender com os conhecimentos populares? Esse itinerário de investigação coloca como centralidade a importância de pensar uma prática educativa situados nos paradigmas emergentes como forma de dar visibilidades aos conhecimentos que foram – e são – invisibilizados, silenciados e, por vezes, inferiorizados e invalidados como teorias e como ciência, sendo considerados apenas uma forma de conhecer.

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS NA PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO QUILOMBO DOS PALMARES

A Educação Popular nasce da própria contradição gerada pelas desigualdades do projeto de educação da modernidade que tem afirmado a supremacia do paradigma hegemônico de conhecimento e de ciência tradicional com repercussão no modelo dominante de sociedade. Essa prática educativa hegemônica tem sido predominante na constituição da escola pública brasileira e, por vez, tem se afirmado contra os próprios sujeitos presentes nos espaços educativos formais.

Diante desse contexto, a prática educativa da educação popular assumida pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) evidencia as contradições da escola formal. Ao mesmo tempo que educa os sujeitos coletivos que atuam nos movimentos sociais para a disputa política da concepção de escola, alterando a correlação de forças quanto ao projeto de educação no Brasil, com ênfase no Nordeste. Essa disputa sobre o projeto de educação pelos movimentos sociais tem sido fundamental para pensar outro Nordeste, como destaca a EQUIP em suas publicações Cadernos Nordeste, Série Educação Popular, Gaveta Aberta:

> *Muitas inciativas que melhoram a qualidade de vida só foram possíveis porque o povo lutou e se organizou. O trabalho de base, organizativo e de mobilização realizado por igrejas e sindicatos, associações, grupos de mulheres, de jovens, de trabalhadores, tem sido responsáveis por importantes conquistas[...] (CADERNOS NORDESTE, 2000, p. 09).*

> *O estilo e o conteúdo das mobilizações, os símbolos criados, os sujeitos envolvidos, garantiram visibilidade e legitimidade de suas ações, inclusive, demonstrando capacidade de disputar a interpretação da realidade e da histórica do país. A grande mídia ficou obrigada a divulgar tais ações e interpretações. (SÉRIE EDUCAÇÃO POPULAR, 2009, p. 27)*

> *As diversas lutas desses atores sociais já vêm provocando transformações nas relações sociais, nos comportamentos, nas opiniões, o que demonstra que a transformação da realidade está em processo mesmo antes da tomada do Estado, significando que há outro poder em construção deste de já. (GAVETA ABERTA, 1996, P. 09)*

A prática educativa dos movimentos sociais considera a educação fundamental para pensar um projeto de sociedade. Esses princípios estão articulados por uma dimensão pedagógica, política, investigativa e epistemológica, marcada por uma linguagem crítica e intercultural na construção democrática da educação, como parte necessária para seu projeto de sociedade de justiça social. Ao mesmo tempo denuncia a concepção de educação dissertadora que se caracteriza pela "sonoridade" da palavra e não pela sua força transformadora, ou seja, o educando repete sem perceber o que realmente significa tal aprendizado, mantendo assim o educando em seu mundo de opressão, como relata Freire (2005, p. 66):

> *A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. [...]. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositantes.*

As experiências educativas dos projetos de extensão realizadas por Paulo Freire com os setores populares denunciavam essa prática, mas também anunciava novos modos de produção do conhecimento no processo de educação com as classes populares. Por um lado, expressava uma nova concepção de prática docente e de pesquisa social. Por outro lado, ultrapassava o caráter apenas de "alfabetização" dos sujeitos políticos, articulando problematização e conscientização para transformação da realidade de desigualdade social em que estavam submetidas as classes populares. A educação como prática da liberdade, como fundamentada Paulo Freire (2011, p.32):

> *Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para chegar à alfabetização, à especialização para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isso para mim é um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou uma mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador 'ilumina' a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.*

Diante desse contexto, Paulo Freire retoma à dimensão política de democratização da educação que implicava no próprio processo de redemocratização política do Brasil, tendo como referência estudos e pesquisas que dialogam sobre a realidade social brasileira combinando educação com a construção de projeto de sociedade emancipatória. O marxismo e o neomarxismo tem forte repercussão como fundamentação teórica enquanto bases originais da ação educativa popular como analisa Streck *et. al* (2014, p. 60), ao situar aproximação entre educação popular e marxismo:

> *a) A ação educativa enraizada nas relações sociais, onde todos ensinam e todos aprendem ao mesmo tempo (concepção epistemológica, conhecimento como processo de aprendizagem como apropriação, reinterpretação e recontextualização de saberes).*
>
> *b) A aposta no protagonismo e no papel dos oprimidos como sujeitos de transformação (proletariado em Marx)*
>
> *c) O educador, a partir da diretividade da educação, como intelectual orgânico (Gramsci) comprometido com a transformação social*

Essa postura de intelectual orgânico instaura a ruptura com o projeto de escola dominante, intensificada pela mobilização dos movimentos socais pela democratização da educação no Brasil, como registra Arroyo (2013, p. 213): “Nessas lutas[...] Aprenderam estratégias de afirmação e de resistência por ocupação de lugares. Um dos espaços negados e porque lutam são as instituições do conhecimento, escolas, universidades, centros de pesquisas e de produção do conhecimento”. Nesse sentido, “os movimentos sociais sempre têm um caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas[...] podendo, portanto virem a ser matriz geradora de saberes” (GOHN, 2013, p. 16). Por isso a presença das classes populares na universidade deve significar avanços socais e desenvolvimento de novas concepções teórico-epistemológicas pensadas a partir de contextos concretos das lutas sociais e suas estratégias educativas.

As experiências da prática educativa da educação popular no contexto dos movimentos e organizações sociais nordestino[79] tem tido forte repercussão através da atuação da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) que conseguiu promover a formação de vários educadores populares e liderança em todo Nordeste.

---

79 Reafirmamos o contexto nordestino, uma vez que nosso foco da pesquisa são os educadores populares-docentes que integram o quadro de lideranças da EQUIP e os educadores populares--docentes que integram a UPMS ambos sujeitos desta pesquisa, que compartilham experiências diversas e plurais nos contextos da pratica educativa da educação popular na América Latina e outros territórios mundiais.

Ao mesmo tempo se articula com novas experiências, notadamente que se organizam em torno da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)[80] considerando suas especificidades e seus interconhecimentos nas lutas contra o modelo hegemônico de produção do conhecimento. É pela ação concreta das lutas sociais e processos formativos que esses movimentos têm dado densidade a educação popular. Isso porque essa prática educativa se confunde com as lutas dos movimentos sociais populares e das classes populares contra os sistemas mundiais de desigualdades.

Esse itinerário educativo tem constituído uma concepção de prática educativa que tem como conteúdo o **conhecimento transgressor** que se efetiva como paradigma emergente no contexto da Educação Popular, originário nas lutas contra-hegemônicas lideradas por setores das classes populares na constituição de um projeto utópico de justiça social. Esse conhecimento transgressor tem vindo a romper como o paradigma tradicional de ciência da modernidade. Fundamentando-se na concretude dos conteúdos, metodologias, práticas e saberes populares situados nas lutas dos movimentos sociais por direitos, contra o avanço do sistema capitalista, contra as formas de desumanização e contra o regresso colonial.

Contraditoriamente ao conhecimento eurocêntrico, o conhecimento transgressor da Educação Popular parte da realidade dos sujeitos, potencializando seu protagonismo para mudanças, adotando uma posição de participantes ativos nas transformações das desigualdades sociais. Neste sentido, a educação popular está enraizada nas experiências educativas da América Latina, com destaque para a concepção educação libertadora do brasileiro Paulo Freire e mais recente as virtuosas contribuições de estudos e pesquisas de Danilo Streck, do colombiano Orlando Fals Borda fundador do Conselho em Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL) e na concepção de Investigação-Ação Participativa, e ainda a concepção de sistematização das experienciais do sociólogo Oscar Jara, entre outras.

Todas essas experiências compõem um mosaico de práticas educativas que relacionam Educação Popular na reinvenção das modalidades de ensino formal para produção do conhecimento transgressivo, como analisa Santos (2013, p. 428):

> *A vida cotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque existe. Da transgressão igualitária,*

80 A Universidade Popular dos Movimentos Sociais é um espaço de formação intercultural que promove um processo de interconhecimento e autoeducação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas. Constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, do debate democrático de ideias, da formulação de propostas, da troca livre de experiências e da articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo. Disponível em http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/sobre-a--upms/o-que-e-a-upms.php Acesso em: 20. Fev. 2016

à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino aprendizagem concebido como prática ideológica, a universidade organizará festas de novo senso comum.

No Brasil, desde a década de 1970, valorização da Educação Popular e sua conexão com a Universidade tem assumido novos contornos em decorrência do acesso das classes populares ao ensino superior, constituindo um novo perfil de jovens na universidade, tanto de docentes como de discentes. Essa nova dinâmica questiona a prática docente e sua relação discente e, destes sobre o processo de democratização da universidade e da educação no Brasil.

Isso tem implicado, na articulação de novas teorias e epistemologias emancipatórias ao reverso da ciência eurocêntrica "a universidade não está à margem dos processos históricos, portanto nela também predominam as vertentes teóricas vinculadas à epistemologia hegemônica – colonial, eurocêntrica, inscrita no projeto de modernidade" (ESTEBAN, 2013, p.297-298). Por isso a necessidade de romper com a invisibilidade de muitos dos saberes e práticas educativas comprometidas com processos humanitários e a formação de cidadãos de direitos e deveres, responsáveis por difundir esses conhecimentos.

Ao investigar experiências que registram novas práticas docente e diferentes modos de produção conhecimentos empenhados na formação integral dos sujeitos políticos para o exercício dos valores humanos, para práticas de cidadania, para autoconhecimento, para intercâmbios de saberes e para formação profissional encontramos práticas educativas transgressora dos modelos dominantes.

EDUCAÇÃO POPULAR E CONHECIMENTO TRANSGRESSOR: ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A atitude transgressora de Paulo Freire possibilitou um diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, aproximando a Universidade dos princípios fundacionais da Educação Popular, o que tem possibilitado à universidade conviver com três de crises: a primeira, caracterizada como crise de hegemonia, quando ocorre a contradição entre produção da (e para a) alta cultura necessária à formação das elites e à produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais do desenvolvimento capitalista. A segunda crise, de legitimidade, provocada por ter deixado de ser uma instituição consensual de acesso restrito, passando a admitir o ingresso dos setores populares; a terceira crise é institucional, provocada pela reivindicação de autonomia para definir seus valores e objetivos, de um lado, e do outro, a pressão pela adoção de critérios de eficácia e produtividade "de natureza empresarial ou de responsabilidade social". (SANTOS, 2013)

Nesse sentido, é preciso que as classes populares disputem as crises como possibilidade de defesa de seu projeto de universidade, reafirmado sua concepção de educação libertadora. No Brasil, destacam-se como práticas dessa relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento popular as experiências do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento (IBRADES-RJ), do Centro de Educação Popular (CEPIS -SP), Ação Educativa (SP) e a Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) objeto de estudo desta pesquisa, criada em 1988, três anos depois do fim da ditatura militar no contexto das escolas de formação e centros de assessoria em decorrência da expansão das organizações sindicais no Brasil.

O contexto histórico da prática educativa da EQUIP pode ser caracterizado em três momentos distintos: no primeiro, era definida como Escola Sindical priorizando a formação para o mundo do trabalho e defesa dos diretos trabalhistas do campo, através da relação direta com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) no período, (1988-1990), referenciados nos fundamentos marxistas e classistas demarcando sua autonomia com relação ao Estado, contra essa estrutura considerada de dominação elitista e oligárquica.

No segundo momento (1990-2003), a EQUIP passou a priorizar a formação para intervenção estatal no campo do controle popular, dos direitos sociais, contribuindo para formulação de políticas públicas em parceria com os novos movimentos populares, predominantemente urbano. O enfretamento ao avanço das políticas neoliberais assumindo uma vertente propositiva no campo dos mecanismos de participação direta e indireta de controle social a partir de leituras neomarxista, afirmando a luta de classes situada na construção do Campo Democrático Popular para o controle do Estado.

No terceiro momento, de 2003 aos dias atuais, a EQUIP enfatiza a formação na ação política de intervenção e execução de políticas públicas, em determinados momentos na relação direta com o Estado, a exemplo do Programa Arca das Letras, em parceria com Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Programa Juventude Viva em parceria com Secretária Nacional de Juventude. Esse processo de transformação não é linear, pelo contrário são momentos distintos de disputas de concepções e valores na prática educativa da EQUIP, predominando a concepção de Educação Popular.

Diante desse contexto histórico, nosso itinerário investigativo centraliza sua análise na contribuição da Educação Popular com a formação de educadores e educadoras populares que muitos deles e delas assumem a docência no ensino superior, construindo aproximações entre as experiências em Educação Popular e Universidade, algumas federais e outras estaduais.

Alguns estudos, em nível de pós-graduação, identificaram essa relação, como afirma Rodrigues (1996, p. 143): “A EQUIP procurou realizar encontros com

professores universitários que, por um motivo ou outro, já tinham um contato com a Escola, objetivando, fundamentalmente, trabalhar com a produção acadêmica sobre o Nordeste, os movimentos sociais, como também realizar intercâmbios". Esse tema é recorrente em virtude de levantamento de estudos e pesquisas que apresentassem dados sociais, políticos, econômicos sobre a realidade nordestina, uma vez que o desenvolvimento do Nordeste tem sido uma das dimensões educativas da EQUIP na superação das desigualdades regionais.

Outro destaque na produção do conhecimento transgressor evidenciado na prática educativa da EQUIP que articulam a relação entre saberes populares e saberes acadêmicos, notadamente, tem sido o estímulo aos educadores populares para continuação dos estudos na escola formal em nível básico e superior. Isso, resultou na presença de educadores na universidade tanto como docentes como discentes, despertando estudos e pesquisas correlatos à pratica educativa da EQUIP e às experiências dos movimentos e organizações sociais, sobretudo, nas áreas humanas sociologia, serviço social, história e educação, entre outras.

Essa realidade possibilitou mapear um grande número de educadores populares que são professores nas universidades que mantendo relação direta com a EQUIP, ora como educadores, facilitadores, expositores e ora produtores de material didático e técnico. Analisamos como a prática educativa nos marcos da Educação Popular contribui para a prática docente nas universidades públicas.

Durante as entrevistas procuramos cartografar os sentidos da produção do conhecimento transgressor centrada em duas questões básicas: como os docentes/educadores conceituam a prática educativa da EQUIP? Como concretizam a educação emancipatória em sua prática docente, com referência a primeira questão o educador e sociólogo, responde:

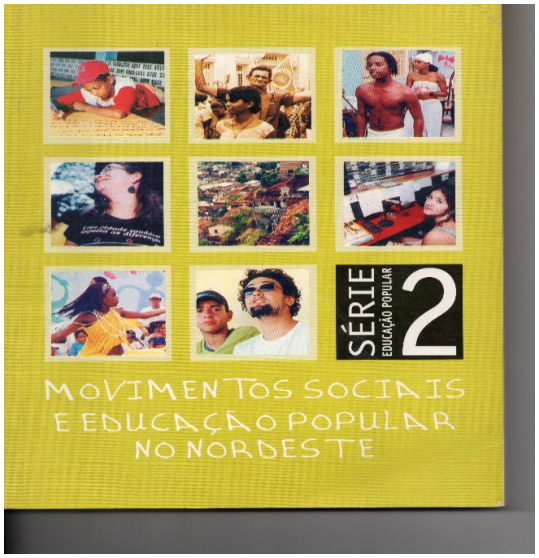
> *A prática educativa são processos de formação em que sujeitos por opção pessoal desenvolvem ações junto aos movimentos sociais, seja liderando ocupação de terra, abaixo assinado, passeatas, seja-se se colocando a serviço dessas organizações, desenvolvendo a assessória técnica, assessória pedagógica ou mesmo assessória no campo da pesquisa levantando dados, informações a serviço de algumas lutas sociais populares. Na EQUIP vim perceber a dimensão da educação popular, sobretudo da educação popular dialética emancipatória. (Entrevista, educador sociólogo, 2015)*

> **Formação na Ação** *- é essa formação que nasce a partir das práticas das pessoas e, vinculado a isso, o que a gente cunhou e construiu como* **Formação Programada** *- são aqueles momentos específicos em os educadores e educandos, as pessoas que fazem movimento, que fazem formação na ação parem para refletir sob essa prática e relacioná-la com outros temas vinculados ao conjunto de elementos. (Entrevista, educador sociólogo, 2015).*

A concepção de prática educativa da Educação Popular constitui as opções epistemológicas e metodológicas na produção do conhecimento transgressor como analisa Streck (2014, p. 166):

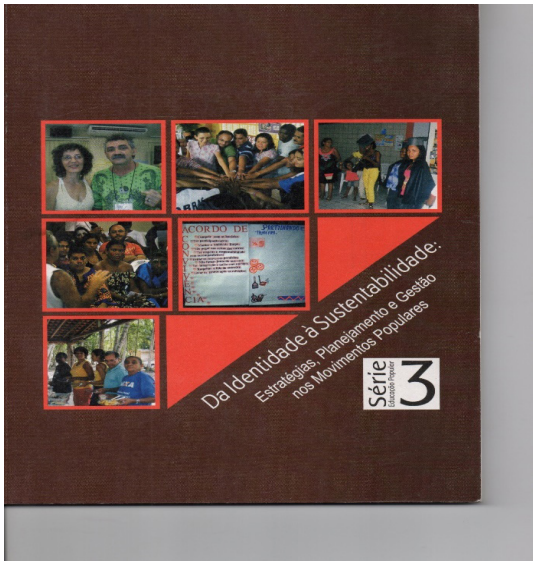
> *Aprender com o legado de uma concepção daquilo que acumulamos como pensamento crítico desencadeia um processo de formação que reafirma os princípios da educação popular, em que o educador e educadora seja capaz, não apenas de romper, mas propor novos paradigmas que reafirmem o compromisso político com a educação dos direitos humanos e a condição de "ser mais" dos homens e das mulheres do mundo.*

Nesse sentido, a EQUIP tem um acervo significativo de publicações resultante de seus processos formativos como a sistematização das experiências dos momentos sociais em todo Nordeste, reafirmando o caráter educativo de sua missão como a Educação Popular e sua relação com os movimentos sociais, como consta:



A Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP tem a alegria de editar o segundo volume da Série Educação Popular, resultado de um recente e qualificado processo de pesquisa que contou com o esforço coletivo de diversos movimentos sociais populares em sistematizar vivências históricas de luta da população organizada no Nordeste do Brasil. (EQUIP, 2004, p. 03)

A Série Educação Popular pretende contribuir na compreensão do papel e atuação dos diferentes atores sociais, de diferentes formas vinculadas aos conteúdos da Educação Popular, de modo a afirmar uma cultura política de fortalecimentos dos movimentos sociais como sujeitos na construção de relações democráticas para o efetivo exercício de cidadania. (idem, p.04)



Fonte: EQUIP, (2004)

A presente publicação é resultado de um processo de sistematização da experiência do Curso Ação Estratégica e Gestão dos Movimentos Sociais populares, que mobilizou mais de duas centenas de participantes dos movimentos sociais populares em diversos pontos da Região Nordeste do Brasil, envolvendo diversas entidades, tanto aquelas representativas dos próprios movimentos quanto aquelas de apoio à luta social.

O curso foi montado e coordenador pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), Rede de Educadores dos Movimentos Populares do Nordeste e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Pró-Reitoria de Extensão – Grupo d e Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL). (EQUIP, 2009, p. 05)

A produção do conhecimento a partir do processo da sistematização das experiências, reafirma os saberes populares que tem sido invisibilizados pelo pensamento hegemônico de educação dominante. Oscar Jara (2015) afirma que: “La sistematización de experiencias es um ejercicio intencionado que busca penetrar em la trama ‘proximo compleja’ de la experiência y recrear sus saberes com un ejercicio interpretativo de teorización y de apropriación consciente de lo vivido.” (p.61). Nesse sentido, essas publicações sistematizam a prática educativa da EQUIP em suas três dimensões: política, pedagógica, investigativa que fundamentam sua concepção de educação, a saber:

> *A* **dimensão investigativa** *traduz o esforço de sempre fazer anteceder, a uma ação, um diagnóstico. Os próprios processos formativos trazem na sua concepção metodológica uma dimensão investigativa que lhe é constitutiva, uma vez que o contexto é o ponto de partida da ação formativa.*
>
> *A* **dimensão pedagógica** *traduz a formação em si, sendo também o esforço de estar sempre criando e recriando metodologias participativas, tanto dos educadores quanto dos educandos, desenvolvendo a capacidade de proposição e de construção coletiva de conhecimentos.*
>
> *A* **dimensão política** *é inerente, como uma dimensão explícita e conscientemente assumida a todo trabalho de Educação Popular, que contém uma intencionalidade política de mudança da realidade social e que só pode lhe dar consequência na forma da ação planejada. (PLANO DE TRABALHO, EQUIP, 2015, p.06)*

Por isso, a prática educativa da Educação Popular rompe com saberes hegemônicos ao mesmo tempo que vai construindo uma concepção de educação que interessa a emancipação das classes populares. Neste sentido, o conhecimento

transgressor vai contribuindo para a prática docente no sentido de garantir novas correntes teórico-epistemológicas na universidade, conforme afirma o educador docente sociólogo, ao dizer:

> *Eu estou convencido que essa minha experiência na educação popular e na Escola de Formação Quilombo dos Palmares me deu vários elementos pedagógicos, teóricos, metodológicos que tem consequência na minha vida acadêmica, na sala de aula, na pesquisa, na extensão. Então para mim é importante que eu tenha uma prática transgressora, mas que essa minha transgressão contamine outros colegas, o que não é fácil porque também tem uma tradição muito enciclopedista na universidade. Eu acho que nesse sentido a minha experiência nesses anos todos na EQUIP dar uma qualidade ao meu trabalho acadêmico na universidade com os alunos e com os meus colegas professores. (Entrevista, educador sociólogo, 2015).*

O processo de democratização da universidade permitiu, ainda, que em parte, a incidência de novos conhecimentos e saberes no espaço acadêmico como possibilidade de descolonização do conhecimento universitário. Avançar nesse sentido, implica superar problemas enraizados no modo de ser e fazer da Universidade, o que Paulo Freire identificou no final dos anos 1950, quando em sua tese "Educação e Atualidade brasileira", afirmou que as instituições educacionais têm problemas que transcendem elas próprias e, diante disso, há necessidade de "revisão do nosso processo educativo" e de nos "pormos em posição orgânica face aos problemas de nossa sociedade, para a validade de nossos projetos. Mais ainda - para que possamos projetar". (FREIRE, 2002, p. 81-82). Assim reafirmamos o conhecimento trangressor como conteúdo central da educação popular como possibilidade para formação docente e democratização da educação enquanto espaço de conhecimento contra-hegemônico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Escola de Formação Quilombo do Palmares. **Movimentos sociais e educacionais no nordeste**. – Recife: EQUIP, 2014. 260P.: il. - (Série Educação Popular 2).

BRASIL. Escola de Formação Quilombo do Palmares. **Nordeste: exigências conjunturais aos movimentos sociais populares**, Recife, 2000. (Cadernos do Noredeste, nº 10, EQUIP).

BRASIL. Escola de Formação Quilombo do Palmares. Gaveta Aberta. **Os movimentos sociais do campo, movem** – Recife: EQUIP, 1996

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. [Tradução Cavallari Filho]. – São Paulo: Ática, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa, TAVARES, Maria Teresa Goudard. **Educação Popular e a Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes**. (Orgs.). Danilo R. Streck, Maria Teresa Esteban. In.: **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Medo e ousadia:** codiano de prossor. Traduação Adriana Lopes – 13. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Producir conocimentos desde las práticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiências de extensión universitária em Costa Rica 2013 – 2014. In.: **Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad. La Piragua – Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política**, nº 41, Lima – Perú, 2015 (p. 55-76)

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. - Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro – RJ, 1983.

RODRIGUES, Daniel Alvares. **A Construção dos Princípios Político-Pedagógicos na Trajetória da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (1987-1994).** 1996. 201 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro de Educação, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. – 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo R. *(et. al)*.(Org.). **Educação Popular e Docência** – 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

- volume 2 -

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Política de Educação Superior

PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFMA

Josenilde Oliveira Pereira (UFMA)
oliver_josy@yahoo.com.br
Thelma Helena Costa Chahini (UFMA)
thelmachahini@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de assegurar uma política de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Educação Superior – IFES, o governo federal, por meio do Programa Incluir, o qual é executado em parceria com a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, estabelece a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais.

O Programa Incluir, no período de 2005 a 2011 concretizou-se, conforme o seu Documento Orientador (BRASIL, 2013), por meio de chamadas públicas, nas quais as IFES deveriam responder aos editais do MEC com projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, identificando, para tanto, barreiras físicas e arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, bem como estabelecendo estratégias de enfrentamento.

Conforme o edital de julho de 2010 do Ministério da Educação (BRASIL, 2010), o Programa Incluir visa implementar políticas de acessibilidade para pessoas com deficiência, tendo como objetivos centrais: a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior, bem como a promoção de ações que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso de pessoas com deficiência nas IFES; o apoio em propostas que visem enfrentar e superar situações de discriminação; o fomento ao desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem; promoção de ações que visem eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.

A partir de 2012 o MEC, por meio da SECADI e SESu, apoia os projetos das IFES com aporte financeiro, numa forma de institucionalizar ações de política de acessibilidade na Educação Superior, aos Núcleos (BRASIL, 2013).

O presente estudo problematiza o paradigma da inclusão no âmbito da Educação Superior, especificamente, no Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, órgão instituído pelo Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2005) do governo federal, o qual objetiva assegurar

acesso e permanência às pessoas com deficiência na universidade. Nesse contexto, questiona-se como o processo de inclusão dos discentes com deficiência vem se desenvolvendo no contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão?

Para dar conta de responder ao problema levantado, elencou-se como objetivo geral investigar o processo de inclusão dos discentes com deficiência na educação superior, tomando como referência de análise as políticas institucionais de acessibilidade desenvolvidas pela UFMA a partir do Núcleo de Acessibilidade.

Considera-se de extrema relevância a contribuição de Comparato (2011, p. 19) ao enfatizar que "todos os seres humanos têm direito ao reconhecimento e a preservação de suas diferenças, sejam elas naturais e/ou culturais, mas não podem ser tratados socialmente como divididos em seres inferiores e superiores".

Partindo desse pressuposto, considera-se importante conhecer as percepções dos discentes com deficiência em relação ao processo de inclusão na UFMA, bem como as ações do Núcleo de Acessibilidade, referentes ao acompanhamento de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas durante o ingresso desses na universidade, e durante suas permanências no processo acadêmico, visando o alcance de uma educação de boa qualidade, capaz de assegurar-lhes condições de inserção social e, consequentemente, no mercado de trabalho competitivo, de maneira autônoma e exitosa.

Contudo, para que esse processo inclusivo tenha êxito, se faz necessário a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas e metodológicas, que dificultam e/ou impedem as pessoas com deficiência de participar, ativamente, de todos os processos que envolvem o meio educacional e profissional.

Em face da amplitude das referidas barreiras, convém considerar que o processo de inclusão na UFMA não é de responsabilidade exclusiva do Núcleo de Acessibilidade, mas exige a participação de todos os setores da instituição, desde a gestão maior, coordenadores, chefes de departamento, professores, técnicos administrativos, alunos, dentre outros, pois trabalhar com inclusão significa desconstruir práticas culturais fundamentadas no preconceito, derivado do desconhecimento da própria deficiência, bem como do potencial cognitivo dos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, o que torna a luta pela educação inclusiva mais complexa, porém bastante instigante.

MÉTODO

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva, com 06 discentes com deficiência, atendidos sistematicamente pelo Núcleo de Acessibilidade da UFMA. Dentre esses, 05 possuem baixa visão e 01 é surdo. Sendo 05 discentes do sexo

masculino e 01 do sexo feminino, matriculados nos cursos de Serviço Social, História Licenciatura, Educação Física, Geografia Bacharelado, Engenharia Química e Farmácia, com faixa etária entre 24 a 38 anos.

A partir de uma análise crítico-reflexiva, busca-se compreender como o processo de inclusão de pessoas com deficiência tem se efetivado na UFMA, tendo em vista que desde 2007 a referida instituição, por meio de ações afirmativas, tem reservado uma vaga para pessoas com deficiência nos diversos cursos de graduação em seus processos seletivos, que ocorre, atualmente, por meio do Sistema de Seleção Unificada – SiSU, após realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Para consecução deste estudo, utilizaram-se dados primários e secundários, dentre esses, documentos internos, leis e artigos científicos, os quais foram fundamentais para traçar um panorama geral da inclusão da pessoa com deficiência na UFMA desde 2007 até 2015, considerando o número de matrículas realizadas; os principais tipos de deficiências atendidas; as áreas que mais recebem alunos com necessidades educacionais específicas; as principais barreiras enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelo Núcleo de Acessibilidade, bem como os aspectos que facilitam e/ou dificultam o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Os instrumentos de coleta de dados foram observação não participativa e entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de um roteiro contento sete questões relevantes, observando-se às questões éticas envolvendo seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados revelam que na Universidade Federal do Maranhão, o Núcleo de Acessibilidade, órgão vinculado a Pró-Reitoria de Ensino, foi instituído por meio da Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009 e passou a funcionar efetivamente em 2010 com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na universidade por meio de serviços técnicos e profissionais especializados (RESOLUÇÃO, nº 121 – CONSUN, 2009).

Esse espaço, busca assegurar o direito de todos os participantes da comunidade acadêmica, inclusão e acessibilidade, promovendo ações que garantam a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, comportamentais, pedagógicas e atitudinais. Atualmente, o Núcleo é composto por uma coordenação, seis transcritores do sistema Braille, nove tradutores intérpretes de Libras, uma assistente social e um assistente administrativo.

De acordo com dados obtidos em abril de 2016 pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA da UFMA, existem 212 matrículas ativas pelo SISU – DEFICIENTE na universidade, dessas: 102 possuem deficiência física; 36 auditiva; 57 visual e 03 intelectual, as demais (14) estão distribuídas em outras categorias e/ou necessidades específicas. Existe ainda o registro de 123 matrículas canceladas, 26 matrículas trancadas, 15 concluídos e 03 formandos.

O SIGAA, mantém ainda, o registro dos alunos com deficiência que ingressaram via VESTIBULAR – DEFICIENTE (de 2007 a 2009 - período anterior à implantação do Núcleo), o total nesta categoria é de 38 matrículas, sendo que 06 estão ativas, 09 foram canceladas, 01 trancadas e 22 concluídas.

Percebe-se, nesse contexto, o reflexo das Políticas Públicas Afirmativas em relação aos direitos das pessoas com deficiência à Educação Superior, numa forma de assegurar apoio e promoção aos grupos socialmente discriminados, minimizando, dessa forma, as intensas desigualdades sociais (PEREIRA, 2008).

Convém destacar, que do universo de alunos que adentram na UFMA utilizando as vagas para discentes, público alvo da Educação Especial, nem todos demandam atendimento educacional especializado, o que traz implicações direta nos atendimentos realizados pelo Núcleo de Acessibilidade.

Esse fato relaciona-se diretamente com a diferenciação entre necessidades especiais e necessidades educacionais especiais (ou específicas) defendida por Ferreira (2007, p. 44), a qual esclarece que caso as "necessidades especiais não possam ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino, por demandarem uma série de recursos e estratégias de caráter mais especializado por parte da instituição, elas passam a denominar-se de necessidades educacionais especiais".

Assim, a autora aponta que há necessidades especiais que não demandam atendimento educacional especializado, é o que ocorre com parte significativa dos alunos que ingressam na UFMA, porém todos os discentes que ingressam pelo sistema de cotas, atualmente, são acolhidos e informados acerca da existência do Núcleo no ato da matrícula, no qual se destacam as principais atribuições desse espaço, a equipe técnica, a localização, o público atendido, bem como a entrega de material informativo a cada discente.

Portanto, apesar de nem todos necessitarem de atendimento educacional especializado, todos recebem informações e fazem parte do cadastro deste espaço e podem recorrer ao Núcleo sempre que precisarem de algum auxílio ou apoio.

No ano de 2015, o Núcleo contabilizou 92 atendimentos de alunos com deficiência, dentre esses, 03 deficientes auditivos, 03 surdos, 07 cegos, 22 com baixa visão, 16 monoculares, 03 com deficiência intelectual e 38 com deficiência física.

As intervenções profissionais consideram as características intelectuais, sensoriais, físicas, culturais e sociais dos alunos da instituição pesquisada, para que assim, os discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, tenham suas necessidades atendidas, bem como condições de superar os obstáculos postos e impostos, cotidianamente, no âmbito de suas qualificações profissionais.

Do universo pesquisado, 83,3% corresponde a deficiência visual (baixa visão), os quais estão matriculados nos cursos de Serviço Social, História Licenciatura, Educação Física, Geografia Bacharelado e Engenharia Química, e 16,7% refere-se à deficiência auditiva (surdez), matriculado no curso de Farmácia.

Esse recorte se justifica pelo fato de serem os segmentos que mais necessitam de atendimento contínuo por parte do Núcleo, já que a falta de apoio específico inviabilizaria a participação deles nas atividades acadêmicas e os impediria de permanecer na universidade.

Ressalta-se, ainda, que dos 92 atendimentos realizados, 48,9% estão voltados para a deficiência visual (desses 35,5% são monoculares e recebem atendimentos pontuais do Núcleo, já que não necessitam de acompanhamento pedagógico especializado e 64,5% corresponde aos alunos cegos e com baixa visão, os quais demandam e recebem atendimento contínuo por parte do Núcleo de Acessibilidade); 41,3% são alunos com deficiência física (para esses alunos não há atendimento pedagógico especializado por parte do Núcleo, uma vez que declaram não necessitar de apoio específico, ocorrendo apenas apoio logístico no sentido de mediar junto às coordenações/departamentos dos cursos o oferecimento de turmas no térreo para os que possuem dificuldade de locomoção e, mais recentemente, a disponibilização de uma van adaptada para pessoas em cadeira de rodas, bem como a solicitação de adequações físicas da cidade universitária à prefeitura de campus); 6,5% correspondem a alunos com deficiência auditiva, dentre esses, 3,25% são surdos e recebem atendimento de intérpretes de libras por parte do Núcleo e 3,25% possuem deficiência auditiva, mas não são alfabetizados em libras; 3,3% referem-se ao grupo de deficientes intelectuais, para o qual o Núcleo não dispõe de atendimento técnico especializado.

O critério de seleção da amostra ocorreu considerando os discentes com deficiência que demandam de forma contínua dos serviços de apoio do Núcleo para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas ou socioeducacionais. Após a contextualização do universo pesquisado, convém ressaltar as percepções dos discentes atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade.

Quando questionados sobre os serviços oferecidos pelo Núcleo, a maioria dos participantes pontuou apenas os serviços que se relacionam diretamente com a sua própria deficiência, tais como: adequação de material pedagógico e impressão em Braille ou em tinta (100% dos sujeitos entrevistados destacaram essa ação); mediação entre o Núcleo e as coordenações dos cursos que possuem alunos com deficiência matriculados (16,7%); mediação entre o Núcleo e os setores de assistência estudantil da universidade (33,3%); atendimento de intérpretes de libras (33,3%); disponibilização de tecnologias assistivas (16,7%); serviços de orientação e mobilidade (16,7%).

Percebeu-se que a maioria ficou restrita aos serviços que se relacionam diretamente com a deficiência a que se vinculam e não conseguiram apresentar uma visão, mais ampliada, de todos os serviços oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade, os quais envolvem: a digitalização, ampliação e impressão (tanto em Braille quanto em tinta) de material pedagógico para os alunos deficientes visuais (cegos e baixa

visão); tradução e interpretação em LIBRAS para os alunos surdos dentro de sala de aula e em eventos promovidos pela universidade; serviços de orientação e mobilidade para alunos cegos; concessão de equipamentos especializados para os alunos com deficiência visual (lupa eletrônica manual, gravadores, notebooks), disponibilização de recurso de tecnologia assistiva como impressora Braille, scanner e lupa eletrônica de mesa; atendimentos socioeducacionais com vistas a inserção do aluno com deficiência em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos diversos programas sociais desenvolvidos pela universidade ou outras políticas públicas (encaminhamento externo); serviço de monitoria e oferecimento de bolsas para alunos com deficiência e em situação de vulnerabilidade socioeconômica (recurso financeiro oriundo do programa Incluir); apoio financeiro do Núcleo aos alunos que desenvolvem trabalhos acadêmicos e os apresentam em eventos internos ou externos; acolhimento de todos os alunos com deficiência no ato da matrícula; acompanhamento das situações problemáticas que envolvem o aluno com deficiência dentro da universidade; orientação e esclarecimento às coordenações e departamentos dos cursos que possuem alunos com deficiência matriculados; notificação aos setores responsáveis da UFMA acerca dos espaços físicos que apresentam problemas com acessibilidade arquitetônica; disponibilização de uma sala de estudo dentro da biblioteca para que os alunos com deficiência possam realizar as suas atividades (atualmente ocorre atendimento pedagógico entre um aluno surdo e uma monitora com conhecimento de LIBRAS).

O conhecimento desses serviços por parte dos alunos é de extrema importância, pois permite que esses os acessem no momento oportuno ou mesmo divulguem para outros alunos que necessitam de atendimento especializado ou para os professores, numa forma de fortalecer a inclusão dentro da universidade.

Referente à necessidade de acesso a recursos específicos para permanecer na universidade, 100% dos entrevistados relataram que necessitavam e que recebiam completa ou parcialmente os recursos pelo Núcleo. No tocante aos recursos específicos para deficiência visual, todos os alunos nessa condição relataram ter acesso a notebook, lupa eletrônica manual, material pedagógico adaptado e impressão e 83,3% discorreram ter acesso a gravadores de voz. Um estudante com surdez relatou a presença do intérprete de libras dentro da sala de aula e em outras atividades acadêmicas, mas, ressaltou a carência desses profissionais em espaços como a biblioteca, fato esse, que dificulta a busca e o acesso aos livros.

Em face do exposto verifica-se que todos os alunos recebem algum tipo de serviço do Núcleo, os quais são fundamentais para que esses alunos possam permanecer na universidade e ter condições de aprendizagem dentro de sala de aula, possibilitando assim uma formação profissional mais consistente. Contudo, nem todos recebem integralmente todos os recursos de que necessitam e, por isso, estão sempre buscando desenvolver estratégias próprias a fim de superar as barreiras existentes no contexto da universidade.

Esse fato exige do Núcleo e da universidade, de maneira geral, uma intervenção mais precisa no sentido de atender a todas as demandas dos alunos com deficiência, sobretudo os que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Convém destacar que por envolver recursos financeiros na aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, esse aspecto repercutirá diretamente nas questões orçamentárias, as quais se referem ao ministério da educação e à gestão maior da universidade.

Os relatos dos participantes suscitam reflexões e atitudes concretas no sentido de estruturar o Núcleo e a UFMA, de modo geral, de equipamentos materiais e recursos humanos, necessários para que o aluno com deficiência possa, realmente, ser atendido em suas necessidades educacionais específicas e ter no Núcleo de Acessibilidade e na própria universidade um espaço de referência em inclusão.

Diante dos fatos, se faz importante citar Rossetto *apud* Moreira (2015, p. 11) ao apontar que:

> *O respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os alunos requer investimentos e ações governamentais nas próprias universidades. É preciso investir na remoção de barreiras físicas e atitudinais, na previsão e provisão de recursos materiais e humanos para esse alunado. Caso contrário, a efetivação de sua inclusão no ensino superior será improvável.*

Perguntados sobre a visão que tinham da inclusão de pessoas com deficiência na UFMA, os entrevistados foram unânimes em considerar que existe uma proposta em movimento, a qual precisa de vários fatores para se efetivar, concretamente, pois ainda existem pressupostos integracionistas. Reconheceram que a universidade criou políticas que possibilitou o ingresso do aluno com deficiência, trouxe uma valorização desse segmento, mas que as políticas que assegurem a permanência e conclusão do curso de graduação ainda não são suficientes, considerando as barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e metodológicas, existentes.

As reflexões apresentadas pelos participantes da pesquisa correspondem às concepções apresentadas pelos estudiosos da inclusão e denunciam claramente que só a legislação educacional brasileira não dá conta da dimensão deste processo que envolve a desconstrução de vários paradigmas hegemônicos e que não respeitam as diferenças individuais e sociais dos referidos alunos.

Nesse sentido, Rossetto (2015) afirma que as leis não são medidas suficientes e únicas para que o aluno com deficiência conclua o curso de graduação, mas são necessárias para nortear e respaldar as ações que devem ser operacionalizadas.

A referida autora defende ainda que:

> *A problemática da inclusão vai além do que propõem os documentos oficiais que fundamentam as diretrizes educacionais. Para se efetivar uma política inclusiva cabe o empenho de toda sociedade, dos educadores, dos representantes governamentais e das próprias pessoas com deficiência (ROSSETTO, 2015, p. 10).*

O próprio entendimento de que ainda se vivencia um modelo integracionista ratifica que, em termos de política de inclusão, ainda se tem um processo em amadurecimento e que somente a partir do século XXI passou a desenvolver passos mais firmes.

Portanto, ainda é muito recente para se pensar na consolidação de uma política pública, sobretudo de corte social, a qual se propõe mexer com as bases estruturais da sociedade desigual e estigmatizadora, pois envolverá uma mudança que é cultural e ideológica.

Esse fato é reforçado pelas contribuições de Sassaki (2010) de que atualmente coexistem práticas relacionadas à integração e inclusão, mas que houve um avanço no sentido de trazer a pessoa com deficiência à participação social no universo educacional, tratando-a não como "coitadinha" ou incapaz, mas como sujeito de direitos.

Referente à educação superior, houve, como bem aponta alguns participantes da pesquisa, propostas políticas de valorização do aluno com deficiência na universidade. Diante isso, pode-se afirmar que a inclusão na educação superior ou em qualquer espaço social, realmente se constitui num processo, o qual está em movimento, isto é, se construindo e formatando uma identidade própria.

No tocante a metodologia utilizada pelo professor, e se esta possibilita o acesso ao processo ensino-aprendizagem, 16,7% dos entrevistados relataram que não, 33,3% relataram parcialmente e 50% discorreram que sim.

As principais dificuldades dos que relataram que a metodologia não é adequada estão: o uso de recursos didáticos não compatíveis com a deficiência dos alunos, tais como: o uso de filme legendado para alunos com deficiência visual, bem como de slides, mas sem a realização da audiodescrição. Relataram que essas atitudes inviabilizam a aprendizagem e participação da pessoa com deficiência em sala de aula.

Os 33,3% que consideraram a metodologia parcialmente adaptada relataram que muitos professores são inflexíveis diante das necessidades pedagógicas específicas dos alunos e muitos utilizam recursos inacessíveis ou "levam o livro em cima da aula", não oferecendo condições de o aluno com deficiência acompanhar os conteúdos

ministrados, já que não teve como entregar, antecipadamente, o material ao Núcleo de Acessibilidade para ser adaptado aos alunos com deficiência visual.

Dos 50% que consideraram a metodologia adaptada, alguns foram contraditórios em seus relatos, uma vez que pontuaram que tiveram dificuldades no início, já que os professores afirmavam que não tinham conhecimento de como lidar com o deficiente visual, bem como discorreram que alguns educadores permaneciam inflexíveis e outros, a partir do diálogo com os alunos melhoravam significativamente as suas práticas pedagógicas. Percebe-se que há uma dificuldade na relação professor-aluno com deficiência no que concerne ao processo ensino-aprendizagem.

Os demais alunos, afirmaram que consideravam adequada a metodologia utilizada pelo professor e que sempre conversavam, antecipadamente, explicando sua situação específica e que os educadores sempre organizavam a melhor forma de trabalhar com o aluno.

Observa-se claramente que até por falta de conhecimento das legislações e de como se trabalhar com a pessoa com deficiência, ocorre, geralmente, uma relação bastante complexa entre professor e aluno. Desse modo, é dentro da sala de aula que se perpetua, muitas vezes, o preconceito e o desrespeito às diferenças, o que coloca a pessoa com deficiência, o Núcleo de Acessibilidade e a própria universidade no lugar de enfrentamento das atitudes discriminatórias e o papel de construir estratégias para conscientizar, a própria universidade, de que a pessoa com deficiência tem potencialidade e é capaz de aprender a partir de uma determinada forma.

Quanto a essa situação, Ferreira (2007) ressalta que os professores universitários não podem mais prescindir ou se omitirem de um envolvimento em um novo paradigma da educação, o qual é suscitado pela existência e participação da diversidade humana.

Essa situação nos conduz aos estudos de Glat (2005), ao ressaltar um dos desafios da universidade, a formação de educadores que não sejam apenas transmissores de conhecimentos, mas, que desenvolvam novas atitudes diante da diversidade humana e que estimule a participação e autonomia dos alunos.

Questionados se há ou não dificuldades em relação a permanência na educação superior, 66,7% relataram que tiveram muita dificuldade e 33,3% discorreram que não tiveram, contudo, alguns desses últimos foram contraditórios em seus discursos, já que quando questionados acerca da metodologia do professor, relataram ter enfrentado problemas e reclamaram do quadro reduzido de profissionais do Núcleo de Acessibilidade, diante da demanda crescente de alunos com deficiência, o que implica em atrasos no recebimento dos materiais pedagógicos solicitados.

Dos 66,7% que afirmaram enfrentar dificuldade para a permanência têm-se como aspectos elencados: o preconceito por parte de colegas e professores; os prédios não acessíveis para deficientes visuais; a metodologia de ensino; as paradas de ônibus do campus, inacessíveis; o transporte público pouco adaptado; o piso tátil incompleto; a falta de uma biblioteca própria para deficientes visuais; o quadro reduzido de intérpretes

de libras; o pouco preparo dos docentes. Alguns entrevistados relataram que essas barreiras desmotivam o aluno e que em muitas vezes, pensaram em desistir.

A partir das considerações dos estudantes, observa-se que diversas barreiras têm acompanhado a participação da pessoa com deficiência na educação superior, são barreiras que causam muito sofrimento aos alunos e que muitos se sentem pressionados a desistir do curso.

Todos os relatos expressam o quanto é desafiador a permanência do estudante com deficiência na universidade e evidenciam a grande responsabilidade que o Núcleo tem na condição de mediador e articulador do processo de inclusão no âmbito da UFMA. Esse cenário aponta que materializar a inclusão na UFMA é um esforço coletivo e contínuo, o qual exige o enfrentamento das barreiras supracitadas e a construção de práticas sociais fundamentadas no respeito às diferenças, na busca constante pelo conhecimento e na participação de toda comunidade universitária.

Referente ao que gostariam que o Núcleo de Acessibilidade realizasse, todos os estudantes apresentaram sugestões como: realização de debates e discussões sobre educação inclusiva na universidade; realização de fóruns; formação continuada para professores; elaboração de cartilhas e informativos para toda comunidade acadêmica; maior divulgação do Núcleo de Acessibilidade; palestras no início do período letivo; disponibilização de mais recursos de tecnologia assistiva; melhoramento da infraestrutura do Núcleo e trabalho de monitoria.

As reivindicações dos estudantes referem-se tanto a questões imediatas, como concessão de recursos especializados, a intervenção em problemas de atendimento profissional e a divulgação do Núcleo, quanto mediatas, como à realização de discussões que envolvam a temática da inclusão dentro da universidade, bem como a formação de professores e a realização de fóruns, numa forma de enfrentar a cultura do preconceito e discriminação.

As propostas apresentadas refletem a necessidade da implementação de um processo de sensibilização mais efetivo por parte do Núcleo, o que abrange o enfrentamento das barreiras atitudinais, as quais são consideradas mais complexas pelos estudiosos do assunto, já que envolve a mudança de mentalidade e comportamento da comunidade universitária, além de interferir, segundo Santos (2013) na solução de outras barreiras, tais como: financeiras, de recursos humanos, pedagógicas, físicas, etc.

São essas condições que evidenciam que a inclusão não ocorre simplesmente por meio de decretos, leis, portarias e outros instrumentos legais, mas que é um processo que exige mudanças estruturais, culturais, pedagógicas e sociais.

Desse modo, os relatos dos participantes da pesquisa, apontam que o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na universidade, é um processo amplo e que não se limita a atuação de um espaço institucional, a adaptação do sujeito ao ambiente

ou até mesmo a mera adequação da realidade social, mas trata-se de uma atuação coletiva, que como aponta Santos (2013) deve estar fundamentada nos princípios da democratização, flexibilização, universalização e acessibilidade, portanto, voltados para a eliminação de todas as barreiras que impedem a participação dos educandos com deficiência dentro da universidade.

Convém destacar, ainda, que as sugestões apontam para o fortalecimento do Núcleo de Acessibilidade no contexto universitário, pois, apesar de não ser o único responsável pelo processo de inclusão, esse exerce um importante papel na mediação das relações institucionais que envolvem a acessibilidade dentro da UFMA, e o próprio fomento a construção de uma cultura institucional inclusiva em âmbito acadêmico, a qual exerce forte influência na eliminação e/ou minimização das barreiras físicas, arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, etc.

Questionados se a UFMA encontra-se preparada para assegurar o acesso e a permanência aos alunos com deficiência na universidade, 66,7% relataram que não e 33,3% consideraram que apenas parcialmente.

Nesta questão, tem-se outra contradição nos relatos dos discentes, pois os que relataram não enfrentar dificuldade na permanência, consideraram que a universidade não está preparada para garantir uma permanência de boa qualidade para os alunos com deficiência. Destacaram, também, que falta capacitação aos professores (cursos, palestras, divulgação de políticas sobre as pessoas com deficiência) e que o "grande problema" não é ingressar na universidade, é permanecer nela.

Ressaltaram, ainda, que o Núcleo não está acompanhando, em termos de equipe profissional, o crescimento do número de alunos com deficiência, bem como pontuaram as condições arquitetônicas desfavoráveis, o que torna a vida do acadêmico com deficiência mais difícil; destacaram ainda acerca da iluminação dos centros; do restaurante universitário, o qual não tem estrutura para atender, adequadamente, o aluno em cadeira de rodas; o calçamento; a existência de buracos, etc.

Tem-se ainda, uma fragilidade no processo de comunicação, no que tange aos alunos com surdez e as questões referentes ao próprio ser humano em termos de aceitação e respeito na convivência.

As dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa expressam a realidade de muitos estudantes com deficiência da educação superior do Brasil, pois conforme a pesquisa de Santos (2013) as instituições federais de ensino superior não se enquadram em todos os parâmetros necessários a uma política de inclusão. A autora apresenta que os resultados encontrados nas universidades brasileiras "não permitem afirmar que as IFES são inclusivas, de vez que prevalece um movimento ainda integracionista no interior delas que transfere para o aluno o esforço para se adequar ao contexto universitário" (SANTOS, 2013, p. 337).

Essa situação, reflete, como já sinalizado, que o momento histórico da política de inclusão educacional no ensino superior, a qual se vivencia um processo de maior estruturação e consolidação, ainda ocorre sob forte influência dos modelos integracionistas, os quais desconsideram a pluralidade cultural.

Em contrapartida, não se pode desqualificar todo o trabalho desenvolvido pelas universidades em torno da proposta de inclusão, pois a própria cota e a existência do Núcleo de Acessibilidade, bem como seus serviços técnicos e profissionais especializados, evidenciam que essas instituições têm caminhado no sentido de tentar oferecer um melhor atendimento ao educando com deficiência, para que ele não apenas ingresse nela, mas permaneça e conclua o curso de graduação, de forma exitosa.

CONCLUSÕES

Considerando o objetivo central desta pesquisa, que foi investigar o processo de inclusão dos discentes com deficiência na educação superior, tomando como referência de análise as políticas institucionais de acessibilidade desenvolvidas pela UFMA a partir do Núcleo de Acessibilidade. Pode-se constatar que apesar da existência de barreiras que impedem a participação plena dos discentes com deficiência na universidade, o serviço de apoio disponibilizado pelo Núcleo constitui um recurso fundamental para assegurar aos referidos alunos, êxito durante suas permanências na educação superior.

Contudo, para que essa permanência ocorra de maneira bem sucedida é de grande importância o enfrentamento coletivo da cultura que se fundamenta no preconceito, oriundos muitas vezes da falta de conhecimento das potencialidades dos discentes com deficiência, uma vez que estes foram historicamente atrelados a incapacidades. Esse entendimento fica claro na fala de um participante ao relatar que inicialmente teve muita dificuldade com os professores dentro da sala de aula, mas, que a partir de intervenções realizadas pelo Núcleo, como no caso, o diálogo e orientações quanto às formas de aprendizagem do referido discente com deficiência visual, as relações entre o discente e o docente melhoraram significativamente.

Convém destacar, também, que esse fato denuncia a fragilidade na formação dos professores no tocante ao atendimento ao aluno com deficiência, isso ficou evidente na fala dos participantes e exige um posicionamento maior da universidade no tocante à elaboração de propostas de formação continuada para técnicos e demais professores em relação ao processo ensino-aprendizagem dos referidos discentes.

Referente à operacionalização de uma política institucional de acessibilidade na UFMA, ficou evidente que essa existe, ainda que em processo, mas que já produz

impactos significativos na vida dos estudantes com deficiência, tanto que esses pontuaram que a luta não é para a extinção do Núcleo, mas para o aperfeiçoamento dos serviços oferecidos, bem como para a maior divulgação deste, a fim de que possa alcançar a toda comunidade universitária.

O papel do Núcleo, nesse sentido, é suscitar o debate, é conscientizar a comunidade acadêmica acerca das especificidades da pessoa com deficiência, é orientar quanto à melhor forma de trabalhar com esse público, é traçar estratégias de fortalecimento da inclusão na universidade, é exigir as reformas e construções arquitetônicas necessárias a fim de que a pessoa com deficiência tenha liberdade de se locomover sem riscos de acidentes ou de enfrentar qualquer constrangimento. Enfim, o papel do Núcleo é assegurar a permanência exitosa dos alunos com deficiência (em parceria com toda comunidade acadêmica) não somente por meio da concessão de material pedagógico e outros equipamentos especializados, mas na articulação com outros setores da universidade, que possibilite, também, atender as necessidades socioeconômicas dos alunos.

O Núcleo deve garantir ainda uma equipe profissional especializada e em quantidade suficiente para atender a todas as demandas dos estudantes com deficiência, pois é este espaço que o aluno tem como referência de inclusão, e isso ficou claro no relato de um participante quando enfatiza que “sem o núcleo e a política de acessibilidade seria impossível cursar a educação superior”.

Esse relato evidencia que mesmo diante de tanta dificuldade é imprescindível o trabalho realizado pelo Núcleo de Acessibilidade, bem como a formatação de uma política institucional de acessibilidade capaz de atender as diversas demandas das pessoas com deficiência na educação superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir** – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU-2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=-junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 fev. 2016

BRASIL. **Edital nº 8, de 6 de julho de 2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809-edital-incluir-2010-dou&-category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 de abr. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO, No 121 - CONSUN, de 17 de dezembro de 2009** - Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. Disponível em: http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf. Acesso em 10 de out. 2015

COMPARATO. Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva. SOUZA, Jhonatan UELSON Pereira. CARDOZO, Maria José Pires. (Orgs.). **Democratização da escola pública:** sendas e veredas. São Luís: MA: EDUFMA, 2011

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitário com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, Jan. - Abr. 2007, v. 13, nº1, p. 43-60

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2005

PEREIRA, Marilú Mourão. **Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.** PONTO DE VISTA, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008

ROSSETTO, Elisabeth. **A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior.** Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/07_19_21_A_INCLUSAO_DO_ALUNO_COM_DEFICIENCIA_NO_ENSINO_SUPERIOR.PDF. Acesso em: 05 de dez. 2015.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de Acesso e Permanência dos Alunos com deficiência em Universidades Brasileiras e Portuguesas.** Tese – Doutorado em Educação. Faculdade de Educação - FACED, da Universidade Federal de Uberlândia – UFMA. Minas Gerais, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. ampl. e rev. Nova Ortografia. Rio de Janeiro. 2010.

A PESQUISA SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ELABORAÇÃO ETNOGRÁFICA DE SEUS DESAFIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS

Herlon Alves Bezerra(IF Sertão PE / PPGEB-UFC)
herlon.alves.bezerra@gmail.com

A QUESTÃO: DUPLAMENTE INSCRITOS NO CAMPO

A condição de professor na ES - educação superior e de, simultaneamente, pesquisador de aspectos da cultura e vida cotidiana das organizações desse nível de educação[81] tem me feito experimentar os difíceis dilemas e desafios ético-políticos e metodológicos com os quais se deparam aqueles que ousam eleger como objeto de sua prática investigativa elementos e processos constitutivos do mundo social no qual se encontram imediatamente presos (BOURDIEU, 2003 [1984], p. 21). É certo que, em alguma medida, os conflitos e angústias provocados por tais situações acompanham a todos os que empreendem pesquisas sociais com foco em questões emergentes nas sociedades urbanas, "nas quais o próprio pesquisador se encontra" (ENNE, 2014, p. 85).

Há aí envolvidas, em todo caso, diferentes dimensões de proximidade e de dificuldade. E pode-se esperar que tais dilemas e desafios, embora típicos às investigações sociais em geral, acabem ganhando seus próprios contornos de aprofundamento quando se estuda o próprio contexto profissional (SILVA, 2014, p. 247). Já que se inscreve o pesquisador, nessas circunstâncias, duplamente no contexto, sobreposicionando-se, nos papéis de investigador e de objeto de investigação (AGUIÃO, 2014, p. 119), no "interior da rede de relações e conexões que constituem o seu campo de estudos" e a ela submetendo, assim, tanto sua "prática profissional quanto a produção acadêmica dela resultante" (BRONZ, 2014, p. 230, 234).

E amplificam-se os riscos do enervante jogo de pesquisar "onde se trabalha" (CASTILHO, LIMA & TEIXEIRA, 2014b, p. 19), transformando "colegas de trabalho em objetos de investigação" (BRONZ, idem), quando nos encontramos em organizações de ES. Pois nelas lidamos, além do mais, com as singularidades da pesquisa com "elites" em "contextos de poder", "assimetria" e burocracia corporativa (VALENTE, 2014, p. 190). A dureza de tais situações não requerem muitas explicações para aqueles que já a encararam em qualquer medida...

Um grupo de pesquisadores organizou, recentemente, uma interessante coletânea (CASTILHO; LIMA; TEIXEIRA, 2014a) em torno de suas experiências de proximidade/pertencimento em investigações relativas a práticas de poder entre "burocratas, elites e corporações". Nela aprendemos um poucos mais objetivamente em que consistem os dilemas e desafios a que vimos aqui nos referindo.

81 Condição que compartilho com os membros do grupo de pesquisa ao qual me vinculei ao chegar ao programa de pós-graduação no qual desenvolvo pesquisa de doutoramento.

Seguindo seus textos, percebemos, por exemplo, o quanto se amplia nessas circunstâncias a "probabilidade de as representações apriorísticas dos meus interlocutores sobre minha presença como pesquisadora serem associadas à minha presença enquanto técnica e colega de trabalho, nalguns casos até amiga pessoal", ao que se seguem os riscos de "naturalização e reificação dos conceitos utilizados", além da possibilidade de "'contaminação' da condução das entrevistas e posterior interpretação dos discursos dos sujeitos pelas representações do próprio pesquisador" (SILVA, idem). Pois aí nos encontrarmos diante da difícil tarefa de "criticar o próprio trabalho", o que requer, levando em consideração o "compromisso ético do pesquisador com os seus interlocutores", decidir o que pode, nesse contexto, "ser considerado material de campo e o que não pode", turvando essa compreensão situações em que "os significados de 'campo' se misturam e intercalam", oscilando entre o sentido de "campo político", do qual participa o pesquisador na condição de objeto de investigação, e o sentido, mais estrito, de campo como âmbito de realização da investigação (AGUIÃO, idem).

Enfatizam ainda aqueles testemunhos o quanto um pesquisador em atividades em corporações e entes estatais deve estar preparado para enfrentar situações de "difícil acessibilidade" (TEIXEIRA, 2014, p. 38). Uma vez que se constituem esses cenários de "sujeitos não somente não acostumados a ser observados" como também, em vários momentos, "em posições de assimetria em relação a seus pretensos observadores" (LUGONES, 2014, p. 74). Acrescenta esta última autora (p. 81), em diálogo com Philip Abrams: "qualquer intento de examinar de perto o poder politicamente institucionalizado é, no mínimo, capaz de lançar luz sobre o fato de que um elemento integral de tal poder é sua habilidade direta de reter informação, evitar a observação e ditar os termos do conhecimento". Devendo-se esperar o recurso permanente a estratégias de "intimidação" por "hierarquização" ou por "aridez e distanciamento nas relações pessoais" (VALENTE, op. cit., p. 183). Além do aprofundamento dos comuns "conflitos causados pela publicação dos dados" (ENNE, op. cit., p. 89).

SEUS EFEITOS: EVITAÇÃO E ESQUIVA

Diante das peculiaridades da carreira científica brasileira, que impõe, mesmo que tacitamente, serem os professores da ES os profissionais que, quase exclusivamente, possam desenvolver carreiras dedicadas à pesquisa científica, principalmente nas CSH – Ciências Sociais e Humanas, destacamos dois efeitos imediatos das circunstâncias acima evidenciadas.

A complexidade dos desafios ético-políticos e metodológicos a que seriam apresentados esses pesquisadores por sua condição profissional caso assumissem como objeto de a cultura e vida cotidiana das organizações de ES leva muitos deles a evitarem fazê-lo. O que tem tido como consequência direta um grave prejuízo à

produção científica nacional acerca de um tema estratégico ao país em termos de desenvolvimento e soberania (RIBEIRO, 1969, 2006 [1973]; FERNANDES, 1979, 2010 [1991]; FURTADO, 1984). Ora, há decerto questões menos custosas a estudar... e a maioria dos professores-pesquisadores, inconscientemente ou não, parece não querer enfrentar, havendo outras possibilidades, as agruras, impostas pelo contexto, da pesquisa seja das organizações nacionais de ES (suas empregadoras) seja de seus atores (seus colegas de trabalho e alunos). O que explicaria a verificável escassez, em nossa literatura científica, de trabalhos que, dedicando-se a esta temática, apresentem estas características de foco na abordagem.

Não que desconheça ou desconsidere haver toda uma rica produção nacional relativa à ES. O que aqui aponto é que a mesma se faz ainda, por um lado, minoritária no campo da pesquisa educacional e que, quando existente – e este é o segundo efeito a que chamo atenção –, advém, majoritariamente, de pesquisas cujas abordagens do tema, apesar de importantes e necessárias, parecem fruto de algum cálculo, intuitivo ou não, de exorcização, por esquiva e não por elaboração82, dos fantasmas ético-políticos e metodológicos gerados pela proximidade/pertencimento ao objeto que se pretende estudar.

O que se expressa, por exemplo, na predominância de abordagens estritamente históricas, filosóficas ou mesmo doutrinárias (o que não é um demérito), como aquelas corretamente preocupadas em denunciar a transmutação da educação superior, de direito social, em serviço ofertado por um minimalizado estado neoliberal (ZAGO, 2014). Outras expressões dessa verdadeira esconjuração coletiva se verifica ainda na predominância de análises limitadas a, seguindo um inventário de Lea Rodrigues (1996, p. 12, 13), tratar das "políticas governamentais" para o ES e das relações entre "instituições universitárias" e "Estado, principalmente através dos órgãos de financiamento à pesquisa", o que vem produzindo "estudos puramente datados, baseados quase que exclusivamente em dados quantitativos e análise de questionários fechados" movidos por questões relativas, ao fim, apenas à "funcionalidade, desempenho" e "rentabilidade social, em termos da relação custos/benefícios dos investimentos", das políticas e organizações nacionais de ES.

Em que pesem as reais contribuições dessas linhas de investigação ao tratamento científico do tema, faz-se necessário reconhecer, parece certo, a necessidade de pesquisas que, ao lado daquelas, façam-se mais compreensivas que explicativas (AUGRAS, 1995, p. 19, 22-24, 47-51). No sentido de possibilitar abordar, localmente, aqueles "elementos que, implícitos ao ser e ao fazer" diários da ES, são fundamentais à sua plena compreensão: "o cotidiano universitário, as ações contextualizadas,

82 Faço aqui um uso apenas aproximativo ao sentido dado ao termo "elaboração" no contexto do pensamento e prática psicanalítica, remetendo o leitor ao didático texto de Daniel Kupermann (2010).

as relações que se estabelecem, os conflitos e consensos emergentes" entre os atores, dentre outras (RODRIGUES, idem). Pois sem estudos dessa natureza, será difícil o desenvolvimento nacional de uma "compreensão profunda" da "nova cultura universitária brasileira" (BESERRA, 2013, p. 1; 2012, p. 94).

O QUE FAZER?

i. Ouvindo ponderações

Não cheguei ao reconhecimento desta situação-questão e seus potenciais efeitos sobre nossa pesquisa educacional por um exercício de mera probabilidade lógica. Venho sendo apresentado aos mesmos em meio às tarefas de desenvolvimento de meu próprio projeto de pesquisa de doutoramento, assim como vejo acontecer com colegas de minha linha de pesquisa, dedicada ao desenvolvimento de uma antropologia da educação superior[83].

Avindo-me com a revisão de literatura de meu projeto, dedicado à pesquisa do sindicalismo docente na ES, percebi o quando se faz escassa a pesquisa dessa temática. Fazendo-se ela absolutamente inexistente (pelo menos até agora, em minha busca) caso a procuremos apresentando o foco de abordagem anteriormente referido. Situação bem curiosa diante de dois fatos: o estudo científico do sindicalismo em geral apresenta-se uma área bem consolidada das pesquisas sociais brasileiras e latino-americanas, contando com uma vasta literatura, que vem, há anos, sendo produzida por grupos de pesquisa e investigadores com contribuições de alcance e reconhecimento internacionais. Além disso, esse é um cenário de carências investigativas fortemente concentrado no sindicalismo docente da ES, apresentando-se comparativamente abundantes as publicações acerca da temática quando relativas ao associativismo sindical dos professores da educação básica[84]...

Foi na leitura dos trabalhos de pesquisas social em torno dessa temática que percebi o quanto se fazem recorrentes as referências aos anteriores desafios impostos pela proximidade/pertencimento aos objetos de pesquisa. Ocasiões nas quais os autores se fazem também recorrentes nas ponderações acerca dos riscos dos mesmos à qualidade científica dos empreendimentos investigativos. O que me

83 Move-nos, naquele grupo, o interesse de produzir, por meio da prática etnográfica, o desvendamento dos vários significados produzidos por processos gerais em contextos organizacionais específicos da ES. Os quais, construídos concretamente pelo cruzamento cotidiano de intenções, desejos e possibilidades em torno de políticas públicas que quase nunca consideram a dinâmica das culturas institucionais locais, acabam por promover adaptações distantes dos objetivos originais, além de estratégias de sobrevivência absolutamente particulares e que, no final das contas, funcionam contrariando as próprias regras que permitem o seu surgimento. (BESERRA, 2014, 2013a, 2013b, 2012, 2005, 2003; LAVERGNE & BESERRA, 2012; BESERRA & LAVERGNE, 2012, 2013; BESERRA & ANDRADE, 2001).

84 Vejam-se, a esse respeito, as produções dos investigadores que compõem a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (ASTE), criada em 2009.

levou à constatação de que não se trata o tema nem de algo de menor importância nem de uma experiência restrita a minha pesquisa.

Por sua importância e exemplaridade, apresento, a seguir, as posições de dois referenciais autores do campo desse acerca do assunto, Francisco Zapata e Julián Gindin:

Com uma obra clássica no contexto da pesquisa latino-americana do sindicalismo, Zapata (1985, p. 17-20) propõe que somente se deva reconhecer o início da trajetória histórica de produções científicas latino-americanas sobre a temática a partir dos anos 1950, quando teriam se estabelecido mais amplamente, entre nós, a influência teórica e metodológica das CSH, levando-nos a critérios mínimos de legitimação científica de produções. Até aquele momento histórico, segundo o autor, as produções eram elaboradas, em sua maioria, por lideranças operárias e partidárias, apresentando tonalidade quase sempre ideológica e, em consequência, pouco afeitas a preocupações técnico-investigativas, o que lhes limitava a contribuição científica. Fonte primária de valor inestimável às atuais pesquisas, não devem, no entanto, ser confundidas estatuto de objeto de investigação e não de produção investigativa.

Julián Gindin, pesquisador que vem desenvolvendo um recente, mas já rico, conjunto de trabalhos de pesquisa comparativa do sindicalismo docente na América Latina, analisa o cenário regional da pesquisa científica sobre o tema partindo de pressupostos, preocupações e princípios metodológicos bem similares aos de Zapata. Tratando da internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação, o autor, em parceria com Savana Melo (2011, p. 280, 281), afirma estar a "produção internacional" orientada "por preocupações políticas", que acabam por subordinar "os critérios propriamente acadêmicos ou científicos – como o rigor ou a demanda de uma perspectiva teórica explícita etc.". Segundo entendem, deve-se tal situação ao fato de serem as produções existentes na região, "marcadamente", trabalhos realizados por "pesquisadores oriundos da militância sindical ou ainda nela inseridos", fazendo-se tal "pertencimento" responsável pelos "limites observados nas produções, sobretudo no que tange à dificuldade de distanciamento necessário entre o sujeito pesquisador e objeto".

ii. Dialogando com elas

Tendo em consideração as já explicitadas especificidades das carreiras nacionais de pesquisa, parece valido perguntar quem pesquisaria, que não os próprios professores da educação superior, os fenômenos específicos à cultura e vida cotidiana de nossas organizações de ES... Ou estaria necessariamente fadada à escassez

ou inexistência nossa produção científicos acerca da tais fenômenos, dos quais o sindicalismo docente na ES faz-se apenas um dentre os muito exemplos possíveis?

E mais: reconhecendo que "nenhum encontro entre o pensamento e a prática científica é gratuito" (CASTILHO, 2014, p. 200), poderíamos mesmo considerar em melhor posição de relação com este último objeto de pesquisa aqueles, dentre os professores da ES, não protagonizam a organização sindical de sua categoria profissional? Poderiam estes afirmar distanciamento ao campo e ao objeto em questão? Não albergaria também sua distância, ativa ou circunstancial, tal como o contrário, potenciais vieses afetivos e militantes (por que não participariam? Que alianças ou desavenças os fariam escolher não participar? Que interesses os moveriam a tal? Com que interpretações dessa prática social partiriam à suas pesquisas?).

De modo que, como se pode ver, mantendo-nos num plano meramente lógico de tratamento da questão, acabamos, como aqui estamos, em meio a um dilema binário insolúvel. Pois nem reunimos recursos, até aqui, seja para afirmar o pleno impedimento, *a priori*, de pesquisas científicas conduzidas por investigadores em situações de dupla inscrição no campo que estudam seja para negar, em qualquer nível, os riscos que corretamente apontam os pares e a tradição de pesquisa social residirem em tais situações e circunstâncias.

PARA UMA ELABORAÇÃO ETNOGRÁFICA DA SOBREPOSIÇÃO DE PAPÉIS

Em nosso grupo de pesquisa, constituído por pesquisadores em papéis sobrepostos, temos encontrado recursos na tradição etnográfica de investigação na elaboração dos desafios ético-políticos e metodológicos de nossa complexa condição. Como uma das mais clássicas dentre as originárias tradições investigativas da pesquisa social, a mesma vem desenvolvendo firmes estratégias de exorcização dos fantasmas da proximidade/pertencimento ao objeto, os quais superam a mera evitação ou esquiva. Conforme vimos experimentando e aprendendo, porém, tais recursos elaborativos não se disponibilizam em quaisquer usos, havendo pré-condições a serem cumpridas para que os mesmos possam ajudar a pesquisadores em nossas circunstâncias. Dentre as quais destacamos:

i. Ambientar-se no projeto de uma antropologia da educação superior

Uma das características do campo científico da educação é, sem dúvida, o grande número de subcampos de que está composto. Nisso, faz-se ele similar a outros que, a exemplo da Saúde Coletiva, configuram-se com áreas de conhecimento fortemente orientadas por práticas profissionais, tendo como atratores de (auto)organização mais axiais os fazeres (práticas, problemas, técnicas, instrumentos etc.) que os saberes (teorias, metodologias, engenharias etc.). Característica que se desdobra na

multiprofissionalidade e trans/interdisciplinar que lhe são peculiares.

Nesse diverso campo dos saberes e práticas, a Filosofia e as CSH estão entre seus os mais procurados e importantes subcampos. Em que pese esse "sucesso de público", realizar traslados consistentes ao campo da educação de teorias e metodologias nascidas em âmbitos disciplinares que lhe são externos não se faz uma tarefa simples. Particularmente para os que assumem, na educação, fundamentos disciplinares nos quais não têm consistente formação básica, fazendo-se incapazes, caso não superem deficiências formativas, de atuar investigativamente em coerência às singularidades epistemológicas e metodológicas das disciplinas que tomam por referência.

No caso específico da trajetória histórica de presença da etnografia nas pesquisas educacionais, tais ausências têm levado, infelizmente, à disseminação de usos teoricamente ecléticos e metodologicamente frágeis. Dos quais tratam, em diferentes níveis, um importante conjunto de trabalhos nacionais – Tânia Dauster (2012, 2007), Gilmar Rocha e Sandra Tosta (2013, 2012), Carmen Lúcia G. de Mattos e Helena A. da Fontoura (2009), Carmen Lúcia G. de Mattos e Paula A. Castro (2011), Marli André (2005) e Maristella Pereira Fritzen e Maria Inês Probst Lucena (2012).

Um dos mais recorrentes equivocados faz-se, nesse sentido, a confusão entre etnografia e descritivismo, a cujos praticantes Clifford Geertz (2008a, p. 05) chama, em seu estilo ácido, de "fenomenalistas"[85]. Prática que parece ter como fundamento o desconhecimento de uma característica inegociável das pesquisas etnográficas: caso desprovidas, de partida, de razões e motivações antropológicas, não lhe será suficiente o uso de procedimentos – "técnicas de observação" ou "entrevistas" – para garantir-lhes a natureza etnográfica dos achados. Pois teoricamente neutralizadas pela ausência de diálogos profundos com a tradição disciplinar, deformam-se e apequenam-se as mais caras contribuições à educação presentes no conjunto de seus recursos técnico-instrumentais.

É preciso, assim, reconhecer que dependemos de esforços de superação do ecletismo e instrumentalismo na relação com a etnografia caso queiramos ter acesso aos seus recursos de elaboração dos desafios ético-metodológicos da proximidade/pertencimento na pesquisa da ES. Não podendo haver pesquisa etnográfica da ES que não se ambiente, antes de tudo, numa antropologia da ES.

85 Outra expressão desses equívocos encontra-se no entendimento, comum no campo educativo, de que pesquisas apresentem natureza etnográfica/antropológica simplesmente por tematizarem questões relativas às diversidades sociais (gênero, orientação e identidade sexual etc.) ou à educação das relações étnico-raciais. (BESERRA & LAVERGNE, 2013, p. 12, 15, 16; GUSMÃO, 1997; VALENTE, 1996, 1997; DAUSTER, 1997)

O que aqui chamo de antropologia da educação superior, apesar de podermos reconhecer-lhe ancestralidade em trabalhos e autores clássicos do final do século IX[86] e início do século XX[87] (GRIPP & BARBOSA, 2014, p. 19, 20; BRUNNER, 2009), trata-se ainda, e principalmente em nosso país[88], antes que de uma subdisciplina já plenamente estabelecida, de um projeto a ser conjuntamente desdobrado por uma comunidade de pesquisadores em diálogo (entre si e com a tradição). Chamando atenção, nesse sentido, a iniciativa de constituição da Argonautas - Rede Iberolatinoamericana de Antropologia da Educação.

ii. Assumir a singular relação entre teoria e pesquisa na antropologia

Mas, por que se faria pré-condição das elaborações etnográficas de que aqui tratamos a ambientação de nossas pesquisas numa antropologia da ES? Um dos mais fortes motivos para tal reside na singular relação estabelecida entre teoria e pesquisa nesse âmbito disciplinar. E os estudos de Frúgoli Jr. (2005) sobre as relações históricas entre as vertentes sociológica e antropológica de pesquisas urbanas etnográficas realizadas nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo nas décadas de 1940 e 1950 e de 1970 e 1980 podem ajudar no entendimento disso:

Caracterizando o primeiro destes períodos, o autor sugere apresentarem-se então sociologia e antropologia "muito próximas, movendo-se dentro de tendências teóricas e metodológicas que se superpunham", o que tinha como efeito certa invisibilização das peculiaridades da perspectiva antropológica, reproduzindo localmente tendências europeias e estadunidenses. No segundo período, todavia, sob a influência das produções de Eunice Durham e Ruth Cardoso, em São Paulo, e de Gilberto Velho e Roberto DaMatta, no Rio de Janeiro, linhas de antropologia se fizeram capazes

86 Caso dos trabalhos de Lewis Morgan (1818-1881), Émile Durkheim (1858-1917) – de quem vários autores destacam L'evolution pédagogique en France, curso ministrado ao longo dos anos de 1904 e 1905, e Educação e Sociologia, publicado postumamente em 1922 –, Franz Boas (1858-1942) e Max Weber (1864-1920) – de quem são recorrentes as referências ao A ciência como vocação e ao A "racionalização" da educação, um tópico de seus estudos sobre a burocracia moderna.

87 Destacando-se os trabalhos de Margareth Mead (1901-1978), Ruth Benedict (1887-1948), Melville Herskovits (1895-1963), Robert Redfield (1897-1958) e Clyde Kluckholn (1905-1960). (DAUSTER, 1997; GUSMÃO, 1997).

88 Apesar da importância local tomada, desde os anos 1930, pela tradição de pesquisas realizadas nas fronteiras disciplinares entre Ciências Sociais e Educação, somente se daria uma maior proliferação nacional de trabalhos neste campo a partir dos anos 1990. Estes se caracterizam, desde suas primeiras experimentações, nas décadas de 1970 e 1980, por uma forte orientação sociológica. Trabalhos de orientação antropológica nesse campo somente começariam a ser empreendidos, muito lentamente, e de forma quase somente isolada, a partir de trabalhos pioneiros na década de 1980, como os de Mariza Peirano (1981) e Roberto Kant de Lima (1985 [2011]); e outros que, na década de 1990, seguiriam nessa linha, como os de Lea Carvalho Rodrigues (1996) e de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto (1997). Embora estes autores, como aqueles, tenham acabado por seguir em outras direções de interesse investigativo nos seguintes anos.

de “articular um campo autônomo de reflexão e pesquisa”, em cuja configuração operaram como marcadores de distinção disciplinar a “diferenciação entre cultura

(conceito distintivo da antropologia) e ideologia (referente, na tradição marxista, a aspectos de dominação política derivada de conflitos de classe)”, tendo sido este último marcadamente apropriado pelos sociólogos[89].

Para o autor, estes diferentes pontos de partida teórico-conceituais se faziam apena um efeito nessa distinção disciplinar, sustentada por uma diferenciação mais profunda, radicada no modo diverso pelo essas disciplinas incorporavam “os impactos da pesquisa – sobretudo a etnográfica – na própria construção teórica”. No sentido de que, pelo menos naquele contexto[90], as pesquisas etnográficas conduzidas por sociólogos, embora apresentando “achados empíricos [que] muitas vezes colocavam em xeque várias premissas e hipóteses” do “cabedal teórico” disciplinar estabelecido, poucas vezes ousaram fazer “suficientemente” sua revisão. Situação “melhor equacionada” quando se estabeleceu uma antropologia “propriamente dita”, caracterizada precisamente pela relativização, “uma a uma”, das “referências apriorísticas” da tradição.

Tratando dessa peculiaridade epistemológica da tradição etnográfica de investigação, Richard Sennet (1988, p. 50) explica necessitar-se nela “a um só tempo um método e uma teoria”. Não tento em seu contexto, o que chamamos de normalmente de métodos, o sentido de “um meio neutro para se atingir uma finalidade, de modo que um cientista pudesse ‘aplicar’ uma teoria a um problema”. Bem diferente disso, o “método de investigação” fazer-se nela, ao mesmo tempo, “uma teoria sobre nosso assunto”.

De modo que, como busca explicar Roberto Cardoso de Oliveira (2000, p. 17, 25, 27, 31, 35), requer-se nesta tradição algum nível de “domesticação teórica” do “olhar” e “ouvir” do pesquisador, que carece de um “esquema conceitual” para etnografar seu objeto. Apesar, pois, da centralidade do trabalho de campo nesta tradição, a experiência de ter “‘estado lá’ (…) vivendo a situação” somente encontra uma adequada conclusão na “textualização dos fenômenos socioculturais observados”. Atividade que se faz

89 Entre estes, fazia-se então forte a influência do “marxismo estruturalista” francês (althusseriano), crítico do que entendia como certo “culturalismo da Escola de Chicago”. Caracterizavam-se as produções sociológicas, assim, pela busca de “explicações 'macroestruturais'”, como, por exemplo, as que relacionavam os fenômenos sociais “ao processo de reprodução da força de trabalho”, solicitando sempre reflexões “sobre dimensões determinantes no plano da economia e da política”. No campo da antropologia, empreenderam-se várias investigações tomando as “áreas periféricas” como “local de pesquisa” num sentido bem próprio à tradição disciplinar: buscava-se nelas “compreender detidamente redes de parentesco e de vizinhança, modos de vida, estratégias de sobrevivência, formas de sociabilidade e representações políticas, com ênfase em dimensões cotidianas e em representações simbólicas”. Revela-se a periferia, assim, “não apenas um lugar urbano específico marcado pela distância das áreas mais centrais, pela pobreza e pela carência de equipamentos coletivos”, mas também como “um local de prática de formas peculiares de relações de sociabilidade, modos de consumo e lazer, bem como de representações da política”.

90 Frúgoli Jr. cuida em enfatizar encontramo-nos hoje em melhor condição de visualização dos limites de ambas as perspectivas disciplinares quando tomadas isoladamente. Chamando atenção aos resultados positivos das “interlocuções da antropologia com a sociologia”, nas quais se destacam, para ele, a “influência de Bourdieu em inúmeras abordagens antropológicas”.

sempre “intersubjetiva” e “meta-teórica”, ganhando corpo precisamente no diálogo com os demais membros da “comunidade profissional” de etnógrafos de estudam o tema, com os quais o pesquisador-escritor esforça-se por construir um “mesmo *horizonte teórico*”.

É diante dessa “a natureza coletiva e colaborativa da produção do conhecimento antropológico” (CASTILHO, LIMA & TEIXEIRA, op. cit., p. 23) que podem afirmar, tão categoricamente, Marc Augé (2005 [1992]) e Mariza Peirano (2014), respectivamente, que “o objecto da antropologia nunca foi a descrição exaustiva” e que a “etnografia não é método”. Pois o que está nela em questão, como explica o primeiro autor, é o reconhecimento, a cada novo tempo, dos aspectos da vida social que apresentam relevância a ponto de impor-se à investigação, como fizeram em outros momentos “as questões do parentesco, da aliança, do dom e da troca, etc.”. Descoberta somente possível, como complementa a autora, quando se parte da “empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos”, materiais que “analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação” disciplinar, que não se dá num “espaço virtual, abstrato e fechado”, mas no “constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual”.

Antes, pois, que a obediência procedimental que marca o instrumentalismo dos manuais de “pesquisa qualitativa”, ou do apriorismo macroteórico, que impede o investigador social de reconhecer a singularidade de “situações presentes muito distintas daquelas em que foram formuladas” as “tradições” (CASTILHO, LIMA & TEIXEIRA, op. cit., p. 11), orienta-se a pesquisa etnográfica pela preocupação em criar, nas palavras de Néstor Canclini (1989, p. 264), as condições metodológicas para que cada nova pesquisa iniciada se faça capaz de “investigar materiais não enquadráveis nos programas com que [já] classificam o real as ciências sociais”.

iii. Partir rigorosamente de onde se está (e de quem se é)

Se, por um lado, não se resume a “ambição etnográfica” a “fazer pesquisa participante” nem à descrição obsessiva de “mundos cotidianos”, mas antes busca a compreensão dos “contextos dinâmicos de experiências vividas e, por tal procedimento”, a construção de “conhecimentos locais que desafiem formas naturalizadas de conceber o mundo” (TEIXEIRA, op. cit., p. 39), e, por outro, tem se explicitado contemporaneamente, sem apelação, o colonialismo etnocêntrico que tornava necessárias, novamente nas palavras de Peirano (idem), “grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas”, vem hoje se podendo reconhecer mais claramente como motor maior dos desenvolvimentos dessa ciência o cultivo da “potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência” corriqueira. O que faz dos pesquisadores etnograficamente orientados, sempre, não mais que “nativos/etnógrafos”.

Perde-se nesta ambiência, assim, a força fantasmagórica da dupla inscrição no objeto. Pois tal condição, explica Peirano (idem), embora possa parecer aos "olhos de alguns cientistas sociais" como uma "desvantagem, se não uma impropriedade", faz-se, da perspectiva antropológica, "nosso chão". E é somente ao assumi-lo que podemos, como explica Marc Augé (idem), realizar o "testemunho direto de uma atualidade presente" que alimenta toda pesquisa etnográfica; e do qual não se poderia nunca excluir o pesquisador, "um indígena da sua própria cultura, um informador privilegiado em suma".

Daí que sugira Pierre Bourdieu (1989; 2005, p. 40, 42, 56, 91), a partir de suas próprias experiências de elaboração etnográfica, dever fazer-se necessariamente reflexiva a pesquisa social que se queira rigorosa. Devendo partir sempre da "objetivação científica do sujeito da objetivação", pois somente se pode "compreender" de modo preciso ao compreender-se primeiro "o campo com o qual e contra o qual cada um se fez". Um exercício bastante difícil de se praticar no mundo científico, reconhece Bourdieu (2005, p. 56), já que nele, embora existam "muitos intelectuais que interrogam o mundo", há bem poucos que "interrogam o mundo intelectual". Todavia, inegociável neste nosso ofício, cuja finalidade última é precisamente "organizar o retorno do recalcado", dizendo "perante todos o que ninguém quer saber" (p. 134).

Não significam as elaborações etnográficas a que aqui nos referimos qualquer medida, pois, de afrouxamento do rigor científico, mas antes a assunção da necessidade de autoconhecimento neste ofício, no qual qualquer "objetividade alcançada às custas da eliminação do sujeito da pesquisa é semelhante à eliminação da sujeira sob o tapete" (BESERRA, 2003, p. 43). Afinal, somos nós que "estamos nos propondo a construir um 'todo' a partir do que as pessoas vivenciam apenas como parte", sendo nossa a necessidade de "dar coerência e unidade àquilo que ninguém está preocupado a ver como coerente ou como unitário nas interações quotidianas" (FERREIRA, 2014, p. 158, 159).

iv. (Re)Dimensionar as ilusões cientificistas

Formados em meio aos dilemas fundantes das CSH e de seus esforços por responder aos cânones científicos das Ciência Naturais da Modernidade, muitos de nós parecemos estar ainda a girar, sem ter onde parar, em torno do mito da neutralidade científica (JAPIASSU, 1981), acreditando dever expressar-se nosso rigor e cuidado científicos nalgum improvável polo de dilemas binários como os da "objetividade *versus* subjetividade", "isenção, imparcialidade" *versus* "simpatia, empatia, pertencimento, engajamento, ativismo político" (ENNE, op. cit., p. 86). E, diante da radicalidade de tradições investigativas como a etnográfica, custamos muito a assumi-la integralmente, ousando (re)dimensionar algumas das estabelecidas ilusões cientificistas de nosso meio.

Em todo caso, trata-se, neste ambiente investigativo, de reconhecer outros caminhos, como explica novamente Sennet (1988, p. 63), à "honestidade intelectual". Feitos aqui pela calma convivência com a "realidade da contradição", pela relativização de qualquer "afirmação imutável" e por um acompanhamento atento das "conexões lógicas entre fenômenos que podem ser concretamente descritos". O que ensinam as sapienciais palavras, mais que centenárias, com que conclui Georg Simmel (1973 [1902], p. 25) seu clássico estudo dos efeitos das metrópoles sobre a vida mental:

> *as correntes da vida, quer seus fenômenos individuais nos toquem de forma simpática, quer de forma antipática, transcendem inteiramente a esfera para a qual é adequada a atitude de juiz. Uma vez que tais forças da vida se entenderam para o interior das raízes e para o cume do todo da vida histórica a que nós, em nossa efêmera existência, como uma célula, só pertencemos como uma parte, não nos cabe acusar ou perdoar, senão compreender.*

POR FIM: CUIDADOS PROCEDIMENTAIS

Entendido o caráter ilusório dos fantasmas da proximidade/pertencimento, já que, como provoca Howard Becker (1977, p. 122), é necessário que se "suponha, como alguns aparentemente o fazem, que na verdade é possível fazer uma pesquisa que não seja contaminada por simpatias pessoais e políticas" para que os mesmos se nos apresentem, podemos passar à questão que, de fato, importa, tratando, antes que de ser/estar ou não próximo/pertencente, do que fazer com isso!

E é daí em diante que podem entrar em cena, em sua real dimensão, questões relativas à "utilização correta de técnicas de pesquisa e teorias", fundamentais para que "a simpatia se transforme em distorção" (ENNE, op. cit., p. 86) e possamos fazer boa pesquisa social. E que consistem, por exemplo, em buscar explicar as "condições de realização da pesquisa", esclarecendo "relações, interesses e categorias acionadas durante o trabalho de campo" (FERREIRA, 2014, p. 143, 144); explicitar "nossa situação social e emocional em face daqueles que estudamos" (CASTILHO, op. cit., p. 203); deixar sempre "sempre claros os limites do que estudamos, marcando as fronteiras além das quais nossas descobertas não podem ser usadas sem problemas" (BECKER, op. cit., p. 135); produzir baseando-nos "nos melhores dados disponíveis" (Ibidem, p. 161); demarcar, para nós e para os outros, os momentos em que estamos fazendo política e em que estamos, fazendo "pesquisa para escrever política" (ENNE, op. cit., p. 88); recusar "explicações 'transcendentais', cujas as categorias e as hipóteses não são ancoradas numa experiência de primeira mão" (CEFAÏ, VEIGA & MOTA, 2011, p. 12).

O que leva ao princípio básico de que, nos limites desta tradição investigativa, não se pode nunca prescindir do trabalho de campo feito como "observação, compreensão e descrição *in situ*" e como "coleta de dados *in vivo*" (Ibidem, p. 10-12).

O que pressupõe necessária a “observação participante como modalidades primeiras de investigação”; o compromisso “de corpo e alma” no “contexto da experiência e das atividades ordinárias”; o engajamento “na primeira pessoa nas situações cotidianas”, que devem ser frequentadas “de forma regular e repetitiva durante uma longa jornada”, possibilitando estar “diante da excepcionalidade de eventos únicos”; o acompanhamento dos fenômenos “no momento exato de sua produção” e a preocupação em “saber quem são e o que fazem os atores, por que e como, com quem e em vista de qual o quais experiências eles depreendem suas ações”.

Por fim, importa-me assumir como uma das primeiras motivações na apresentação deste texto, o desejo de convidar outros pesquisadores ao desafio de desenvolver conhecimento experienciado acerca de como se faz possível, pela elaboração etnográfica dos desafios ético-metodológicos de nossa dupla inscrição no campo da pesquisa social da ES, transmutar nossa condição, nas palavras de Bourdieu (2005, p. 92), “de *handicap* a capital”.

REFERÊNCIAS

AGUIÃO, Sílvia. *Produzindo o campo, produzindo para o campo: um comentário a respeito de relações estabelecidas entre "movimento", "gestão governamental" e "academia"*. In: CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 115-126.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. Lisboa: 90 Graus Editora, 2005 [1992].

AUGRAS, M. **Psicologia e Cultura: alteridade e dominação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1995.

BECKER, Howard. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BESERRA, B. *A performance da "produtividade acadêmica" ou as estratégias do "fazer científico" na periferia: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará*. CONGRESSO DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, XXXII, 2014, **Anais...** Chicago, IL, 2014.

___. **A Universidade brasileira pós-LDB/1996: a dinâmica da cultura e os recursos da Antropologia**. Projeto apresentado à seleção PIBIC da PRPPG da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013a.

___. **Antropologia do Ensino Superior: reflexões a partir de uma trajetória e de um campo**. Memorial submetido a concurso de professor titular na área de Antropologia da Educação no Departamento de Fundamentos da Educação da UFC. Fortaleza, 2012.

___. **Brasileiros nos Estados Unidos:** Hollywood e outros sonhos. Fortaleza/São Paulo/Santa Cruz: Editora UFC/UNISCH/HUCITEC, 2005.

___. *Quem pode representar quem? Notas sobre sentimentos e relações de poder numa pesquisa de campo*. **Etnia**, Olavarría, Argentina, 2003.

___; ANDRADE, J. *A escola e o discurso da diferença. O caso de uma escola de 1º. grau em Fortaleza*. **Educação em Debate**, Fortaleza, vol. 21 n. 41. 2001.

___; LAVERGNE, R. F. *O campo da antropologia da educação no Brasil: excessos e limites a partir de um concurso para professor titular. IV Reunião Equatorial de Antropologia* / XIII Reunião de Antropologia do Norte e Nordeste. MR 02 - Antropologia e Educação: Olhares Cruzados, **Anais...**, Fortaleza, 4 a 7 de agosto de 2013.

___; LAVERGNE, R. *Heroína ou vilã? Notas sobre uma experiência de ensino de sociologia da educação*. In: CHAGAS, E.F.; RECH, H.L.; VASCONCELOS, R.; JOVINO, W.M. (Orgs.). **Indivíduo e Educação na crise do capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 462-481.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013 [1984].
___. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRONZ, Deborah. *Experiências e contradições na etnografia de práticas empresariais*. In: CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 221-241.

BRUNNER, José Joaquín. *Sociologia da educação superior nos contextos internacional, regional e local*. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 3, p. 620-658, 2009.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas Híbridas. Estratégias para entrar y salir de la modernidad**. México: Editorial Grijalbo, 1989.

CASTILHO, Sérgio R. R. *Etnografando elites no Brasil: dilemas éticos e metodológicos de uma pesquisa sobre o "marketing político" no final do século XX*. In: CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 199-219.

CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014a.

CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. *Introdução – Etnografando burocratas, elites e corporações: a pesquisa entre estratos sociais hierarquicamente superiores em sociedades contemporâneas*. ___ (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014b, p. 07-31.

CEFAÏ, D.; VEIGA, F. B.; MOTA, F. R. *Introdução*. *In:* CEFAÏ, D. *et al*.(Org.). **Arenas Públicas: por uma etnografia da associativa**. Niterói, RJ: Editora UFF, 2011, p. 09-63.

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P.; ROCHA, Gilmar. (Orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DAUSTER, Tania. **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

___. *Um outro olhar: entre a antropologia e a educação*. **Cad. CEDES**, vol. 18, n. 43, Campinas, Dec. 1997.

ENNE, Ana L. *"Nós", os "outros" e os "outros dos outros": dilemas e conflitos no mapeamento de sujeitos, redes e instituições*. In*:* CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/ FAPERJ, 2014, p. 85-90.

FERNANDES, Florestan. [1991]. *Três teses sobre a Universidade.* In: OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 142-150.

___. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2a. Ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

FERREIRA, Letícia C. M. *O etnógrafo, o burocrata e o "desaparecimento de pessoas" no Brasil: notas sobre pesquisar e participar da formulação de uma causa*. In: CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 127-149.

FRITZEN, Maristela P.; LUCENA, Maria I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

FRÚGOLI JR., Heitor. *O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia*. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2005, V. 48 Nº 1.

FURTADO, C. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008a.

GINDIN, Julián; MELO, Savana D. G. *A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina*. Dal Rosso, Sadi. (Org.). **Associativismo e sindicalismo docente em educação. Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011, p. 256-281.

GRIPP, Glícia, BARBOSA, Maria L. O. *A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo*. In: BARBOSA, Maria L. O. (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p.19-47.

GUSMÃO, N. M. M. *Antropologia e educação: origens de um diálogo*. **Cad. CEDES**, vol. 18, n. 43, Campinas, Dec. 1997.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KUPERMANN, Daniel. *A via sensível da elaboração. Caminhos da clínica psicanalítica*. **Cadernos de Psicanálise** - *CPRJ*, Rio de Janeiro: CPRJ, ano 32, n. 23, p. 31-45, 2010.

LAVERGNE, R.F.; BESERRA, B. *Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior*. In: XV CISO- Encontro Norte e Nordeste de Ciências Sociais – Pré-Alas. **Anais...** Brasil, Teresina-PI, 2012.

LIMA, Roberto K. **A Antropologia da academia: quando os índios somos nós**. 3a. ed. Rev. Amp. Niterói: Editora da UFF, 2011 [1985].

LUGONES, Maria G. *(In)credulidades compartidas: expedientes para observar administraciones estatales*. In*:* CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 71-83.

MATTOS, Carmen L. G.; FONTOURA, Helena A. **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

MATTOS, Carmen L.G., CASTRO, Paula A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

PEIRANO, Mariza. *Etnografia não é método*. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

___. **The Anthropology of Anthropology: the brazilian case**. (Ph.D. Dissertacion). Harvard University, 1981.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
___. **La universidad nueva: un proyecto**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2006 [1973].

ROCHA PINTO, Paulo G. H. **Práticas Acadêmicas e o Ensino Universitário: uma etnografia das formas de transmissão e consagração do saber na universidade**. (Dissertação de mestrado) - Universidade Federal Fluminense, 1997.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra P. **Antropologia & Educação**. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RODRIGUES, Lea R. **Da sala de aula à defesa de tese. Processo, ritualização e legitimação do conhecimento. Uma etnografia na Unicamp**. (Dissertação – Mestrado em Antropologia). Campinas: Unicamp, 1996.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Margarida. *Trabalhar e investigar enquanto antropóloga na administração pública: breves considerações ético-metodológicas*. In: CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 243-250.

SIMMEL, Georg. *As grandes cidades e a vida do espírito*. **MANA** 11(2):577-591, 2005 [1903].

TEIXEIRA, Carla C. *Pesquisando instâncias estatais: reflexões sobre o segredo e a mentira*. In: CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre buro-**

cratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 33-42.
VALENTE, A.L.E.F. *Por uma antropologia de alcance universal*. **Cad. CEDES**, vol. 18, n. 43, Campinas, Dec. 1997.

VALENTE, A.L.E.F. *Usos e abusos da Antropologia na Pesquisa Educacional*. **Pro-Posições**, vol. 7, n. 2 [20], p. 54-64, Jul 1996.

VALENTE, Renata *C. Sobre etnografar em condições de poder e assimetria: uma experiência sobre o campo da cooperação para o desenvolvimento a partir da GTZ*. In: CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 169-197.

ZAGO, J.O.L. *Expansão de vagas na Educação Superior no Brasil: uma política de Estado, de governo ou do mercado?* **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 91-116, jan./jun. 2014.

ZAPATA, Francisco. *Hacia una Sociologia del Trabajo latinoamericano*. In: CLACSO. **El Sindicalismo Latinoamericano en los Ochenta**. Santiago de Chile: CLACSO, 1985.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ANOTAÇÕES SOBRE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA BAHIA

Evódio Maurício Oliveira Ramos (UEFS)
mauricioraoli@hotmail.com
Isabel Maria Sabino de Farias(UECE)
isabelinhasabino@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No decorrer da história temos observado picos de expansão da escolarização e, em particular do ensino universitário, em virtude das constantes mudanças nas áreas políticas, econômicas e sociais. No ensino superior, seja devido à melhoria das condições de vida ou por adequação aos novos padrões no mercado de trabalho e da empregabilidade, a busca principalmente pela profissionalização qualificada tem demandado uma crescente expansão desse nível de ensino, incentivada pelo aumento e melhoria da escolarização básica no país (CUNHA, 2000; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; RAMOS, 2014).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2014) apontam que em 2012 cerca de 30% da população brasileira na faixa de 18 a 24 anos frequentaram o ensino superior. Entre 2002 a 2012 houve uma evolução de 12,1 % nesse quadro, o que demonstra o crescente aumento de demanda nesse âmbito de ensino. Apesar dos avanços em relação à expansão do ensino universitário, esses dados sinalizam a necessidade de maiores investimentos nas condições estruturais desses espaços educacionais, principalmente a formação de professores, os quais não possuem em sua maioria formação pedagógica específica para exercerem a docência universitária, principalmente os professores oriundos de áreas do bacharelado.

A inserção no magistério superior é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 66º, quando aponta a formação mínima em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) para o exercício na docência universitária, havendo uma necessidade de institucionalização da profissionalização docente mediante políticas públicas de desenvolvimento profissional docente, que valorize não só a formação, mas também as condições de trabalho e as práticas pedagógicas dos professores (VEIGA, ARAUJO e KAPUZINIAK, 2005; TARDIF e LESSARD, 2008; VEIGA, 2009; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

No estado da Bahia, considerando os estudos de Ramos (2014) e Moreira (2014) sobre a realidade de uma universidade pública, foi identificado à necessidade de profissionalização dos professores, incluindo sua especificidade, característica

e demandas no exercício da docência universitária. Esta constatação motivou questionamentos acerca do papel da instituição na formação pedagógica para a docência universitária, especificamente, sobre as ações de política institucionais voltadas para o desenvolvimento profissional no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC), foco de análise do presente trabalho.

Nessa perspectiva, delimitamos esse artigo em torno da análise das concepções de gestores e das ações de política institucional de desenvolvimento profissional docente elaborada no âmbito de uma universidade pública da Bahia. O caminho metodológico apoiou-se nos pressupostos da investigação qualitativa de caráter exploratório que, segundo Minayo (2010), tem como fundamento a análise de uma dada realidade e aproximação inicial de um campo de pesquisa. A coleta de dados recorreu ao exame documental, incluindo o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade, bem como em entrevistas com duas gestoras, uma Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD) e outra Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC).

Nesse escrito, iniciamos examinando, com base na literatura vigente, o acesso à docência universitária e a necessidade de profissionalização, bem como a base legal da formação de professores e políticas de formação no Brasil. Em seguida, destacamos aspectos conceituais sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente no campo universitário, aportando, então, dados empíricos de experiência com esta preocupação realizada em um município do semiárido baiano. As considerações finais trazem, além de uma síntese, indicativos de desafios para avançar na produção de ações institucionais robustas de desenvolvimento profissional docente.

BASE LEGAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL

Ao analisarmos o Artigo 66º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quando o mesmo afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, identificamos a ausência de diretrizes mais sistematizadas para essa atuação. Não há o entendimento como processo de formação, mas de preparação realizada prioritariamente nesses cursos.

Além disso, por ocasião do ingresso à docência na universidade mediante concurso público, normalmente, às questões pedagógicas são relegadas a um segundo plano, não havendo a exigência de uma formação pedagógica consistente e sim o mérito do saber específico e da experiência profissional no campo das diversas áreas de conhecimento em detrimento dos saberes necessários à prática docente (CORDEIRO e MELO, 2008).

O Art. 67º (BRASIL, 1996) declara que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, dentre outras coisas, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído nos encargos docentes. Contradição que se estabelece na medida em que as instituições nem sempre mobilizam investimentos e recursos para o desenvolvimento de ações que atendam essa formação.

Uma das metas definida pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) preconiza a elevação da qualidade da Educação Superior e a ampliação do número de professores em exercício com a titularidade de mestres e doutores, buscando melhorar o padrão de qualidade das universidades através da realização de pesquisa institucionalizada, articuladas a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de anunciar uma meta de aumento de programas e de profissionais com a qualificação de mestres e doutores, essas metas não dão ênfase em diretrizes para uma formação para a docência.

Como estes programas estão vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e, às agências estaduais de fomento à pesquisa, tende-se a enfatizar a formação para a pesquisa e não para o ensino, como está explicito nas ações de expansão da pós-graduação registradas no PNE (BRASIL, 2014) ao declarar incentivo à pesquisa científica e à inovação tecnológica. Como se vê, a vinculação da melhoria da qualidade do ensino está relacionado à ampliação do quadro de docentes pesquisadores e não ao aperfeiçoamento dos saberes relacionados à docência. Isso se agrava por se tratar de documentos que legitimam e orientam as políticas públicas e de ações de desenvolvimento da educação, como é o caso do PDI da universidade pesquisada.

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010), editado pela CAPES, tem por finalidade definir metas, diretrizes e estratégias para o avanço da pós-graduação no Brasil, mas não aborda a necessidade de maiores investimentos na formação pedagógica dos docentes universitários. A ênfase está na melhoria da qualidade do pesquisador, ideia reforçada pelos critérios de avaliação da CAPES estabelecidos nas duas últimas décadas, que coloca o trabalho docente sob a égide da produtividade, da pesquisa, do controle sobre a produção acadêmica do que uma expectativa de formação docente.

Em contrapartida, a profissionalização docente no magistério superior tem sido pressionada por exigências externas de controle do Estado, em um cenário de práticas produtivistas e de desvalorização do magistério público, marcadas por um perfil de profissional de ensino e de pesquisa distanciados, que não considera a necessidade de formação pedagógica. Este movimento tem, sobretudo nos cursos

Lato Sensu e *Stricto Sensu* vinculados a áreas não educacionais, conduzido a uma profissionalização que acentua especificidades técnicas em detrimento da formação pedagógica (CORDEIRO e MELO, 2008). Essa tendência se explicita tanto no PDI da universidade pesquisada quanto na percepção da gestora de Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC).

Quando o PNE traz a perspectiva da formação, o faz de forma muito ampla e sem diretrizes sistematizadas, deixando a cargo das instituições o diagnóstico das necessidades de formação e o gerenciamento de estratégias para atendimento dessas demandas formativas. Se pensarmos nas exigências legais para o acesso ao magistério superior e nas fragilidades de recursos financeiros para investimento em estratégias de qualificação profissional, a tendência é que as instituições atribuam a tarefa da formação pedagógica para os programas de pós-graduação, os quais também apresentam dificuldades em assumir esse papel, uma vez que se encontram subjugados às agências de fomento à pesquisa.

O Relatório da UNESCO (DELORS, 2010) aponta a necessidade de investimento na ciência como chave para abrir as portas do século XXI e de suas reviravoltas científicas e tecnológicas, cabendo, segundo o relatório, à universidade: o papel de preparação para a pesquisa e o ensino, bem como a formação profissional especializada adaptada às necessidades da vida econômica e social perpetuando dessa forma, o sentido da educação permanente e a busca de cooperação internacional. De forma autônoma e responsável a universidade deve contribuir para a leitura dos problemas éticos e sociais, ajudando a sociedade a refletir, compreender e agir. Por certo que é urgente e necessário o reconhecimento do professor como um dos sujeitos protagonistas desse processo educativo.

Nesse sentido, uma prática educativa com qualidade e responsabilidade social requer um professor com saberes profissionais adequados ao exercício docente. A partir dessa necessidade, qual o lugar que a formação para a docência ocupa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e no âmbito institucional, enquanto políticas permanentes e consistentes de desenvolvimento profissional? Eis um longo caminho que precisa ser trilhado na busca de entendimento dessas questões.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – CONEXÕES PARA COMPREENDER O DEBATE SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Os desafios da contemporaneidade, com diferentes naturezas e adversidades, exigem das universidades novos investimentos em políticas de formação de professores. Argumenta-se, nesse sentido, ser fundamental ao professor universitário uma sólida base científica, política, pedagógica e social, ou seja, uma formação profissional pautada por saberes de diferentes naturezas, incluindo os saberes pedagógicos que se configuram na especificidade do contexto histórico e social de cada tempo.

Na maioria das vezes, o professor universitário assume o processo de ensinagem sem os saberes pedagógicos necessários e sem clareza científica das concepções epistemológicas, metodológicas e ontológicas que norteiam essa prática, principalmente aqueles oriundos dos cursos de bacharelados (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010). Esta situação tem reforçado análises sobre o processo de desenvolvimento profissional docente como fundamental para a melhoria docente.

O conceito de desenvolvimento profissional docente é relativamente recente no campo da formação de professores. No Brasil, sua adoção é impulsionada pela aproximação à produção de autores ibéricos como Imbernón (2009), García (1999) e Nóvoa (2009), os quais têm recorrido a esse conceito em substituição ao conceito de formação continuada, ou ainda, "a outras noções: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação" (MARCELO, 2009, p.9). As justificativas, como uma ou outra variante, podem também ser resumidas recorrendo ao argumento de Marcelo (2009, p. 9) de que esse conceito "se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino", uma vez que evoca "evolução e continuidade" e, segundo o autor espanhol, sobrepuja a "tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores" (Ibidem).

Com base nessa compreensão, e assumindo a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação voltada para os processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional (GARCIA, 1999), a reconhecemos como constituída por diferentes fases: a formação inicial, a formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional. Assim, quando nos reportamos à necessidade de formação pedagógica para o professor universitário, que já é graduado em uma área específica (formação inicial), mestre ou doutor (formação de pesquisador – pós-graduação *stricto sensu*), referimo-nos a necessidade de desenvolvimento profissional como docente. Para Imbernón (2004, p.45), este processo pode ser concebido como

> *[...] como qualquer* **intenção sistemática de melhorar** *a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de* **aumentar a qualidade** *docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades* **para a satisfação dessas necessidades profissionais**. *(Grifamos).*

Em outra publicação, Imbernón (2009, p.77-78) acrescenta ainda que

> *O desenvolvimento profissional é um* **conjunto de fatores**

> *que possibilitam ou impedem que o professorado avance na* **identidade**. *A* **melhoria da formação e a autonomia para decidir** *contribuirão para esse desenvolvimento,* **porém, a melhoria de outros fatores** *(salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista)* **também o farão e de forma muito decisiva**. *Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade. (Grifamos).*

Os excertos evidenciam que o desenvolvimento profissional centra-se na melhoria da formação e na construção da identidade docente. Advertem também que fatores externos ao desempenho docente precisam ser conjugados a esse processo, sob o risco de fragilizar possíveis ganhos na qualidade docente. Esta perspectiva é compartilhada por Garcia (1999, p.144), ao definir o desenvolvimento profissional como "o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática", que contribui para que eles "gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência".

Sob essa ótica, entendemos que são as condições objetivas e subjetivas, aliadas a uma formação qualificada, que podem possibilitar uma prática docente mais coerente, criativa e emancipadora, bem como reflexão crítica sobre essa relação entre conhecimento, práticas e experiências (LEITINHO, 2008). Entendemos, ainda, que não se trata de um investimento individual, uma ação caprichosa de um ou outro docente. Ao contrário, esse percurso precisa ter como base uma política institucional que garanta investimentos na profissionalização e nas condições necessárias de trabalho. Uma ação que envolva o professor na pesquisa e na reflexão de suas práticas pedagógicas, que contemple, de forma integrada, as dimensões epistemológicas, pedagógicas e políticas (VEIGA, 2012).

Aprender com as ações já empreendidas orientadas por este propósito é um caminho que pode aportar contribuições no sentido dos seus desafios e possibilidades, o que buscamos fazer nos dois próximos tópicos ao registrar uma iniciativa de política institucional de desenvolvimento profissional realizada no contexto de uma universidade pública baiana.

DITOS E FEITOS DE UMA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

O cenário da experiência registrada nesse tópico é uma universidade pública localizada em um município do semiárido baiano com grande diversidade cultural e

base econômica centrada na agricultura e no comércio. Instalada nessa região, essa instituição surgiu de uma estratégia governamental de interiorizar a Educação Superior, até então, restrita à capital, Salvador. Trata-se de uma instituição mantida pelo governo do Estado da Bahia, que através dos princípios da democracia, autonomia, qualidade acadêmica e de uma instituição socialmente referendada, tem como visão:

> *Manter sua condição de universidade pública, gratuita e autônoma visando credibilidade enquanto instituição de ensino de graduação e pós-graduação de qualidade com linhas de pesquisa consolidadas, produção científica relevante, atividades extensionistas transformadoras da sociedade na qual está inserida e com inserção internacional institucionalizada. (PDI, 2013, p.12).*

É uma instituição que vêm tentando, há alguns anos, consolidar políticas que atendam as demandas formativas de seus professores. Uma das ações pioneiras foi à realização do curso de extensão denominado de "Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações Epistemológicas e Metodológicas" com duração de 60 horas/ aula, desenvolvido semestramente e ofertado, no período de 2008 a 2012, pelo Departamento de Educação. A iniciativa foi desenvolvida por alguns professores visando à formação pedagógica dos professores da instituição, oportunizando aos seus docentes refletirem sobre suas práticas, buscando caminhos para a melhoria do processo ensino e aprendizagem (RAMOS, 2014).

Além dessa experiência formativa, atualmente tem sido desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) um projeto de pesquisa interinstitucional, envolvendo pesquisadores de duas universidades baianas: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o objetivo de investigar a prática pedagógica de professores, mediante uma pesquisa-ação colaborativa, na perspectiva da qualidade do ensino na universidade, pesquisa financiada pela CAPES/CNPq no Edital Universal 14/2014 e apoiada pela universidade que, também iniciou em dezembro de 2014 a implantação do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE), ligado à Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD), visando à qualificação das atividades pedagógicas e à capacitação de gestores acadêmicos (PDI, 2013).

Estas ações, conjugadas a outras mediadas no âmbito da Universidade, evidencia seu esforço para cumprir o Art. 67º (BRASIL, 1996), que trata da responsabilização das instituições na promoção, na valorização e no aperfeiçoamento profissional continuado de seus profissionais da educação. O PDI da instituição revela uma perspectiva animadora de acolhimento à perspectiva de formação e atenção aos seus docentes:

> *[...] manter o diálogo com aqueles que trabalham e a constroem, apoiando amplamente a capacitação de professores e técnicos, concedendo bolsas institucionais para a realização de cursos de pós-graduação, diárias e passagens para participação em cursos e eventos, com critérios de avaliação, bem como mecanismos de controle dessas informações, além de apoiar o desenvolvimento das carreiras dos seus servidores docentes e técnicos. (PDI, 2013, p.28)*

Esta coerência entre os princípios que fundamentam a existência da universidade e seu papel social permite um olhar diferenciado à proposta pedagógica e aos seus profissionais, na qual à organização do processo de ensino e de aprendizagem, a relação pedagógica, o uso de metodologias de trabalho e a concepção de avaliação possibilitem aos sujeitos um protagonismo em sua trajetória de formação e de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e da conduta ética (PDI, 2013).

Para a concretização do processo de ensino e de aprendizagem, a universidade pesquisada reconhece como indispensáveis os quatro pilares básicos da educação apresentados no Relatório para a UNESCO (DELORS, 2010): o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser, os quais subsidiam as discussões dos documentos legais como o PNE (BRASIL, 2014) e o PNPG (BRASIL, 2010) e legitima um consenso legal.

Para dar conta dessas perspectivas educacionais o PDI traz como ações articuladas a valorização do desenvolvimento profissional dos docentes e à adequação da infraestrutura a efetivação da proposta pedagógica apresentada, bem como a realização de projetos de ensino de graduação, concernentes ao desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras e a implantação de um programa regular de apoio à formação continuada do corpo docente e à formação de gestores acadêmicos (PDI, 2013).

Sobre a pós-graduação, o documento anuncia a consolidação de suas políticas através do incentivo e apoio à criação e fortalecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu e* programas de pós-graduação *stricto sensu.* Essa política de pós-graduação está atrelada às "demandas da sociedade em relação à formação crítica, científica e tecnológica, de especialistas, mestres e doutores, contribuindo com o desenvolvimento econômico, político, social, cultural e artístico" (PDI, 2013, p.75).

A partir dessa perspectiva, as políticas adotadas visam o fortalecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, por meio da disponibilidade de espaços e recursos que possibilitem avanços na produção científica e tecnológica dos programas. Considerando a lógica do incentivo à produção científica e a articulação com as exigências do órgão regulador – CAPES, tais ações fundamentam-se no princípio da

excelência acadêmica, buscando o ensino de qualidade, o que requer a qualificação e capacitação contínua dos docentes em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Além dessas ações, a universidade mantém um Programa de Ajuda de Custo para Servidores Docentes e Técnicos – PACDT visando subsidiar o desenvolvimento profissional docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ações que dialogam com o PNE e com o PNPG. Notamos que o PDI traz elementos importantes que disparam o processo de manutenção de políticas de desenvolvimento profissional e de formação do quadro docente, porém, por se tratar de propostas é necessário que sejam organizadas e executadas em âmbito institucional para surtirem os efeitos desejados.

O OLHAR DOS GESTORES SOBRE AS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE IMPLEMENTADAS

Como assinalado anteriormente, foram entrevistados 02 (dois) gestores no intuído de conhecer suas perspectivas acerca das ações de desenvolvimento profissional realizadas na Universidade, em particular sua reverberação na formação pedagógica dos docentes atuantes no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC).

Uma das entrevistadas é a atual Pró-Reitora de Graduação, empossada no início de 2015. Trata-se de uma profissional com formação na área de educação, qualificação no campo da formação de professores, experiência na atuação e produção na docência universitária, identificada ao longo desse texto pelo codinome G1. Para essa gestora os oito anos da gestão anterior foram fundamentais na organização de dados diagnósticos e a elaboração de programas e projetos, culminando com a construção e aprovação do PDI (2011-2015). Em sua percepção esses avanços têm possibilitado o acolhimento e o acompanhamento dos professores em estágio probatório e o investimento no desenvolvimento profissional dos demais docentes.

> *Não foi fácil essa discussão dentro dessa universidade, como não é fácil essa discussão em nenhuma outra universidade, mas aqui eu vejo que a resistência foi muito grande e a gente conseguiu quebrar essa resistência com dados: índice de evasão de estudantes, índice de estudantes que se formam [...] a partir da realidade que a gente conseguiu sensibilizar e aprovar no PDI a criação do ProFACE. (G1)*

Segundo G1, à falta de consolidação das políticas de formação têm dificultado as ações, principalmente as questões relacionadas a recursos humanos e a mobilização dos professores. Com o apoio da nova gestão ao ProFACE houve avanços na sua implementação, culminando com a nomeação de uma coordenadora para pensar as ações a partir das necessidades pedagógicas e educativas dos professores.

As ações do PDI desencadearam uma experimentação para acompanhar os novos professores ingressantes nas primeiras aproximações com a universidade, apresentando o funcionamento dos diversos setores, programas e projetos, o que contempla em parte a perspectiva sugerida pelo PNE (BRASIL, 2014). É reconhecido pela gestora que ainda é pouco, mas que ao longo da implantação pode ser ampliado o número de professores atendidos por essa ação. Pensar nesse acolhimento é refletir sobre as necessidades que esses professores trazem para o ambiente acadêmico, e como a instituição pode contribuir para seu desenvolvimento profissional. É preciso ressaltar que se faz necessário uma análise mais crítica e sistematizada dessas práticas de acompanhamento.

A PROGRAD, segundo G1, tem articulado algumas ações que visam à valorização da profissão docente, dentre elas: mudança nos baremas de progressão da carreira com uma maior pontuação para os aspectos pedagógicos; liberação de uma determinada carga horária para a participação nesses espaços formativos oportunizados no programa; criação ferramentas tecnológicas como apoio para acompanhamento pedagógico, melhoria e socialização de práticas que visem à qualidade do ensino presencial, dentre outras.

É possível identificar consonância com a perspectiva da gestora C1 sobre o assunto. Esta, profissional de enfermagem com doutoramento em Saúde Pública e vasta experiência no exercício da docência, ao apresentar suas ponderações considerando o contexto do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva afirma que discutir a formação pedagógica dos docentes é fundamental. Lembra também que este é um conteúdo ausente da preparação no campo da docência na programação do curso. Em suas palavras:

> *Realmente a gente percebe que existe uma limitação na formação pedagógica dessas pessoas que fazem a pós-graduação na perspectiva da docência. Então, hoje é muito comum as pessoas fazerem mestrado e doutorado, pensando já em trilhar pelo caminho da docência. [...] se a gente olhar para o conteúdo programático que a gente tem, a gente vai ver que existe muito pouco dentro das disciplinas que nós temos que pudesse dar subsídios pedagógicos para essas pessoas. (C1)*

De acordo com C1, ainda são poucos os investimentos ligados a formação pedagógica, mesmo quando o Programa oferece disciplina ligada à dimensão educacional, pois ela é voltada para a área da saúde, não abordando questões ligadas ao trabalho docente, como é o caso da didática aplicada. Em geral, o conteúdo da disciplina é destinado a questões técnicas da área e o enfoque é direcionado para a formação do pesquisador.

Um espaço apontado como específico para essa discussão sobre docência por C1, apesar de sua limitação, é a atividade obrigatória do Estágio Docência, disciplina dispensada para estudantes que já exerçam a docência, mesmo que esse estudante/professor não tenha tido em sua formação especificamente a formação para essa atuação. O estágio é realizado com estudantes da graduação dentro de disciplinas relacionadas à área da saúde coletiva, acompanhado pelo professor regente, que dependendo de sua concepção e da organização de seu trabalho pedagógico, permitirá maior conhecimento nesse campo, fornecendo mais elementos estratégicos para que esses estudantes lidem melhor com a questão da docência. Contudo, adverte:

> *Eu não acho que com essa experiência eles adquiram elementos pedagógicos que possam ajudar de forma mais concreta na formação deles. Vai depender, inclusive, dos professores que estão à frente daquelas disciplinas, se eles tiveram formação e se eles utilizam essa formação em suas práticas, como é o caso da especialização em Metodologia do Ensino Superior. (C1)*

A gestora C1 pontua, ainda, as lacunas que os profissionais da saúde trazem em relação à formação para a docência, observadas desde a participação nos concursos públicos e que se perpetuam em sua atuação, visto que são profissionais da área de bacharelado que não tiveram oportunidade de aproximação ou apropriação dos elementos que compõem o trabalho docente, carecendo de saberes específicos para fortalecerem sua profissionalidade.

É preciso, segundo C1, uma maior reflexão acerca dessas questões, principalmente a revisão de baremas utilizados nas bancas de concursos no sentido de uma maior valorização da formação e das experiências com a docência, aspecto que confirma a denúncia de Cordeiro e Melo (2008) sobre a desvalorização do pedagógico em detrimento do pesquisador e de seus conhecimentos específicos da área, concepção reforçada por Pimenta e Anastasiou (2010), quando apontam a carência desses profissionais de ferramentas pedagógicas e clareza científica das concepções epistemológicas, metodológicas e ontológicas que norteiam essa prática.

Estudo recente realizado por Ramos (2014) nessa universidade aponta, de fato, demanda por formação pedagógica nos Departamentos que são campos de conhecimento do bacharelado. Nas experiências de formação analisadas evidenciou-se que os professores desejavam respostas para suas angústias e instrumentais para exercerem a docência, inicialmente, buscando estratégias para planejamento e avaliação.

Grande parte dos professores que exercem o magistério superior e que são da área do bacharelado parece mesmo buscar o didatismo, essa procura acontece justamente pela falta de uma formação que os permita enxergar a docência em uma perspectiva ampliada, que considere os pressupostos teóricos como fundamento para compreensão e reflexão de suas práticas. Dessa forma, esses fundamentos subsidiam uma formação que permite ao docente autonomia intelectual para pensar e transformar sua prática.

Segundo Garcia (1999) o desenvolvimento profissional dos professores está imbrincado no reconhecimento de que os professores sejam capazes de gerirem o conhecimento prático, estratégico e aprendam com suas experiências, aspectos que estão contextualizados com as condições de trabalho, com a autonomia na gestão dos processos educativos e na capacidade de trabalho individual e coletivo dos docentes.

Nessa perspectiva, carecemos de políticas para a profissionalização docente nesse âmbito de ensino, considerando suas especificidades, contextos e particularidades que é diferente da atuação no ensino básico. É necessária uma formação que lhes permitam compreender a aprendizagem adulta e, no contexto universitário, lhes possibilite desenvolver uma docência não só baseada na formação técnica e profissional, mas principalmente da formação humana.

Para Leitinho (2008) e Dias (2010) a formação deve ser pautada em projetos de desenvolvimento profissional docente e devem preservar alguns elementos fundantes como: a indissociabilidade teoria e prática, a contextualização do conhecimento, a fundamentação teórica, exercício profissional docente ensino, pesquisa, saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico bem como reflexão crítica sobre essa relação entre conhecimento, práticas e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas permitem afirmar que a instituição pesquisada vem tentando estabelecer políticas que favoreçam o desenvolvimento profissional de seus professores, considerando a perspectiva assinalada por Imbernón (2009) e Garcia (1999). São ações que conjugam dimensões pedagógicas importantes para a melhoria da qualidade docente, a exemplo do ProFACE, e dimensões relacionadas a condições de trabalho, como apoio institucional para investir na formação *stricto sensu*.

É identificado, no PDI da universidade pesquisada, o compromisso, em articulação com outras universidades públicas da Bahia, com as questões de políticas de formação, apesar de ainda haver à falta de consolidação dessas ações.

O depoimento da coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva é possível destaca a ausência de conteúdos e ações que busquem a preparação no campo da docência nesse contexto de formação, legalmente reconhecido como

seu *lócus*. O Estágio de Docência se sobressai no depoimento dessa gestora como o lugar da formação docente, porém, também é reconhecido como não garantindo uma formação pedagógica adequada, o que se agrava se considerado que seus estudantes, em sua maioria, não possuem formação em nível de graduação para o exercício da docência. Nesse Programa, o Estágio segue a determinação normativa da CAPES, na qual apenas estudantes bolsistas necessitam cumpri-lo, sendo dispensados os discentes com experiência comprovada na docência universitária.

Compreendemos que o componente curricular Estágio de Docência não dá conta das necessidades e demandas de formação pedagógica. Da mesma forma, entendemos que os cursos, sejam eles de extensão, graduação ou de pós-graduação, não deixarão prontos e acabados estes docentes para o exercício profissional. Entretando, podem contribuir para a construção de referências, que no cotidiano das experiências de atuação, permitirão avançar por meio da reflexão crítica entre o conhecimento teórico adquirido e a prática vivenciada.

Sem referências pedagógicas a tendência é que os professores, sobretudo aqueles oriundos do bacharelado, reproduzam velhas práticas vivenciadas enquanto estudantes. Decorrente disso advém vários problemas como à utilização de metodologia excessivamente expositiva e distanciada da realidade dos estudantes, ensino reducionista e meramente técnico, avaliação fundamentada em uma concepção de exame classificatório, postura autoritária e controladora do professor, poucas estratégias de aprendizagem e de mobilização para o saber, entre outras.

Entendemos que a oferta de oportunidades para discutir a docência universitária não dará conta de esgotar a formação para a docência, visto que, essa formação está imbricada com a subjetividade de cada pessoa, dos modos que ressignificam esses fundamentos da docência, de como trazem consigo sentidos e significados sobre exercer o “ser professor” constituindo uma identidade, apropriação de experiências que são acumuladas nesse exercício, bem como a imersão na complexidade e amplitude da função social do professor. Avançar rumo a políticas de desenvolvimento consistentes e com regularidade, que possibilitem ao futuro docente a reflexão das dimensões éticas, políticas e pedagógicas, superando a perspectiva meramente instrumentalista desta atuação, é um imperativo de primeira ordem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico. – Brasília : **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2014.

_____. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020** - Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O. Formação continuada – uma construção epistemológica e pedagógica da/ e na prática docente universitária no contexto da UFPE. In: _____. **Formação pedagógica e docência do professor universitário**: um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. p. 27-64.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T., FILHO, L. M. de F., VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. – Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

DELORS, J. [et al.]. Educação: um tesouro a descobrir - **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, DF.: MEC: UNESCO, 2010.

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docente na educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010. p.71-100.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LEITINHO, M. C. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora,1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação Sísifo**, n. 08, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R; MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 61-77.**

MOREIRA, D. de J. G. **Necessidades formativas no campo pedagógico:** a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. Dissertação de Mestrado. UEFS, 2014.

NÓVOA. A**. Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa. Educa, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** – 4. ed. São Paulo : Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.15-34.

Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2011-2015/ Universidade Estadual de Feira de Santana. – Feira de Santana : UEFS, 2013.

RAMOS, E. M. O. **Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana**: teares, linhas e tessituras. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – BA. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs). **O Ofício de Professor:** história, perspectivas e desafios internacionais.Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA, I. P. A.. **Universidade e desenvolvimento docente**: propostas em debate. – Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2012.

_____. **A aventura de formar professores** – Campinas, SP : Papirus, 2009.

VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência**: Uma construção ético-profissional. – Campinas, SP : Papirus, 2005.

ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE (2010-2015)

Ana Carolina Balbino Bezerra (UFMA)
balbino.carolina@gmail.com
Lucinete Marques Lima (UFMA)
lucineteml@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente Estado do Conhecimento trata da produção científica desenvolvida na Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Para objeto de estudo delimitamos as teses e dissertações produzidas e divulgadas pelos programas de Pós-Graduação em Educação em nível de mestrado e doutorado de universidades da região Nordeste do Brasil.

O debate sobre as pesquisas do tipo Estado do Conhecimento ou Estado da Arte em Educação é feito por alguns estudiosos, dentre eles Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006). No estudo de Ferreira, Estado da Arte ou Estado do Conhecimento são pesquisas similares com propósitos de mapear e analisar a produção científica sobre um campo de conhecimento, identificando dimensões, elementos e categorias destacadas, escolhas metodológicas e teóricas, estágio, lugar e período de desenvolvimento do conhecimento. Romanowski e Ens já consideram Estado da Arte apenas quando focaliza toda uma área de conhecimento, analisando os diversos lugares, tempo, tipos e dimensões/aspectos da produção científica, denominando Estado do conhecimento quando considera apenas um setor de produções científicas, a exemplo de teses e dissertações. Essas últimas autoras valorizam esse tipo de pesquisa por identificar, analisar e sistematizar o conhecimento produzido, demarcando temas, enfoques pesquisados e percursos metodológicos, além da sistematização de contribuições significativas para o desenvolvimento teórico.

Essas pesquisas permitem examinar o estágio de desenvolvimento da produção científica, destacando objetivos das pesquisas, os métodos, procedimentos de coleta de dados, os referenciais teóricos e as conclusões apresentadas pelos pesquisadores, bem como as dificuldades relatadas, lacunas e potencialidades. A escolha em relação à produção bibliográfica e o campo científico de construção do Estado do conhecimento ou Estado da Arte dependem da temática investigativa de cada trabalho.

Neste estudo que chamaremos de Estado de conhecimento, tomamos como objeto de estudo as dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste sobre o Pibid. Este Programa trata-se de uma iniciativa do governo federal que visa estimular e fomentar a iniciação à docência dos alunos de licenciatura previamente selecionados por meio de edital divulgados pelas universidades federais.

Concebido pelo Ministério da Educação (MEC), o Pibid tem como base legal o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este Decreto também disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Em seu Art. 10, os incisos I e II dispõem que os programas de iniciação à docência deverão prever: *"I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública*". Além disso, no art. 9º compromete o MEC com apoio financeiro de ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério, concedendo "*bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006*".

Essa política de formação de professores está fundamentada também no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o programa e dá outras providências, e oficializada por meio da Lei nº 12.796 de 2013, em alteração à **lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**Lei **nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) em seu Art. 62, inciso V,** firmando o compromisso de que:

> *"a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior". (BRASIL, 2013).*

Analisar o Pibid tendo os documentos oficiais como suporte contribui para o conhecimento de seus propósitos, formas de operacionalização e regulação. No entanto, o estudo da base legal não é suficiente para apreender o desenvolvimento desta política nas universidades e suas implicações na formação inicial do licenciando e escolas públicas, bem como as potencialidades na formação continuada dos professores supervisores e dos coordenadores de área. Nesse sentido, Ambrosseti et al (2013), em seu artigo "Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes", afirmam que o aprendizado da docência na interlocução

entre universidade e escola propicia uma mudança de perspectiva do aluno bolsista em relação ao contato inicial com a sala de aula, bem como a tensão e a insegurança que ela provoca. É necessário o esforço e o compromisso da equipe formada por bolsistas, docentes que atuam no nível básico de ensino e do coordenador de área, que leciona no nível superior. Uma vez engajados no Programa, eles empreendem um profundo processo de discussão e amadurecimento de ideias acerca da formação docente e suas práticas, na intenção de enfrentar os desafios da docência que são colocados pela sociedade atual.

Além da responsabilidade dos bolsistas e coordenadores das universidades, as escolas parceiras e professores supervisores também assumem um papel de suma importância para que o Programa seja desenvolvido. O supervisor selecionado por meio de edital, é professor da escola pública vinculada ao Programa e tem como função primordial supervisionar os bolsistas e desenvolver junto à direção escolar as estratégias educativas a seemr utilizadas pelos componentes do Programa, no sentido de disponibilizar estrutura física e organização do calendário escolar para propiciar momentos de realização de atividades de ensino.

A influência do Pibid nas instituições educativas em etapas de ensino distintas (Ensino Médio e Ensino Fundamental) requer o empenho dos estudantes de licenciatura ao dinamizar o processo educativo e configurar um novo modelo de organização nas escolas, contrapondo-se com a forma atual, pois ao desenvolver um projeto como este, os professores em formação inicial têm a quem prestar conta do seu trabalho e possui responsabilidade de refletir a própria prática. Desta forma, Canan (2012, p. 11) coloca que "*o PIBID está atuando na valorização dos futuros docentes, propiciando a estes trabalhar na prática o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos".*

A pesquisa desenvolveu-se com base em fontes bibliográficas (dissertações de mestrado), caracterizando-se por procedimentos descritivos e qualitativos. O primeiro passo realizado foi identificar os Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste. Para tanto, realizamos consultas dos cursos recomendado pela Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (Capes) na Plataforma Sucupira, utilizando os seguintes descritores: Área Básica – educação; Situação do Programa - em funcionamento; Região: Nordeste. Posteriormente, resolvemos considerar a lista de programas de pós-graduação participantes e/ou com registro no Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação do Nordeste, distinguindo aqueles de natureza acadêmica e os profissionais, dado as especificidades de propósitos de cada categoria. Em seguida, com a finalidade de identificar as produções sobre o Pibid, no período de 2010 a 2015, realizamos o levantamento nos endereços eletrônicos dos Programas de Pós – Graduação e das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das Instituições de Ensino Superior (IES) integrantes da Região Nordeste. A identificação dessas fontes foi realizada utilizando o descritor "Pibid" no título desses trabalhos científicos.

Após esse levantamento do corpus empírico da pesquisa, houve o registro dos títulos, autores e resumos, instituição e ano, seguindo-se da leitura e análise a partir dos objetivos, técnicas de pesquisa, referencial teórico, temas abordados e as principais conclusões.

Cabe destacar que apenas foram encontradas sobre o PIBID dez dissertações de mestrado em cursos de pós-graduação em educação desenvolvidos no Nordeste.

Quadro 1

PROGRAMA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE	Universidade Federal Do Piauí (UFPI)
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará (UFC)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Mestrado Intercampi em Educação e Ensino – MAIE	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional	Instituto Fed. de Educ, Ciên. e Tecn. do Rio Grande do Norte (IFRN)
Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea	Universidade Federal de Pernambuco (CARUARU)
Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura, Identidades	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/FUNDAJ)
Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Tiradentes (UNIT-SE)
Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Programa de Pós – Graduação em Educação e Contemporaneidade –PPGEDUC	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Programa de Pós – Graduação em Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Vitória da Conquista
Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Programa de Pós-Graduação Educação, Culturas e Identidades	Fundação Joaquim Nabuco (FJN)

Além desses programas de natureza acadêmica, marcam presença na pós-graduação do Nordeste os mestrados profissionais em várias instituições de ensino: Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA); Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (UFPB/João Pessoa); Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (UEPB); Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (UFRPE); Programa de Mestrado Profissional em Educação (FESP/UPE); Programa de pós-graduação em formação de professores e práticas interdisciplinares (FESP/UPE); Programa de pós-graduação em Educação, Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas (UFBA); Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (UNEB); Programa de Pós-Graduação em Gestão, Tecnologia e Educação (UNEB); Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (UNEB); Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Educação Básica (UESC/ Ilheus-Itabuna); Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade (UNEB/Campus IV – Jacobina); Programa de Pós Graduação em Educação do Campo(UFRB). Alguns desses cursos iniciaram recentemente e ainda não produziram dissertações.

Para melhor visualização dos trabalhos, faremos um quadro com as dissertações encontradas por programas de pós-graduação, instituição e ano de publicação.

Quadro 2: Dissertações sobre o PIBID defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação/NE

IES		PROGRAMA	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
UFS	2015	Mestrado em Educação	A organização do ensino do conteúdo esporte a partir do sistema de complexos: um estudo de caso com base no PIBID/UFAL
UECE	2013	Mestrado em Educação	Saberes da docência aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de sociologia
	2015	Mestrado em Educação	Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do Pibid: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica
			Tornar-se professor de artes visuais: aportes do Pibid ao aprendizado da docência
			O professor supervisor do Pibid: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?
			A semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do Pibid/FECLESC
			Gestão curricular no Pibid em História: o que contam os professores supervisores
			Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do Pibid-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire
UFBA	2015	Mestrado em Educação	O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa
UFCE	2014	Mestrado em Educação	O professor de História e o seu saber: a experiência do programa Pibid/Capes

A dissertação de José Antonio Gabriel Neto intitulada *O Professor de História e o seu saber: A experiência do Programa Pibid/Capes* teve por objetivo entender como se constroem os saberes de formação e de experiência em estudantes participantes no Pibid do curso de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). O pesquisador realizou pesquisa bibliográfica, trabalho de campo e entrevista com bolsistas de iniciação à docência. Nesse texto o referencial teórico utilizado foi Tardif (2002), Fonseca (2003,2008), Monteiro (2007) e, como fontes primárias, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o relatório da Secretaria de Educação Básica da CAPES sobre o Pibid.

A partir dos referenciais citados, o autor desenvolveu ao longo da dissertação, seções que discutem a formação de professores de história, políticas para a educação superior, prática e saberes docentes. As entrevistas realizadas evidenciaram que o programa tem papel fundamental para os bolsistas e é espaço de interação entre a universidade e a escola. Verificou-se ainda que as escolas, na medida em que se inserem os programas institucionais, não possuem estrutura como laboratórios, salas específicas e recursos didáticos para realização das atividades propostas, sendo que, muitas vezes, estas ficam em segundo plano, ocupando espaços periféricos da escola, como anfiteatros e pátios.

O estudo *A Semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica d*e professores supervisores do Pibid/Feclesc, conduzido por Daniele Cariolano da Silva, objetivou compreender as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC no contexto da semiformação em Adorno.

Trata-se de uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso, recorrendo como procedimentos de coleta de dados a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de oito professores supervisores do PIBID/FECLESC. Os sujeitos da pesquisa se inserem nos subprojetos de Matemática, Física e Química, do Projeto Institucional PIBID/UECE (Editais DEB/CAPES nº 02/2009 e nº 01/2011) e desenvolvidos na esfera da FECLESC. Com o intuito de investigar as práticas de leitura acadêmica na formação inicial e no trabalho do professor supervisor, a pesquisadora conclui em seu trabalho que as práticas de leitura estão presentes no âmbito do PIBID/FECLESC, especificamente nos encontros para estudos e realização de atividades específicas e didático-pedagógicas, além de momentos de atualização de conhecimentos e de qualificação docente.

A pesquisa *Tornar-se professor de Artes Visuais: Aportes do Pibid ao aprendizado da docência, de* Ana Valéria Roldan Viana, objetivou compreender a contribuição do PIBID na reconfiguração da profissionalidade de professores de Artes Visuais e no que se refere a sua abordagem, a presente pesquisa teve base qualitativa na perspectiva metodológica do estudo de caso comparativo. Em relação às ações e experiências

pedagógicas vivenciadas junto ao PIBID, a autora ressaltou a necessidade de constante estudo sobre o ensino da arte em suas relações teóricas, pedagógicas e políticas e da importante aproximação entre escola e universidade, promovendo o pensar e refletir criticamente sobre as práticas educacionais.

Ana Maura Tavares dos Anjos na pesquisa *Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do Pibid: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica* buscou investigar se e como os professores supervisores do PIBID-UECE compreendem esse programa como espaço de formação continuada e se esse processo favorece o seu desenvolvimento profissional e a reflexividade.

A pesquisadora realizou esta pesquisa com abordagem qualitativa e uso do método estudo de caso. Participaram cinco docentes atuantes como professores supervisores do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual do Ceará – UECE e a coleta dos dados foi dividida em três etapas, a primeira se consistiu em análise documental do Projeto Institucional do PIBID-UECE e dos Subprojetos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, a segunda etapa foi a aplicação de um questionário virtual com os cinco professores, e a terceira etapa da investigação, compreendeu a realização de entrevista com os referidos sujeitos.

O estudo revelou que a participação no PIBID provoca uma reflexividade no professor e isso pode ser decorrente de sua participação nos espaços de formação continuada, por meio de ações reflexivas: atividades em sala de aula; trabalhos em grupo com alunos, com licenciandos e com o professor coordenador de área (professor universitário), realização de debates, seminários, reflexões sobre políticas públicas, discussões de temas transversais, e busca de parcerias com outros profissionais.

Além disso, a pesquisadora afirma que após a análise das entrevistas, a Universidade e a escola foram apontados pelos docentes pesquisados como sendo os espaços onde o desenvolvimento e a formação continuada aconteciam, a relação com os outros profissionais – professores da escola, professores da Universidade e licenciandos, compunham um fator de grande relevância nesse processo formativo. A dificuldade de tempo para a discussão do projeto com inclusão de outros professores da escola em um trabalho colaborativo também foi apontada pelos professores.

Segundo a autora, o professor ainda é um profissional que anseia por colaboração e o PIBID caminha nesse sentido. Alguns desafios ainda se fazem presentes na formação de professores da educação básica, no contexto do PIBID/UECE: a limitação quantitativa de vagas para o acesso ao programa em relação ao curso de pedagogia, a inserção do licenciando com professores supervisores que estejam lecionando nas etapas da educação para as quais a licenciatura em pedagogia o habilita.

No âmbito da gestão do programa na escola, esta pesquisa aponta o desafio do estabelecimento de uma cultura formativa colaborativa. O professor da educação

básica é uma figura importante nesse processo e que também se forma e se transforma em sua participação no PIBID.

Em *O professor supervisor do Pibid: O que pensa, faz e aprende sobre a profissão?*, Caroline Teixeira Borges analisa o processo de formação e desenvolvimento do professor supervisor a partir do PIBID, considerando suas concepções, funções e aprendizagens vividas no âmbito do Programa.

A iniciativa encontrou suporte metodológico na abordagem qualitativa, mais especificamente no Estudo de Caso. Segundo a pesquisadora, este método é o que melhor se adequa às proposições e pretensões desta pesquisa, pois trata-se da análise e caracterização de uma realidade e a atuação de sujeitos nela inseridos, no caso, os professores supervisores do PIBID UECE, Subprojeto de Pedagogia. O estudo teve como sujeitos da pesquisa quatro professores da educação básica que atuaram como supervisores nas escolas públicas participantes, desenvolvendo os subprojetos na área de Pedagogia.

As análises mostraram que os professores supervisores consideram a experiência no PIBID importante para a sua formação e desenvolvimento profissional docente. Compreendem sua função de acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência, porém nem todos entendem o papel que desempenham como coformadores.

A pesquisadora afirma que a atuação dos supervisores neste Programa envolve atividades de supervisão e orientação da prática em sala de aula dos licenciandos, bem como momentos de planejamento, estudo e realização de seminários e oficinas. Ressalta ainda que estes sujeitos enfrentam desafios diversos no desempenho de sua função como professores supervisores do PIBID.

As experiências mais significativas vividas no PIBID em relação à formação e desenvolvimento profissional dos supervisores destacadas nesta pesquisa foram os momentos de estudo e a participação em eventos científicos, as atividades de pesquisa e oficinas. A autora conclui que o PIBID proporciona experiências que efetivamente contribuem para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores que são profundamente impactados por esta experiência.

A pesquisa intitulada *Saberes da docência aprendidos no Pibid: Um estudo com futuros professores de Sociologia,* de autoria de Cláudio César Torquato Rocha, buscou compreender como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais.

As categorias teóricas que deram suporte a esta investigação foram: saberes docentes, aprendizagem da docência e articulação entre teoria e prática. A realização da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico-metodológico no estudo de caso. Nela participaram como sujeitos dois professores e catorze licenciandos, ambos bolsistas do PIBID UECE. Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram: entrevista e grupo focal. Além desses procedimentos, recorreu-se a análise de documentos.

Segundo o autor, o PIBID tem oportunizado a aprendizagem de vivências diversificadas, favorecendo uma melhor compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação profissional. Como resultado desta pesquisa destacaram-se aspectos vivenciados pelos licenciandos resultantes em experiências pedagógicas planejadas e inovadoras, no qual o exercício reflexivo fundamentou-se na realidade da escola e na prática do professor do ensino médio.

Foi identificado o desenvolvimento de seis estratégias didático-pedagógicas: inserção do licenciando na escola de ensino médio; organização do grupo de estudo; estudos reflexivos; acompanhamento do professor supervisor; vivências de ministrar aulas pelos licenciandos; realização da pesquisa-ação. Quanto à relação teoria e prática, os licenciandos demonstraram ter compartilhado na elaboração de vários saberes docentes. Verificou-se que os saberes experienciais foram os mais recorrentes quanto se referiam as aprendizagens desenvolvidas.

Sobre os processos de identificação profissional, os licenciandos do PIBID UECE de Ciências Sociais mostraram dilemas em seu percurso em pelo menos em três momentos distintos: o primeiro, expresso nas dúvidas quanto seguir ou não a carreira docente, manifestada especialmente quando os mesmos passaram a assumir a regência das classes; o segundo ocorreu por ocasião em que os próprios licenciandos chamaram de “choque de realidade”; o terceiro, quando da aceitação de que ensinar é uma prática complexa.

Mostrou também que o PIBID UECE abriu um maior espaço para a lógica da formação profissional sem diminuir a importância dos conteúdos manifestados nos saberes disciplinares. O pesquisador afirma que o Subprojeto de Ciências Sociais/ Sociologia do PIBID UECE oportunizou a aprendizagem de saberes da docência pelos licenciandos, mas assim como em outros assuntos, cada um retirou das experiências oportunizadas o que lhes foi mais conveniente e mais significativo.

O estudo “Saberes da docência universitária e práxis de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire”, de Hamilton Perninck Vieira, teve como objetivo apreender os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária de coordenadores de área do PIBID-UECE, como práxis libertadora no horizonte de sua autodeterminação profissional.

A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, foi realizada com base em análise documental e bibliográfica, ancorada em dados oriundos de questionários e entrevistas abertos e semiestruturados utilizados junto a cinco coordenadores de área do PIBID-UECE de cursos de licenciatura em Fortaleza: Pedagogia, Matemática, Sociologia, Educação Física e Filosofia.

Os achados da pesquisa apontam para a Pedagogia Freireana humanizadora, que se articula através do Ciclo do Conhecimento, dos Saberes docentes e da Práxis Pedagógica percebidos no fazer pedagógico “consciente” e/ou “inconsciente” dos coordenadores de área. O autor, a partir da pesquisa de campo realizada, recomenda

às licenciaturas estudadas, maior empenho na articulação dos conteúdos específicos dos diversos campos disciplinares do conhecimento com as práticas pedagógicas.

A dissertação *O Pibid e a iniciação profissional docente: Um estudo com professores egressos do programa*, de autoria de Maiane Santos da Silva Santana, teve o objetivo de analisar as repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na iniciação profissional docente dos egressos desse Programa, mais especificamente, na dimensão da profissionalidade.

Para tanto, foi desenvolvido um estudo qualitativo. Os sujeitos da pesquisa foram 14 professoras iniciantes que atuam na Rede Municipal de Educação de Amargosa, sendo que sete delas são egressas do Pibid e sete não integraram o Programa. Além delas, oito coordenadores pedagógicos, que falaram sobre as experiências das professoras iniciantes, também contribuíram com a pesquisa.

A proposta da pesquisadora foi comparar o perfil profissional desses dois grupos de professoras e ao final, analisar como o Pibid repercutiu em alguns aspectos da profissionalidade de suas ex-bolsistas, quais sejam: inserção na escola, gestão de classe, conhecimentos específicos, avaliação e planejamento. Os professores e coordenadores foram ouvidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Elas foram gravadas e após serem transcritas, passaram pela análise de conteúdo.

A pesquisa revelou que os elementos da profissionalidade presentes na inserção profissional das professoras entrevistadas, de forma geral, foram bastante semelhantes entre os dois grupos de professoras. Entre eles, estão: o acompanhamento do trabalho pela equipe gestora, a relação com a comunidade escolar, os contatos iniciais com a docência na condição de professoras, a falta de domínio dos conhecimentos específicos, as estratégias para avaliar e planejar.

E os aspectos que se destacaram foram as dificuldades apresentadas pelos professores não-egressos do Pibid diante do controle de turma, da transposição didática e da avaliação. Ou seja, foram elementos em que as ex-bolsistas do Programa se destacaram favoravelmente em comparação com as demais entrevistadas.

Quando a pesquisadora analisa as repercussões do Pibid diante da profissionalidade das professoras iniciantes, destaca que elas se sobressaíram, principalmente, nas suas habilidades para gerir as turmas e desenvolver os planejamentos. Já nas dimensões do domínio de conhecimento específico e avaliação, não houve tantos impactos, uma vez que foram aspectos menos trabalhados nos projetos institucionais que elas participaram. Assim, o nível de contribuição que o Pibid proporciona é relativo à forma como os projetos são operacionalizados, às atividades desenvolvidas e ao tempo de permanência do bolsista no Programa.

A pesquisa Gestão curricular no Pibid em História: O que contam os professores supervisores?, de Gilmar Dantas da Silva, objetiva compreender o modo como o professor supervisor do PIBID participa da gestão curricular da iniciação à docência de futuros professores de História, considerando a articulação teoria e prática e o desafio

de desenvolver um processo formativo que provoque rupturas com a racionalidade técnica.

As categorias teóricas que deram aporte à investigação foram currículo e gestão curricular. A pesquisa, no que se refere à sua abordagem teórico-metodológica, assume o referencial crítico, caracterizando-se como investigação qualitativa, do tipo empírica. Os sujeitos participantes são quatro professores supervisores que ensinam História em três escolas de Ensino Médio situadas em dois municípios da Região do Baixo Jaguaribe, interior do Estado do Ceará. Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram: levantamento bibliográfico, exame documental e realização de entrevistas, com análise de dados segundo a Hermenêutica Dialética.

O pesquisa revela que ainda impera em muitas de nossas universidades o paradigma da racionalidade técnica em detrimento de uma racionalidade prática, em especial no curso de licenciatura da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE), lócus desta pesquisa, juntamente com as escolas participantes do PIBID em História ali realizado.

Os resultados revelaram lacunas no currículo de formação docente daquele campus e que a participação no PIBID assegura significado bastante particular a cada professor supervisor nele atuante, mas fazendo-os, em sua totalidade, repensar as práticas curriculares desde a inserção no Programa.

A organização do ensino do conteúdo esporte a partir do sistema de complexos: um estudo de caso com base no Pibid/Ufal trata-se da pesquisa defendida por Luís Henrique Silva de Araújo, cujo objetivo foi analisar a possibilidade do sistema de complexos orientar a apropriação do conteúdo esporte nas aulas de educação física no sentido de contribuir para ampliar os aspectos da formação humana dos alunos.

O estudo, de natureza quantitativa/qualitativa, foi realizado à luz do método materialista histórico-dialético, a partir da observação livre das aulas de educação física em uma turma de sétimo ano de uma escola pública do município de Arapiraca, Alagoas. Quanto aos resultados encontrados, destaca-se a dificuldade para organizar o ensino do esporte com base no sistema de complexos, posto que a incompatibilidade que existe entre o sistema de complexos e a cultura pedagógica da escola capitalista impede o amplo desenvolvimento desta proposta.

CONCLUSÃO

Inicialmente, esta pesquisa buscava evidenciar a produção científica decorrentes de teses e dissertações no período de 2010 a 2015. Contudo, os trabalhos encontrados restringiram-se à dissertações e todas elas entre os anos de 2013 a 2015. As

produções ficaram distribuídas em apenas quatro universidades do Nordeste, sendo três delas federais e uma estadual. Os pesquisadores buscaram compreender como a experiência formativa do Pibid interveio nos saberes da docência em diversas áreas de formação. Quanto à metodologia dos trabalhos grande parte utilizou o método qualitativo de estudo de caso, tendo apenas um de abordagem quantitativa/qualitativa. Quanto aos sujeitos da pesquisa, a maioria utilizou professores supervisores do Pibid e licenciandos bolsistas, outros, porém em número menor, os coordenadores de área, professoras iniciantes, egressos do Pibid e professores que não integraram o Programa, além disso, uma turma de uma escola pública. Quanto aos procedimentos de coleta dos dados, os pesquisadores realizaram análise documental, observação de aula, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, entrevista, grupo focal e questionário.

Podemos destacar que os trabalhos exploram esta nova política de formação de professores de modo a analisar a sua influência na formação e prática dos licenciandos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área. Além disso, alguns estudos apontam dificuldades como o tempo reduzido para a discussão do projeto com inclusão de outros professores da escola, visando um trabalho colaborativo, a limitação quantitativa de vagas para o acesso ao programa, a falta de estrutura como laboratórios, salas específicas e recursos didáticos para realização das atividades propostas ocupando espaços periféricos da escola, como anfiteatros e pátios.

Dentro do quadro analisado, enfatizamos que a pesquisa sobre o Pibid, na Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste, ganhou maior destaque no último ano (2015), acreditamos que isso se deve principalmente ao fato do período de adaptação do Programa nas universidades, visto que o Pibid é recente, oficialmente implantado em 2013. As produções científicas encontradas sobre esta temática evidenciam metodologias investigativas, conhecimentos científicos, proporcionam visibilidade do cenário educacional da região além de registrar o olhar de pesquisadores de várias áreas do conhecimento sobre o tema. As temáticas investigativas sobre o Pibid nos Programas de Pós-Graduação da região, presentes nas dissertações, problematizam aspectos que são vivenciados e sentidos pelos sujeitos envolvidos, bem como os problemas relativos às questões escolares, que trazem inquietações principalmente para os pesquisadores do campo educacional. Acreditamos que as publicações focadas na formação inicial de professores, enriquem o conhecimento no campo da Política de Educação Superior.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. Educação em Perspectiva, Viçosa, v.4, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do Pibid**: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2015.

ARAÚJO, Luís Henrique Silva de. **A organização do ensino do conteúdo esporte a partir do sistema de complexos**: um estudo de caso com base no PIBID/UFAL. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe (FUFSE), 2015.

BORGES, Caroline Teixeira. **O professor supervisor do Pibid**: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão? 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2015.

BRASIL. **Decreto** nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. **Decreto** nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

_____. **Lei** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

CANAN, S. R. Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do Pibid enquanto política de promoção e valorização da formação docente. Anais IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/ 05_13_58_905-7174-1-PB.pdf. Acesso em: 11 abr. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.79, ago. 2002.

NETO, José Antonio Gabriel. **O professor de História e o seu saber**: a experiência do programa Pibid/Capes. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Ceará (UFCE), 2014.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no Pibid**: um estudo com futuros professores de sociologia. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. As denominadas do tipo ‘Estado da Arte’ em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: 14 abr. 2016.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O Pibid e a iniciação profissional docente**: um estudo com professores egressos do programa. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2015.

SILVA, Daniele Cariolano da. **A semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do Pibid/FECLESC**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2015.

SILVA, Gilmar Dantas da. **Gestão curricular no Pibid em História**: o que contam os professores supervisores. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2015.

VIANA, Ana Valeria Roldan. **Tornar-se professor de artes visuais**: aportes do Pibid ao aprendizado da docência. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2015

VIEIRA, Hamilton Perninck. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do Pibid-UECE**: um olhar a partir de Paulo Freire. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2015.

O REUNI E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AMBIGUIDADES E DESAFIOS

Evandicleia Ferreira de Carvalho (UFMA)
evandicleia@hotmail.com
Lucinete Marques Lima (UFMA)
lucineteml@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) representa uma das formas de objetivação das políticas públicas elaboradas no contexto de reestruturação do aparelho do Estado brasileiro como resposta a demandas socioeconômicas por formação e mais acesso à educação superior. Trata-se de uma iniciativa estatal de financiamento das universidades federais, operacionalizada por meio de contrato de gestão, com propósitos essencialmente expansionistas e reformadores da arquitetura acadêmico-curricular, e negociada com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Esse Programa teve objeções e resistências de categorias profissionais e de estudantes com a mediação de suas entidades, apesar do discurso de valorização do setor federal, da reestruturação institucional e democratização da universidade.

No Brasil, historicamente, o acesso à educação superior, especialmente à universidade pública, esteve reservado à elite dominante. Muitas vezes, oportunizou-se um acesso restrito à classe trabalhadora, dentro de limitações regionais, econômicas ou relativas à formação básica que receberam, sem o devido amparo estatal como provedor de condições mínimas de qualidade educacional. A oferta desse nível de ensino ainda ocorre predominantemente pelas instituições privadas, com participação menor do setor público. As análises sobre o financiamento da educação superior indicam que, no período do início da década 90 do século XX até a aprovação do Reuni, houve uma redução de investimentos de recursos públicos nesse nível de ensino (SGUISSARDI, 2009), tanto que no governo de Fernando Henrique Cardoso valorizou-se o empreendedorismo nas universidades e a sua autonomia financeira que seria conquistada pela arrecadação de fundos próprios para compensar a falta de financiamento estatal. Também, estimulou-se a ruptura de fronteiras entre o público e o privado. Assim, o Reuni apresentou-se como a possibilidade negociada de reduzir

os problemas de financiamento das universidades federais, mas cobrando metas de eficácia e eficiência e induzindo a expansão e a reforma institucional.

A partir de meados dos anos 2000, contexto de implantação do Reuni, nota-se o crescimento do número de vagas em instituições públicas e a interiorização de campi universitários, fenômeno que tem sido apontado pelo governo federal como responsável pela ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento científico e formação em nível superior de jovens pobres e residentes em regiões descentralizadas. Essas medidas muitas vezes são legitimadas por aqueles que lutam pelo direito à educação e se encontram em processo de exclusão social.

Contudo, tem sido recorrente em reformas de países capitalistas periféricos o tratamento de educação superior como insumo ao desenvolvimento econômico, valorizando-se a ampliação de matrículas e as taxas de conclusão, por trazer vantagens competitivas para o país no movimento global do Capital. Muitas vezes, essas medidas tornam-se predominantemente mecanismos de massificação de ensino com níveis de qualidades diferenciados, além do ingresso em um curso nem sempre estar acompanhado de um percurso regular e sucesso acadêmico com certificação.

O Reuni insere-se contraditoriamente nos debates sobre a democratização da educação superior enquanto direito humano e os interesses do mercado do modo de produção capitalista com os fundamentos do neoliberalismo e da teoria do Capital Humano renovada. Portanto, pode representar oportunidades para as camadas sociais reprimidas de acesso à educação superior e inclusão social, mas, também, pode se colocar a serviço do mercado capitalista com a oferta de educação diferenciada nas modalidades e qualidade, favorecendo a inclusão social de poucos.

Este texto apresenta análises preliminares sobre a expansão da educação superior via Reuni na Universidade Federal do Maranhão (Ufma), discutindo sentidos e repercussões desse programa para a democratização desse direito educacional. Em um primeiro momento, expõe resumidamente elementos do processo de reconfiguração do ensino superior no contexto da reforma do Estado brasileiro. E, na sequência, focaliza princípios e objetivos do Reuni, apresentando as primeiras análises sobre o processo de expansão da Ufma no contexto de implantação desse Programa. Alguns autores orientam as reflexões das autoras, tais como Sguissardi (2009), Dourado; Oliveira e Catani (2003), Gomes (2008) e Nascimento e Melo (2011), bem como elas têm como referência empírica os documentos divulgados pela Ufma acerca da expansão decorrente do Reuni.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DE REFORMA DO ESTADO

Diversos estudos sobre as alterações na educação superior no contexto contemporâneo relacionam esse fenômeno ao processo de reestruturação produtiva

do capitalismo que intensificou a globalização da economia e o redesenho do papel do Estado com a garantia de direitos sociais (SGUISSARDI 2009; DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003). Estas análises evidenciam que as transformações ocorridas em escala mundial, nas décadas finais do século XX, promoveram novas configurações de ordem política, econômica e social que alavancaram o papel regulador de agências transnacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento e outros) e relativizaram a soberania dos países, conduzindo governos a alterarem a organização dos Estados e o modo de intervenção estatal no âmbito social.

A reforma da educação superior é analisada como elemento constitutivo de uma nova forma de acumulação que faz emergir um modo diferente de atuação estatal nas políticas sociais, entre estas as de educação superior. Por um lado, atribui-se centralidade ao controle científico-tecnológico para o desenvolvimento econômico e social, mas por outro se relativiza a intervenção do Estado na garantia de educação superior pública (SGUISSARDI 2009; DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003).

Nesse contexto, organismos multilaterais passam a atuar como mediadores entre a lógica do mercado e as políticas públicas, influenciando concepções sobre o trabalho universitário e as medidas educativas. Estes organismos há muito apresentam diagnósticos e recomendações com base em estudos e "experiências" supostamente exitosos na solução de problemas da educação superior, condicionando o repasse de recursos financeiros ao alcance de metas e adequação institucional a determinados modelos e perfis. Cabe mencionar que a assinatura de acordos internacionais recentes também vem exercendo forte influência sobre as medidas em educação superior em países centrais e periféricos[91].

Com uma releitura da teoria do Capital Humano, essas agências vinculam a educação ao desenvolvimento econômico, omitindo as condições de desigualdades sociais e as relações de poder do Capital sobre a classe trabalhadora que interferem na garantia e usufruto do direito à educação. Assim, disseminam que a superação da condição de exclusão social ocorreria pelo simples acesso a graus elevados de escolaridade, ao preconizar o conhecimento científico como base para empregabilidade e instrumento de ascensão social (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2009). Esse entendimento fortalece a tendência de responsabilização do indivíduo na ocorrência de fracasso acadêmico ou dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

No Brasil, essa tendência reformista adquiriu nitidez a partir de 1995, mediante a reforma do Ministério de Administração e Reforma do Estado (Mare), que tencionava o ajustamento do sistema de ensino superior aos imperativos de integração do país no mercado internacional. Adotando pressupostos de estabilização econômica, o governo federal incluiu a educação superior entre os serviços não exclusivos e

91 Um exemplo desses acordos é a Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus, que deu origem ao "Processo de Bolonha".

classificou as universidades como organizações sociais (BRASIL/MARE, 1995), redefinindo o modelo de gestão e financiamento das instituições públicas numa perspectiva deracionalização de recursos. O contrato de gestão fora apresentado como instrumento para controlar a eficiência na oferta de serviços educacionais e o cumprimento de metas como condição de financiamento das universidades públicas, regulando a parceria entre Estado e órgãos descentralizados (BRASIL/MARE, 1995).

A lógica disseminada era que as mazelas da educação superior pública atribuíam-se à suposta inviabilidade do agente estatal em manter esse nível de ensino (BRASIL/MARE, 1995). Esse argumento fortalecia a ênfase na restrição financeira do setor federal, na privatização e diversificação do sistema de ensino superior, como mecanismos para solucionar o problema econômico e conferir eficiência aos serviços prestados à sociedade. Tal concepção entende a educação como serviço a ser prestado pelo setor público e privado, cuja responsabilidade governamental seria fiscalizar e regular a oferta. Essa lógica deriva-se do ideário hegemônico (neoliberal) de que a excessiva intervenção estatal na garantia de educação pública constituiria obstáculo ao desenvolvimento do país e que os ajustes apresentados seriam imperativos para a integração da universidade pública brasileira na dinâmica da sociedade contemporânea.

Desde a reforma do Mare, as políticas para educação superior dos governos brasileiros vêm sendo articuladas com pressupostos de organismos internacionais e com ajustes apresentados por essas agências como necessários à estabilização econômica do país (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003; SGUISSARDI, 2009). As políticas de expansão vêm constituindo elementos representativos nesse processo de reforma, provocando modificações em sistemas de ensino e instituições, visto que no contexto de influência neoliberal perde espaço o modelo clássico de universidade e cresce o contingente de instituições e cursos de natureza diversa.

Durante o governo FHC (1995/2002), identifica-se a criação de atos regulatórios com foco na expansão do setor privado para atendimento da demanda da educação superior, por meio da flexibilização de requisitos para abertura de cursos de modalidades diversas e adoção de modelos de instituições não universitárias. E no campo público, materializou-se uma lógica restritiva do financiamento que conduziu as instituições a um processo de privatização interna e precarização do trabalho docente (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003, GOMES, 2008). A regulação da qualidade (eficiência e eficácia) dos cursos seria realizada por meio do Exame Nacional de Curso (Provão) e Avaliação das Condições de Oferta.

A ênfase na privatização e diversificação da educação superior acentua as hierarquias sociais, uma vez que os cursos e instituições de maior prestígio (ensino e pesquisa, duração plena) são mais acessíveis a segmentos populacionais de maior poder econômico e capital cultural familiar, enquanto os de menor prestígio e

valorização econômica (curta duração ou só ensino) registram maior presença das camadas populares que buscam na formação superior a possibilidade de inserção no mundo do trabalho e de inclusão social.

Tal política teve continuidades e rupturas nos governos posteriores (SGUISSARDI, 2009; GOMES, 2008). Na presidência de Lula da Silva (2003/2010), houve criação de novas instituições federais de educação superior e interiorização de unidades acadêmicas de instituições já existentes, ampliando vagas no setor público, mas induzindo a reforma universitária, a diversificação de cursos e modelos institucionais e de gestão. Mas, ainda predomina a matrícula no setor privado. O acesso à educação superior por parte de camadas populares foi ampliado, mas ocorreu em grande medida através do setor privado pela criação de bolsas de estudo (Programa Universidade para Todos) e do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior, bem como pela via da educação à distância.-

No conjunto das medidas voltadas ao setor federal, o Reuni constitui importante referência, enfatizando nos documentos oficiais e discurso governamental o princípio democrático e de financiamento de instituições públicas, porém trouxe repercussões na estrutura acadêmica, curricular e de gestão das universidades federais, afetando a sua autonomia e induzindo a reforma da universidade pública. Pode-se dizer que foi mais um programa expansionista, pouco contribuindo para a reestruturação das condições de oferta da educação superior de qualidade social.

REUNI: REFORMA E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi criado pelo Decreto nº 6.096 de 2007 (BRASIL, 2007). Ele foi lançado no contexto de debates em torno do projeto de reforma universitária do governo Lula da Silva como política de valorização do setor público federal. O Decreto foi precedido por manifestações de entidades e sujeitos sociais em torno de alterações no sistema de ensino superior, provocando adesões à proposta governamental, mas também resistências em defesa da recuperação de investimentos em educação superior pública, sem o comprometimento da autonomia universitária e qualidade educacional.

Uma participação importante ocorreu por parte da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), no ano de 2003, quando a entidade apresentou em reunião entre reitores e o então Presidente da República, uma carta-proposta com metas para expansão e modernização do sistema federal de educação superior. A Andifes requeria mais investimentos neste setor, reconhecendo dificuldades enfrentadas pelas universidades federais em

anos anteriores em razão de políticas de austeridade, pressões do governo e da sociedade. Também, solicitava melhorias nas condições de trabalho e funcionamento das instituições através da recomposição do quadro docente e técnico-administrativo, elevação de recursos financeiros e implantação de proposta de autonomia universitária, entre outras formas (ANDIFES, 2003).

Outra interessante manifestação nos anos precedentes e que influenciou o Reuni veio dos interlocutores da Universidade Nova que, por meio de eventos articulados com o MEC, defendiam uma nova arquitetura acadêmico-curricular para superar problemas do sistema de educação superior, incluindo as universidades federais. Para eles, os problemas de altas taxas de abandono e baixo índice de conclusão nos cursos de graduação relacionavam-se à organização curricular e acadêmica das instituições que não estaria atendendo aos interesses sociais e do mundo do trabalho por formação de profissionais com capacidade de adaptação às demandas contemporâneas (SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008). Essas ideias foram incluídas no formato do Reuni.

Por outro lado, também foram muitos os casos de oposição e resistência à criação deste Programa, em geral denunciando contradições com a ideia de autonomia universitária e repercussões para o processo de democratização. Diversos foram os casos de estudantes que bloquearam passagens e/ou impediram a realização de reuniões dos conselhos superiores destinadas a formalizar a adesão das universidades a este Programa. Na Universidade Federal do Maranhão (Ufma), estudantes interromperam a reunião extraordinária do Conselho Universitário (Consun/Ufma), convocada com o objetivo de analisar o Plano de Reestruturação e Expansão da Ufma (Reuni/Ufma) e decidir sobre a participação da universidade, o que provocou atrasos e transferência do local de reunião do Consun (UFMA, 2007).

Também, o Sindicato Nacional dos Docentes (Andes-SN) manifestou oposição à proposta do Reuni por entender que se constituía numa medida da reforma universitária, iniciada nos anos 1990, tendo por objetivo ampliar o acesso à educação superior sem manutenção da responsabilidade do financiamento público por parte do Estado. Para esse sindicato, o Reuni sustentava-se sobre a concepção de educação como insumo e na ideia de universidade enquanto prestadora de serviço, priorizando uma formação em larga escala como garantia de manutenção de mão de obra qualificada e quadro de reserva para o mercado (ANDES, 2007).

No texto oficial, o Reuni tinha por objetivo principal *"[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais"* (BRASIL, 2007, art. 1º). Também, possuía duas metas principais:

> *[...] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007b, art. 1º, § 1º).*

De acordo com as "Diretrizes Gerais do Reuni" (2007) havia a pretensão de vincular expansão/qualidade, ao registrar que a ampliação de vagas ocorreria juntamente com "[...] *a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública*" (BRASIL/MEC, 2007, p. 05). No entanto, a concepção de qualidade universitária do Reuni atrelava-se à adesão das universidades ao Programa, o que implicava elaborar planos de reestruturação prezando pelo atendimento das diretrizes estabelecidas que eram: a) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; b) ampliação da mobilidade estudantil; c) revisão da estrutura acadêmica; d) diversificação das modalidades de graduação e) ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, art. 2º).

Entre as diretrizes, a principal ênfase era atribuída ao redesenho curricular dos cursos, bem como a criação de propostas de flexibilização e diversificação das modalidades de graduação. O argumento utilizado era a existência de uma crise nas universidades federais em razão do padrão de formação adotado, que estaria em desacordo com as demandas socioeconômicas e do mundo do trabalho (BRASIL/MEC, 2007). Esse argumento reflete alguns preceitos da reforma universitária em curso no contexto de reestruturação do capitalismo, os quais disseminam a necessidade de promover maior flexibilidade dos sistemas de ensino com o objetivo de ampliar o acesso e garantir uma formação mais adaptável às demandas produtivas.

Sobre isso, o Reuni atribuiu ênfase à flexibilização dos padrões formativos como mecanismo para elevação de vagas em educação superior. Ainda, o documento das diretrizes dá a entender que problemas como taxas de evasão, abandono e retenção estudantil nas universidades federais teriam relação com a baixa mobilidade estudantil, a estrutura acadêmica e ao perfil dos cursos de graduação (BRASIL/MEC, 2007). Esse enfoque em muito se aproxima do discurso dos interlocutores da Universidade Nova, que defendiam uma mudança profunda na organização acadêmico-curricular do sistema de educação superior brasileiro como meio de expandir a oferta de educação superior pública e dotá-la "[...] *de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior do mundo contemporâneo"* (SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p.200).

Outro aspecto que se depreende dos documentos orientadores é que o Reuni se sustenta sobre uma concepção gerencial de administração pública. A elevação do aporte de recursos subordinava-se à criação de planos institucionais em conformidade com metas e diretrizes apresentadas pelo governo. Ao estabelecer condicionalidades para o financiamento de educação superior, o Reuni deu continuidade à ideia de universidade como organização social encabeçada no início dos anos 1990, atrelando o repasse de recursos financeiros à assinatura de contratos de gestão entre as instituições e o Estado. Ademais, segundo Lima (2012, p. 445), esse aspecto incidiu em limites para a autonomia universitária, impedindo "[...] *de fato, qualquer projeto próprio de expansão, na medida em que todos os termos de pactuação entre as universidades federais e o MEC estavam fundamentados nas metas do Reuni".*

EXPANSÃO DA UFMA NO CONTEXTO DO REUNI

No âmbito da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), a adesão ao Reuni efetivou-se pela aprovação do Plano de Reestruturação e Expansão (Reuni/Ufma) – Resolução nº 104/2007, elaborado por representantes de pró-reitorias, unidades acadêmicas e assessorias, vinculadas à reitoria dessa universidade, definindo o acordo de metas estabelecido entre esta instituição e o governo federal, assim como estratégias de reformulação e expansão.

Contemplando as seis dimensões do Reuni, o Plano Reuni/Ufma divide-se em oito seções, além de anexos. Inicialmente expõe características desta instituição quando da criação do documento e a importância da Ufma para o desenvolvimento social, econômico e cultural no estado do Maranhão. Também registra expectativas institucionais diante da participação no Programa, vislumbrando ocupar "[...] *novos espaços estratégicos em âmbito regional, há muito tempo reclamados sem que a Ufma pudesse atendê-los competentemente"* (UFMA, 2007, p. 03).

A proposta registra um conjunto de metas para os cinco anos de implantação do Reuni, fomentadas pelo montante de R$ 76.530.669,68 de reais para despesas de custeio (contratação e nomeação de servidores, assistência estudantil, bolsas de mestrado e doutorado, etc.) e de R$ 44.703.619,00 de reais para investimento em infraestrutura (edificações e equipamentos). Entre as metas destacam-se a criação de 1.580 novas vagas em cursos de graduação nas diferentes modalidades de ensino, sendo 1.100 em cursos novos e 480 em cursos existentes; elevação progressiva da relação professor/aluno até o limite de 1 por 18; elevação progressiva, até o final do programa, da taxa de conclusão de cursos para 90%; e preenchimento de, pelo menos, 90% das vagas disponíveis, entre outras. (UFMA, 2007).

Com a implantação do Reuni, a Ufma recuperou e construiu instalações, elevou índices de matrículas, criou modelos curriculares diversificados e assumiu um novo

modelo de gestão, modificando vários aspectos de sua estrutura física, pedagógica e curricular.

A interiorização de campi universitários pode ser apontada como uma das principais consequências desse processo. A Ufma ampliou para nove (09), o número dos campi universitários existentes, o que representou elevação das oportunidades de acesso de jovens da classe trabalhadora residentes do interior do estado[92]. No entanto, ao longo das décadas, a educação superior no estado do Maranhão tem seguido tendências privatizantes fomentadas por instrumentos normativos do governo federal (NASCIMENTO e MELO, 2011). Segundo Nascimento e Melo (2011), esse processo vem articulando-se ao movimento global de reforma e expansão de cunho neoliberal, com contradições acentuadas pela realidade social e econômica desfavorável.

Especificamente, o processo de expansão da Ufma primou pela diversificação de modalidades de cursos de graduação como mecanismo para atendimento da demanda social por educação superior. A primeira versão do plano de reestruturação previa a abertura de cursos em diferentes modalidades de ensino, com prevalência de áreas que essa universidade desenvolvia no campus da capital e cursos de educação à distância (UFMA, 2007). Posteriormente, depois de articulações nacionais da comissão de elaboração, os modelos curriculares previstos foram substituídos por cursos presenciais com perfil flexível, oferta de certificações intermediárias e organização curricular diferente dos demais cursos oferecidos por essa universidade - as Licenciaturas Interdisciplinares (LI). Essa tipologia de curso de graduação possuía duração mínima de três (03) anos com certificação para atuação nas últimas séries do ensino fundamental e possível continuidade de estudos para obtenção de uma habilitação específica, constituindo-se "*no primeiro ciclo de segundas licenciaturas*" (UFMA, 2010, p. 07).

A ênfase em expansão pela via da diversificação de modelos encontra-se em documentos de agências internacionais e reformas de países centrais. No caso da expansão da Ufma, o perfil dos cursos de LI se assemelhou com o modelo do Bacharelado Interdisciplinar proposto pelos interlocutores da Universidade Nova, tendo como parâmetros sistemas de ensino de países de capitalismo avançado. O currículo dos cursos de LI tencionava a promoção de mobilidade estudantil, sistemas de acreditação, aproveitamento de estudos extra-curriculares e nova estrutura organizacional. Cabe ressaltar a ênfase dada à renovação curricular dos cursos, em função de demandas emergentes na sociedade contemporânea e do mundo do trabalho (flexibilidade, capacidade de adaptação, conhecimento geral, etc.) e o entendimento de que tais características favoreceriam a permanência dos estudantes com diminuição do tempo de conclusão (UFMA, 2010). Entretanto, o acompanhamento

92 Até 2007, a Ufma possuía apenas três (03) campi em funcionamento (São Luís, Imperatriz e Chapadinha). Com o Reuni, passou a oferecer cursos também nos campi de Bacabal, Balsas, Codó, Grajaú, Pinheiro e São Bernardo.

do desenvolvimento dos cursos sugere que esse entendimento não se confirma, visto que se observam implicações desse modelo na evasão e prolongamento do período formativo nesses projetos interiorizados.

Os relatórios de Gestão da Ufma (2012; 2013b) indicam que o Reuni permitiu uma expansão quantitativa. Registrou-se crescimento de 162% de matrículas na pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) e de 38% dos cursos de especialização *lato sensu*. No âmbito da graduação, a Ufma passou de 11.189 estudantes no ano de 2007 para 19.997 em 2012. Mas, quando se analisa a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG) nota-se que não houve a melhoria esperada desse índice (Tabela 1). Relacionando as metas projetadas (MP) no plano Reuni/Ufma e os números registrados (NR) nos relatórios de gestão dessa universidade, percebe-se que, em nenhum dos anos de implantação deste Programa, a Ufma obteve os índices esperados. Ao contrário, em alguns anos, os índices de TSG pós-Reuni foram inferiores às taxas anteriores à adesão a este Programa.

Tabela 1: Matrículas na graduação presencial e TSG da Ufma (2007/2012).

Ano	Matrícula Graduação Presencial		TSG	
-	MP	NR	MP	NR
2007	-	11.189	-	54,92%
2008	15.863	13.925	70%	62,06%
2009	18.571	13.146	75%	60,65%
2010	21.842	14.141	80%	51,07%
2011	22.652	17.267	85%	50,39%
2012	22.652	19.997	90%	,95%

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados da Ufma (2007; 2013b).

O Campus Universitário da Ufma em Pinheiro foi um dos que mais se expandiu nos anos de implantação do Reuni, ampliando de dois para sete cursos regulares de graduação entre 2010 e 2015. Com relação aos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares desse Campus, a análise preliminar de dados do Sistema Integrado

de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) indica a produção de um cenário contraditório da expansão no interior do estado do Maranhão (Tabela 2). Se a perspectiva era a democratização do direito educacional por meio da ampliação de vagas nas instituições públicas interiorizadas, estas não conseguiram ser totalmente preenchidas, sugerindo problemas – ou de planejamento, ou no desencontro com a oferta do ensino médio, ou opções de curso, ou ainda de condições de estudo.

Percebe-se que houve dificuldades de preenchimento de vagas discentes nos anos iniciais do processo de expansão deste Campus. De um total de cento e vinte (120) vagas oferecidas nos cursos de LI, no ano de 2010, apenas cinquenta e quatro (54) foram efetivamente ocupadas, um déficit de mais de 50% dos quadros criados. Essa tendência se repetiu nos três primeiros anos, quando se registrou praticamente a mesma média de ingressantes. Contudo, o preenchimento de vagas nas LI vem indicando certa estabilidade a partir de 2013. Sobre isso, o Relatório de Gestão de 2012 registra que tem havido êxito nas medidas adotadas para otimizar o período formativo dos estudantes (UFMA, 2013b). Nos últimos anos, a Ufma vem dando centralidade ao desenvolvimento de processos seletivos para ocupação de vagas ociosas decorrentes do abandono e evasão estudantil. Também, com a conclusão de obras de infraestrutura no Campus local e a reformulação da proposta pedagógica no ano de 2013 (UFMA, 2013a), que entre outras alterações retirou as certificações intermediárias, ampliou o período formativo e garantiu uma habilitação específica aos egressos, os cursos de LI vêm adquirindo mais estabilidade e reconhecimento social.

Tabela 2: Licenciaturas Interdisciplinares - Campus Pinheiro/Ufma: vagas, ingressos, cancelamentos e concluintes.

Ano	Vagas	Ingressos	Cancelamentos	Concluintes
2010	120	54	11	-
2011	120	54	20	-
2012	120	55	26	-
2013	120	107	79	-
2014	120	122	84	6

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do Sigaa/Ufma (UFMA, 2015a; 2015b).

Os dados do Sigaa também registram número expressivo de cancelamentos e abandonos discentes nos cursos de LI deste Campus. Dois fatores podem ser relacionados a este fenômeno. O primeiro é a instabilidade que marcou os anos iniciais da implantação das LI, uma vez que estes cursos possuíam formato demasiadamente diferente dos demais cursos de formação docente desenvolvidos no país até então. Algumas das "inovações" da proposta, como o caráter generalista, implicaram em baixas perspectivas de inserção no mercado de trabalho para o estudante egresso. Também, a organização acadêmico-curricular exigia o estabelecimento de um sistema próprio para registro de frequências, notas e temas abordados em cada ciclo, o que implicou em um cenário de incertezas nos anos iniciais da expansão, gerando insatisfação não apenas de docentes e técnico-administrativos, mas também de estudantes.

Uma segunda hipótese sobre essas saídas é que a dificuldade de preenchimento de vagas relaciona-se com a mobilidade entre cursos e instituições favorecida por cada novo processo seletivo de ingresso do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). No Campus da Ufma em Pinheiro, do total de cancelamentos de matrículas registrados entre 2010 e 2014, cento e dois (102) foram cancelamentos espontâneos, ou seja, desligamentos solicitados pelo próprio estudante. Em geral, as razões apresentadas são dificuldades para dar continuidade aos estudos, baixa identificação com o curso, mas principalmente, interesse em realizar outra matrícula em educação superior. Sobre isso, acredita-se que muitos estudantes selecionados têm optado por ingressar em cursos menos concorridos ou que não são de sua preferência como uma ponte até àqueles mais desejados, de maior valorização social ou rentabilidade econômica, produzindo um cenário de desligamentos e evasão estudantil.

Ainda sobre esse problema no Campus de Pinheiro, cabe mencionar que nos anos de 2013 e 2014, após a reformulação dos cursos e criação das habilitações específicas, os estudantes tiveram a possibilidade de optar por permanecerem vinculados ao modelo curricular da proposta inicial ou optar pela proposta pedagógica atualizada, o que configurou o cancelamento por reopção.

Outro aspecto interessante da expansão via Reuni no Campus de Pinheiro refere-se à taxa de conclusão dos cursos. Quando confrontados os números de ingresso nos cursos de LI no primeiro ano de implantação (2010) com a quantidade de concluintes decorrido o tempo médio previsto para integralização dos cursos (oito semestres letivos), nota-se que um número expressivo de estudantes não conseguiu concluir o curso no período estabelecido. Apenas o equivalente a 11% dos estudantes em situação regular das turmas de 2010 concluiu os estudos no ano de 2014. Mesmo em 2015, a taxa de conclusão de cursos é baixa se comparada com os dados de ingresso de 2010. No primeiro semestre de 2015 foram diplomados doze (12) estudantes,

todos estes ingressantes das turmas abertas no primeiro ano. Somando esse número com os diplomados em 2014, tem-se o equivalente a 27,7% dos ingressantes de 2010. Esse índice revela um contingente acentuado de retenção estudantil (72,3%) nos anos iniciais de expansão desse Campus.

Ademais, analisando os dados de auxílios disponibilizados aos estudantes das LI do Campus de Pinheiro nos quatro primeiros anos do Reuni (Tabela 3), percebe-se que o número de bolsas assistenciais, desde os primeiros anos da expansão da Ufma, não seguiu a proporção de crescimento de vagas oferecidas anualmente. O número de auxílios de assistência estudantil apresentou crescimento a partir do ano de 2013, mas também se registra, a partir desse ano, a criação de novos cursos de graduação (Medicina, Enfermagem, Educação Física e Engenharia de Pesca) além das LI e consequente elevação do número de estudantes.

Tabela 3: Bolsas de assistência estudantil - Campus Pinheiro (2010/2014).

Auxílio Estudantil	2010	2011	2012	2013	2014
Moradia – Pecuniário	-	-	-	15	20
Moradia – Residência	-	-	-	-	12
Permanência Ufma	20	20	20	20	20
Alimentação – Pecuniário	-	-	-	-	15

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados no campus local.

Segundo servidores, a realidade socioeconômica de grande parte dos ingressantes das LI é desfavorável. São jovens de origem da classe trabalhadora, filhos de agricultores, pescadores, muitos destes beneficiários de programas sociais do governo que buscam na política de assistência estudantil um meio para subsidiar parcial ou totalmente as despesas com o curso. Diante dessa realidade, tem sido recorrente a existência de um excedente de discentes que atendem ao perfil dos programas de assistência estudantil, mas que não chegam a ser contemplados pelos auxílios ofertados. Vale lembrar que, com a criação de mais quatro cursos de graduação nesse campus, no período de 2013 a 2015, tal excedente torna-se cada vez maior o que limita ainda mais a permanência destes estudantes na universidade e compromete o usufruto pleno do direito à educação superior.

As ambiguidades do Reuni aqui refletidas na expansão da educação superior pública mostram que a democratização desse direito educacional ainda coloca-se como um grande desafio para as políticas públicas e para a gestão institucional e dos cursos. Precisa-se reavaliar as formas de ingresso, refletir sobre os problemas da mobilidade e assegurar mecanismos e estímulos para a permanência nos cursos, sem desconsiderar a necessária valorização do profissional em formação na sociedade.

CONCLUSÃO

Esse texto recuperou elementos do processo de expansão da educação superior no contexto do Reuni, dando ênfase às ambiguidades da expansão e processo de democratização da educação superior. As análises desse estudo documental indicam que o Reuni apresenta contradições quanto à concepção de democratização, entendida em uma perspectiva que combina a garantia de condições de acesso, permanência estudantil e qualidade educacional. O documento oficial atribui ênfase à expansão pela via da racionalização de recursos, diversificação acadêmica e flexibilização curricular, articulando-se com mudanças nas formas de gestão e reforma da universidade no contexto neoliberal. No cenário contemporâneo, em que o conhecimento científico e educação superior adquirem centralidade para a expansão do capital, as reformas apresentam-se como mecanismos para promover a inclusão de minorias sociais e ampliar o número de matrículas, sem rompimento com a estrutura desigual da sociedade segundo limites interpostos pelo sistema capitalista.

No caso da Ufma, a expansão da educação superior via Reuni sugere ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento científico por uma parcela diferente daquela historicamente presente na universidade brasileira através da criação de cursos de formação docente pelo interior do estado do Maranhão, como se aproxima da concepção de Universidade Nova que defendia uma proposta semelhante ao modelo europeu de organização acadêmica e nova arquitetura curricular. Considerando os índices sociais desse estado, que revelam o processo de exclusão educacional e social da população mais pobre, a interiorização da educação superior pública adquire ainda mais importância na conquista de outros direitos. Contudo, vale ressaltar que a democratização da educação superior sugere além da ampliação do acesso ao sistema de ensino à população destituída deste direito, a garantia de condições favoráveis para permanência e conclusão de cursos. Este sentido de democratização abrange tanto o oferecimento de meios para dar continuidade aos estudos, como o

acesso a uma formação que ultrapasse interesses imediatos do mercado.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior. In: UNESCO. **A universidade na encruzilhada - Seminário Universidade: por que e como reformar?** Brasília, 6-7 ago. 2013.p. 207-218

ANDES-SN, O novo PNE e os 05 anos de implementação do REUNI. **Universidade e Sociedade.** Ano XXII. Nº 50 – junho de 2012. Disponível em: http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-590458212.pdf. Acesso em 03 set. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:** diretrizes gerais. Brasília, DF, ago. 2007.

DOURADO, Luís Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recente e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____ (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. – São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Desenvolvimento. In. UNESCO. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work.** Bom, Germany, UNIVOC, 2005. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>. Acesso em: 08 set. 2015.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Denise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Editora Alínea, 2008.

LIMA, Kátia Regina de S. Expansão e Reestruturação das Universidades Federais e Intensificação do Trabalho Docente: o programa REUNI. **Revista de Políticas Públicas –** UFMA. Vol. Especial, p. 441, 2012. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1397/1124. Acesso em: 03 de out. 2015.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice**. A educação superior no Maranhão**: cenário atual e tendências. In: CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; ALMEIDA FILHO, Naomar. A **Universidade no século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra, Outubro 2008.

UFMA. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Maranhão - Reuni/ Ufma**. São Luís, 2007.

____. **Curso de Licenciatura em Ciências Naturais:** projeto pedagógico de Pinheiro. São Luis/MA, 2010.

_____. **Curso de Licenciatura em Ciências Naturais**: projeto pedagógico de Pinheiro. São Luis/MA, 2013a.

____. **Relatório de Gestão do Exercício 2012**. UFMA, São Luis, 2013b.

____. **Relatório de Gestão do Exercício 2013**. UFMA, São Luis, 2014.

____. **Relatório de alunos por tipo de saída -** Campus Pinheiro (2010 a 2015). Sigaa. 2015a.

____. **Relatório de Ingressos de alunos -** Campus Pinheiro (2010 a 2014). Sigaa. 2015b.

- volume 2 -

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Educação e Relações Étnicos-Raciais

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO CAMPUS GUANAMBI

Etelvina de Queiroz Santos (UESB)
vik714@hotmail.com
Núbia Regina Moreira (UESB)
nrmoreira2@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A realização do estudo sobre **Educação para as Relações Étnico-Raciais** emergiu de reflexões e vivencias no cotidiano escolar. A escolha da realização da pesquisa no estabelecimento de ensino da microrregião de Guanambi se deu por esta instituição fazer parte do meu percurso de atuação profissional. Os sujeitos participantes da pesquisa são professores de História, Língua Portuguesa/Literatura, Artes e alunos/as negros/as do IF – Baiano Campus Guanambi- BA. Quanto a delimitação do tema, tenho observado durante anos de ensino, a mínima quantidade de alunos/as negros/as que chegam ao ensino médio. Isso me levou a questionar o pouco ingresso e se a permanência de estudantes negros/as tem sido impulsionada pelo silencio do preconceito racial e invisibilidade desta população nas instituições de ensino, além disso analisar se após uma década da lei 10.639/03 houve alguma mudança nestes ambientes de ensino-aprendizagem.

Esse estudo encontra relevância no momento em que as instituições de educação técnica e profissional ganharam novo impulso com a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em todo território nacional. Dentre essas instituições destacamos o IF Baiano campus Guanambi que foi recentemente, no ano de 2015, avaliada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como uma escola que obteve o quarto lugar entre as notas médias das escolas que recebem alunos pobres, filhos de pais com baixa escolaridade e com rendas familiares de até dois salários-mínimos em todo território brasileiro. No entanto, não temos dados de estudos relacionados com as questões étnicos raciais dessa escola.

Observamos nessa instituição ações diferenciadas quando relacionamos com a educação pública brasileira que é conhecida como educação pobre para pobre e com pouco destaque nos indicadores de avaliação de qualidade. E quando analisamos o sistema educacional brasileiro sob a ótica étnico-racial em todas as etapas educacionais pesquisas apontam muitas desvantagens para a população negra.

Também percebemos que a educação é um dos principais instrumentos capazes de promover a ascensão social e econômica do/a negro/a. A abordagem metodológica

é qualitativa com entrevista semiestruturada com informações relativas a formação dos/as professores/as, com intenção de entendem como trabalham com a temática racial, quais os desafios para a inserção do tema nas aulas.

REFERENCIAL TEÓRICO

É notório que a educação brasileira tem alcançado significativos avanços no que se refere ao acesso escolar. Contudo, os resultados das pesquisas dos: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, apontam que as diferenças raciais marcam todos os campos da vida social brasileira, e a educação é um dos fatores preponderante e historicamente marcado pela desigualdade.

> *De fato, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que trata-se de 2,2 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos. (HENRIQUES, 2001, p. 26)*

Henriques apresentou um gráfico com os dados da PNAD sobre a evolução da escolaridade média por corte e cor no Brasil do século XX, e constatou que a "intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens e a mesma observada entre seus avós". Este gráfico já foi chamado de "eletrocardiograma de morto", tendo em vista que, embora aumente o nível de escolaridade média para todos os brasileiros ao longo do século XX, a desigualdade entre negros e brancos permanece a mesma em quase cem anos.

Esta afirmação se consolida com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2010), quando aponta que as diferenças de escolaridade média entre negros e brancos diminuiu em dez anos, no entanto, continua alta. De acordo com os dados os percentuais de pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução ou com ensino fundamental incompleto diminuíram de uma forma geral para os brancos, pretos e pardos. De 2000 para 2010, a proporção caiu de 56,6% para 42,8% entre os brancos, de 74,4% para 56,8% entre os pretos e de 73,2% para 57,3% para os pardos.

Quando analisamos os dados a partir dos indicadores de faixa etária, observamos que proporcionalmente as pessoas que frequentavam escola com idade entre 20 a 24 anos, representavam entorno de 20% de negros e pardos na escola e mais de 25%

para os brancos. Lembrando que, esta faixa etária costuma estar no Ensino Superior. Na faixa etária de 15 a 17 anos, os valores foram bem maiores. Cerca de 85% dos brancos frequentam a escola e 81% dos negros e pardos estão na mesma situação. Apesar dos avanços vale a pena ressaltar que entre os 14 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que são analfabetos, 30% são brancos e 70% são negros ou pardos.

A esse respeito, Henriques (2001) argumenta que a distribuição da escolaridade entre os negros é significativamente pior do que entre os brancos. Neste sentido, observa-se que a universalização é uma realidade que ainda não se concretizou para negros e negras do Brasil.

Por isso, educar para as relações étnico-raciais sugere refletir de que maneira os brasileiros, sobretudo professores veem as questões que referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir. "A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos o silêncio revela conivência com tais procedimentos" (CAVALLEIRO, 2001, p.153).

Autores, como HENRIQUES (2002); BOTELHO (2000); MUNANGA (2004), afirmam que a negação da discriminação racial nas instituições de ensino impede a identificação da presença do racismo e do preconceito racial nas relações cotidianas na escola resultando na naturalização, contribuindo para a reprodução e sustentação do pensamento racista no seu interior.

Partindo deste pressuposto, pensar a questão racial no ambiente escolar é importante por diversas razões, uma delas é a falta de preparo dos professores para lidar com a questão, o que indica a ausência de contribuições pedagógicos que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o combate das ideologias, que até então preservaram o racismo e aumentam a evasão de alunos negros da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirma que:

> *O currículo escolar não pode ser considerado algo dado, natural, como se sempre existisse da mesma forma. Currículo escolar é sempre fruto de escolha e de silenciamentos, ou seja, fruto de uma intenção. É impossível a qualquer escola dar conta da totalidade dos conhecimentos e dos saberes construídos pela humanidade. O tratamento de qualquer saber na escola é um processo de seleção cultural, de um recorte de quais aspectos da cultura trataremos junto com os alunos, o que vai ser explicitado ou não nos nossos processos de formação. (BRASIL, 2006, p. 225).*

Frente a essa realidade, cabe a escola rever o currículo, a proposta pedagógica e propiciar aos educadores formações continuadas que priorize a educação inclusiva

e da diversidade. É bem verdade que a escola não pode resolver todos os problemas sociais, mas pode acolher diferenças e diversidades de modo que não se tornem desigualdades.

CONSIDERAÇÕES

Compreender e visualizar a discriminação no ambiente educacional, poderá ser a chave para o enfrentamento do preconceito racial por parte dos/as professores/as, além disso sabe-se que somente se busca solução quando detecta algum problema, neste contexto a sensibilização dos educadores/as quanto a esta problemática, poderá levá-los/las a estudar os manuais e literaturas disponíveis sobre a temática. Sabe-se que o combate ao racismo, a implementação da reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola, contudo as discriminações existentes na sociedade são mais observáveis nestas instituições de ensino, tendo em vista que o sistema educacional reflete o modelo dominante de uma sociedade, daí a necessidade de formação de professores para melhor trabalhar e desconstruir o preconceito racial dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, D. M. Aya nini (Coragem). **Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. São Paulo e Havana São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2000.

BRASIL.**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

_____. **Lei n. º 10.639, de 09.01.03**: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afrobrasileira".

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti –racismo na educação- repensando nossa escola**.– org, São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Educação e Poder - racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. **PNAD 1996**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Capítulo Igualdade Racial**. Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 13, 2007.

_____. **Capítulo Igualdade Racial**. Políticas Sociais – acompanhamento e análise nº 18, 2010.

GIROUX, Henry. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional. In: **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.p.133-172.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O CONCEITO DE CULTURA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DOS SIGNIFICADOS

Fábio Alves Gomes(PUC/SP)
f_gomes83@yahoo.com.br
Agência financiadora: FAPEAM

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da reflexão depreendida no processo e análise de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo geral investigar a construção dos significados atribuídos por docentes de uma escola urbana acerca das diferenças culturais. Já os específicos delinearam os procedimentos de: observar os sentidos atribuídos pelos docentes às diferenças culturais; identificar de que maneira os significados atribuídos às diferenças culturais interferem ou não na organização do trabalho pedagógico; analisar os reflexos das relações interculturais na escola pesquisada considerando a dimensão cultural como aspecto fundamental do desenvolvimento humano.

Considerando a polissemia do conceito de cultura, fez-se necessário um delineamento histórico deste e suas implicações ideológicas. Para tanto, iremos apresentar um recorte da análise das falas dos docentes participantes da pesquisa acerca das diferenças culturais em sala de aula e prosseguiremos na análise teórica que evidencia os nexos das falas destacadas com o movimento histórico do entendimento de cultura.

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição educacional da rede pública municipal de ensino. Trata-se de uma escola urbanizada localizada nas proximidades da comunidade indígena Y'APYREHYT e MAWÉ, na Zona Oeste da cidade, composta por índios da etnia Sateré-Mawé que migraram para o município de Manaus. A escola atende, atualmente, crianças e adolescentes, dentre eles índios e não índios, oferecendo ensino fundamental em turnos diurnos.

A pesquisa partiu de uma investigação de inspiração etnográfica, de abordagem qualitativa, visando caracterizar a temática da pesquisa dentro de um determinado espaço físico e histórico, tendo como preocupação a reflexão dos dados levantados dentro de um contexto cultural cotidiano, amplo e complexo. A pesquisa etnográfica é recomendada na literatura científica em função da amplitude da análise e de visualização dos processos culturais no ambiente estudado. Para André (1995), uma das características da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas veem a si próprias e organizam suas experiências e o mundo que a cercam.

A coleta de dados se deu por meio do grupo focal e entrevistas não diretivas. O grupo focal é um procedimento que se amolda aos objetivos desta pesquisa, uma vez que simula e favorece a interação social mais autêntica, pois os sentidos e representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo, sendo possível melhor observação e registro para análises mais contextualizadas (GASKELL, 2008)

A entrevista não diretiva é uma forma de colher informações, baseada no discurso livre do entrevistado. Optou-se por esse procedimento na construção de dados, pois parte do pressuposto de que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua existência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em ato o significado que tem no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade, quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias (CHIZZOTTIO, 2001).

Vale ressaltar que, para análise dos dados daquela pesquisa, a ferramenta utilizada foi análise do discurso, devido à perspectiva crítica, com a qual esta pesquisa está comprometida, visto que esse tipo de análise entende que a linguagem não é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e a encara com uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (GILL, 2008).

A partir do material coletado na pesquisa, pôde-se perceber duas categorias de análise que nortearam as significações docentes acerca das diferenças culturais: desigualdade social e família.

O CORPO DOCENTE E AS SIGNIFICAÇÕES ACERCA DAS DIFERENÇAS CULTURAIS: UM RECORTE

Questionado sobre suas concepções acerca das diferenças culturais a professora "A" do grupo ressalta [...] a *diferença em minha opinião... alguém... vamos supor alguém que come do lado direito e outra do lado esquerdo, tipo o relógio quem disse que tem que usar do lado esquerdo ou direito?.* Aqui a docente atribui as diferenças a padrões sociais de comportamento e logo depois acrescenta que essas diferenças são culturais, mas não apenas [...] *Até a maneira como nos apresentamos para os outros... os fenótipos... se nós temos ascendência europeia vamos parecer claro, mas se metade do nosso DNA for da África*....

Baseando-se na análise da evolução histórica do conceito de cultura, pôde-se perceber que a fala da docente engloba dois aspectos atribuídos às diferenças culturais: os padrões convencionais de comportamento sociais e os determinantes biológicos fenotípicos. Pôde ser percebida uma hesitação da mesma em pronunciar a palavra "negro" ao final da frase.

Não apenas, o uso da expressão “parecer claro” destoa na fala uma vez que ou se é claro (branco) ou se é negro (escuro), não se pode parecer claro ou parecer negro. Nesse sentido, pôde-se perceber que o “parecer claro” não estava ligada a cor ou a ascendência, mas a um juízo de valor, uma vez que se referia a “maneira como se apresentam” aos outros.

A fala de outro docente nos ajuda a compreender melhor essa rede de significados. *[...] concordo com a colega, mas se um cara for negro e rico aí as coisas mudam de figura, tanto é que existe aquela expressão “negro de alma branca”. A cor é o dinheiro.* O significado atribuído às diferenças parece estar marcadamente ligado às diferenças socioeconômicas.

Outros docentes se manifestaram com grande crítica a tais posicionamentos: *Hipócrita! Acho isso totalmente hipócrita... equivocado... nós estamos num país onde impera o preconceito... de raças.... religiões.... o negro o branco [...].* E complementa *Não se pode ser negro... não é aceitável... isso é uma questão totalmente cultural* (professora “B”).

A fala a seguir mostra um aspecto histórico importante relacionado ao conceito de cultura:

> *Pra mim diferenças culturais tem a ver com as regiões, por exemplo, aqui no Amazonas tem o boi Garantido e Caprichoso, em outro estado não tem; [...] a própria linguagem... aqui as pessoas falam de uma maneira e em outros lugares é diferente... depende da linguagem também... então realmente são vários fatores.... (professora “C”).*

Essa fala atribuiu as diferenças a contextos geográficos específicos sem considerar, contudo, que dentro de um mesmo espaço geográfico existe uma heterogeneidade, sem apontar para o espaço escolar como um ambiente multicultural por excelência.

Outro aspecto surpreendente se revela na afirmação da professora “D” ao afirmar que *dentro da sala de aula não existe diferenças*. Essa afirmação foi pronunciada ao serem indagados se percebiam diferenças culturais na escola. Essa fala remete à do gestor, transcrita no início deste, na qual afirma que não se perceberia diferença alguma porque na escola todos são iguais.

Ficou claro que o sentido de igualdade estava relacionado ao modo de padronização imposta aos alunos, desde o fardamento escolar, o modo e regras de comportamento, ao plano de aula e a execução das atividades em sala de aula. Um mesmo saber disponível a todos e uma mesma forma de tratamento, ou seja, não existiam diferenças na sala de aula porque todos eram tratados como se fossem iguais, sendo, portanto, silenciadas suas pertenças étnicas e desconsideradas suas “bagagens” culturais.

A professora “E” complementa comentando sobre a percepção dos alunos às diferenças e desviando o foco da concepção docente *[...] eu concordo com a colega, digo assim se tiver uma criança indígena na sala, eles (alunos) não veem como uma diferença. Eles não percebem isso, eles não levam isso assim como uma diferença.* E ressalta que essas diferenças culturais em sala de aula são percebidas apenas pelos alunos mais velhos porquê [...] e*les* (alunos indígenas) *trazem uma cultura diferente; em épocas eles se apresentam de uma forma diferente na escola; muitas vezes... eu já percebi aqui que muitos chegam com o corpo pintado.*

Pôde ser percebido que existe entre os professores certa resistência em assumir a diversidade trazida pelos alunos indígenas na escola. Uma das hipóteses seria a de que, ressaltando a cultura indígena, estariam expondo os alunos indígenas à “ataques” e descriminações de alunos “perversos”.

A categoria de análise que surpreendeu foi a associação da diversidade cultural à família. Considerando que as questões norteadoras giravam em torno da construção do significado tornou-se interessante investigar essa categoria reincidente nos discursos e debates do grupo focal.

A queixa que se atribuem à família é a falta de uma educação doméstica e um acompanhamento adequado da vida escolar dos discentes. Já a família tem delegado cada vez à escola a função social de educar cabendo a ela apenas a função de prover (GOMES, 2013).

> *É na família que eles aprendem a serem mal-educados. Eles jogam toda culpa na escola! A família não quer ter trabalho... não se compromete com a educação dos filhos e na escola eles dão trabalho – Desabafa a professora “N”.*

A fala da docente se tornou um eco durante o encontro do grupo focal. Foi possível perceber que grande parte dos docentes credita na família a causa/problema das diferenças culturais – no sentido conflituoso e de resistência dos diversos modos de ser. *É o que ela falou né... é complicado... eles (crianças) são frutos do meio né... é complicado porque isso é a identidade cultural dela né?* (Professora “P”).

> *Mas sabe que até meu marido é preconceituoso... ele não gosta de negros... quando ele vê futebol na TV ele fica xingando os jogadores negros... eu digo pra ele que é crime inafiançável, mas sabe o que eu percebo? Isso é coisa de família... família vai passando pra família... é uma coisa terrível e a sociedade como extensão da família vai absorvendo isso... é hipocrisia! – exclamou! (Professora “O”).*

É interessante perceber que a docente afirma que “*a sociedade como extensão da família vai absorvendo isso (o preconceito)*” e não o contrário. Não foi considerada

a família como uma instituição social onde sua função afeta e é afetada pela sociedade em que está inserida. Percebeu-se que a família, neste caso, é entendida como promotora dos estereótipos e preconceitos e não reprodutora.

Em síntese, os docentes atribuíram as diferenças culturais à desigualdade social e à família. Quanto ao primeiro, constatou-se que a dinâmica das relações de poder, inerente às relações sociais, é percebida pelos docentes como algo externo, que acontece em escolas privadas. É notória a resistência dos mesmos ao avaliarem o próprio contexto escolar onde estão inseridos, fato este que inviabiliza ações educativas para minimizar os efeitos das desigualdades socioecômicas e culturais. Quanto ao segundo, os docentes atribuíram à família um papel ideal e não consideram os processos históricos sociais que determinam tais diversidades, sendo qualquer manifestação fora do padrão hegemônico escolar interpretada como anomalia e/ou efeito de um acompanhamento considerado não adequado por parte da família. (GOMES, 2013)

Partindo dos pressupostos do materialismo dialético, encontramos na singularidade desses sujeitos nexos acima sinalizados que nos ajudam a compreender os processos de significação do conceito a partir da categoria historicidade, tendo como mediação a particularidade dos sujeitos da pesquisa e os nexos de ligação com a universalidade deste.

O CONCEITO DE CULTURA

O significado do termo cultura é polissêmico e tem servido a diferentes interesses e ancorado interpretações que variam de acordo com o recorte temporal e com as concepções de cultura que se privilegia. Particulariza-se a preocupação constante da antropologia e de suas contribuições para o entendimento da(s) cultura(s) e conceitos considerados importantes para fundamentação deste trabalho de pesquisa. “Uma das tarefas da antropologia moderna tem sido a reconstrução do conceito de cultura, fragmentado por inúmeras reformulações” (LARAIA, 2000, p. 59).

Desde muito se apresentam registros de antigas civilizações e escritores que já se preocupavam com questões relativas à cultura e as diferenças. O contato com os diferentes modos de comportamento e costumes entre os diferentes povos sempre foram alvos de interesse e constante reflexão por parte daqueles exploradores. Temos como exemplos desses pioneiros na literatura: Confúcio (551 – 479 a.C.), Heródoto (484 – 424 a.C.), Marco Polo (1254 – 1324), Padre Anchieta (1534 – 1597), Montaigne (1533 – 1572). (LARAIA, 2005, p. 61)

As primeiras tentativas de se explicar as diferenças culturais foram limitadas e carregadas de estereótipos. Acreditava-se que os determinantes geográficos e

climáticos influenciavam os comportamentos de alguns grupos. Houve, também, tentativas de se explicar as diferenças culturais por determinismos biológicos, genéticos, por meio de conceitos e equívocos históricos qual o de “raça”.

Superando a questão do determinismo biológico, a antropologia considera que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais, considerando que história cultural de cada grupo explicaria essas diferenças. Em relação aos determinantes geográficos é possível perceber uma limitação nessa concepção qual fator preponderante das diferenças, pois é possível existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente geográfico.

Seguindo o percurso para o entendimento do conceito de cultura, faz-se necessário uma revisão sobre teorias e estudos desse tema, contextualizando seus percursos históricos e suas decorrentes implicações morais e políticas no debate atual. Tylor (1832 – 1917) foi o primeiro antropólogo que considerou ser possível que a cultura se tornasse um objeto de estudo sistemático, pois acreditava que se tratava de um fenômeno natural que possui causas e regularidades “[...] permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução” (LARAIA, 2005, p. 30).

A tentativa de sistematizar o estudo da(s) cultura(s), estava “impregnado” do pensamento evolucionista da época, pois o mundo acadêmico ainda estava sob o “êxtase” e impacto da publicação de Darwin sobre a evolução das espécies. Partindo desse referencial, Tylor entendia a diversidade cultural como resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução (cultural). Essa concepção resultou no que se pode chamar de escala de civilização, onde de um lado estariam as nações europeias, consideradas civilizadas, do outro lado estariam as tribos selvagens.

Considerando o contexto acadêmico em que foi produzido, Tylor tentava sistematizar o estudo da cultura, rompendo assim com as explicações dos primeiros exploradores, acima citados, que baseavam suas observações em análises descritivas e superficiais, quase sempre não conclusivas.

A crítica à concepção evolucionista das culturas iniciou-se com Franz Boas (1858 - 1949). O mesmo considerava que a atribuição da antropologia era a reconstrução da história dos povos ou regiões particulares e a comparação da vida social de diferentes povos, cujo desenvolvimento segue as mesmas leis. Nesse sentido a “cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou, [...] a explicação evolucionista da cultura só tem sentido quando ocorrem em termos de uma abordagem multilinear” (LARAIA, 2005, p. 36).

Alfred Kroeber (1876 – 1960), antropólogo americano, publicou, em 1917, um artigo intitulado “O superorgânico” onde, se fundamentando dentro dos debates

suscitados pelas primeiras tentativas nos estudos das culturas, se esforçou para esclarecer alguns equívocos e “mitos” acerca do entendimento da(s) cultura(s) e das diferenças.

Pode-se sintetizar as ideias defendidas por esse teórico da seguinte maneira: a cultura atua sobre o homem e graças à cultura, a humanidade distanciou-se do mundo animal; o homem é um ser acima de suas limitações orgânicas, embora as funções vitais sejam comuns a toda humanidade e, a maneira de satisfazê-la varia de uma cultura para outra. Há uma grande variação em um número pequeno de funções vitais (diversidade cultural); a herança genética não tem nada a ver com as ações e pensamentos. Todos os atos humanos dependem inteiramente de um processo de aprendizado. O homem criou seu próprio processo evolutivo; nenhum outro animal tem toda a Terra como o seu habitat; apenas o homem conseguiu essa proeza. Pode-se resumir que, superando o orgânico, o homem de certa forma libertou-se da natureza; o homem ao adquirir cultura perdeu a propriedade animal, geneticamente determinada, de repetir os atos de seus antepassados (LARAIA, 2005).

Laraia (2005, p. 24) faz uma síntese dessas primeiras explorações e conclui: As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas 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 isso porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. Mas que é cultura? O termo cultura, por assim dizer, englobou em si vários sentidos e significados ao longo da história. Segundo ele, culture (inglês) “é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR apud LARAIA, 2005).

O conceito de cultura, pela sua própria força de sua disseminação, difundiu-se, mostrando inúmeras definições de acordo com posturas teóricas no campo disciplinar. Daí a importância de mostrar com que definição de cultura se está trabalhando (DAUSTER, 2007).

Considera-se que o entendimento semiótico de Clifford Geertz seja o mais adequado à compreensão da dinâmica cultural. O autor vê o homem qual um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e a cultura, como essas teias. Desenvolvendo seu pensamento, declara que a cultura é pública e que o comportamento humano é ação simbólica, pois tem significado. Por sua vez o papel da cultura na vida humana, segundo o mesmo autor, aproxima-se da ideia de um “programa” ou “sistemas de símbolos significantes que orientam a existência humana” (GEERTZ, 2011).

Continue-se o percurso junto a um resgate da construção histórica do significado, em torno da cultura e seus desdobramentos ideológicos. A tentativa de estudar a cultura não esteve isenta de ideologias morais e políticas que perpassaram a história do conhecimento científico, mais precisamente da antropologia. Para se prosseguir na análise e evolução do tema ao objeto deste estudo, deve-se estar atento às implicações ideológicas que o mesmo suscita para só então posicionar as escolhas feitas, de maneira crítica.

Há controvérsias morais e políticas que permeiam as discussões em torno do conceito de cultura e de seus estudos pela antropologia e as ciências humanas. Uma das controvérsias seria a definição de cultura. Esta se tornou, segundo os críticos, uma demarcação das diferenças, conferindo aos diferentes grupos uma indelével marca hegemônica. Entende-se que isso se reflita em padronizações do tipo "cultura indígena", "cultura afro-brasileira", "Cultura nordestina" etc. Tal crítica se justifica pela categorização das culturas, classificando-as sem que leve em consideração a heterogenia dentro de um mesmo grupo. Entende-se nesse sentido que a cultura estaria a serviço do colonialismo, pois "seria um modo intelectual de controle que teria como efeito o "encarceramento" dos povos periféricos em seus espaços de sujeição, separando-os permanentemente, da metrópole ocidental progressista".

Conhecer, descrever, definir e categorizar as diversas culturas seria um mecanismo de estabilização das diferenças e legitimação das desigualdades. Nesse sentido, o conceito de cultura se equivaleria ao conceito de raça, pois iria construir, manter e produzir essas diferenças. Portanto, a cultura seria um meio ideológico de vitimização, fruto do colonialismo, com finalidade de diferenciação e dominação.

Seguindo essa linha de raciocínio, a antropologia - como promotora do conceito - estaria sob suspeita, pois a sua tarefa primordial seria a demarcação das diferenças. Por seu passado estar ligado a expansão e dominação capitalista, a antropologia, segundo os críticos, seria uma "ferramenta" a serviço do colonialismo e, no contexto atual, da crescente expansão capitalista globalizada.

Essas críticas seriam, segundo Sahlins (1997), uma redução perversa porque faria da comparação cultural uma distinção discriminatória. E completa:

> *O sentido antropológico da 'cultura' se vê, assim, dissolvido no banho ácido do instrumentalismo. [...] essa redução termina por dissolver praticamente tudo o que a antropologia busca saber, e que o trabalho de campo luta por descobrir, sobre as culturas humanas enquanto formas de vida (p. 43-44).*

Sahlins (2007) ao analisar a evolução das críticas direcionadas a antropologia e seu "objeto" de pesquisa, a cultura, não desconsidera sua pertinência, mas se amplia a compreensão ao afirmar que as diferenças culturais não têm nenhum valor em si

mesmo. E que tudo depende de quem a está tematizando em relação a situação histórica mundial. Vários povos do planeta têm contraposto conscientemente sua "cultura" às forças do imperialismo ocidental que os vêm afligindo há tanto tempo. "A cultura aparece aqui como a antítese de um projeto colonialista de estabilização, uma vez que os povos a utilizam não apenas para marcar sua identidade, como para retomar o controle do próprio destino" (p. 46).

Partindo da compreensão das diversas percepções do conceito, tornou-se interessante ressaltar o entendimento de cultura privilegiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos como subsídio para as práticas pedagógicas escolares no território nacional.

> *As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desse processo em cada grupo social (BRASIL, 1997, p. 20).*

Gabriel (2000) sintetiza o que vêm acontecendo nos últimos tempos com o conceito de cultura entendido pela educação:

> *Quanto ao surgimento do termo cultura, assiste-se a passagem de uma concepção universalista, individual, elitista, prescritiva e normativa de cultura difundida pela pedagogia clássica à proclamação de uma concepção descritiva, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica (p. 18).*

O atual debate e ampliação da percepção e conceituação do termo cultura mostram a relevância e atualidade do tema em educação escolar. A cultura como objeto de estudo em educação é importante porque só podemos compreender o mundo a partir da cultura; "a cultura é uma das ancoragens que nos situam no mundo, graças à qual este adquire um determinado sentido para nós" (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 21).

A vertente materialista dialética compreende que o homem se tornou produtor de cultura a partir do momento em que instrumentalizou um objeto para domínio da natureza. Portanto, para a perspectiva materialista entender a cultura é compreender a relação do homem com o trabalho, sendo este último compreendido como mediador pelo qual o homem, ao agir intencionalmente sobre a natureza, modifica-se a si mesmo num processo dialético que tem como produto em movimento a cultura.

Para a psicologia histórico-cultural, fundamentada nos princípios do materialismo histórico dialético, o ser humano não pode ser compreendido sem que se leve em consideração aspectos históricos e culturais da vida material que o constituem. Dentro dessa perspectiva o ser humano não é essencializado com uma natureza a priori, mas como um ser ativo encarnado na história, agindo sobre o meio e sendo por ele modificado. A partir dessa perspectiva compreendeu-se que o ser humano é constituído, humanizado, ao longe de seu trajeto histórico. (ADRIANI, 2003). Desta feita, Vygotsky entende a cultura como produto do trabalho humano e, portanto, expressão do processo histórico.

Diante do exposto, conclui-se que a organização da experiência e da ação por meio simbólico é característica da espécie humana e se torna aspecto fundamental para compreensão dos processos educativos. Levar em consideração a dimensão cultural e dialética desses processos seria imprescindível para compreensão do simbólico que ela (cultura) nomeia e distingue (SAHLINS, 1997).

CONSIDERAÇÕES

Considera-se que a dimensão cultural do desenvolvimento humano seja aspecto fundamental da prática educativa e emancipatória, haja vista que é através da(s) cultura(s) que os indivíduos se reconhecem e dão significado a sua existência. O reconhecimento desse percurso histórico deve ser considerado pela escola como ponto de partida para organização do ensino.

Entende-se que a cultura como objeto de estudo em educação é importante porque só se pode compreender o mundo a partir dela, pois é uma das ancoragens que situam o homem no mundo. Faz-se importante que não se tenha uma visão essencialista da cultura.

Desta feita, diante a polissemia do conceito de cultura e compreendendo a relevância do tema para as ciências sociais, considera-se que não se pode abordá-lo sem antes acatar a constituição histórica, os processos dialéticos e as implicações ideológicas que permeiam tais discussões.

Muitas outras discussões estão sendo realizadas por pesquisadores e educadores a respeito da diversidade cultural e suas implicações ideológicas. Os educadores deverão estar atentos ao problema e buscar subsídios teóricos que norteiem sua prática. Educar para conviver na cultura global é um desafio à educação e à escola, principalmente no Brasil onde essas diferenças são mais palpáveis devido à sua constituição histórica de diferentes culturas.

É importante que não se tenha uma visão essencialista da cultura. Não se pode desconsiderar a dinamicidade das trocas simbólicas, pois se acredita que não existe

uma cultura “pura”, e sim, uma rede dialética de significações entre os diferentes. É nas interações sociais que as práticas culturais ganham significado e se diferenciam ou se aproximam das demais.

Considera-se que compreender a dinâmica das relações entre o indivíduo e o meio social em contextos determinados, mediados pelo simbólico, constituí em tema de total relevância para compreensão dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

ADRIANE, Ana Gabriela P. **A cor da pele:** significações constituídas nas relações. Campinas, SP: UEC, 2003. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos temas Transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Pluralidade Cultural**. In: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DAUSTER, Tânia. **Um outro olhar**: entre antropologia e a educação. Cadernos CEDES, Campinas, Vol. 18, Nº. 43, dez/1997.

_____. (Org.) **Antropologia e educação** – um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

GASKELL, George. BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. 7ª. ed. Petrópolis: RJ, 2008.

GABRIEL, Carmem Tereza. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin W; GASKELL (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global** – as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Educar e conviver na cultura global – as exigências da cidadania. Porto Alegre: Atmed, 2002. Apud APEL, K.O. **Globalización y La necessidad de uma ética universal**. Debats, 1999. No. 6.

GOMES, Fábio A**. Diferenças culturais: um estudo dos significados atribuídos por docentes de uma escola urbana**. Manaus, AM: UFAM, 2013. 84p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SAHLINS, Marshall. **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica:** por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). Mana, vol.3, n.1, Rio de Janeiro, abril, 1997.

_____. **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica:** por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte II). Mana, vol.3, n.1, Rio de Janeiro, outubro, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

CALDEIRÃO DAS DIVERSIDADES: DISCUTINDO IDENTIDADES

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves (UFPI)
reginaabreu22@hotmail.com
Maria Dolores dos Santos Vieira (UFPI)
doloresvieiraeduc@hotmail.com
Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA)
rainsmachado@gmail.com

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a produção das identidades dos/as afrodescendentes assim como das identidades de gênero é o tecido sobre o qual analisamos "dispositivos pedagógicos" (LARROSA, 1994) de intervenção epistemológica desenvolvidos em espaços de formação de professoras/es e que, no geral, visam a compreensão dos significados dos usos sociais das noções de afrodescendência e gênero na sociedade brasileira.

Temos participado de uma série dessas atividades de oficinas e de minicursos em eventos científicos inquietas por analisar a força desses dispositivos pedagógicos na produção de identidades sociais em defesa da afrodescendência com sua ancestralidade africana e do conceito de gênero enquanto categoria relacional de construção social e histórica dos sexos.

Nesse artigo, destacamos a análise do Minicurso "Caldeirão das Diversidades: discutindo Identidades", realizado por ocasião do II CONGEAFRO (Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência) em 2015 na Universidade Federal do Piauí (UFPI), dada nossa atuação na formação de professores/as, observando e registrando inúmeros dispositivos pedagógicos que demarcam e denunciam as práticas racistas e de desigualdade de gênero na escola.

Desse modo, problematizamos questões relacionadas a processos de construção das identidades brasileiras afrodescendentes, assim como aquelas referentes aos estereótipos de masculino e feminino convencionados, historicamente desde a infância a homens e mulheres, alimentado e retroalimentando diversidades culturais conservadoras em diferentes espaços e instituições sociais, dentre eles, a escola, cujo sistema é produzido nas relações sociais que ali acontecem. É desta complexidade socioeducacional que tratamos neste artigo.

A escola como esse espaço de formação das identidades do/a afrodescendente e das identidades de gênero, é produto das experiências sociais que fazem transitar ideias e atitudes que afirmam e conflitam as diferenças culturais. Assim a construção

das identidades afrodescendentes e de gênero provocam reflexões sobre este processo no espaço da escola, questionando o modo como esta instituição contribui diretamente para a referida construção.

Neste estudo, valemo-nos da observação sistemática, tendo em vista que foi preciso observar a realização do minicurso, bem como fazer nossos registros e a partir daí analisar o que os sujeitos disseram ou revelaram, nesta atividade, sobre afrodescendência e gênero. É importante destacar que tivemos autorização das ministrantes do minicurso, bem como dos participantes, tanto para assistir e registrar as falas dos sujeitos.

Também, esta análise foi norteada pelos seguintes temas: Lei 10.639/03; Distinção entre identidades de gênero e de sexo; Reflexão do conceito de gênero e de sexo; Relação escola e identidades afrodescendentes e de gênero: que saberes a escola propala sobre isso? As identidades afrodescendentes e de gênero na pauta dos estudos das diversidades nos cursos de formação de professores/as: (in)visibilidades?

Por fim, argumentamos que as identidades são produto das experiências sociais que fazem transitar ideias e atitudes que afirmam e conflitam as diferenças culturais nos espaços educacionais, incluindo a universidade.

FUNDAMENTANDO NOSSO CAMINHAR RUMO AO CALDEIRÃO

Na sociedade brasileira, a escola representa uma esfera social grande e com poder de transformação bastante significativo, principalmente por tratar-se do espaço vivenciado pelos sujeitos em processo de formação. Para Boakari, Gomes, Machado, Abreu (2012, p. 2), “esse espaço acaba por engessar determinada produção de conhecimento. Conhecimento este que incentiva uma determinada identidade enquanto desestimula construção de tantas outras para melhor captar-expressar as individualidades presentes nela”.

Com isso, leis são instituídas no sentido de direcionar melhor a maneira como as pessoas são tratadas. A promulgação da Lei nº 10.639/03 determina muitas mudanças:

> *Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A [...]:*
>
> *Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).*

Um/a professor/a, que desenvolve seu trabalho pautado nesse tipo de Lei, oportuniza um processo de ensino e aprendizagem bastante produtivo, contribuindo para uma formação que problematiza questões sociais, como o racismo, discriminação, preconceito e o respeito às diferenças. Nessa direção, são instituídas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que procuram oferecer respostas, principalmente na área da educação, às necessidades da população afrodescendente,

> *no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade [...], tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, p. 10, 2004).*

Buscamos com isso compartilhar e articular questões relacionadas a processos de construção de identidade brasileira afrodescendente e de gênero no âmbito das diversidades culturais, especialmente nos espaços formativos, por reconhecermos a necessidade de inserção dessas temáticas nas práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas pelos sistemas de educação brasileira.

As escolas devem inovar, transformar, mudar, pois não é mais aceitável, vivermos em uma realidade em que crianças são mais valorizadas do que outras. Seria bem gratificante que as escolas:

> *Estivessem mais abertas ao debate de quaisquer questões trazidas pelos sujeitos que as procuram como espaço de formação, sem limitar-se apenas aos mesmos conteúdos, que já vêm determinados para serem trabalhados, a uma única metodologia, a uma forma engessada de propor o ensino e aprendizagem. O diferencial seria dar oportunidades de novas discussões no ambiente escolar, em que fosse possível discutir questões sobre os fatos reais que afetam as pessoas diretamente, todos os dias, como as diversidades culturais, racismo, preconceitos, questões de gênero, discriminações e muitas outras formas de desumanização que circulam o mundo atual (BOAKARI et al., 2012, p. 02).*

É preciso que todos se sintam incluídos, participando igualmente de uma escola plural, porém, tudo indica que o problema são as atitudes e práticas que muitas pessoas usam como respostas à manutenção das relações de poder e identidades marcadas por estereótipos. Para Gomes (2005, p 42):

> *Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. [...] Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de*

> *classe, etc.) [...]. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.*

E as instituições escolares, nas pessoas que ali trabalham e através dos outros agentes sociais que as viabilizam, precisam perceber a riqueza de valorizar essas questões relacionadas tanto aos afrodescendentes como aos eurodescendentes, no seu processo diário de construção de saberes, aprendizagens e de suas identidades.

Através de manifestações sociais, da luta e de todos os movimentos que os afrodescendentes vêm produzindo, muito tem se avançado na educação. Estas surgem no intuito de exigir do governo políticas que imponham um tratamento adequado a determinados grupos de pessoas, aqueles que são discriminados, "inferiorizados". Uma destas conquistas reflete na lei que o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03 que em seu Art.26-A, parágrafo 1º determina que:

> *O conteúdo programático a que se refere o caput desse artigo incluirão estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).*

"O que sabemos sobre África, africanos e afrodescendentes sempre foram histórias que nos contam sobre eles, mas sem preocupação alguma com o reflexo destas nas vidas dos afrodescendentes e nas nossas porque todos nós somos desta mesma sociedade" (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 02). Por isso foi necessário a instituição desta lei. Já se passaram mais de 13 anos que a mesma vigora no cenário educacional, porém é muito comum encontrarmos situações em que não existem interferências significativas por parte do corpo docente no momento em que acontecem situações que denunciam discriminação com os afrodescendentes.

Trazendo estas discussões para o espaço escolar, implica em oportunizar discussões sobre o respeito às características físicas e sociais das pessoas, possibilitando a valorização da autoestima de todos/as os/as alunos/as, afrodescendentes ou não.

Negar esse contexto é afirmar que "a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo [...]" (MOURA, 2005, p.72). Assim, a escola, ao invés de contribuir para a formação dessa autoestima, reforça estereótipos de maneira comprometedora e negativa contra os interesses dos já marginalizados, como é o caso dos afrodescendentes.

Especialmente numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, construída historicamente a respeito do afrodescendente, precisamos repensar no processo de ensino e aprendizagem que é pensado nos espaços de educação formal, pois traumas acontecidos na infância são levados para toda uma história de vida. Enquanto profissionais da educação não podemos contribuir para que essa situação seja repetida, pelo contrário, enquanto formadores/as de cidadãs e cidadãos críticos, devemos lutar contra qualquer tipo de preconceito, discriminação ou racismo que contribuam também para o desrespeito dos direitos humanos.

Desse modo, devemos buscar fontes e maneiras para se trabalhar com a história da África em sala de aula. Se nossa escola não dispõe de materiais, precisamos buscá-los. É necessário desenvolvermos a investigação e pesquisa para poder contribuir com os processos de ensino e aprendizagem de nossos alunos, lutando contra as práticas discriminatórias escolares.

No ensino, infelizmente, ainda prevalecem padrões do que é certo ou errado, dos assuntos que devem ou não ser abordados. Para alguns professores/as discutir sobre racismo, preconceito ou discriminação, só vai estimular esse hábito na escola, o que não é verdade, as crianças não podem ser penalizadas por desenvolverem certos comportamentos preconceituosos, não é culpa delas. A culpa é da sociedade como um todo, que mesmo com a promulgação de tantas leis, ainda marginaliza tantos grupos sociais.

Na escola não é diferente, acaba acontecendo a reprodução do que vemos nas demais instâncias sociais, em que prevalece papel de dominador dos eurodescendentes (brancos) nas relações instituídas, Cavalleiro (2008, p. 19) afirma que “a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os afrodescendentes, continuamente em favor do eurodescendente, suas práticas e seus valores”. Ainda refletindo sobre esse quadro, Munanga (2009, p. 19) discorre que:

> *A recuperação dessa identidade, entre outras também essenciais e relevantes, começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. (grifo nosso).*

Nesse sentido, tanto a escola como a universidade podem contribuir bastante, conduzindo os/as alunos/as a reaprender a olhar a si mesmo, antes de olhar o outro, demonstrando que é preciso reconduzir esse processo de aprendizagem de modo permanente, fazendo com que as crianças possam atribuir características positivas a si próprias independente do pertencimento racial.

Uma possibilidade de repensar o processo de aprendizagem é considerar os diferentes elementos culturais existentes nos diferentes territórios de aprendizagem. A educação influencia nas trajetórias sociais futuras dos brasileiros, importância que vem crescendo ao longo do tempo. “Não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social, e as questões relacionadas ao preconceito e racismo vem relacionadas também ao baixo nível educacional da população” (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 08).

Por isso mesmo, a qualidade do ensino oferecido em nossas escolas deve ser preocupação dos/as diretoras, coordenadores/as, professores/as, do corpo escolar, mas acima de tudo, deve ser priorizada pelas instâncias superiores da educação, buscando mudanças na maneira de ensinar, “trazendo para as escolas, mais discussões sobre qualidade de vida, o respeito à sociedade, no sentido de contribuir para a formação de todos/as alunos/as, principalmente dos grupos mais excluídos, dentre eles, os afrodescendentes” (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 08).

Dessa maneira, podemos romper, ou pelo menos tentar, com esse quadro em que o/a afrodescendente sente-se marginalizado/a, desvalorizado/a, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida a estes/as de que para ser humanizadas é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, o eurodescendente (branco). Romão (2001, p. 45) considera ainda que a reversão desse quadro só será possível pelo “reconhecimento da escola como esclarecedora no tocante referente às etnias, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos negros, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, cultural e físico”.

A promulgação da Lei 10.639/03 determina que as instituições escolares sejam obrigadas a abordar as questões raciais no seu currículo, e explorar a temática com todos os integrantes da escola, para garantir um ensino de qualidade, respeitando a diversidade e valorizando as diferenças. Sobre este aspecto, Silva (2010, p. 170) relata que:

> *[...] o silenciar quanto à história e à cultura afro-brasileira, a repetição de imagens estereotipadas e do discurso de que os negros(as) são incapazes, indolentes, que nada produzem, na escola, levam a pessoa negra a se convencer de que assim o é, e isso vai se cristalizando na vida, deixando perder a percepção do mundo e de estabelecer relações com os seus iguais para a libertação de si mesmo.*

Assim, compreendemos que é preciso romper com essa situação, buscando maneiras de mudar essa realidade. Nessa direção, é importante também apontarmos o modo pelo qual a discussão sobre gênero, vem permeando nossas pesquisas. É

uma temática que, também vem sendo invisibilizada nos processos formativos da educação básica a educação superior ou vice-versa.

Nessa lógica, as relações de gênero são, muitas vezes, silenciadas, não percebidas por professores/as e estudantes, tendo em vista a naturalização dos papeis sociais definidos entre homens e mulheres, bem como o princípio da heteronormatividade estabelecido entre nós. Louro (1997) argumenta que tão importante quanto escutar o que é dito é perceber o que é silenciado, analisando a razão de tal silenciamento, pois, entender os motivos que levam ao silenciamento é fundamental para promover discussões de gênero que contribuam com o desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem críticos, plurais, dinâmicos e intercultuais.

A escola é um lugar social, formada por profissionais, onde temos que aprender a conviver e reconhecer as contribuições das diferenças. No entanto, a escola, de uma forma geral, tem sido monocultural, inculcando saberes e culturas eurocêntricas, que produzem discriminações e estereótipos. É isso que encontramos de forma silenciosa e despercebida no cotidiano escolar.

Assim, o espaço escolar é construído como produtor e reprodutor dos discursos hegemônicos de gênero presentes na sociedade, tanto que Louro enfatiza: "é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino" (Louro, 1997, p. 89). Os estudos de gênero nos espaços educacionais é uma ação política e epistemológica que exige observação, registro e análise de comportamentos e práticas, uma vigilância constante em direção a construção de novas práticas em que as diferenças não sejam utilizadas para oprimir e produzir desigualdades sociais.

Portanto, a nossa participação em eventos científicos e análise de atividades como minicursos, dentre outras, tem mostrado que estes espaços formativos constituem fontes de intervenção epistemológica capazes de alterar a lógica perversa das ideologias racistas e sexistas, alcançando a escola, mediante a participação das/os professoras/es. Vejamos a seguir as potencialidades do minicurso intitulado "Caldeirão da diversidade: discutindo Identidades".

A FORÇA DO CALDEIRÃO EM CÍRCULOS DE CULTURA

O minicurso intitulado "Caldeirão da diversidade: discutindo Identidades" foi realizado no II CONGEAFRO (Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência). A análise dessa atividade contou a observação sistemática, compreendendo que "o objetivo do pesquisador é apenas observar o comportamento dos participantes. Os comportamentos incluem o que as pessoas dizem e fazem." (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 195), para tanto, foi muito importante registrar os acontecimentos, por meio da gravação de áudio.

O minicurso teve duração de quatro horas e foi estruturada à luz da prática dos Círculos de Cultura Freireano. Contou com um momento introdutório realizado em

forma de acolhimento e potencialização do corpo para as vivências do minicurso. Nessa perspectiva, foram desenvolvidos a partir de dois temas geradores:

1º Tema Gerador: Afrodescendente, que identidade eu tenho e que identidade dizem que eu tenho?

Nesse círculo, as/os partícipes responderam a esse questionamento. Após esse momento de escuta sensível ao grupo foi proposta uma socialização sobre o que pensa o grupo sobre as concepções geradas através do questionamento.

Após essa atividade, as facilitadoras fizeram uma exposição dialogada sobre a Lei 10.639/03. Encerrada essa etapa, o grupo foi convidado para relatar alguma experiência a respeito do tema gerador que tenha presenciado ou protagonizado, descrevendo como fora a sua interpretação ou ação sobre o fato ocorrido.

Por fim, no Círculo, cada participante deixou uma marca da identidade afrodescendente que acredita ser contributo para o diálogo sobre as relações etnicorraciais na escola e no mundo.

2º Tema Gerador: Como a escola vem (des)construindo estereótipos de masculino e feminino em suas práticas educativas?

Este Círculo teve neste tema, o esteio para a captura das concepções de gênero do grupo. A pergunta foi feita no Círculo e cada participante respondeu de acordo com uma senha que lhe foi entregue no início do Círculo. Em seguida à escuta sensível do grupo foi feita uma contra argumentação sobre o que foi dito de modo que se firmaram as ideias mais repetidas, consideradas neste contexto, como as concepções validadas pelos cursistas.

Dando prosseguimento ao proposto, as/os partícipes foram divididas/os em cinco grupos e cada um recebeu uma atividade para desenvolver e socializar no Círculo. As atividades foram as seguintes:

1º Grupo: Acendeu o fogo simbólico produzido com papel celofane que fez ferver o **Caldeirão das Diversidades;**

2º Grupo: Representou o Caldeirão;

3º Grupo: Compôs os ingredientes que precisaram ser cozidos para serem degustados por toas/os;

4º Grupo: Foram as/os cozinheiras/os criadoras/es da receita e as/os preparadoras/es do **Caldeirão das Diversidades;**

5º Grupo: Foram as/os degustadoras/es que além de experimentarem o prato, opinaram sobre todos os itens anteriores, inclusive, apontando outras formas de fazer a **Caldeirão das Diversidades**. Esse grupo configurou-se como a síntese crítica culinária de todos os outros grupos, encerrando a reflexão crítica logo após a socialização do quarto grupo.

Durante a realização deste minicurso foram utilizados recursos como: textos de referência, papel, fita crepe, pincéis, cartolinas, giz de cera, papel celofane, caldeirão, colher de pau grande, pratos colheres. Talheres, copos entre outros.

Esse Círculo foi encerrado com a expressão do grupo acerca dos sentimentos experimentados, das dificuldades encontradas para realizar a atividade, sobre o aprendizado proporcionado pelo Tema Gerador.

APRENDENDO COM O CALDEIRÃO DAS DIVERSIDADES

As atividades desenvolvidas no minicurso foram muito significativas para todos os participantes. Esse grupo era composto por 25 pessoas (entre estudantes da graduação e professoras/es da educação básica). Cada uma delas fez sua fala, registrando seu entendimento a partir da provocação feita com a pergunta citada anteriormente. Muitos discursos entrecruzaram-se, fato que nos permitiu selecionar 5 (cinco) deles para análise das produções de identidades afrodescendentes e de gênero.

> *1- Raimunda, meu nome e minha identidade começa por aí. Meu bisavô era índio. Foi criado por uma família não indígena. Embora eu conheça essa parte de afroíndio eu me identifico como afrodescendente dada as aproximações sociais com estigmas e preconceitos nesse campo. Daí fiz o acróstico de meu nome: R- resiliente, A-amiga, I-intensa, M-ulher, U-união, N-negação, D-diálogo, A-afrodescendente, então tem aqui a minha identidade de Raimunda, de mulher, de afrodescendente. E vocês podem me perguntar: cadê a identidade indígena?... É que durante toda a minha trajetória de vida, eu fui muito mais preterida socialmente por ser considerada negra do que indígena, embora eu tenha uma proximidade muito intensa com essa questão. Tanto que toda minha proximidade na academia, na vida, nas pesquisas, é com as questões étnico-raciais, aí entra o fator da resiliência que fui mobilizando esforços pela questão da negação. Desenhei uma carinha como sendo eu mesma, e a outra está vazia, porque representa o que o outro pensa de mim, pois se for dar atenção a tudo que dizem de mim, a gente caba sendo o que o outro diz, isso acontece na escola quando temos nossa inteligência questionada. Mas na perspectiva da relisiência eu digo: eu sou linda, eu sou inteligente. [...] Pense numa pessoa que nasceu na zona rural, é descendente de índio, de lavrador, tem o nome Raimunda, estuda na escola pública, é mulher, e afrodescendente. [...]. Raimunda Nonata é o meu nome, foi o nome de minha bisavó, foi o nome de minha avó, enfim, nós carregamos um fardo social que, às vezes, nos impede de ser quem somos, e assim nós precisamos lutar para assumir a nossa identidade. [...] Então é assim que me vejo no caldeirão da diversidade. (Mulher 1)*

> *2-Sou dos Estados Unidos, sou mulher, eu sou descendente de europeus, e me identifico como branca, e as pessoas me identificam como branca, mais eu quero muito aprender sobre afrodescendência. Me interessa muito essa palavra afrodescendente e como negra, e como uma pessoa se identifica com um ou com outro. E eu acho muito diferente o estudo da raça no Brasil e nos Estados Unidos, em*

realidades daqui e de lá; fico pensando em pessoas que se identificam como afrodescendente ou como negro, e eu queria explorar mais esse privilégio que levam as pessoas brancas, com a pele mais clara, com respeito ao tema de afrodescendente. Quero explorar mais a diferença em como se identificar afrodescendente ou negro. (Mulher 2).

3- Eu sou afrodescendente, parte de minha família é de descendência europeia, minha mãe, branca e casou com um homem mestiço. Me considero afrodescendente, mais quero destacar que percebo o preconceito também contra o branco, no caso da pessoa ser chamada de branquela, a invisível copo de leite, todo o preconceito que o negro enfrentra, o branco também enfrenta, é a "lôra burra". [...] Para mim todos os brasileiros são mestiçados. (Mulher 3).

4- Eu me considero negra, agora assim, minhas características são resultantes de miscigenação. Mas em nenhum momento eu fujo de minha afirmação de mulher negra. [...] Mas é importante que enquanto pessoa, enquanto homem, enquanto mulher, você se afirma, no meu caso, eu sou negra miscigenada. O fato de eu ter essa mistura não interfere em minha afirmação. É muito mais fácil você dizer: eu sou morena, sou parda, sou amarela, do que assumir-se negra, e eu acho que a luta e a discussão é louvável por tratar desse assunto. Essa mistura do povo brasileiro não foi algo desejado, foi forçado, iniciando com a chegada dos portugueses no Brasil, que trouxeram variações para o povo brasileiro, que trouxe com isso lutas, desavenças. [...] tem pessoas com quem eu trabalho, que por terem a pigmentação da pele diferente da minha, e me dizem assim: "tu não é negra não, tu é morena"; nesse caso eu respondo: "sou negra sim, me afirmo negra, agora pode ser que eu não tenha as características que tu queres, como tu pensas". Mas é importante esta discussão. (Mulher 4).

5- Eu reafirmo a parte negra que há em mim [...], acho necessário levantar a voz sobre o negro, que através de alguns programas, ou situações que teve muito mais contribuições do negro, muito mais que os eurodescendentes. Eu sou mestiço. [...] Quando eu era criança na escola, eu não me percebia assim, meu apelido era "tiça" de "tição", mas eu não entendia, só na adolescência eu entendi [...]. Minha mãe sempre falava que eu tinha que me defender do preconceito. Eu tenho descendência tanto afrodescendente quanto europeia [...]. Na universidade eu sou visto como negro [...] sobretudo pelas questões que eu estudo, por causa das minhas pesquisas. [...] E o que estudo foi diretamente influenciado pela minha mãe, por tudo o que ela passou como mulher negra, para mim sempre foi importante entender o que esse negro passou, e o que eu participativamente tenho a ver com isso[...], hoje na UFPJN onde estudo eu sou o único estudante da pós-graduação que estudo a temática

> *negra ou afrodescendente. [...] Então eu sou mestiço, não consigo tirar isso de mim hoje, que minha mãe que era de descendência angolana e se casou com meu pai de descendência alemã, que era muito carinhoso com ela, por sinal, mesmo tendo que enfrentar a sua família, [...] mas eu não consigo suprimir que estas coitadas destas mulheres que trabalham em fábricas, ou como empregadas domésticas e que toda hora são tripudiadas por seus patrões, eu também não consigo observar como é que essa mulher afrodescendente hoje, que está dentro da universidade e a todo tempo vai ser questionada pelo seu professor porque vai estudar a temática negra. (Homem 1).*

As identidades que aparecem nessas discussões são marcadas no jogo das diferenças que por sua vez são sustentadas pela exclusão (WOODWARD, 2000). As identidades são, portanto, múltiplas e relacionais. Em cada situação vemos que elas são acionadas em processos de produção de experiências marcantes de ser e existir com resistência e resiliência.

Os estigmas de ser mulher e ser afrodescendente são marcas simbólicas das diferenças. Eles são, contraditoriamente, indeterminados e instáveis, vinculando as identidades ao campo social e material dado os seus efeitos reais de exclusão. Foi com base nas diferenciações sociais que as/os participantes do minicurso mobilizaram suas identidades.

O resultado disso teve seu apogeu quando foram socializadas as falas das/os participantes sobre as impressões que tiverem durante o minicurso. O caldeirão simbolizou o território enredado por diferentes significados. Vejamos:

O primeiro grupo, que representou o fogo, demonstrou esse processo de acender o fogo explicando o que este representara no caldeirão:

> *A primeira tocha que vai iniciar o fogo vai ser o racismo.*
>
> *O fogo aqui, na realidade ele representa todo esse conjunto de dúvidas sobre a questão dos estereótipos masculino X feminino, e também o desrespeito com a questão de gênero, com a mulher, com o índio, com o negro, e todos os lgbt's.*
>
> *Nós pensamos também que o fogo é o ponto inicial de nossas discussões, com questionamentos, rompimentos com as certezas absolutas que são impostas, os padrões pré-estabelecidos pela sociedade, momento ativo nos nossos estudos. E por último o conflito que nós vivemos, principalmente os afrodescendentes.*

O segundo grupo apresentou-se como sendo o próprio caldeirão, e através do fogo que queimara representaria:

> *Neste caldeirão trazemos o racismo, muito debatido em congressos, escolas, é importante esta discussão para que possamos desconstruir o preconceito, que são vários assuntos em questão, não se esclarece direito o que*

se dizer. Não entendemos direito o que é o racismo. A diferença, o preconceito do branco contra o negro, contra a mulher. Sistematicamente os negros são discriminados, não só em situações pessoais, mas em todo o sistema.

O terceiro grupo teve como tarefa apresentar os ingredientes que fariam parte desta caldeirada:

Os ingredientes foram fáceis de pensar, pois é tudo o que a gente deseja, tudo o que a gente precisa para chegar neste entendimento. Cada pessoa foi colocando palavras referentes ao que gostaríamos de colocar para transformar a sociedade. Eu já queria destacar, esse fogo queima muito coisas que nós desejamos queimar, ele destrói algumas situações, mas ele também vai reconstruir coisas que queremos mudar. Pedimos participação, respeito, conhecimento, sensibilidade, amor, tolerância, união, solidariedade, educação, diálogo, compreensão com o outro, altruísmo, paz, família, construção de identidade.

O quarto grupo conduziu o processo de cozimento destes ingredientes, socializando a necessidade de ter cuidado e atenção com o que se deve colocar em nossas receitas:

Pra começar um bom cozinheiro tem que saber selecionar os ingredientes. Será que tudo que está aqui será bom para o nosso prato. Acho que deveríamos utilizar todos, ou dividir alguns, e até acrescentar algo que não foi colocado. O cozinheiro precisa usar de sua perspicácia para saber a melhor forma de conduzir o prato. O que as pessoas vão gostar? As pessoas falam muito: Ah, vou fazer... Mas ao chegar em sala de aula, por exemplo, esbarram com currículo que não favorece, nos deparamos com situações em que as pessoas dizem que não são preconceituosas, que não são racistas, mas basta acontecer alguma coisa perto de você, ou com você, e a situação mostra-se completamente diferente. A gente não está acostumada a trabalhar com essa temática, a gente não teve essa formação na universidade. Nesta seleção de ingredientes, vamos colocar o que deve ser servido pelos professores, aos seus alunos.Precisamos ver a quantidade certa do ingrediente, o afeto, por exemplo, precisa saber como usar, e o fogo deve ser demais ou de menos. O cozinheiro (o professor) deve sempre pontuar essa discussão em sala de aula, para continuar contra o racismo que já foi colocado no fogo...

Por fim, o quinto grupo socializou a experiência da degustação de tudo o que foi preparado nesta caldeirada:

Grupo que vai degustar o sabor da caldeirada. Ficamos com essa parte de degustar o prato, muitas vezes, as pessoas pensam que é fácil, mas não é... temos aqui identidade, paz, afeto, só coisas boas, mas o que acontece, às vezes somos obrigados a engolir muitas coisas que não estão aqui, ás vezes até o que foi queimado... as vezes temos que engolir

isso no dia a dia. O importante para nós é perceber que não consumimos só coisas boas. Muitas vezes comemos o que não gostamos também. Na educação acontece de você não ser aceito. Podemos selecionar o que vamos consumir ou não, e podemos escolher e podemos decidir fazer uma educação transformadora, pensar naquelas cabeças lá na escola. Nós temos obrigação de pensar em uma educação mais consistente, com respeito, com amor, com carinho, com altruísmo, identidade, aceitação, então todas essas questões que estão no caldeirão, é pra gente ir mexendo, aquecendo, diminuindo o fogo, aumentando, par podemos chegar em um resultado favorável. Aproveitar para saborear, essas coisas, se tivéssemos aprendido isso desde o tempo de nossos avós, será que ainda tínhamos esta discussão sobre racismo, preconceito?

O minicurso foi produzido por estratégias metodológicas que facilitam o diálogo: os círculos de cultura. É um modo de sentir e pensar sobre questões socioculturais, exigindo novas posturas e valores, novos discursos acerca da afrodescendência e da mulher. As/os participantes conseguiram falar, posicionar-se, sentiram-se afetados, e o principal é que perceberam que precisam saber mais sobre afrodescendência e a questão de gênero para desempenharem um trabalho pedagógico de valorização e reconhecimento do outro entre os seus alunos, nas respectivas escolas em que trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida foi significativa e provocadora, a interação dos/as cursistas foi bastante forte. As pessoas tiveram o desejo de falar, sentiram-se provocadas para isso, sobretudo, resgataram experiências vividas em suas histórias de vida para descrever como têm sido construídas as identidades de cada um/a.

Preocupações com questões relacionadas aos processos de igualdade de direitos, respeito ao outro, valorização da cultura, interessam à sociedade global. Precisamos trabalhar de maneira coletiva, objetivando o enfretamento dos problemas sociais, seja na escola, na família, ou nas demais instâncias sociais.

As preocupações que nos impulsionam a reflexão sobre identidades afrodescendentes, continuam interrogando sobre: quais identidades estão sendo construídas ou afirmadas como legítimas neste espaço? Por que determinadas identidades e não outras? Existem possibilidades de criar-se contestação e denúncia das formas de exclusão e discriminações? O que ainda precisa ser feito para que a Lei 10.639/03 seja efetivada nas escolas de maneira mais contundente? As inquietações implicam num diálogo com as formas pelas quais os sujeitos se relacionam e se posicionam na sociedade, positivando algumas ações e negando outras, acontecimento que se estende para a escola também.

Ressaltamos que a identidade pode ser considerada como uma referência em torno da qual o indivíduo se constrói, estando em constante modificação. É construída a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, com os outros e com o ambiente à sua volta. Por isso, a escola precisa rever suas práticas.

A compreensão do que é construção de identidade é dinâmica; como sendo um processo no qual o indivíduo se situa e atua. Essa construção identitária é contínua e não se posiciona de maneira fixa, estando sempre presente nas relações sociais estabelecidas entre pessoas. “As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 1997, p. 31)”.

A produção das identidades discutidas no minicurso analisado é uma forma de posicionamento ou estratégia política quanto à afirmação da ancestralidade africana e luta contra as dimensões de opressão tais como: a raça, a classe e as questões de gênero.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonia Regina dos Santos; BOAKARI, Francis Musa. Debate sobre a Lei 10.639/03 e sua implicação no espaço escolar. In: **V ENFORSUP: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR**. Teresina: UFPI, 2013.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; GOMES, Raimunda Ferreira; ABREU, Antonia Regina dos. Identidades, movimentos e territórios sociais. In: **III SEMANA & IV SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA UESPI-CCM.** 20/23 nov, 2012

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09/01/2003**. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, junho, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal n° 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista.Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ROMÃO, J. O educador e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. Identidade Racial e a leitura em sala de aula. In: BOMFIM, Maria do Carmo A. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: EdUFC, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CANDOMBLÉ E SUAS REVERBERAÇÕES NO ESPAÇO EDUCATIVO FORMAL: POSSIBILIDADE TEÓRICO -METODOLÓGICA

Sanchôlyne Cástiner Dionor Souza (UESB)
sancholyne@hotmail.com
Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)
nilcrusoe@uol.com.br

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art.1º (BRASIL, 1996, p.1), "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". No caso do candomblé, trata-se de uma organização da sociedade civil religiosa, uma religião que se estrutura no culto dos orixás, deuses oriundos do panteão africano e somam-se a divindades originadas no universo mítico-religioso do Brasil. Sua organização compreende estratos hierárquicos: ***Iyalorixá*** / ***Babalorixá***: Mãe ou Pai de Santo. **É o posto mais elevado na religião de matriz africana**; ***Iyaegbé / Babaegbé:*** É a segunda pessoa do axé. Conselheira, responsável pela manutenção da Ordem, Tradição e Hierarquia; ***Iyalaxé:*** Mãe do axé, a que distribui o axé; ***Iyakekere Babakekere***: Mãe / Pai pequeno do axé ou da comunidade. Sempre pronta a ajudar e ensinar a todos iniciados; ***Ojubonã:*** É a mãe criadeira; ***Iyamoro***: responsável pelo Ipadê de Exú; ***Iyaefun / Babaefun***: responsável pela pintura branca das Iyawos; ***Iyadagan:*** auxilia a Iyamoro; ***Iyabassê***: responsável no preparo dos alimentos sagrados; *Iyarubá:* carrega a esteira para o iniciando; ***Aiyaba Ewe***: responsável em determinados atos e obrigações de "cantar folhas'; ***Aiybá***: Bate o ejé nas obrigações; ***Ològun***: Cargo masculino. Despacha os Ebós das obrigações, preferencialmente os filhos de Ogun, depois Odé e Obaluwaiyê; ***Oloya***: Cargo feminino. Despacha os ebós das obrigações, na falta de Ològun. São filhas de Oya; ***Iyalabaké:*** responsável pela alimentação do iniciado, enquanto o mesmo se encontrar recolhido; ***Iyatojuomó***: responsável pelas crianças do Axé; ***Babalossayn***: responsável pela colheita das folhas. ***Kosí Ewé, Kosí Orixá; Pejigan***: responsavel pelos axés da casa, do terreiro. Primeiro Ogan na hierarquia; ***Axogun***: responsável pelos sacrifícios. Trabalha em conjunto com Iyalorixá / Babalorixá, iniciados e Ogans. Não pode errar; ***Alagbê***: responsável pelos toques rituais, alimentação, conservação e preservação dos instrumentos musicais sagrados.

Dito isso, nos propusemos a investigar experiências educativas no candomblé e suas reverberações no espaço de educação formal, por acreditarmos que os ensinamentos que são aprendidos no candomblé servem não apenas para o terreiro, mas para a vida em sociedade. Apoiadas na fenomenologia das relações sociais, buscamos em Schultz (2012), a possibilidade conhecer o sentido da experiência no candomblé e suas reverberações no espaço escolar, ao investigar a consciência do outro/professora da educação básica no candomblé, experiências do ser humano consciente que age e vive em um mundo que ele percebe e interpreta e que faz sentido para ele. É o campo de significação, que interessa nesta pesquisa, a possibilidade de compreender, via sentido, quais e de que forma experiências educativas, vivenciadas em um campo empírico, cuja estrutura mitológica fundamenta os rituais e direciona a conduta do fies, reverberarem na educação formal. Achamos pertinente expor a hierarquização dos cargos, no parágrafo acima, porque a escolha do sujeito de pesquisa levou em consideração a atuação profissional e o cargo ocupado no terreiro, por entendermos que o acesso a determinados ensinamentos, no candomblé, obedece a uma hierarquia, com base no cargo que ocupa, haja vista a escolha de uma professora da educação básica com cargo no terreiro. Foi realizada então, uma entrevista semi-estruturada, com uma professora da educação básica<?>[3] (2016), membro da comunidade de terreiro Ilê Axé Maroketu (que significa: "casa onde Ogum pisou"), de nação Ketu, localizado no bairro Cosme de Farias, Salvador, Bahia, que ocupa o cargo de Ebomi<?>[4]' na comunidade-Terreiro<?>[5].

Para analisar os dados utilizamos a Análise de Conteúdo praticada por Bardin (1977), procuramos aproveitar as falas na sua inteireza, com parágrafos longos, para uma maior aproximação do campo empírico.

ANÁLISE DA ENTREVISTA

Ao se inserir no espaço de religião de matriz africana e engajar-se no processo de construção de identidade religiosa afro-brasileira, o indivíduo passa a receber um novo modelo de educação, a não formal, que permite uma nova interpretação do mundo, a partir dos sentidos que atribui a sua vida, nesse novo contexto.

O candomblé se constitui como um espaço, cujos ensinamentos e transmissão de valores morais e éticos aos indivíduos que se iniciam na religião

> *O aprendizado é produto da vivência e de um processo iniciático que se concretiza através da transmissão oral do saber. […] Aprender a cantar corretamente dançar bem e pronunciar com precisão as diferentes saudações dirigidas aos mais velhos e aos orixás é o trabalho a que se submetem os que pretendem conhecer e vivenciar a religião dos deuses africanos. (BARROS, 2001, p. 96)*

A educação no candomblé envolve uma intencionalidade, a consciência que é sempre

> *[...] consciência de alguma coisa. As formas de consciência são vinculadas ao conteúdo de experiências. A experiência é a atenção 'voltada' para os objetos, sejam estes reais ou imaginários, materiais ou ideais; e todos esses objetos são 'intencionados'. (SCHULTZ, 2012, p.16)*

Nesse processo o indivíduo passa a experimentar situações diversas e, desse modo, cada experiência é individual e ao mesmo tempo vivida coletivamente e intersubjetivamente.

> *[…] O mundo social no qual o homem nasce e no qual ele precisa encontrar seu caminho é experienciado por ele como uma estreita rede de relações sociais, de sistemas de signos e símbolos, com sua estrutura particular de significados, de formas institucionalizadas de organização social[…] (SCHULTZ, 2012, p. 92)*

É a partir da relação do homem com o mundo exterior e por meio de uma redução fenomenológica (suspensão da crença) que podemos extrair as unidades de sentido ou significados que o homem atribui às experiências que mantém no mundo.

O individuo no candomblé aprende e ressignifica os aprendizados de outros espaços. No caso da professora da educação básica, quando entrou no Candomblé: "[...] já sabia algumas coisas que tinha aprendido com minha mãe biológica, como cozinhar, pois eu era a mais velha então sabia cortar quiabo e tratar galinha. Eu não sabia as técnicas e rituais dentro do candomblé, mas já tinha noção de algumas coisas". (Professora entrevistada)

Ao vivenciar o candomblé, o indivíduo adquire princípios educativos que podem reverberar em sua prática educativa, na escola, por exemplo:

> *Primeiro a paciência e a observação. Eu tenho aprendido muito, pois eu sou uma pessoa muito dispersa, então você passa a interpretar as pessoas, ler gestos, e aprende a falar pouco. [...] aprendi a ouvir mais e esse é um dos grandes exercícios do candomblé. Muitas vezes, por exemplo, as pessoas falam algo com a mãe de santo e ela responde apenas um "tá". Pra quem não é do candomblé isso pode soar como desinteresse, e ai você vai pra casa refletir e pensa se falou algo que não devia. (Professora entrevistada)*

A experiência, conforme a fenomenologia schultziana, "[...] Em um dado momento [...] ascende, e logo em seguida desvanece. Enquanto novas experiências surgem a

partir do que era antigo, e então dá lugar a algo ainda mais novo" (SCHULTZ, 2012, p.74). A experiência é movimento, no fluxo da vida.

Sobre o processo de aprendizagem e ressignificação do mundo aprendido no Maroketu, a professora da educação básica nos fala:

> *A prática educativa no Maroketu é você ressignificar os aprendizados, tentar fazer e refazer o melhor possível daquilo que você já aprendeu. Construir ou até mesmo desconstruir alguma coisa que você não acha que esteja adequado. É você estar a todo o momento utilizando a memória. (Professora entrevistada)*

Nessa perspectiva, o indivíduo vai construindo e transformando o mundo e a si mesmo, por meio dos significados que vai atribuindo a cada momento vivido. O aprendizado vai sendo adequado e produzido pelos sentidos da experiência, extraídos da memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao utilizarmos a entrevista tivemos acesso aos sentidos que a professora da educação básica, por meio da memória, atribui as suas experiências vividas no cotidiano do candomblé. A etapa exploratória do estudo, não somente assegurou a possibilidade de continuarmos a pesquisa com base na fenomenologia das relações sociais, como apontou para aspectos da educação recebida no candomblé que podem reverberar na prática educativa escola, porque sua conduta se torna uma conduta investida de significados, baseada em estoques de conhecimento que lhe servem como esquema interpretativo do mundo e que podem adquirir o caráter de conhecimento prático, que põe o sujeito no mundo e o faz projetar-se nele. É, enfim, o comportamento como experiência de uma consciência investida de significado.

REFERÊNCIAS

BARROS, José Flávio Pessoa. Xangô. A História que a Escola ainda não Contou. In : VALLA, Victor Vincent. **Religião e cultura popular**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, p. 91-112.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

SCHULTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização Helmut T.R.Wagner. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

ÁFRICA DO SUL E ANGOLA NOS EDITORIAIS DA *FOLHA DE SÃO PAULO* (1989-2001)

Márcio Luis da Silva Paim[93]
mrciopm283@gmail.com

INTRODUÇÃO

Após um curso no Centro de Documentação e Informação Cultural – CEDIC, em 2004 – sobre a releitura do pensamento e da obra do pensador senegalês Cheikh Anta Diop[94], pude desenvolver um olhar crítico sobre o papel e o espaço ocupado pela África na evolução humana[95].

A partir das discussões sobre o espaço ocupado pela geografia africana no processo de hominização, pude perceber a contribuição e a importância da obra de Diop nos campos da paleontologia, arqueologia e, posteriormente, da biologia molecular, antropobiologia e da genética[96]. Estes caminhos de conhecimento são considerados nos dias atuais como campos da pesquisa científica, onde a margem de "erros" e as possibilidades de equívocos deixam pouca margem para refutações.

Percebi também as cronologias das diversas espécies hominídeas, a diacronicidade e a complexidade do processo evolutivo até o aparecimento da humanidade moderna[97]. Foi, assim, que a curiosidade para estes campos do conhecimento fez com que os jornais adquirissem importância significativa. Interesse-me em investigar as reportagens dedicadas à temática "Ciência", a partir das matérias

93 Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Pedagógicas em Espaços Educacionais, coordenado pela professora doutora Nilma Margarida Castro Crusoé. Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Mestre em Estudos Africanos pelo Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia – CEAO\UFBA. Graduado em História pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL

94 Cheikh Anta Diop nasceu em Diourbel, Senegal, em 1923, e morreu dum infarto aos 62 anos, em fevereiro de 1986, num momento em que a academia mundial, influenciada pelas últimas descobertas nos campos da genética e da biologia molecular, consagra as suas principais teses. A história geral da humanidade que ele desenvolveu confrontou àquela que imperava no mundo acadêmico até então, colocando-o à frente das mais ousadas idéias sobre o acontecer histórico humano.

95 OLSON, Steve. A História da humanidade: Desvendando 150 mil anos da nossa trajetória através dos genes. Rio de Janeiro: Campus editora, 2003.

96 Cheikh Anta Diop não acompanhou a legitimação das suas suposições por estes caminhos do conhecimento científico – paleontologia, biologia molecular, antropobiologia -, pois, este pensador faleceu em 1986, portanto, uma década antes do fortalecimento dessas áreas científicas ocorridas, somente, na segunda metade da década de 90. Por este motivo me refiro ao "posterior".

97 SFORZA, Luca; SFORZA, Francesco. Quem somos? A história da diversidade humana. São Paulo: UNESP, 2002.

publicadas nos periódicos *A Tarde*, *Brasil de Fato* e *Folha de São Paulo,* no intuito de conhecer as abordag*ens* recentes na paleontologia, arqueologia, biologia molecular e a antropobiologia, bem como o processo de hominização naquele continente.

Pude compreender a história da África numa perspectiva evolutiva[98], e dissociada de uma abordagem linear-anedótica[99] que utiliza a cronologia da escravidão como marco referencial para as interpretações e abordagens históricas. Ao adotar a interdisciplinaridade para uma observação do espaço que a África ocupa nas pesquisas científicas, estabeleci o que viria a ser minha rotina durante, aproximadamente, 5 anos, a partir de 2004. Foi buscando evidências paleontológicas como a veiculada pela Folha de São Paulo - *Equipe desenterra fósseis de ancestral humano na Etiópia*[100] - que me deparei, posteriormente, com duas problemáticas. A primeira, a do pós-apartheid na África do Sul[101] e a segunda, a guerra civil de Angola, pois, a forma como as notícias estavam dispostas no periódico, fizeram com que as notícias internacionais antecedessem as informações do caderno *"Folha Ciência".*

A África do Sul localiza-se no extremo meridional do continente africano e que vem despertando interesse por parte dos cientistas que se debruçaram sobre os estudos africanos no Brasil. Esse interesse, gradativo, pode ser ilustrado na comparação entre o número de pesquisas relacionadas à África do Sul e os trabalhos relacionados à região setentrional e ocidental do continente africano. A forma como a *Folha de São Paulo* está organizada, permitiu-me visualizar o caderno *Folha Mundo*, que antecede as notícias relacionadas à *ciência*, como o eixo central da minha atenção. Neste espaço, ganhou destaque a seguinte chamada: *"Estupros explodem na África do Sul"*, publicada em dezessete de outubro de 2004. Esta reportagem tratava do aumento do número de estupros que vitimavam as mulheres sul-africanas causando um clima de pânico no país.

Já Angola, localiza-se na Costa do Atlântico Sul do oeste africano entre a Namíbia e o Congo. No leste, este país africano amalgama-se com a Zâmbia e a República Democrática do Congo. Paralelo às notícias veiculadas sobre o contexto político da África do Sul, percebi o amplo número de notícias sobre a "guerra civil" angolana iniciada em 1975 após seu processo de independência.

98 MAYR, Ernst. O impacto de Darwin no pensamento moderno. Scientific American, Brasil, nº17/2005, pp. 92-98, edição especial, 2005.

99 MOORE, Carlos Werderburn. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília, 2005, págs 133-166, Secretária de educação continuada e diversidade - SECAD, 2005.

100 Folha de São Paulo, caderno Folha-Ciência, 7 de março de 2005.

101 SCHERMANN, Patrícia Santos. **Fé, Guerra e Escravidão: cristãos e muçulmanos face à Mahdiyya no Sudão (1881-1898).** Tese de Doutorado. Niterói, Programa de Pós Graduação em História-UFF, 2005.

Após ler o relato sobre a banalização e a intensificação de violência, a qual, não somente a mulheres estavam sujeitas na África do Sul, tive a curiosidade aguçada em descobrir o início e as causas da instabilidade nesses dois países africanos. No caso da África do Sul, a situação de constrangimento em qua as mulheres estavam submetidas fez surgir alguns questionamentos: como era possível que, no século XXI, populações africanas ainda estivessem submetidas às clivagens sociais que remontavam a história da escravização do século XVI[102]? Procurei compreender como e por que relatos das mulheres africanas violentadas, no Brasil, adquirem uma visibilidade inexpressiva ou inexistente, quando considerados seu contingente populacional e a importância da África como um referencial cultural. Foi nesse momento que me deparei com história do sistema racista em que a África do Sul esteve submetida há décadas e pude entender que partes das instabilidades sociais desse país advinham dessa herança do pós-apartheid.

No caso de Angola, a longa duração do conflito iniciado em 1975, bem como o amplo número de vítimas e de mutilados, deteve a minha atenção no sentido de que, mesmo o conflito sendo noticiado constantemente sua veiculação na mídia impressa não contribuía para que o mesmo ocupasse a memória coletiva de parte significativa da população brasileira de ascendência africana.

Passei a observar a frequência da publicação das notícias referentes àqueles países. O afinco das observações fez com que o entendimento dos conflitos angolano e sul-africano passasse a ser o centro de minhas pesquisas. A opção por compreender o contexto das hostilidades na África do Sul e em Angola, através de uma metodologia que enfatiza a diacronicidade, foi decisiva para a escolha do recorte cronológico deste projeto, 1989-2001.

Após detalhado levantamento bibliográfico compreendi que a reportagem que tinha chamado minha atenção para os conflitos sul-africano e angolano, publicada no espaço *Folha Mundo* da *Folha de São Paulo*, era produto das tensões políticas ocorridas como consequência, tardia, da queda do sistema de apartheid e do pós independência, respectivamente. Portanto, 2004, o ano da veiculação da reportagem que despertou minha atenção para o país, foi o ano em que a África do Sul consolidava a democracia no segundo mandato do Congresso Nacional Africano (CNA) e o governo de Thabo M'beki e dois anos após a morte do principal líder oposicionista em Angola, Jonas Savimbi. Dessa maneira, 1989, foi tomado como ponto de partida dessa investigação.

O ano de 2001 foi tomado como recorte final por ser o terceiro ano do primeiro mandato de M'beki, ano em que foram realizadas as primeiras implementações de medidas para consolidar o desenvolvimento econômico sul-africano pós Mandela. Para o caso de Angola, 2001 foi o ano que iniciaram-se os acordos de paz entre as

102 BOXER, Charles R. O império português: 1415-1825. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

forças governamentais e a oposição, respectivamente, o Movimento pela Libertação de Angola (MAPLA) e a União pela Independência Total de Angola – UNITA.

Quanto à escolha do jornal *Folha de São Paulo*, cabe salientar que a origem da imprensa escrita no Brasil[103] está relacionada ao período da ascensão da produção do café. Na segunda década do século XX, precisamente, em 19 de fevereiro de 1921 foi fundado o periódico *Folha da Noite*[104], depois denominado *Folha de São Paulo*. A proximidade dos seus fundadores com as elites cafeeiras ocupam um espaço importante na ascensão deste periódico como um dos principais no país. Galgou sua hegemonia até estabelecer-se como um dos jornais de maior tiragem. O estabelecimento de uma linha editorial capaz de discernir hegemonia econômica e liberdade de consolidação da imprensa[105] homogeneizou a visão da elite econômica na opinião pública nacional.

Considerando a hipótese de que a visão das elites paulistas homogeneíza a opinião pública nacional, poderia ter uma visão sobre a forma como o país pensa os problemas sociais. Sendo o jornal *Folha de São Paulo* um dos principais veículos da formação de "opinião pública nacional", seria possível, a partir da análise de seus editoriais, perceber qual o imaginário, sentidos sobre a África do Sul e Angola que a suposta opinião pública nacional possui.

ÁFRICA NOS EDITORIAIS DA *FOLHA DE SÃO PAULO* (1989-2001)

Foram pesquisados 36 editoriais referentes à África. Destes, 12 diziam respeito à África do Sul; 4 referiam-se à Angola; 1 à Argélia; 3 sobre a Somália; 3 editoriais dedicados a Moçambique; 1 para Líbia; 3 para Ruanda e 3 para a República Democrática do Congo – ex-Zaire. Os demais (6) apresentaram temáticas variadas, cujas abordagens não estão vinculadas a nenhum dos países identificados nos editoriais.

Dos editoriais sobre a África do Sul, 11 estavam relacionados às transformações do pós apartheid e um estava relacionado a uma comparação feita pelo presidente sul-africano, Nelson Mandela, entre a situação racial do Brasil e da África do Sul. O presidente sul-africano afirmava, categoricamente, que o Brasil era exemplo de democracia a ser seguido por seu país depois do prolongado regime do apartheid[106].

Sobre Angola, quatro editoriais tratavam da retomada dos conflitos armados envolvendo o Movimento pela Libertação de Angola – MPLA – e a União Nacional

103 SODRÉ, Nelson Werneck. História da imprensa no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

104 Idem.

105 Idem.

106 Igualdade Ilusória. Editorial publicado em 2 de Agosto de 1991.

pela Independência Total de Angola – UNITA, após um cessar fogo acordado antes das eleições em 1992.

Para a Somália os editoriais tratam sobre a ação dos grupos de oposição ao governo de Siade Barre, assim como o roubo dos víveres doados pelas agencias humanitárias. Segundo os editoriais, os grupos opositores passaram a negociar os viveres tendo por objetivo o financiamento da luta contra o ditador somalí Siad Barre.

Três editoriais foram dedicados aos acontecimentos políticos da República Democrática do Congo após o fim da ditadura de Mobutu e a chegada ao poder dos rebeldes liderados por Laurente Kabila.

Os editoriais sobre o Ruanda destacaram os desdobramentos do conflito que envolveu Tutsis e Hutus, e sua expansão para a região dos Grandes Lagos.

O único editorial sobre a Líbia tratou o embargo econômico dos Estados Unidos como uma forma de pressão, para que o governo Líbio entregasse dois suspeitos, acusados de explodirem o avião de uma empresa aérea norte-americana (PAM AM) em 1988. Já o editorial que se refere à Argélia (1) trata do acirramento das tensões políticas no país após a morte do presidente Mohamed Boudiaf em 1992.

Seis editoriais versavam sobre temas diversos como: análise da conjuntura ou perspectivas da economia africana; relações Brasil-África; a utilização das clivagens sociais africanas para os discursos das grandes potências nas nações Unidas; sobre o “esquecimento” da África no ocidente; as guerras e as democracias na África. Em nenhum destes editoriais os editores priorizaram à problemática específica de quaisquer pais da África, ou seja, as questões foram abordadas de modo genérico. O primeiro editorial localizado no período compreendido entre 1º de Janeiro de 1989 á 31 de Dezembro de 2001, é datado em de 13 de Fevereiro de 1990, com o seguinte título: *Libertação de Mandela*.

África do Sul

O nome deste país africano representa a categoria que teve o maior número de editoriais veiculados no período analisado, doze no total. Termos como: *Apartheid* 22; *chacina* 4; *violência* 9; *sociedade multirracial* 7; *segregação racial* 5; *confrontos tribais* 7; *democracia* 4; *odioso* 6; *racismo/raça* 5; *selvageria* 3; *guerra civil* 2, foram os termos mais recorrentes nos editoriais do país sul-africano. Os termos recorrentes identificados nesta categoria serão avaliados considerando a importância das discussões teóricas implícitas nas terminologias, e não a partir de uma ordem numérica que expresse o maior número de repetições. Dessa forma, embora o termo apartheid tenha sido o mais repetido, percebe-se que o mesmo foi abordado sob perspectivas variadas.

Raça e racismo nos editoriais sobre a África do Sul

Sem a mesma recorrência que o tema apartheid, raça/racismo apareceram cinco vezes, se comparados as 22 ocorrências do termo apartheid. As terminologias ocuparam no passado e ocupam na atualidade um espaço considerável nas relações sociais e no imaginário das sociedades. Compreender a evolução histórica e as reelaborações destas terminologias se constitui como um exercício de fundamental importância para conhecer a maneira como editores da Folha veicularam esses termos nos editoriais.

Racismo

O termo racismo aparece no editorial da *Folha*, em 13 de fevereiro de 1990 que tem por título: *Libertação de Mandela.* Os responsáveis pela redação deste editorial destacam o papel histórico que a libertação do líder negro Nelson Mandela assumiu, em âmbito internacional, na luta contra o apartheid. Este papel, segundo os editores, não excluem as incertezas ocultas em torno de um dos mais odiosos, injustificáveis e desumanos sistemas de organização social que se tem notícia no planeta.

> *A libertação do líder Nelson Mandela representa, certamente, um marco histórico no processo de luta contra o regime do apartheid na África do sul; o entusiasmo e a esperança que desperta, em âmbito mundial, não excluem entretanto as incertezas de que se cerca o processo de um dos mais odiosos, injustificáveis e desumanos sistemas de organização social que se conhece no planeta (editorial, 13 de fevereiro de 1990).*

Os editores destacam as opiniões dos setores mais radicais que se opuseram, na ocasião, as reformas empreendidas pelo presidente Frederik De Klerk. Mandela, na visão dos editores, teria que enfrentar os desafios inerentes ao fim do apartheid, além de confrontar-se internamente com conflitos internos e com o Congresso Nacional Africano (CNA) que não tinha se decidido pela via do entendimento ou da negociação.

Etnia e étnico/tribal nos editoriais sobre a África do Sul

As designações tribal/étnico foram mencionadas em sete oportunidades nos editorias referentes a África do Sul. Serão analisadas aqui apenas as situações que acredito melhor ilustrar as circunstâncias em que essas categorias foram apresentadas, associava-os freqüentemente a conflitos, confrontos ou hostilidades políticas do pós apartheid.

Os editoriais que trouxeram as clivagens da África do Sul pós-apartheid como temas centrais, em sua maioria, se referiram aos conflitos étnicos sul-africanos como *tensões raciais* ou como *conflitos tribais*. O editorial de 8 de maio de 1994 que tem por título: *O desafio de Mandela*, ilustra a maneira diferenciada como os editores da *Folha* fizeram menção aos descontentamentos políticos das etnias sul-africanas.

O editorial trata da vitória do Congresso Nacional Africano (CNA) e a indicação de Nelson Mandela como chefe de Estado. Se por um lado, sua eleição finaliza uma parte do ciclo pós-apartheid, por outro, inicia ciclo de imensos desafios à construção da uma sociedade multirracial sul-africana. Após a celebração de inéditas vitórias políticas, desafios pontuais se impõem, sendo assim:

> *A vitória do CNA (Congresso Nacional Africano) nas primeiras eleições livres da África do Sul e a virtual indicação de Nelson Mandela como chefe do estado que o manteve como prisioneiro durante 27 anos põe fim ao longo e conturbado processo de desmantelamento do apartheid. Constituem, porém, o início de outro longo e conturbado processo, de combate ao perverso legado do regime racista. De fato, passado o impacto da histórica vitória de Mandela, passadas as justificadas celebrações por parte de uma população antes privada de direitos fundamentais, a magnitude da tarefa diante do novo governo deve rapidamente substituir o júbilo pela sobriedade (editorial, 8 de maio de 1994).*

O combate às desigualdades econômicas, segundo os editores, apresentava-se como o principal desafio do novo chefe de Estado. Além deste, a distribuição de renda, os índices educacionais, os desempregos apresentavam-se como outros desafios entre os quais o novo presidente deveria equilibrar entre as exigências naturais da maioria negra e as reivindicações da minoria branca, monopolizadora da economia da África do Sul pós-apartheid. Diante dos desafios postos ao novo líder sul-africano, democraticamente eleito, as tensões raciais, bem como os conflitos entre as tribos negras, embora distintos da experiência social brasileira, apresentavam-se como complicador na resolução das demandas sul-africanas.

Tribos/ Conflitos tribais

Dos termos recorrentes nos editoriais em que a África do Sul apareceu como tema central, a expressão *confronto/conflito tribais-etnicos* foi identificada cinco vezes. Em *Mandela, o estadista*[107], constata-se que o termo tribo em sua derivação tribal faz alusão a um contexto de divergências e disputas. O editorial enfatiza o início do

107 Editorial publicado no dia 18 de Dezembro de 1997.

afastamento do líder Nelson Mandela da política sul-africana ao deixar a chefia do partido com o qual lutou contra o Apartheid.

> *Nelson Mandela iniciou o processo de aposentadoria da vida pública ao deixar esta semana a chefia de seu partido, o ANC (Congresso Nacional Africano) – coligação que comandou a luta contra o apartheid na África do sul e também um período de transição para a democracia multirracial no país (editorial, 18 de Dezembro de 1997).*

A capacidade de liderança de Nelson Mandela, evidenciados durante a transição do apartheid para democracia, não foi esquecido pelos editores. O editorial enfatiza, além do altíssimo prestígio gozado pelo então Presidente, a distinção de suas ações políticas, quando comparado a outros líderes que, ao contrário, não possuíam a experiência de vinte e oito anos de cárcere. Avesso às expectativas que a opinião publica mundial acreditava se confirmar, a África do Sul não se tornou o campo de batalha que se esperava. Com reconhecida habilidade política, Mandela fez com que o país no pós-apartheid conseguisse preservar uma governabilidade estável, logo:

> *Dentro de dois anos, quando deve ser eleito o novo presidente, Mandela sai da cena pública. São gestos que reafirmam seu perfil de estadista, um dos raros homens públicos deste final de século que merecem um qualitativo. Mandela já havia sabido liderar uma transição surpreendentemente pacífica, mesmo após anos de ódio acumulados em decorrência do brutal regime de segregação imposto pela minoria Branca. A maioria dos líderes em sua posição, ainda mais depois de ter passado 28 anos na cadeia, inclinar-se-ia pela vingança contra os opressores e não pela conciliação. Agora Mandela dispõe-se a abandonar, embora continue gozando de altíssimo prestígio (...). A África do sul continua sendo um país dividido por um apartheid, agora econômico e social (Editorial, 18 de Dezembro de 1997).*

Ainda segundo o editorial, Mandela conseguiu manter a nação incólume, contrariando o juízo dos muitos que esperavam a desintegração da África do Sul sob disputas tribais, assim: *(...) Mandela conseguiu manter intacta a nação, contrariando as previsões de que a África do Sul seguiria o padrão da desintegração por disputas tribais* (editorial, 18 de Dezembro de 1997). Nesta citação, o termo tribo vem á tona sob sua derivação mais comum, *tribal.* As *disputas tribais*, da maneira que os editores se referem, foram apontadas como sendo o fator principal de uma possível "desintegração" do tecido social sul-africano. Se adotarmos o ponto de vista anunciado por Maurice Godelier sob as formas de abordagem mais correntes do termo tribo na antropologia, tornar-se arriscado definir com precisão a concepção de *tribo* fixada no imaginário dos editores ao se referirem as *"disputas tribais".*

ANGOLA

Até a morte do principal líder da UNITA Jônatas Savimbi em fevereiro de 2002[108], Angola foi cenário de uma guerra civil que durou cerca de vinte e sete anos e inviabilizou as estruturas políticas e sociais do país. A longa duração da guerra angolana não deve ser vista como um período que se caracterizou pelo uso ininterrupto da força e da violência pelas partes divergentes. Dos trinta e cinco editoriais totais pesquisados - os quais o continente africano esteve no centro das discussões, - três, foram direcionadas a analisar o contexto político deste país africano. Os editores da *Folha de São Paulo* parecem não perceber a diacronicidade presente na guerra civil de Angola.

Estes destacam somente as circunstâncias em que os conflitos internos se reiniciaram ou foram intensificados. Sem exceção, os três editoriais que versaram sobre a guerra civil de Angola enfatizaram a intensidade dos conflitos. O editorial de 15 de novembro de 1992 que teve por título *Angola e Brasil* destaca o reinício das divergências políticas em Angola enfatizando a inibição do governo brasileiro em assumir uma posição de destaque nas negociações de paz. O reconhecimento por parte do Brasil da independência deste país africano em 1975, na ocasião sob liderança do MPLA, se consolidou como principal argumento questionador da suposta posição da política externa brasileira na resolução da contenda angolana. Desse modo:

> *A guerra civil reiniciada em Angola a pouco vem adquirindo contornos mais difusos e inquietantes com o agravamento dos combates e as trocas de acusações entre o governo do MPLA e a oposição guerrilheira da UNITA. As primeiras informações davam conta de que a União pela Independência Total de Angola teria voltado às armas ao ser defrontada pelo movimento pela libertação de Angola no primeiro turno da primeira eleição livre da história do país africano (editorial, 15 de Novembro de 1992).*

Os editores destacam o reinício da *guerra civil* angolana que, segundo estes, adquiria contornos *difusos* e *inquietantes.* Uma das informações colhida dava conta de que o motivo reiniciador do conflito teria sido pelo fato de que: *a União pela Independência Total de Angola teria voltado às armas ao ser defrontada pelo movimento pela libertação de Angola no primeiro turno da primeira eleição livre da história do país africano (editorial, 15 de Novembro de 1992).* O termo *guerra civil*, o qual seu reinício ganhou destaque dos editores da Folha, foi um dos termos mais recorrentes (5 vezes) nos três editoriais em que Angola foi o assunto central, seguido por termos como: combate (5); cessar fogo (3); reféns (4); conflito (5); fraudes (2).

108 M'BOKOLO, Elíkia. História e civilizações: do século XIX aos nossos dias. (Tomo II), Lisboa: edições colibri, 2007.

Outra passagem destaca a complexidade da conjuntura e ratifica a informação anterior, aventando a hipótese de que os motivos que provocaram o reinício da luta armada entre o MPLA e a UNITA não se restringiram unicamente as eleições. Uma emboscada supostamente orquestrada pelo governo para atentar contra a vida dos líderes da UNITA, segundo informações mais detalhadas, teria sido a divergência que contribuiu na retomada da contenda. Além das dúvidas que pairavam sobre os fatores que incitaram a retomada das armas por ambos os lados, os editores apresentam *a animosidade tribal típica de diversas nações africanas* como um dos fatores que não se apresentavam nitidamente, mas que ocupavam – e continuam a ocupar de forma reelaborada - um espaço considerável na aplicação e utilização da violência na guerra civil. Desse modo:

> *Hoje o quadro parece mais complexo e intricado, com suspeitas, por exemplo, de que a retomada do conflito pode ter sido impulsionada por uma emboscada supostamente armada pelo governo contra líderes da UNITA. Mesmo quanto ao pleito, há acusações não confirmadas de fraude e manipulação dos resultados, embora o resultado tenha a chancela da supervisão das Nações Unidas. Por baixo de todas as contradições e rivalidades políticas, vale lembrar, subjaz ainda a profunda animosidade tribal típica de diversas nações africanas cujas fronteiras foram arbitrariamente definidas por europeus (Editorial, 15 de Novembro de 1992).*

Ao mencionarem *a animosidade tribal típica de diversas nações africanas*[109], qual seriam os sentidos implícitos na palavra *típica*? No editorial estudado, será que *a animosidade tribal típica* seria um marcador particular das nações-étnicas africanas? Será que apenas as nações-étnicas africanas monopolizaram historicamente a *animosidade* expressada pelos editores? A palavra *típica* nas circunstâncias considerada estaria fazendo menção a *animosidade* como um marcador cultural específico das culturas oriundas na África? Por outro lado, o mesmo questionamento feito, anteriormente, sobre os sentidos implícitos nos termos *tribo/tribal* identificados nos editoriais da África do Sul, pode ser estendido ao caso de Angola por se tratar das mesmas terminologias identificadas.

O fato de o Brasil ter sido o primeiro país a reconhecer a independência de Angola em 1975, não impediu que a UNITA visse a presença do Brasil nas negociações de paz com reserva, depois de descobrir a presença de uma empresa de publicidade brasileira na campanha presidencial do Movimento pela Libertação de Angola – MPLA. O reconhecimento de um regime comunista por um país ditatorial anticomunista foi baseada, segundo os editores em uma decisão calcada no *"pragmatismo comercial"* da política exterior dos governos nacionais autoritários. Logo:

109 Angola e Brasil. Editorial, 15 de Novembro de 1992.

> *A questão da dificuldade na intermediação remete ainda para a posição delicada do Brasil no conflito. Apesar de, em tese, dispor de condições para assumir um papel construtivo na busca de uma solução negociada, o país vê-se impossibilitado de interferir em função do polêmico desempenho do itamaty à época da independência de Angola em 1975. O Brasil foi a primeira nação do mundo a reconhecer o novo país e o governo comunista do MPLA, numa decisão calcada no pragmatismo comercial puro que pautou a política externa dos governos autoritários nacionais (Editorial, 15 de Novembro de 1992).*

O *pragmatismo comercial*, adotado pela política externa brasileira durante o período autoritário, marca a posição do Brasil em relação ao estabelecimento de um comércio atlântico Brasil-África. José Flávio Sombra Saraiva destaca a razão da política exterior nacional ter sido reorientada para o *pragmatismo*. Segundo esse autor:

> *(...) a política internacional do Brasil deveria ser pragmática. Seria ela que deveria enfrentar os verdadeiros desafios do projeto de desenvolvimento nacional. Por ela, o Brasil deveria evoluir dos postulados idealistas e juridicistas da política externa para a dimensão racional dos custos e benefícios da inserção mais agressiva no contexto internacional à busca de parceiros, mercados, capitais e interesses matérias concretos (SARAIVA, 1996, p. 131).*

Percebe-se que *pragmatismo comercial* adotado pelo ministério das relações exteriores como alicerce para formulação da política externa nacional demonstrou o espaço que a economia passou a ocupar no contexto de desenvolvimento industrial. Nessas circunstâncias, merece destaque a manipulação da história pela política – desde os anos do presidente Jânio Quadros - ao perceber como discurso culturalista formulado pelo Itamarati utiliza a experiência da escravidão brasileira como uma forma de facilitar a aproximação e fortalecimento das relações comerciais com os países africanos (SARAIVA, 1996, p.89).

A aplacada participação do Brasil no processo de negociação de paz, aludida pelos editores da Folha em 1992, pode ser atribuído a política econômica agressiva de inserção nacional no contexto internacional – *pragmatismo comercial* - estabelecida nos anos sessenta. Esta política hoje, longe de ser uniforme, pode, a depender das circunstâncias, expressar alguma forma de continuísmos em relação ao seu período inicial. Dessa maneira, fica evidente que no âmbito de política externa Brasi-África as relações econômicas se sobrepuseram às relações históricas e culturais.

Huambo, Angola[110] concentra a atenção dos seus editores no aumento da violência na cidade de Huambo – comparada a Bósnia Herzegovina - devido à retomada dos conflitos armados entre a UNITA e o MPLA. O editorial menciona que:

110 Título do editorial veiculado quarta-feira, 17 de Fevereiro de 1993.

> *Surpreendida numa escalada rumo a níveis cada vez mais chocantes de selvageria e mortandade, a cidade angolana de Huambo acaba de ganhar a alcunha macabra de Sarajevo da África – referência a capital da Bósnia Herzegovina bombardeada e sitiada a meses, o que dá bem a dimensão da tragédia. Palco dos mais sangrentos combates de toda a guerra civil iniciada em 1975 (e interrompida entre 1991 e 1992), Huambo assistiu a morte de 20 mil pessoas só nas últimas cinco semanas, a metade civis. (Editorial, 17 de Fevereiro de 1993).*

Huambo é uma província localizada na região central de Angola. Limitada ao norte pelo município do *Bailundo*, a leste com o município de *Tchicala-Tcholoanga*, a oeste com os municípios de *Caála* e *Ekunha*, e ao sul com o município de *Chipindo*, Huambo foi uma das cidades atingidas pelas disputas militares entre os dois principais partidos políticos do cenário angolano[111]. Com desdobramento da guerra semelhante ao do país dos Bálcãs, considerada as suas reservas, os editores comparam a gravidade da situação angolana.

> *Assim como a correspondente balcânica, também a segunda maior cidade de Angola está ilhada e mesmo a ajuda humanitária internacional é impedida de chegar. Faltam igualmente energia, água, comida, e remédios; relatos assustadores de fugitivos dão conta de que nem mesmo os corpos são mais retirados das ruas. Tanto as forças do governo quantos os rebeldes da Unita, que disputam a cidade, são ainda acusados de ter a sorte de atrocidades. Uma diferença, porém, é a taxa de letalidade: em Huambo foram dizimadas em pouco mais de um mês tantas pessoas quantas pereceram em Sarajevo em quase um ano de guerra civil (Idem).*

Pode-se destacar dois aspectos nesse editorial. O primeiro, diz respeito aos termos colocados em itálico na citação anterior. Os termos destacados nos outros dois editoriais sobre Angola, compõem o conjunto de termos recorrentes nesse editorial. Muitas destes termos apareceram com bastante constância até aqui, não apenas nos editoriais sobre Angola. Nos editoriais analisados sobre a África do Sul termos como *guerra civil* e *conflitos* também foram identificados nos editoriais sobre Angola. Dessa maneira, percebe-se que alguns termos identificados nos editoriais da *Folha de São Paulo*, são recorrentes quando outro país africano é apresentado como tema central.

O segundo aspecto, diz respeito ao superdimensionamento dos acontecimentos que depreciam a imagem da África. Essa proeminência pode ser percebida na utilização de termos comumente encontrados nos editoriais que tratam do continente africano. A presença de termos como: *guerra civil, selvageria, mortandade, tragédia e combates sangrentos* contribuíram/em para a consolidação de um juízo interpenetrado

111 Centro de Estudos Angolanos. História de Angola. Porto: Edições afrontamento, 1965.

por mitos-raciológicos ou pela noção de inferioridade cultural. Além disso, nomenclaturas como as mencionadas, coadunam com a imagem *afropessimista*[112] da África erigida no ocidente[113]. Embora os termos encontrados nos editoriais de Angola e da África do sul, não sejam uma especificidade destes países, estes foram identificados em editoriais que faziam referência a outros países africanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a investigação sobre as representações da África do Sul e Angola nos editoriais do jornal *Folha de São Paulo*, um aspecto não deve ser esquecido. Para compreender as imagens edificadas acerca da África do Sul e Angola, deve-se compreender o espaço ocupado pelo fenótipo, pois, a característica externa dos diversos grupos humanos antes de serem utilizadas para justificar aspectos políticos e econômicos apresenta-se como um aspecto biológico. A fenotipía compõe-se como um aspecto real, objetivo, e que não se presta a qualquer tipo de confusão. Foi à variação de características fenotípicas existentes entre a diversidade dos grupos humanos, precisamente às das populações africana que, historicamente, serviu para alimentar a memória coletiva acerca das representações do continente africano. Essas clivagens sócio-raciais, através dos tempos, passaram a ser utilizadas, não só como critérios para demarcação entre os grupos raciais bem como, passaram a ser a referência central em torno de onde são erigidas as "discriminações raciais. Pronunciadas essas palavras, se faz necessário entender que as representações desses dois países nos diversos segmentos sociais do país – incluindo a mídia impressa - são fruto de um longo processo de reelaboração em torno do fenótipo melanoderme. É imprescindível destacar que as idéias pré-concebidas erigidas, historicamente, em torno da aparência melanodermica na mídia impressa ocidental contribuiu para consolidar a imagem negativa da África no ocidente, principalmente, nos países em que as economias mais se destacam a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos. Nesses países, as representações do continente africano não confluem com os contextos culturais de suas populações. Imprescindível destacar a influência da mídia impressa desses países na formação da opinião pública mundial. Nesse sentido, não é de estranhar que as representações da África do Sul e de Angola veiculadas em jornais como *New York Times*, *The Guardian*, *Washington Post* entre outros, estejam ou sejam reverberadas na mídia impressa nacional, onde o jornal *Folha de São Paulo*, se destaca como o impresso de maior circulação e o maior em número em tiragens no país. Dessa maneira, as representações da África veiculadas pela *Folha de São*

112 VIEIRA, Francisco Sandro Silveira. Do eurocentrismo ao afropessimismo: reflexão sobre a construção do imaginário da "África" no Brasil. Revista do Departamento de serviço social – PUC - Rio. Rio de Janeiro, março. 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br.

113 CONRAD, Joseph. Coração das trevas. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

Paulo – podem refletir influência das concepções da mídia impressa internacional em relação ao continente africano. A instituição da escravidão na América portuguesa fixou a ideia negativa da África no imaginário nacional. Essas idéias, que relacionam o continente africano às selvas, guerras, genocídios, conflitos, fome, AIDS, tragédias, secas, corrupção, golpes de estado, ditaduras, racismo puderam ser identificados, de maneira reorientada, em uma multiplicidade de termos presentes nos editoriais da *Folha de São Paulo*, no recorte definido. Interessante perceber que dos países verificados nos editoriais da *Folha*, três países, África do Sul, Angola e Moçambique, são os que possuem um vínculo longínquo nas relações internacionais brasileiras. O que chamou atenção é que, sendo o Brasil um país de língua portuguesa com um considerável contingente de afrodescendentes, o conjunto de editoriais com maior número, foi à África do Sul, país que possui o inglês como um dos idiomas oficiais. Mesmo que em 2003 o campo das relações raciais tenha ganho uma visibilidade inédita, os termos e a formas de tratamento dispensados ao continente africano, apresentam certa continuidade se comparadas às ideologias erigidas acerca da África e de suas populações no século XIX. O campo semântico termina por ser a materialização das ideologias, fica difícil determinar a concepção exata de cada redator ao discorre sobre a África do Sul e Angola em cada editorial verificado. Devem-se considerar as subjetividades envolvidas neste processo.

REFERÊNCIAS

Centro de Estudos Angolanos. **História de Angola**. Porto: Edições afrontamento, 1965.

CONRAD, Joseph. **Coração das trevas.** São Paulo: Companhia das letras, 2008.

BOXER, Charles. R. **O império marítimo português:** *1415-1825*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MAYR, Ernst. O impacto de Darwin no pensamento moderno. **Scientific American,** Brasil, nº17/2005, pp. 92-98, edição especial, 2005.

M'BOKOLO, Elíkia. **História e civilizações: do século XIX aos nossos dias.** *(Tomo II), Lisboa: edições colibri, 2007.*

MOORE, Carlos. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília, 2005, págs 133-166, Secretária de educação continuada e diversidade - SECAD, 2005.

OLSON, Steve. **A história da Humanidade: Desvendando 150 mil anos da nossa trajetória através dos genes.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SCHERMANN, Patrícia Santos. **Fé, Guerra e Escravidão: cristãos e muçulmanos face à Mahdiyya no Sudão (1881-1898).** Tese de Doutorado. Niterói, Programa de Pós Graduação em História-UFF, 2005.

SFORZA, Luca; SFORZA, Francesco. **Quem somos? A história da diversidade humana.** São Paulo: Unesp, 2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

VIEIRA, Francisco Sandro Silveira. Do eurocentrismo ao afropessimismo: reflexão sobre a construção do imaginário da "África" no Brasil. **Revista do Departamento de serviço social – PUC - Rio.** Rio de Janeiro, março. 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br.

EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL IRINEU PINTO (BAYEUX-PB)

Fábio Targino (PPGE/CE/UFPB)
ftarginopedagogia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O século XXI tem sido caracterizado por inúmeras contradições, que interferem na contemporaneidade globalizada e impregnada de agitações sociais[114]. Há o aumento gradativo da violência, há também os constantes conflitos geracionais, o xenofobismo, o racismo, a devastação ambiental e todas essas questões sociais configuram uma conjuntura ambígua, incerta e fluida. Tais conflitos têm implicação no fomento das sociedades que convivem com a exclusão social e com a extrema pobreza, mesmo diante das riquezas produzidas e do desenvolvimento tecnológico, desafiando os profissionais da educação, na compreensão da transitoriedade do processo de formação identitárias do professor em sua complexidade.

Essas questões e os fenômenos de exclusão social, tão presente nas comunidades populares, nas mulheres e homens indígenas e afro-brasileiros e todos que, de uma forma ou de outra, cruzaram nosso caminho, despertou o desejo de compreender mais precisamente os fenômenos de exclusão social, tão presente em seus cotidianos de vida, e qual a contribuição da Educação no enfrentamento as realidades de opressão social.

Buscou-se, nas interseções entre cada uma dessas classes sociais, um aspecto que tivesse presente em todas aquelas situações de exclusão, percebeusse a necessidade de refletir acerca da "Educação Etnicorracial", conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, e suas alterações propostas pelas Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino sobre a história da África, dos afro-brasileiros e populações indígenas, pelo parecer 05/2005 do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Resolução N.º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 – que designa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, e da Resolução 34/2004 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPB. Nesse contexto, surgiu o interesse em analisar como na ação educativa estão presentes questões que contribuem para a construção da identidade negra e como estas se articulam com a compreensão das "diferenças"

114 Compreendemos agitações sociais no sentido de mobilizações reivindicatórias de direitos humanos.

que estão descritas no item três do tópico “Fundamentação Pedagógica” do PPC de Pedagogia da instituição de ensino superior pública que forma professores/as e já contempla esta discussão etnicorracial em seu currículo. Este estudo abordou inquietações sobre a formação dos professores, suas implicações, potencialidades e fragilidades e a estruturação curricular que pudessem dar conta das necessidades na construção de sua identidade profissional, que legitime habilidades e capacidades pedagógicas capazes de atender as demandas sociais atuais. Esta pesquisa teve como objetivo uma análise da formação inicial e continuada de professores/as, da educação de jovens e adultos (EJA), atuantes na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Irineu Pinto, na cidade de Bayeux, no Estado da Paraíba, e suas práticas pedagógicas para as ações etnicorraciais. Para tanto, definimos como objetivos específicos: identificar o perfil etnicorracial (autodeclaração) dos/as professores/as que atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto; analisar os componentes curriculares da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto, que permeiam o planejamento pedagógico em atenção a LDB nº 9394/1996 e suas alterações propostas pelas Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008; compreender as práticas educativas trabalhadas dos/as professores/as em respeito da educação etnicorracial resultante da formação no período da graduação e de sua formação continuada.

Por considerarmos a hipótese de que a formação dos/as professores/as, para a educação etnicorracial necessita de uma constante e construtiva identidade temática, em seu espaço e tempo contemporâneo, para as necessárias ressignificações no campo sócio histórico e educacional. Desta forma questionamos: como os/as professores/as, que atuam na modalidade de ensino da EJA, da Escola Irineu Pinto, vem implementando a obrigatoriedade dos conteúdos etnicorraciais? E, de quais conhecimentos se apropriam para realizarem suas ações pedagógicas? Entendemos este estudo enquanto relevante para a sociedade, pois viabiliza uma análise de diversos fenômenos sociais presentes no cotidiano da população negra, também aos estudiosos da Educação em suas pesquisas acerca da formação de professores para a “Educação Etnicorracial”, para os/as profissionais da Educação, no auxílio aos seus processos de formação, planejamentos, ação e avaliação pedagógica.

DELINEANDO O CAMINHO: O MÉTODO

A formação da identidade do/a profissional que atua na escola também sofre interferência do espaço e do tempo em que vive. Para Ricceur (1913), referência na crítica histórica da relação espaço e tempo, é fundamental pensarmos uma ‘antropologia concreta’

> *Como a sequência de nossas análises vai progressivamente confirmar, dedico uma atenção especial á capacidade fundadora da fenomenologia hermenêutica de Ser e tempo, em relação ao que se chama de 'antropologia concreta'. A pedra de toque será – parafraseando a frase que acaba de ser citada – 'a maneira pela qual esses fenômenos [a história dos historiadores e a memória das pessoas comuns] são fundamentados existenciariamente na preocupação' [e na temporalidade da preocupação] (p. 367).*

Nesse intento, essa 'temporalidade da preocupação' provoca no sujeito educador tensões que permeiam a sua existência transcendental que se reflete, consciente ou inconscientemente, em sua prática docente. Ricceur (1913) em sua análise considera esse movimento quando faz uma reflexão do *Ser e tempo* presentes na construção da identidade do sujeito. Assim sendo, nos preocupamos em estabelecer a relação desse sujeito articulado com os resultados obtidos a partir das alterações realizadas na legislação brasileira que estão em vigor que regulamentam o ensino, frente à construção da identidade negra e às mudanças no modo de conceber e de vivenciar as transformações emergentes das articulações do sujeito considerando o espaço e o tempo em que está.

Essa pesquisa foi concretizada a partir de uma abordagem sociocultural, demarcamos historicamente acontecimentos significativos para compreensão de sua contemporaneidade. O enceto deste trabalho, ocorreu através da realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, com a preocupação de discutir historicamente os fenômenos de exclusão etnicorracial, para tanto nos aportamos nos conceitos de tempo e espaço histórico, da formação inicial e continuada.

Deste modo, buscamos compreender quais os resultados das alterações realizadas acerca da legislação em vigor, bem como discutir a construção da identidade negra frente às mudanças no modo de conceber e de vivenciar as transformações emergentes das articulações do sujeito considerando o espaço e o tempo em que está para subsidiar a realização da pesquisa.

Sendo assim a pesquisa bibliográfica e documental, iniciada no ano de 2011, possibilitou analisarmos a população negra no Brasil a partir de uma abordagem sociocultural, para tanto, demarcamos historicamente acontecimentos significativos para compreensão de sua contemporaneidade, e como tais questões influem na formação docente, e também realizamos análises do Componente Curricular "Diversidade Cultural", especificamente acerca do debate sobre educação e identidade negra, e da legislação em vigor para a construção de uma cultura coletiva, que respeite e valorize as diferenças.

Finalizada a pesquisa bibliográfica e documental. Em seguida analisamos os questionários respondidos por professores da modalidade de EJA na EEEFM Irineu Pinto, na cidade de Bayeux, Estado da Paraíba, a fim de verificarmos a formação para a educação etnicorracial. Entendemos que a pedagogia tem alargado seu espaço de atuação nos múltiplos âmbitos da sociedade, e a prática pedagógica tem se configurado enquanto imenso campo de pesquisa e como instrumento da inclusão ou da exclusão social, e estratégica no combate aos mais variados tipos de preconceitos, necessita se pensada para além da escola formal, e é com base nesse debate, que o referido componente curricular, busca consolidar um processo formativo, para habilitar os futuros pedagogos/as com competências que atendam as novas exigências de uma educação inclusiva e afirmativa.

O TEMPO E A DIMENSÃO SOCIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ETNICORRACIAL

As concepções de Educação estão presentes tanto na prática educacional quanto nas relações ambientais. O debate teórico da relação entre educação e sociedade possibilita refletirmos as várias concepções da ação educativa. Neste sentido, Gadotti (2003, p.11) diz que a "Educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e amplitude de sua influência na existência dos homens.". Observações para compreensão do fenômeno educativo e da escola.

Nesse sentido, Aristóteles entendia que a Educação começa e é responsabilidade da família para a manutenção da democracia. Piletti (2003) afirma que a preocupação dos gregos centrava-se no sistema de ensino e com o pensamento pedagógico que respondesse as questões levantadas, considerando as contingências daqueles tempos, as diversas reflexões sociais para o convívio na *pólis*. Compreende-se que mesmo sendo limitado, o pensamento pedagógico grego, por não considerar importantes aportes orientais e africanos, é a partir deste modelo, que a Escola atual, ainda, se debruça.

De volta à contemporaneidade, os mais variados modos de conceber a educação nas diversas culturas que compõem nosso tempo, permite perceber que o conceito de educação "como prática para a liberdade", apontada pelo professor Paulo Freire (1994), compreende a função social da educação no contexto do combate a exclusão e no enfrentamento a condição de oprimido, na luta pela liberdade e, consequentemente, pelo bem estar social. Afirma, também, que o caráter político da educação, o sujeito da aprendizagem como ativo na sua relação com o objeto da aprendizagem, pois sua humanidade permite os meios necessários para o entendimento da realidade e assim interferir diretamente na construção de seu tempo e de seu espaço, e o pensamento pedagógico que converge para uma leitura do mundo, para o diálogo com sua realidade social e desta forma a educação se torna significativa por considerar as questões existenciais. Ele recusa de maneira veemente o ensino estritamente técnico,

o treinamento puro e simples e aponta que a opção do que ensinar é uma escolha política.

Freire, por sua vez, disseminou que formação docente está diretamente envolvida em um processo dialógico, fazendo uma ponte com o pensamento pedagógico de Pinto. Para Pinto (2010, p.32) A educação é um *processo*, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: [..] representa a própria história individual de cada ser humano; [...] está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução [...]. Ele institui os vínculos entre o processo educacional, o sujeito e o meio social onde vive, situando a educação enquanto processo inacabado e, portanto não é estanque, por ser um fator histórico na constituição do ser condicionando-o ao tempo e espaço em que esteja.

Nesse sentido, a categoria identidade estabelecida no debate de Hall (1992) *apud* Silva (2001, p. 67) afirma que [...] na história moderna, as culturas nacionais têm denominado a "modernidade" e as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas, de identificação cultural.[...]. Tal realidade, para Hall (2005), cria um novo paradigma sociológico de compreensão da sociedade, não há mais os limites fronteiriços que demarcavam a cultura nacional, desta forma as influências no modo de vida das sociedades que agora são interferidas pelo fenômeno globalizante.

Neste sentido Sousa (2010, p. 62), aportando-se em Hall (2005), assevera a influência dos tempos, onde não há mais barreiras geográficas para a constituição de identidades estabelecidas a partir do consumo, e que essa perspectiva tem estimulando os intercâmbios social e estabelecido um novo modelo referencial na composição das identidades sociais.

Já para, Bauman, outro importante teórico sobre "as identidades", a relação entre Estado Moderno e identidade está diretamente ligada com o surgimento da ideia de uma educação coercitiva e aponta como marco o surgimento de um tempo histórico, entendido por ele, como estado moderno e, considerando esse marco para estabelecer elo entre aquele estado moderno que nasce com a perspectiva de uma cultura global:

> *[...] o nascente Estado Moderno fez o necessário para tornar esse dever obrigatório a todas as pessoas que se encontravam no interior de sua soberania nacional. Nascida como ficção, a identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar [...] (1999, p.26).*

Portanto, Bauman, localiza o Estado Moderno como um impositor das 'identidades'. E, portanto, que são necessárias outras práticas para desconstruir essa coerção.

Nesse sentido, Jesus (2010) aponta a 'ideia da reversão social do aprendizado' enquanto 'função da educação' e que educação é o que possibilita ao sujeito conseguir, de forma eficaz, a ação que modificará sua 'realidade concreta', a autora se refere a esse pensamento pedagógico enquanto 'quase um ideal de educação', e também destacar, a questão da desigualde entre as raças, mais especificamente entre os/as branco/as e a negros/as, a partir de um paradigma conceitual sociológico brasileiro, onde a sociedade está organizada e sustentada de forma classista.

A nossa sociedade fundamentada na distinção estética, cultural e social, definindo a concessão ou não de poder social e que o problema educacional brasileiro nos remete a questão da presença, cada vez mais significativa, de jovens com adultos e idosos nas salas de aula da EJA, e nos alerta a pensar sobre o processo de ensino/aprendizagem que agregue sentido ao conteúdo e a escola.

Em vista disso, é necessário discutir uma epistemologia da educação etnicorracial capaz de dar conta, na sala de aula da EJA, das questões sociais que estão no entorno da escola e porque não dizer também dentro da escola, mesmo que este fenômeno tenha, nos últimos anos, sido largamente observado nas pesquisas educacionais etnicorraciais, e que também é necessário entendermos a presença dos sujeitos adultos na sala de aula, e discutir os pensamentos pedagógicos construídos ao longo dos tempos e espaços, nos provoca a pensar acerca dos níveis e modalidades de ensino.

A IDENTIDADE NEGRA: UMA CATEGORIA CONSTRUÍDA NA EDUCAÇÃO

Ao longo da história da sociedade Brasileira - os aspectos danosos resultado dos processos culturais no período escravocrata, historicamente opressoras e fortemente excludentes - afetavam as pessoas de baixa renda de predomínio etnicorracial negro. No Brasil do século XIX a escravização era legitimada pelo sistema jurídico do Império, que organizava o sistema de vida das pessoas, de modo a estabelecer códigos de conduta na relação de sociabilidade entre os povos trazidos cativos da África e seus descentes, conforme afirma Luz (2008), que constrói uma narrativa histórica para compreensão de como essa relação se estabeleceu no cotidiano e descreve o sistema organizativo da sociedade brasileiro oitocentista como escravista e também enquanto paternalista a partir do patriarcado rural e urbano, pois estabeleceram as principais diferenças legais entre um sujeito livre e um liberto, o direito ao voto, e que esta preocupação se dava a partir das ameaças á garantia da ordem social que o Império pretendia estabelecer. Diante de tal realidade que se prolongou até a década de 1930, onde surgem com força os debates de uma nova educação que fosse pública e de

qualidade, é que o movimento social negro questionou o Estado por políticas públicas que atendessem às populações afro-brasileiras, mas não foram atendidos em suas reivindicações. É também neste período que ocorre expressivas mudanças no ensino superior, com a promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19.851, de 14 de abril de 1931).

Segundo Piletti (2012), é nesse período, com a Revolução de 1930 em que o país experimentou um clima de grandes movimentos idealistas em diversos campos, foi a que a Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveu, em 1931, uma conferência, onde na ocasião, o governo solicitou auxílio dos educadores na formulação de uma política nacional de educação; um grupo de educadores imbuídos do desejo de renovação da educação brasileira atendeu a solicitação do governo e agruparam suas ideias num manifesto redigido por Fernando Azevedo (2000) *Apud (*Piletti, 2012, p.175) chamado de *A reconstrução educacional do Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova*. Os Pioneiros da Educação Nova ansiavam pela organização de um sistema de ensino que atendesse a demanda daquela conjuntura social no Brasil e por definição de uma política de educação. Entretanto em 1937, já com o golpe do Estado Novo consolidado pelo então presidente Getúlio Vargas, no dizer de Piletti (2012, p. 183) "[...] agora ditador, apresentava aos seus ministros a nova Constituição, centralizando todo o poder em suas mãos. Redigida pelo antigo ministro da Educação e agora ministro da Justiça Francisco Campos", se instalou um processo de controle social também no campo da educação.

Assim sendo, a importância da transversalidade acerca da multiculturalidade brasileira que estava presente nesses grandes debates que tomaram força em 1930 foi completamente deixada de lado com o advento do Golpe do Estado Novo, toma força no Brasil o modelo da escola tradicional e a introdução de ideais que controlava os conteúdos tais como educação moral e cívica e organização social e política brasileira, tendo em suas matizes os ideais ditatoriais de controle social. Esse fenômeno, para o movimento negro foi um grande retrocesso. Em 1945, com a criação do Teatro Experimental do Negro, o movimento conseguiu dá visibilidade aos problemas sociais, inclusive o da identidade negra, que o Estado tentava ocultar. No fim da década de 1960 e início de 1970, o Governo Brasileiro, influenciado pela política econômica dos países europeus e dos Estados Unidos da América (EUA), desenvolveu programas de incentivo a industrialização, e mudanças no campo do trabalho, as práticas racistas ficaram ainda mais evidentes. Na educação, no dizer de Fazenda (1984) **"(...) cuja proposta educacional era integrar para desenvolver (...), ao** mesmo tempo em que surgia a luta de classes e de movimentos sociais reivindicando uma maior participação (...)". Surgiram correntes epistemológicas, metodológicas e trabalhos científicos sobre as temáticas de classes sociais, exclusão social, dominação etnicorracial, dentre outros. Essas referidas produções literárias tomaram força no Brasil e introduziram o

debate acerca das desigualdades das classes sociais e da necessidade da valorização dos aspectos da multiculturalidade Brasileira.

Tais aspectos estão bastante evidenciados na formulação de Rosemberg (*apud* Munanga 2008, p.23) quando afirma que "A cor negra aparecia (e) com muita frequência associada a personagens maus: o negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência". Os críticos tinham como objetivo principal auxiliar na construção da afirmação e valorização das identidades multiculturais e no resgate e afirmação da identidade do povo negro no Brasil. O país experimentava uma dicotomia entre a manutenção do modelo de educação de resultados, mais tecnicista e centrado no acúmulo de informações para o desempenho no mercado de trabalho, e o surgimento da educação crítica, focada na busca de autonomia e da emancipação do sujeito.

É nesse cenário que surge o movimento multicultural, conforme afirma Tomaz Tadeu (1999) acerca da identidade do povo negro que é construída social e culturalmente, e que recentemente a partir das lutas sociais, que na educação encontrou o alinhamento com a teoria crítica e pós-crítica do currículo. Segundo Figueiredo (2005;2006), a relação de poder pode ser trabalhada no currículo escolar dissociada da ideia de raça superior versus raça inferior tão presente na representação social enunciada no *mito da democracia racial.* Para Silva (2000), a identidade é uma construção constante e em constante movimento, não é estanque, não é acabada é construída. Santos e Canen (2012) expressam uma construção reflexiva sobre a identidade negra ancoradas no pensamento de Munanga (2000) *apud* (SANTOS & CANEN, 2012, p.3) acerca do "conceito de raça para definir a identidade negra nada apresenta de biológico, já que se trata de um conceito carregado de ideologia, escondendo algo não proclamado: a relação de poder e dominação". As discussões da identidade negra perpassam pela investigação das concepções produzidas pelas sociedades acerca da subjetividade humana. Segundo Hall *apud* Silva (2006) "há a distinção de três concepções de identidade do: a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno." São três concepções que influenciaram as concepções acerca das identidades enquanto sociedade multicultural que irá transcender ás relações de trabalho no espaço e no tempo em que o sujeito se encontrar. Segundo Hall *apud* Silva (2006, p.10-11) o iluminismo concebeu um sujeito: [...] centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, [...] quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanente essencialmente o mesmo – contínuo ou "idêntico" a ele – ao longo da existência do indivíduo. E ainda segundo o autor, o sujeito sociológico "[...] refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e nem autossuficiente, mas era formado na relação com 'outras pessoas importantes para

ele'". Nesse sentindo, Bauman (1998) afirma que epistemologicamente esse sujeito contemporâneo se permite questionar, fazer e refazer seu lugar no tempo e que no espaço que os tempos modernos, ou tempos pós-modernos, trouxeram um estado de arrumação social, permitindo a transição do estado "sólido" para o "líquido" onde as incertezas do futuro produzem flexibilidade também no aspecto da subjetividade do sujeito contemporâneo.

Considerando essa perspectiva Pinto (2010, p. 86) aparta o elemento político da docência de tal forma que fica evidente que na formação dos/as professores/as é essencial à preparação para todo processo dialógico que ocorrerá na sala de aula e para além dela. Considerando também que há na prática docente problemas na organização do trabalho docente, e, por conseguinte uma deficiência na ação pedagógica. Para Arroyo (1985) *apud* Diniz (2000, p. 21) "o peso desmotivador não apenas" da falta de condições de trabalho, da instabilidade do emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado e que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta se identificam as determinantes do fracasso escolar. Diniz (2000, p. 33) introduz o elemento ideológico do positivismo na formação dos/as professores/as, um aspecto importante na formação docente, ao abordar a dicotomia entre teoria e prática, baseando-se na pesquisa de Candau & Lelis (1983), ela portanto, destaca que na contemporaneidade, a disputa ideológica entre os pensamentos pedagógicos ainda acontece.

OS RESULTADOS

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Irineu Pinto está localizada, na zona urbana, na cidade de Bayeux, região metropolitana da capital paraibana, com atividades nos três turnos. Oferece o ensino regular fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é ofertada em regime presencial, para estudantes que não concluíram o ensino médio.

Em nossa investigação diagnóstica, procuramos levantar o perfil socioeconômico dos docentes que trabalham na EEEFM Irineu Pinto. Para tanto, trabalhamos com um grupo de 09 (nove) professores/as que ministram disciplinas na EJA, uma amostra de 81, 8% (oitenta e um vírgula oito), do universo de 11 (onze) professores/as, que exercem a docência, nesta modalidade de ensino. As categorias elencadas para traçar esse perfil foram: sexo, faixa etária, experiência profissional, formação/escolaridade e etnia/cor/raça.

Verificamos, portanto, quanto ao sexo: cinco mulheres e quatro homens. Ou seja, bastante equilibrado, mas com hegemonia feminina, o que é recorrente no magistério e nas licenciaturas. Na faixa etária, 07(sete) docentes disseram ter mais de 35 (trinta e cinco) anos, enquanto, apenas 02 (dois) estão na faixa entre 26 (vinte e seis) e 30 (trinta) anos de idade. Conformando, então, um perfil adulto não jovem. No componente 'tempo de profissão' o resultado apontou que 06 (seis) professores/

as possuem mais de 10 (dez) anos de experiência em ensino; Que 02 (dois) ficam entre 06 (seis) e 10 (dez) anos e apenas um docente tem menos de 05 (cinco) anos de experiência profissional.

Então, acreditamos que o tempo-experiência em sala de aula, para o exercício didático destes profissionais os qualifica a uma prática educativa experiente. Quanto a formação, apenas 01 (um) docente possui Curso Superior Incompleto, os demais possuem Superior Completo, sendo 05 (cinco), já cursaram especialização e 02 (dois) tem mestrado. Um quadro qualitativo e destoante da realidade da maioria dos perfis que se encontram em outras escolas públicas. Pois, conforme apontam dados do INEP (2012), mais de um terço dos professores/as que lecionam não possuem Curso superior, no Brasil. Na região nordeste, esse quadro ainda é mais precário. Por fim, quanto à etnia, percebemos que a autodeclaração registrou que 07 (sete) professores/as afirmaram serem brancos/as e 02 (dois), pardos/as. Ou seja, nenhum negro/a, indígena ou asiático. É importante destacar que a autodeclaração poderá ser ressignificada pelos mesmos sujeitos, em outro momento, ou não. A depender de um processo de sensibilidade histórica e cultural, realizada pela assimilação de conteúdos e novas práticas educativas que fortaleçam a identidade pela cor ancestral.

Como afirma Munanga (2006), se o/a educador/a não resolver primeiro o processo afirmativo da sua identidade será muito difícil contribuir com a dos educandos. E, essa construção não é fácil. Perpassa por 'se aceitar', quebrar preconceitos há anos enraizados e problema de auto-estima. Trata-se de compreender de outra forma que não existem raças superiores e inferiores. E, que outras culturas e estéticas, que não a eurocêntrica, podem ser mais próximas da gente.

Na segunda fase de nossa investigação, circundamo-la na perspectiva de nosso problema e objetivos de pesquisa. E, sistematizamos as respostas dos/as professores/as. Indagamos sobre o conhecimento e aplicação da legislação etnicorracial, conforme sua obrigatoriedade; materiais e recursos didáticos utilizados e preocupações do tempo-atual com essa temática.

No universo de nossa amostra, 3 (três) professores/as ainda não haviam ouvido falar da legislação etnicorracial e apenas 5 (cinco) estão aplicando-a. Salientando que a mesma é obrigatória em todos os níveis de ensino e que já estamos há 11 anos de sua implementação. Também chamou a atenção 02 (dois) professores/as que disseram trabalharem com pesquisas sobre o tema. Todos os educadores/as acham que é importante conscientizarem seus alunos sobre as desigualdades raciais e procurar trabalhá-las em sala de aula. E, apenas um (01) educador/a achou que esse tipo de educação não deveria ter caráter obrigatório. Também agrupamos as respostas sobre as discussões relacionadas ao livro didático, semana da consciência negra e formação de professores. O que faltou ser assimilado e compreendido sobre esse tema na formação inicial e o que está sendo ampliado com as formações continuadas, para este fim.

Neste sentido 3 professores/as apontaram respostas preocupantes, sobretudo, no que diz respeito as possibilidades de superação do racismo. Observamos que 04 (quatro) docentes consideram que os conteúdos dos livros didáticos ajudam a trabalhar a temática. Nesse caso, é necessários rever os livros no ato do planejamento e avaliação dos mesmos. Do mesmo modo, que 04 (quatro) docentes já perceberam imagens preconceituosas reproduzidas nos livros didáticos. O que fortalece nossa arguição anterior. Apenas, 05 (cinco) professores/as trabalharam seus conteúdos articulados ou focados na temática, durante a semana da Consciência Negra. Outros não responderam a questão ou disseram não ter participado. Novamente, observamos que somente 04 (quatro) docentes trabalharam algum conteúdo em sua formação inicial, em alguma disciplina. Mas, nenhuma disciplina foi específica para esse fim. Ou seja, os conteúdos vieram de forma transversal. E, exclusivamente, 03 (três) professores/as tiveram a oportunidade de participar de formação continuada sobre a temática e acreditam que contribuiu para poderem articular essas competências nos planos de aulas.

Por fim, percebemos essa análise em um processo envolvendo uma teia intricada de relações, em que o tempo-espaço, permite ou omite as condições para uma formação para as relações etnicorraciais adequadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos a partir desta pesquisa, considera-se alguns aspectos que foram aprendizagens significativas. As condições adversas e plurais do/a o/a professor/a em seu cotidiano profissional exige habilidades para lidar com a diversidade de forma dialógica na ação pedagógica que possibilite a vinculação, a significação, à ressignificação e a socialização de saberes advindo do/a estudante e sua realidade e vivências.

Em um tempo e espaço cheio de multiplicidade, liquidez, fluidez, globalizado e repleto de exclusão social, cabe ao processo de formação, inicial e continuada, deste/a educador/a, ofertar reflexões teóricas e práticas efetivas no campo da educação enquanto direito humano, que possa promover as possibilidades necessárias para que o/a educando/a seja agente de sua história e ativo na libertação da opressão advinda do processo de exclusão social.

Os/as professores/as que atuam na modalidade de ensino da EJA, da Escola Irineu Pinto, vem implementando a obrigatoriedade dos conteúdos etnicorraciais. Em sua maioria colocam que trabalham esses conteúdos de forma superficial. O que corrobora nossa hipótese sobre a lacuna da formação inicial, em não possibilitar a obrigatoriedade de disciplinas específicas. Alguns se apropriam mais destes conteúdos, por buscarem cursos de formação continuada, e até de Pós-Graduação, nível de especialização e mestrado para realizarem suas ações pedagógicas. Neste sentido, a formação do/a professora em atenção à Lei nº 10.639/2003, que foi foco

deste estudo, carece ser amplamente analisado nas pesquisas da Pós-graduação.

Muitas inquietações continuam presentes no processo, pois entendemos que o jovem e o adulto vivenciam situações conflitantes, no espaço educativo. Inquietações que estão sendo aprofundadas na pesquisa em andamento na Pós-Graduação com o objetivo de compreender como estas questões estão presentes no processo de transposição didática da Educação Etnicorracial.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. Lei Federal n°. 10.639, de 9/01/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil.** Brasília: Gráfica do senado, 2003.

BRASIL. Lei n°. 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do senado, 1996.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**/Peter Burke; tradução, Sergio Goes de Paula. 2ª ed. Ver. E ampl. – Jorge Zahar Ed. - Rio de Janeiro/RJ, 2008.

CARVALHO, Anna M. P. de. **Prática de ensino: os estágios na formação de professor.** 2º Ed. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, São Paulo/SP, 1987, 106 p. CARVALHO Mª Eulina Pessoa. (org). **Consciência de Gênero na Escola**. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

DINIZ,$$ Júlio Emílio. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A Educação no Brasil anos 60**. O pacto do silêncio. Disponível em: **FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador:** a parceria SMEC e CEAFRO (2005-2006). [Dissertação de mestrado] apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)**.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Pesquisa**. v.29 In.1 São Paulo jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall: tradução Tomas Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed., 1 reimp. Rio de Janeiro/RJ, DP&A, 2011.

JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. **Influxos na formação: currículo, formação do-**

cente e debates contemporâneos. In.: NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do.; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. **Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais.** Curitiba: Progressiva, 2010.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PILETTI, C. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire.** São Paulo: Contexto, 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos.** In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo.** Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2005. p.35-46.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, Centro de Educação do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, 2006. Disponível em: http://ww.ufpb.br. Acessado em: 09 de abril de 2012.

SANTOS, Michele dos. CANEN, Ana. GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21. UFRJ. **Desafiando o preconceito racial**: a escola como organização multicultural. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT21-2886--Int.pdf, Acessado em 06 de setembro de 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). **Educaçao anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639 de 2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículos. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 1999.

SOUSA, Nadia Jane. **Globalização, tecnologias e mídias: elementos constitutivos do estar junto juvenil na contemporaneidade.** Tese de Doutorado apresentado no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2010.

PINGUE-PONGUE ENTRE A ESCOLA A COMUNIDADE: DAS COMPREENSÕES À INTERVENÇÃO

Luzineide Ribeiro da Silva (UNEB)
luzneyd@gmail.com
Renata Dourado Matos (UNEB)
renata.matosufba2014@gmail.com
Rosane Meire Vieira de Jesus (UNEB)
rosanevieiraj@gmail.com

INTRODUÇÃO

Com cerca de 300 famílias e, aproximadamente, 850 moradores, a comunidade, que está no entorno do Colégio Municipal pesquisado (atende ao Ensino Fundamental II e à Educação de Jovens e Adultos), foi a primeira comunidade do município, dentre as 13 reconhecidas, a receber certificação da Fundação Cultural Palmares, no ano de 2007.

Esse processo de reconhecimento, conduzido pela Associação Comunitária dos Jovens Rurais Remanescentes de Quilombos, enfrentou momentos de impasse. Um dos pré-requisitos para a certificação - a exigência da autodenominação - fez aflorar sentimentos ambíguos. Enquanto uns lutavam pelo reconhecimento como comunidade quilombola, outros apresentaram resistência à ideia. Essas pessoas não queriam afirmar-se como quilombolas, com medo de que isso fosse mais um elemento catalizador do racismo, já presente em suas vidas. Esse conflito nos reporta a Bhabha (1998), quando ele afirma que "É somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do desejo de um outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de um outro homogeneizado, para uma política celebratória, oposicional, das margens ou minorias". (idem, p.87)

Tal fato desmonta a visão romântica de que a comunidade tradicional vive a mais bela integração e harmonia. Sobre isso, Bhabha questiona

> *De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (idem, p. 20)*

Esses conflitos que marcam a vivência em qualquer sociedade não poderiam estar fora do contexto da comunidade; fazem parte da convivência humana, da luta por espaço e por benefícios. Apesar dos sentimentos conflituosos, depois de muita conversa entre os moradores da comunidade e a reflexão de que era preciso lutar por seus direitos, as lideranças da associação conseguiram mobilizar a comunidade e houve a aprovação de 90% dos moradores[115].

No processo de certificação da comunidade, houve um esforço de reconstrução identitária, mas

> *(...) isso não se deve principalmente pelo fato de estarmos ligados ao nosso passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual uma cultura africana singular fluiu imutável por gerações, mas pela forma como nos propusemos a produzir de novo a "África", tem sido uma questão de interpretar a "África", reler a "África", do que a "África" poderia significar para nós hoje, depois da diáspora. (HALL, 2003, p. 40)*

É essa tentativa de ressignificar a África que está presente nas manifestações culturais como marcadores identitários, os quais compartilham espaço na comunidade com uma infinidade de referências, globais, nacionais e regionais. A africanidade é requerida enquanto elemento de "ligação", enquanto componente que une os excluídos do discurso moderno e, ao mesmo tempo, os separa dos demais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema.

> *(...) Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias do branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afrobrasileira e africana imposta pelo racismo. (BRASIL, 2013, p.429)*

A Constituição Federal de 1988 através do art.68 foi dada aos quilombolas o reconhecimento de suas terras de forma definitiva. A partir de 1994, a compreensão do termo quilombo é ampliado e o termo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações.

115 Informações interpretadas de entrevistas realizadas pelos mais velhos da comunidade e pelo líder da Associação Comunitária dos Jovens Rurais Remanescentes de Quilombos.

> *Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos seguimentos negos em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida características e na consolidação de território próprio. As identidades desse grupo não se definem por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da comunidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O'DWYER, 1995, p.2)*

A escola não pode ficar alheia a essas conquistas. Em 2014, 45% do público estudantil do Colégio Municipal é proveniente de algumas dessas comunidades, que preservam, em suas vivências cotidianas, tradições afro-brasileiras. Grande parte dos alunos do Colégio traz uma forte cultura afrodescendente, porém, no ambiente escolar, essas manifestações passam um pouco despercebidas durante o ano, exceto nas comemorações do dia da consciência negra.

As questões étnico-raciais no espaço escolar são pouco discutidas, já que vivenciamos uma sociedade encarnada historicamente de discursos de depreciação e desqualificação de tudo o que diz respeito ao negro, situado como outro.

> *(...) esse outro a minha diferença, para ser visto como tal pelos estudiosos da cultura, pelo discurso antropológico, nem sempre apareceu como alteridade afirmada. Por muito tempo, foi diluído num caldo de etnocentrismo no qual o resultante, muitas vezes, foi o seu ofuscamento em escalas de valores e avaliações autocentradas de conteúdo depreciativo. Quanto maior a diferença em relação às culturas dominantes, maior o sentimento de estranheza e, às vezes, de repugnância. (MACEDO, 2010, p.25)*

O conceito de identidade está intimamente ligado ao conceito de diferença, pois, quando afirmamos uma determinada identidade, excluímos todas aquelas das quais não fazemos parte. As identidades são construídas a partir de outras identidades, relativamente ao "forasteiro" ou ao "outro", isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias. (WOODWARD, 2000 p. 49)

Nesse sentido, mergulha-se no campo de pesquisa e tenta-se produzir uma proposta de intervenção pedagógica de forma colaborativa com os professores do

Colégio Municipal para lidar com essa identificação que está presente nos rostos e corpos de seus alunos advindos de comunidade remanescente de quilombo, porém a vivência dessa cultura não se faz perceptível no cotidiano da escola ao primeiro olhar.

Roseli Sá nos afirma que:

> *(...) a instituição escolar é um espaço em que se inter-relacionam essas esferas culturais, cada uma com sua rede de significados e constituindo uma rede de significados e de expectativas na qual transitam os sujeitos em formação, precisamente no período mais ativo da construção de seus significados e de sua identidade. (SÁ, 2004, p.32).*

A escola ser um espaço de vivências significativas, tanto para o professor quanto para os alunos. Diante dessa realidade, a escola como um importante espaço de construção identitária deve se abrir para a rica possibilidade de troca: adentrar a comunidade e deixar que a comunidade adentre a escola. Nesse jogo de pingue pongue, em que a escola vai à comunidade e vice-versa, há a certeza de que o espaço formativo pode ser também a comunidade, porque ambas se complementam no processo de aprendizagem e ressignificação da cultura.

HORIZONTE METODOLÓGICO

Numa atitude fenomenológica, buscou-se realizar uma pesquisa-ação em que, a partir de grupos focais com os professores do Colégio Municipal, foi elaborado colaborativamente uma proposta de intervenção para compreender como as relações étnico-raciais aparecem no Colégio, como qualificam e quais dispositivos usam para trazer essas questões à tona. Essa proposta não é algo que possa ser alcançado por caminhos de quantificação, através da análise de dados objetivos. Faz-se necessário um percurso diferenciado daquele proposto pelo paradigma positivista. Para desentranhar esse fenômeno e desvendá-lo para além da aparência, é preciso, conforme afirma Masini, uma

> *(...) atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições). Estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções. (MASINI in FAZENDA, 1989, p. 62)*

Esse horizonte metodológico traz à tona o cotidiano escolar e a complexidade presente nesse espaço no período de três meses de 2015. Para tanto foi utilizado grupo focal com os professores, possibilitando a interação entre os participantes e uma rica problematização dos temas elencados, por tratar-se de uma entrevista em grupo.

> *Observa-se, portanto, que o grupo focal se constitui em um processo complexo, tendo em vista a sua dinamicidade, dialogicidade e capacidade de análise e síntese reflexiva dos envolvidos. Torna-se pertinente a busca do aperfeiçoamento, aprofundamento de discussões e proposição de inovações na utilização da técnica, apreendida como um recurso estratégico para se alcançar uma prática mais crítica e inovadora nas pesquisas qualitativas. (BACKES et al, 2011, p. 440)*

Foram convidados professores dentro do quadro do Colégio que tem vínculo efetivo e que são atuantes, mas não são membros da equipe gestora da escola para que as relações de hierarquia não constrangessem os professores. No corpo pedagógico, a escola dispõe de 15 professores sendo que nenhum é da comunidade remanescente de quilombo. Quanto à formação, 13 são licenciados em disciplinas específicas, 1 é licenciado em pedagogia e 1 está cursando pedagogia; 12 professores do quadro possuem pós-graduação. Dos 15 professores, 13 são efetivos do município por meio de concurso público e dois são contratados anualmente.

Com uma amostra aleatória, os professores não são escolhidos; são convidados a participar do processo e ficam aqueles com implicação à temática da pesquisa. 9 docentes se dispuseram a se envolver nas discussões do grupo focal. Os quatro encontros aconteceram na própria escola, ambiente ao qual estão bastante familiarizados e no qual os professores sentem-se à vontade para expressarem-se.

Inicialmente, foi apresentado o objetivo dos encontros e do projeto, foi esclarecido aos professores o quanto é importante o envolvimento do corpo docente no conhecimento da comunidade que abrigam esses alunos: sua cultura, sua religiosidade, sua formação, sua forma de ver o mundo e estar na escola, sua relação com os professores e como eles aprendem.

As perguntas lançadas para instigar a discussão abordaram a questão da leitura, da cultura e da identificação que os professores percebem em seus alunos. Os professores ficaram à vontade para dar suas respostas e fazer novos questionamentos. Macedo (2010) apresenta uma das principais vantagens dessa técnica de coleta de informações: “(...) o recurso do grupo nominal ou focal entra de forma consistente na prática da apreensão das ‘realidades múltiplas’; ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e construída para sempre, esse recurso exercita a pluralidade dialógica já na coleta de informações”. (idem, p. 117)

DAS COMPREENSÕES ÀS INTERVENÇÕES

Nessa trajetória, o Colégio Municipal se mostrou como um espaço diferenciado, especialmente pelo seu público formado, principalmente, por estudantes oriundos de comunidade remanescente de quilombo. As relações étnico-raciais são afirmadas

pelos professores, mas ainda não conseguem problematizá-las, discuti-las, ou seja, vivenciar essa cultura no cotidiano da escola. A africanidade é citada sempre relacionando ao dia da consciência negra, como uma discussão pontual.

É muito presente também a angústia dos professores quanto à agressividade de uma parte dos alunos. Os professores apresentam falas carregadas de sentimento de impotência, perguntando o que fazer; estes se ressentem também da ausência dos pais que seriam parceiros naturais nessa trajetória.

Diante dessa complexidade, há as limitações impostas pela formação inicial de professores que não contempla as discussões sobre etnicidade, bem como as formações continuadas, na maioria das vezes, são momentos fragmentados, sem oportunidades de reflexão sobre a prática no cotidiano escolar e um currículo engessado que não contempla a realidade local, nem atende às necessidades do alunado quanto a sua cultura.

O aspecto cultural demonstrou-se muito forte nesse processo; o contexto cultural presente na comunidade remanescente de quilombo apresenta uma imensa riqueza que, por não fazer parte do paradigma hegemônico, é esquecido pela escola, causando uma ruptura que dificulta o diálogo entre professores, alunos e comunidade.

> *Há uma carência de práticas integradoras de ensino e aprendizagem nas universidades e nas escolas que incluam a vivência afetiva e cultural das crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Práticas que os vinculam a si mesmo e a sua ancestralidade para que sejam protagonistas de uma história e de uma educação que garantam o fortalecimento de sua identidade para melhoria da qualidade de vida. (PACHECO, 2006, p. 102)*

Tais práticas se desenvolvidas envolveriam a comunidade de forma abrangente. Existem na região contextos interessantes a serem compreendidos pela escola: parteiras, benzedeiras, reiseiros, pais de santos, senhoras com grande acervo da cultura de ervas, muitas prosas ditas e cantigas de roda. Na proposta de intervenção, criam-se possibilidades metodológicas e espaços de experiência para que professores e alunos adentrem a comunidade remanescente de quilombo, buscando os saberes construídos pelos moradores em seu cotidiano, trazendo suas tradições, costumes e a história local para o currículo escolar, valorizando esses saberes através de vivências potencializadoras de aprendizagens significativas. Tal proposta tem como princípios estruturantes: o estudo sistematizado da história local; a inserção dos saberes de tradição oral no currículo escolar e o diálogo igualitário entre escola e comunidade.

O conhecimento da história local é imprescindível à valorização e redescoberta da própria história, da história de sua comunidade, uma vez que os conteúdos veiculados nos espaços escolares expressam a história geral e a história nacional; apresentam

os grandes heróis da nação com seus feitos grandiosos. Os acontecimentos mais próximos ao estudante precisam ser apresentados, discutidos e valorizados para uma melhor compreensão da sociedade em que ele vive.

O trabalho de pesquisa da história da comunidade consiste em um meio para desenvolver a competência leitora a partir das vivências da cultura materna e comunitária. Viabiliza a oportunidade de pessoas da comunidade expressarem sua história para novas gerações. Percebendo as pessoas à sua volta enquanto agentes dentro do processo histórico, o aluno poderá perceber-se também enquanto um sujeito histórico, com possibilidades de intervir na realidade à sua volta e nas narrativas históricas. BHABHA (1998, p. 21) afirma que "Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição recebida."

A inserção dos saberes da tradição oral no currículo escolar em fator preponderante para apreciação da diversidade. Grande parte do acervo das cantigas pesquisadas são passadas de pais para filhos, como as cantadas nos festejos do Menino Deus pelos reiseiros. Tais práticas culturais locais não se perdem e as novas gerações possam aprender, apreciar e produzir.

O diálogo entre escola e comunidade é o caminho para que as relações se estreitem e se aproximem do universo do outro para melhor compreender, aceitar, interagir, ensinar e aprender. "O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo". (GADAMER, 2011, p.247)

Gadamer (2002) chama a atenção para a incapacidade de diálogo presente na civilização moderna e aponta o diálogo pedagógico como um dos exemplos desse fenômeno, uma vez que o professor, por ter a missão de ensinar, "acredita poder e dever falar", de forma que o momento que deveria ser um diálogo, uma experiência de troca, finda em um monólogo em que quanto mais bem articulada sua fala, mais acredita ter se comunicado; é a "incapacidade de diálogo que não se reconhece como tal" (idem, p.250) que não percebe a dificuldade em si, mas sempre no outro.

Essa dificuldade para dialogar estende-se para as relações com a comunidade. A educação formal ainda não conseguiu quebrar os preconceitos em relação aos saberes produzidos no cotidiano das pessoas da comunidade. A fala de uma parcela significativa dos professores durante o grupo focal deixa entrever a presença dessa dificuldade de diálogo e a postura de não reconhecer essa incapacidade, uma vez que cobra a presença dos pais enquanto ouvintes, mas não apresenta disponibilidade para ouvir. E, nesta percepção, se propõe a formação continuada com a concepção de ensino apoiada na pedagogia do diálogo.

Para efetivar essa proposta são necessárias algumas mudanças metodológicas, o espaço da aula precisa ser ampliado para além dos muros da escola. Uma metodologia essencial é a aula de campo como um meio eficaz de interação com a comunidade. Através das aulas de campo, professor e alunos poderão ter experiências que não adquiririam nos livros didáticos e em outras fontes históricas. Nas aulas de campo, podem acontecer entrevistas, observações, registro em vídeos e exercício essencial da escuta, fator preponderante da interpretação e criação.

A análise de fotos antigas com a presença dos descendentes e explicação do contexto escondido em cada ilustração desperta o prazer de conhecer seu espaço, seu mundo e nele se ver, como ser capaz de produzir cultura, aprender com ela, transformá-la. A leitura de mundo requer diálogo, não há leitura de mundo sem diálogo, sem interação do vivido com o que se vê ao longe, ou ao perto, mas fora de nós.

A sugestão da produção de linha do tempo que decorre da compreensão dos relatos históricos, contrapondo ou em consonância com a história geral, consiste num meio metodológico de produção a partir do que foi investigado, lido, descoberto, fazendo com que o aluno seja construtor do seu próprio conhecimento. Tem-se aí a oportunidade da descoberta da história crítica contextualizada com os feitos locais atribuídos aos heróis e heroínas negros que não estão nos livros, mas se encontra em cada esquina, em cada lagoa, em cada batedor de roupa do lajedo, em cada cantiga, chula, mitos e lendas.

Percebe-se que a palavra é viva, é dinâmica, é condutora de aspectos e experiência, no entanto precisa ser documentada, registrada. A sugestão de produção de documentários é uma alternativa para que a palavra não escrita, não impressa dos ancestrais não seja esquecida, que não continue a ser sufocada pela cultura dominante. Neste processo de produzir documentários, o fazer humano quilombola é oficializado, analisado, interpretado e imortalizado pela escola, agente principal na preservação e ressignificação cultural em pareceria com a comunidade.

A sugestão de produção de coletâneas de biografia de pessoas da comunidade permite ao aluno interagir com a palavra escrita e a tradição oral e a sessão de contação de causos permite o rebuscamento das memórias guardadas. A valorização da memória da comunidade é também uma proposta do MEC com as “Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”, que acontecem em todo o território nacional nos anos pares. (BRASIL, 2014)

> *A memória não é um instrumento para exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava. (Walter Benjamin, 2006, apud BRASIL, 2014, p.18)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de um modo geral, e não apenas o Colégio Marculino, precisa estabelecer, em seu cotidiano, a visibilidade da pessoa negra, retirando-a dos lugares subalternos, dissociando sua imagem dos aspectos sociais e culturais negativos. O sujeito aprendente negro precisa perceber a escola como um espaço legítimo de vivência, no qual possa reconhecer-se, ver sua imagem refletida, ver sua cultura valorizada e tratada com o mesmo respeito e reverência com que as demais são tratadas, não apenas nas datas comemorativas, mas em todo o decorrer do ano. Para isso, faz-se necessário uma percepção mais aguçada sobre as formas de racismo presentes em nossa sociedade, o despertar para o tema, a busca de informações e a atenção para suas sutilezas, valorizando, assim, as relações étnico-raciais.

Apesar do público estudantil do Colégio Municipal, em sua maioria, ser proveniente de comunidade remanescente de quilombo, as discussões étnico-raciais são tratadas como um aspecto secundário; não está em primeiro plano mesmo sendo uma característica estruturante desse cenário de pesquisa. A fala dos professores nos encontros traz marcadores da identificação negra do corpo discente, porém a problematização das relações étnico-raciais não se manifesta enquanto ações positivas no espaço escolar, as referências à cultura do aluno são carregadas de juízos de valor em sua maioria negativos, destacando a presença da violência que foi por diversas vezes associada aos alunos oriundos da comunidade.

Por impor-se enquanto presença marcante no espaço do Colégio Municipal, o colégio precisa conhecer a comunidade e suas tradições culturais afro-brasileiras a fim de possibilitar uma melhor compreensão desse alunado e seus conflitos, em especial a questão da autodenominação e da dificuldade de afirmar seu pertencimento. Tais fatos dão relevância ao estudo e conhecimento dessas comunidades enquanto fator de integração escola-comunidade.

Diante disso, as discussões sobre as relações étnico-raciais não podem ficar restritos ao dia da consciência negra, eles precisam perpassar o currículo durante o decorrer do ano letivo. A história da África e a cultura Afro-brasileira precisam ser contempladas no cotidiano escolar, de maneira transversal, propiciando uma valorização dos saberes locais e da tradição oral presente na comunidade, tendo como fator estruturante o diálogo. Este exige de nós, educadores, uma mudança de postura, uma saída do consagrado lugar de “falantes”, donos da palavra e do saber; para buscar o lugar de “ouvintes” no ato de compartilhar a palavra e o saber.

Voltando à narrativa do início deste artigo, a lagoa que foi o começo da trajetória dessa comunidade e deu nome à mesma, foi revitalizada. O local foi escavado e construíram uma parede firme para segurar as águas da chuva, que estão sendo utilizadas, principalmente, para sustentar os animais; os criadores têm água suficiente para prosperar seus rebanhos. Dessa forma, a lagoa reavivada retorna como símbolo da comunidade, lembrando aos seus moradores o valor da coletividade.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Minas Gerais: Ed. UFMG, 1998.

BACKES, D.S., COLOMÉ, J., ERDMANN, A. L., LUNARDI, V.L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**: o mundo da saúde, São Paulo: 2011. BRASIL, 2007.

BRASIL. Se Bem me Lembro...Caderno do Professor. Orientação para produção de textos/equipe de produção Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder, Neide Almeida – São Paulo: Cenpec. (Coleção de Olímpiada), 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília. MEC, 2013.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: Traços Fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

_____. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, Minas Gerais: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 1995.

PACHECO, Lílian. **Pedagogia Griô**: A reinvenção da Roda da Vida. Lençóis, Bahia: Grãos de Luz e griô, 2006.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de pedagogia da UFBA. Tese de doutoramento em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórico e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

IMAGENS DE MULHERES AFRODESCENDENTES: COMO TECER UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL?

Francilene Brito da Silva (UERJ)
artlenha@yahoo.com.br

Já perto de casa sucedeu o imprevisto. Do espesso mato irrompeu um grupo de soldados VaNguni. [...] Os soldados rodearam a nossa mãe e logo se aperceberam de que ela os entendia quando falavam em shizulu*. A mãe era uma* mabuingela*, esses que caminham à frente para limparem o orvalho do capim. Aquele era o nome que os invasores davam às gentes que usavam para abrir os caminhos na savana. Eu e meus irmãos éramos produto dessa mistura de histórias e culturas. [...]*

– Não me façam mal – *implorou.* - Estou grávida.

– Grávida? Com toda essa idade?

[...] Os soldados ficaram olhando o modo como ela, por baixo da capulana, percorria os lugares secretos do seu corpo. Sem que ninguém desse conta, com a mão esquerda segurou a proeminente espinha dorsal de peixe e usou-a para rasgar o pulso da mão direita. Deixou que o sangue escorresse e, depois, entreabriu as pernas, como se estivesse parindo. [...] diz-se que muitos soldados desertaram, receosos do poder da feiticeira que paria peixes.

E foi de vestes e de alma rasgadas que minha mãe, Chikazi Makwakwa, se apresentou em casa por volta do meio-dia. No final, enquanto lavava as mãos, a mãe murmurou, com irreconhecível voz:

– É preciso fazer alguma coisa.

(COUTO, 2015, p. 21-23, grifo do autor).

Ao escrever esse trabalho, lembrei-me dessa história contada pelo moçambicano Mia Couto, num livro dele chamado “As areias do Imerador 1 – Mulheres de Cinzas”, num trecho em que Imane, a narradora principal, nos conta como sua mãe escapou da morte dos soldados VaNguni. Não vou aqui me deter na trama do livro nem nas particularidades épico-simbólicas da história contada por Couto, mas quero através desse episódio metaforizar algumas das minhas decisões investigativas a respeito de

como lidamos com imagens de mulheres afrodescendentes no Brasil. Penso que essa história nos traz elementos que nos faz refletir o quanto mulheres afrodescendentes e outras, devem ser *feiticeiras* que partejam peixes, que seus sucessos profissionais dependem muito de possíveis formas de lidar com as adversidades provocadas pelos racismos e machismos diários, por exemplo. Essa experiência de *parir peixes*, como metáfora ou alegoria de ter sucesso na lida cotidiana do *espesso mato (com soldados)* é assustadora e diária. Essa experiência assusta, somos como feiticeiras! Feiticeiras que insistem em viver. E para parir esse peixe não é fácil. Por isso, *é* sempre *preciso fazer alguma coisa*.

A pergunta que conduziu essa pesquisa foi: Como acessar imagens de mulheres (no nosso caso, afrodescendentes) pode provocar uma educação que promova sujeitos de conhecimentos decoloniais? Imagens estão no cotidiano, seja este das redes interativas de comunicação tecnológica ou nas redes de relações históricas e sociais mais amplas. O que entendemos por decolonialidade são as formas ou as maneiras de nos entendermos enquanto sujeitos de poderes e saberes que destronam a fixidez da colonialidade de poder e saber constantemente desenhadas pelo empreendimento colonial eurocêntrico (e, agora também pela ganância estadunidense).

Ser afrodescendente (COELHO & BOAKARI, 2013) nesse jogo epistêmico de poder é considerar as negociações identitárias que inclui os títulos: negra, preta, parda, mulata, afro-brasileira, africana, que aparecem nos embates sociais. A intenção é também trabalhar a questão racial como decisões políticas e culturais, como costumes e vivências; bem como em seus agenciamentos no que se refere a um conjunto teórico-prático composto pela união de diversas lutas contra os racismos, as discriminações. Não foi escolhido por ser o melhor termo para esses enfrentamentos, mas, por tentar tensionar o debate sobre imagens que fazemos e fazem de nós "nordestinas", "morenas", "pretas", "negras", "mulatas", "mães pretas", "baianas", "ama-de-leite", para citar algumas denominações como exemplos.

Para pensar/sentir essas imagens (de mulheres afrodescendentes) entendendo-nos como sujeitos decoloniais não há uma fórmula. Mas, podemos fazer questionamentos que nos leve a várias maneiras de ser e estar no mundo como tal sujeito de conhecimento não eurocentrado (ou estadunidensecentrado). Partimos de três pensamentos/teorias para tecer reflexões sobre essa educação decolonial a partir de imagens. A primeira vem a ser o que os teóricos decoloniais da América Latina chamam de *estéticas decoloniais* (GÓMEZ MORENO & MIGNOLO, 2012) – as estéticas no plural para tensionar uma estética colonializadora de diferentes culturas e pessoas; a segunda foi a imagem *rasgadura* (DIDI-HUBERMAN, 2013) implicada nos trabalhos de teóricos contemporâneos que pensam para além de uma história da arte ocidental que se arroga ser parâmetro para enquadrar artes e artistas, bem como público fruidor ou as nossas diferentes esteses; e a terceira foi o que chamei de

feminismo afrodescendente e descentralizações (BRAH, 2006) baseado em debates sobre o feminismo negro que desmonta as essencialidades criadas pelo feminismo (branco).

Dos *espessos matos* surgem *soldados* ou desafios cotidianos ou ainda: emergem educações/imagens que dificultam o (e necessitam do) trabalho de *mabingelas* – aquelas *que caminham à frente para limparem o orvalho do capim*. Para apresentar esses desafios trago uma produção de dados a partir de um procedimento metodológico que intitulei como "imagem/questões" realizado com a participação de alguns estudantes de arte de uma universidade federal. O perfil dos partícipes se configura como: (15) quinze estudantes (07 mulheres e 08 homens) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí, em aula na disciplina Projeto Orientado. Estes estudantes já estavam quase concluindo o Curso, na sua maioria. As pesquisas que iriam desenvolver giravam em torno de leituras de obras de arte, ensino de música, coletivos de arte na cidade, arte contemporânea, grafite urbano e a arte de contar histórias. Na sua maioria, os mais jovens estavam entre 15 e 30 anos. Os poucos adultos (03) estavam numa faixa-etária de 30 a 50 anos. Ao término do Curso, todos estariam aptos a exercer o cargo de Professor de Arte no Ensino Fundamental ou Médio. O procedimento foi realizado no dia 26 de agosto de 2013, na sala T2 do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí.

Na segunda fase desse trabalho, como *produto dessa mistura de histórias e culturas* trago para efeitos de diálogo duas imagens/fotografias, que fornecerão algumas pistas históricas sobre posições fixas de uma cultura calcada na colonialidade de poder.

Como terceiro ponto dessa investigação, o *parir peixes* é relembrado numa possibilidade das *mabuingelas feiticeiras*, ou seja, o trabalho de alguém que sabe que *é preciso fazer alguma coisa* para tecer uma educação decolonial, incluindo uma discussão feminista afrodescendente.

Esses três momentos não estão soltos, eles se entrelaçam como na vida entrelaçamos nossas relações de aprendizes e ensinantes.

DOS *ESPESSOS MATOS* EMERGEM "IMAGENS/QUESTÕES"

Para ministrar a aula de Projeto Orientado nesse dia já mencionado acima (lembrando: para alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no segundo período do ano de 2013) fizemos um procedimento metodológico intitulado "imagens/questões" criado a partir de inspiração em tipos de entrevistas, questionários e formulários de pesquisas direcionadas aos estudantes e professores de Arte. Antes dos 15 (quinze) estudantes da disciplina responderem essas "imagens/questões" foram

feitas buscas de imagens de mulheres na internet. Foram então escolhidas 11 (onze) imagens extraídas da internet, a partir do espaço “Imagem” do “Google”, site: http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi. As imagens escolhidas obedeceram aos seguintes critérios: a) ser a figura de uma mulher; b) ser uma fotografia de close no rosto ou feita a partir do busto; c) ter os seguintes títulos para a busca: “mulher”, “mulher negra”, “mulata”, “mulher indígena”, “mulher professora”. O objetivo do procedimento “imagem/questões” foi colher dados ou, inicialmente, material imagético sobre mulher e trabalho no âmbito da educação e da pesquisa enquanto dispositivo para discussões identitárias, especialmente com relação às identidades presentes no conceito de mulher, professora, estudante e intelectual que temos. Esta proposição quis mexer também com as forças de naturalização pelas quais construímos as nossas identidades, com decisões a partir do olhar das outras pessoas e do nosso próprio olhar.

A BUSCA

Com relação à busca das imagens na internet, vale ressaltar que:

Quando pusemos o texto “mulher”, a maioria das fotografias mostravam mulheres de fenótipo branco eurodescendente, com cabelos longos e curtos, loiros, ruivos ou pretos lisos e ou ligeiramente ondulados; algumas aparecem nuas, a maioria está em close ou vestida. Geralmente estavam em propagandas ou eram artistas conhecidas.

Quando pusemos o texto “mulher negra”, a maioria das fotografias mostravam mulheres de fenótipo negro, afrodescendente, com cabelos longos e curtos, pretos, ruivos ou pretos lisos e ou ligeiramente ondulados, ondulados ou “crespos”, com turbantes, lenços e tiaras; algumas aparecem nuas, a maioria está em close no rosto ou vestida. Aquelas que aparecem de blazer estão em algum catálogo de grupos organizados em prol da pessoa negra.

Quando pusemos o termo “mulata” a maioria das fotografias mostravam mulheres de fenótipo negro, afrodescendente, com cabelos longos e curtos, pretos, ruivos ou pretos lisos e ou ligeiramente ondulados, ondulados ou “crespos”; a maioria das fotografias mostram mulheres nuas e em muitos casos, as mulheres aparecem com homens em insinuações de senas de sexo. O bumbum aparece com maior frequência. Aparecem também imagens de obras de arte como as do artista plástico Di Cavalcante e Caribé.

Quando pusemos o texto “mulher indígena”, a maioria das fotografias mostravam mulheres de fenótipo amarelo, indígena, com cabelos longos e curtos, pretos lisos e ou ligeiramente ondulados; algumas aparecem com close no rosto e vestida, a maioria está com o corpo pintado e aparece em grupos de mulheres aparentemente dançando ou amamentando os filhos. Aquelas que aparecem vestidas estão em algum catálogo de grupos organizados em prol da pessoa indígena.

Quando pusemos o texto “mulher professora”, a maioria das fotografias mostravam mulheres de fenótipos diferentes. Algumas estão com microfones nas mãos, outras em sala de aula, outras nuas, e ainda aparecem mulheres feridas, com os olhos machucados, etc. além de artistas sendo professoras.

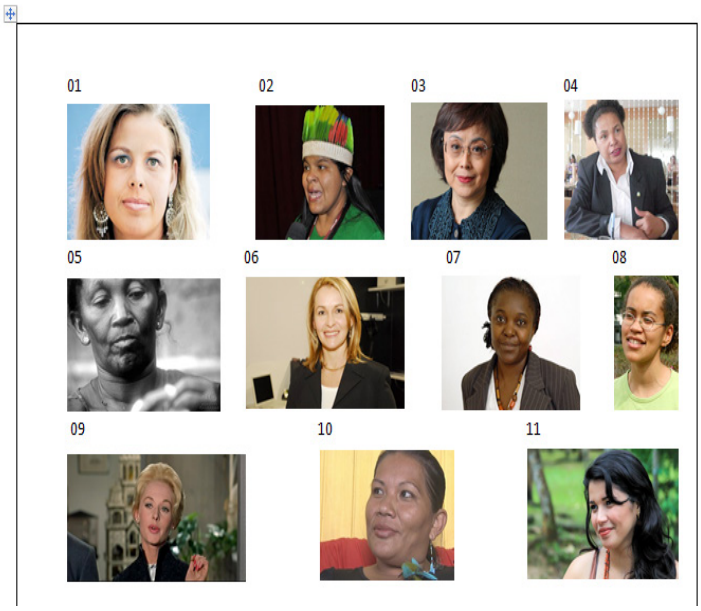
Vale ressaltar ainda que, em todas as buscas, aparecem mulheres nuas ou seminuas com lingeries, deitadas em posições sensuais e, por vezes, com rostos ou todo o corpo ferido.

Esses índices ou códigos da nossa cultura imagética nos possibilitam pensar em diferentes frentes e a pesquisar diferentes âmbitos conceituais e cotidianos. Mas, como toda pesquisa é limitada, escolhemos determinados caminhos para falar desses dados de busca na internet.

O RESULTADO DA BUSCA

A partir das buscas por imagens de mulheres na internet, pudemos obter o seguinte quadro de imagens:

FIGURA 01: Imagens de reproduções fotográficas com figuras de mulheres.



Fonte: Figura elaborada a partir das buscas no “Imagem” do “Google”.

Disponíveis em: http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi. Acesso em: jun. 2013.

Lembrando, os termos usados na busca foram “mulher”, “mulher negra”, “mulata”, “mulher indígena”, “mulher professora”. Já aqui encontramos uma informação necessária: quando pomos o nome mulher, no período da realização das buscas, nunca aparecia o rosto de uma mulher “negra” ou “indígena”. Essa informação foi tratada como um sintoma da colonialidade de poder nesse momento de retomada do procedimento “imagem/questões”. Pois, podemos lembrar das palavras de Aníbal Quijano (2005):

> *Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. (p. 127, grifo do autor).*

Podemos imaginar a lógica dessa colonialidade? O modelo imagético de mulher e de homem não são “índios” nem “negros”. Estes, pelo viés da contradição, serviram para a afirmação político/social/cultural e hegemônica dos próprios ibéricos, que com essa investida se autodenominaram também de “Europeus” e “brancos”. Por essa mesma investida, raça passa a ser um dos pilares da colonização e da colonialidade de poder. O próximo passo foi eleger o gênero masculino como autêntica forma de ser o modelo “colonizador”. Assim, a colonialidade de poder foi e ainda é um investimento epistemológico e pragmático de manutenção de colonialismos não mais geográficos, mas culturais, históricos/sociais e políticos. Destarte, ser mulher que apareça com nome de “mulher” requer uma imagem de “branquitude”. Isso não é diferente com as imagens das crianças no Brasil, por exemplo. E, não foi à toa que os intelectuais, médicos, advogados, juristas, políticos e homens do “bem” quiseram “limpar” a “raça”/“identidade” brasileira no final do século XIX e início do XX devido a miscigenação (SCHWARCZ, 1994). Mais uma vez, a questão racial garantia as hierarquias sócio/históricas privilégio de existência, não mais num Brasil Colônia, mas, agora, como um Estado liberal e, paradoxalmente, racista, que precisou importar mão-de-obra branca e barata asiática, por exemplo, para o trabalho na lavoura paulista com o “fim” da escravidão africana e criminosa.

DADOS A PARTIR DAS RESPOSTAS

As perguntas feitas ao lado e abaixo das imagens foram as seguintes: 1. Escreva abaixo da figura uma profissão que você daria para cada uma dessas mulheres; 2. Se todas fossem professoras, qual delas seria a melhor professora? Por quê? (Identifique pelo número); 3. Se todas fossem estudantes (alunas), qual delas seria a melhor aluna? Por quê? 4. Se todas fossem intelectuais, qual seria a melhor intelectual? Por quê?

Dentre as respostas destacamos algumas anotações e curiosidades. Quando lemos as respostas sobre a melhor professora, a maioria (04 deles) dos estudantes respondeu que a imagem nº 03 estaria condizendo mais com tal qualidade. Se passarmos para a pergunta sobre qual delas seria a melhor aluna, a maioria (07) respondeu que a mulher que aparece na imagem nº 08 seria a melhor. E, se nos voltarmos para a resposta da pergunta sobre qual seria a melhor intelectual, a resposta da maioria (08) será a imagem nº 03 também. Vale ressaltar que a imagem da intelectual e professora se compraz na imagem da reprodução fotográfica indiciada por uma asiática. A educação em prol de um Estado-Nação/liberal/racista que quer buscar o "progresso" ainda ecoa no Estado/Nação/neoliberal no século XXI? Nessa lógica, as jovens mulheres afrodescendentes só poderão ser aprendizes/alunas?

Outras curiosidades campeiam nos *espessos matos* com seus *soldados*. Sobre as imagens de nº 04, 05, 07 e 08, consideradas afrodescendentes (no Brasil, "negra", pelo atributo cor da tez da pele), quando foram apontadas como melhor professora, as explicações foram as seguintes: imagem nº 04: "passou confiança", "pela postura e forma segura como ela se expressa"; imagem nº 05: "o conhecimento adquirido através da cultura é mais rico do que o conhecimento acadêmico"; imagem nº 07: "porque demonstra carisma no olhar", "a sua postura passa ao mesmo tempo confiança e serenidade", "como escritora ela vive muitas profissões"; imagem nº 08: "pois transmite acolhimento, simpatia e espontaneidade", "não sei se melhor no sentido do intelecto, mas sua imagem remete bastante à figura de uma estudante: camiseta, óculos, cabelo". Apesar da postura ter passado segurança e confiança como professora, estas imagens se lidas nas entrelinhas e nas próprias linhas foram questionadas enquanto produtoras de conhecimento acadêmico ressaltando um conhecimento cultural, um tal carisma no olhar, uma serenidade. Além do mais, terminam dizendo que como "escritora" e não professora, ela pode ser o que quiser – negando assim o que havia afirmado. A negação também ocorre diretamente quando é questionado "no sentido do intelecto" e quando já não é mesmo comparada com professora, mas como estudante. Afirma-se e nega-se ao mesmo tempo – uma atitude bem brasileira já discutida por Roberto DaMatta (1991) sobre a "democracia racial" no Brasil e outras práticas.

Sobre as imagens de nº 05, 07 e 08, também consideradas afrodescendentes, quando foram apontadas como melhor estudante, as explicações foram as seguintes: imagem nº 05: “porque ela abraçaria com muita força a oportunidade do presente que não teve no passado”; imagem nº 07: “a missionária evangélica, porque segue regras e princípios religiosos, busca o espiritual”; imagem nº 08: “ela tem cara de quem está ‘descobrindo’ o mundo, está descobrindo o saber”, “ela parece ser dedicada e inteligente e também usa óculos”, “atuante, expressiva”, “porque ela tem um rosto típico de estudante, parece que ela está dando alguma opinião sobre alguma coisa”, “passa a ideia de que gosta de desafios, investigação e empenho”, “pela idade”, “seria a melhor estudante por demonstrar atenção curiosidade”. Curiosidade, empenho, dedicação e inteligência associaram-se a busca de oportunidades que não se teve (em nenhuma outra imagem escreveram algo sobre oportunidades que não se teve) e a seguimento de regras espirituais/religiosas (em nenhuma outra imagem se referiram a questões relacionadas a missão, religião, regras espirituais). Será que há indícios de uma “boa selvagem” aqui? Ou podemos ouvir/sentir sintomas de uma *mabuingela feiticeira* que prepara os caminhos para *parir seus peixes*?

Ainda sobre as imagens de nº 04, 05, 07 e 08 quando foram apontadas como melhor intelectual, as explicações foram as seguintes: imagem nº 04: “parece ser uma mulher que possui uma certa cultura, experiente”, “a posição da foto transmite a ideia de domínio de ‘certo conteúdo’, segurança e versatilidade e que articula bem as ideias; imagem nº 05: “porque vive mais práticas, que teorias”, “porque demonstra mais experiência”; imagem nº 07: “porque transmitiu mais serenidade; tem uma expressão calma, e geralmente os intelectuais apresentam ou passam esta ideia”; imagem nº 08: “porque mostra-se inteligente e capaz de resolver assuntos de difícil acesso”. Novamente o elemento “cultura” parece está associado à experiência da vida cotidiana. A articulação das ideias num domínio de “certo conteúdo” se coadunaria com uma “serenidade”, uma “calma” ou num domínio de resolver assuntos difíceis? Comparado às respostas dadas a melhor intelectual eleita (imagem 03), nenhuma delas recebeu termos como “boa leitora”, “transpira saber”, “descobre coisas”, “pesquisadora”.

Chamou-nos bastante atenção o fato da imagem nº 05 ter recebido um título de melhor professora, um título de melhor estudante e dois títulos de melhor intelectual, porém não ter recebido como profissão nenhum destes títulos na primeira questão (que se tratava de dar uma profissão a cada imagem). Essa imagem foi a única que não recebeu título de professora, nem de estudante e nem de intelectual. As profissões que a imagem nº 05 recebeu como título foram: costureira, dona de casa, trabalhadora por conta própria, artesã, do lar, doméstica, rendeira. Sendo que o título de: “dona de casa” foi dado (05) cinco vezes; “artesã” foi dado (06) seis vezes. Mais uma vez, afirmo e nego.

Em contra partida as imagens de nº 01, 06 e 09, consideradas eurodescendentes (no Brasil, “branca” e/ou “loiras”, pelo atributo cor da tez da pele e tom do cabelo) receberam: imagem nº 06 (01) um título de melhor intelectual; imagem nº 01 (01) um título de melhor professora. Mas, na primeira questão que se tratava dos tipos de profissão receberam os seguintes títulos: atriz (15) quinze vezes; jornalista (05) cinco vezes; advogada (03) três vezes; empresária (03) três vezes e a variação de outros títulos que pouquíssimas vezes ou nenhuma vez as outras imagem receberam. Essa variação de profissões foi: atriz, piloto de avião, cabeleireira, figurinista, secretária, estilista, jornalista, empresária, executiva, gerente de loja, cineasta, socialite, estudante, vendedora autônoma, médica, psicóloga, policial, advogada, deputada. Embora, haja no Brasil, diversas piadas machistas contra mulheres loiras, as profissões atribuídas para essas imagens foram bem variadas. Porém, não restam dúvidas (pelo menos nesse procedimento) de que sua aparência física ainda é um entrave para serem comparadas como intelectuais. Considerando “ser uma intelectual” algo de prestígio social, esse fator emerge como um sintoma de que o racismo não é benéfico para nenhuma das partes envolvidas embora ser atriz, apresentadora de tv e socialite sejam emblemas sociais de prestígio também. Essas contradições fazem parte de uma sociedade profundamente marcada por racismos/sexismos/machismos.

A variedade de profissões atribuídas às imagens afrodescendentes figurou nas seguintes: administradora, assistente social, socióloga, professora, autodidata, delegada, representante comercial, política, costureira, dona de casa, trabalhadora por conta própria, artesã, rendeira, doméstica, secretária de cultura do Estado, missionária, advogada, juíza, psicóloga, jornalista. Estas quatro últimas profissões foram atribuídas àquelas imagens de mulheres afrodescendentes que estavam vestidas com blazer.

Nas variedades de profissões, podemos perceber que nas categorias em que há uma maior exploração do visual/corporal no velho sentido da “boa aparência” colonializada foram trazidas profissões como: atriz, jornalista e secretária e todas elas foram atribuídas às figuras eurodescendentes. Também aqueles títulos que lembram a lida com o público em ramos empresariais foram trazidos atrelados na sua maioria às mulheres eurodescendentes. Já as profissões que exigem uma aproximação mais com a casa, os afazeres domésticos apareceram atrelados, majoritariamente, às afrodescendentes. E quando estas recebem títulos fora de casa, a maioria destes, se relacionam com um público de “assistência” política, social e judicial.

As figuras que mais receberam títulos de atriz e empresária foram as eurodescendentes (figuras nº 09 e 06, respectivamente). As figuras que mais receberam títulos de doméstica e estudante foram as afrodescendentes (figuras nº 05 e 08, respectivamente). Todos esses apontamentos nos instigam a uma maior aproximação com as questões históricas.

> *Cerca de 150 milhões de almas são herdeiras diretas da cultura africana, são negros e mestiços que, pelo menos, configuram cerca de 30% da população da região latino-americana e que, em especial, estão localizados no Brasil, na Colômbia e na Venezuela. Contudo, séculos de exclusão e dominação mantêm essas populações sob os piores índices econômicos e sociais, sem contar a indignidade, a ausência de reconhecimento cultural, as injustiças cognitivas e a falta de respeito advinda da inexistente cidadania. Pior ainda é a forma banalizada e naturalizada como as elites tratam as situações cotidianas frequentemente engolfadas no estereótipo e na imaginação colonial. (TAVARES, 2008/2010, p.84).*

Essa situação se repete nas políticas de emergências de um governo que se fez interino nos últimos acontecimentos neste ano de 2016 no Brasil. Não sabemos ao certo o rumo que iremos tomas. Mas, sabemos que qualquer "crise", criada ou não por essas elites, fará abalar mais ainda as perspectivas de setores sociais da população que já se encontra sem representatividade imagético-política – porque imagem, como nos lembra Didi-Huberman, é política (2011). A imaginação como uma forma ou um meio de tratar as imagens percebidas/vividas por nós, é algo extremamente político. Trazer essas imagens de mulheres reverbera modos de compor um discurso extremamente particular e ao mesmo tempo coletivo. Assim, acionadas por essas imagens, nossas histórias podem ser contadas como experiências ou atos de aberturas, com todo o risco de tombarmos por ex-istirmos – no dizer de Jorge Larrosa (2011).

DA *MISTURA DE HISTÓRIAS E CULTURAS*, EMERGEM "IMAGENS/ FOTOGRAFIAS" COMO PISTAS SOBRE POSIÇÕES FIXAS DA COLONIALIDADE DE PODER.

Duas imagens da arte fotográfica nos trouxeram oportunidade de dialogar com as imagens e posições profissionais elencadas e distribuídas acima. Até que ponto as profissões atribuídas às imagens da Figura 01 podem dialogar com as imagens da Figura 02? E como essas imagens: tanto as imagem/questões/profissões e as imagem/fotografias podem nos oferecer pistas para entender um empreendimento epistêmico e político-cultural? Esse empreendimento que intitulamos de colonialidade de poder influencia a nossa educação contraproduzindo valores atrelados a sujeitos sociais? Como isso ocorre no caso das imagens que nos acostumamos a ver/sentir/ viver?

As duas imagens abaixo foram também acessadas através do dispositivo de "Imagens" do "Google" na internet. São fotografias produzidas no final do século XIX. Interessante lembrar que nesse período o processo de Abolição do escravismo criminoso já se fazia sentir nos setores mais "progressistas" brasileiros. Em 1971, por

exemplo, esse processo vai se objetivar com a Lei do Ventre Livre, que consideraria livre os filhos de escravas nascidos desde então; e, em 1985 com a Lei dos Sexagenários, que promovia os escravizados com mais de 60 anos à "liberdade". O que sabemos, no entanto, é que essas crianças continuaram sendo penalizadas de diferentes formas, e inclusive por não ter muitas de suas mães libertas, e que os escravizados morriam muito jovens e não chegavam aos 60 anos, na sua grande maioria. Além do mais, os que completavam 60 anos tinham que indenizar seus ex-donos trabalhando para estes por mais três anos. A complexidade desse período não será trabalhada aqui. Mas, essas considerações devem ser levadas em conta.

Negra com criança branca presa às costas – BA (Fotógrafo não identificado – Acervo Instituto Moreira Salles). c. 1870.

Negra com seu filho – Salvador, BA (Marc Ferrez – Coleção Gilberto Ferrez – Acervo Instituto Moreira Salles) c. 1884.

Figura 2 – Imagens de fotografias artísticas apresentando
Fonte: Figura elaborada a partir de imagens e informações disponíveis em: http://br.pinterest.com/source/historiailustrada.com.br. Acesso em: 7 mai. 2016.

Tanto a fotografia de 1870 quanto a de 1884, com indicações para conferências, trazem elementos que ecoam nas escolhas e atribuições dos estudandes que colaboraram com o procedimento metodológico das "imagens/questões" acima. Essas duas imagens/fotografias, também fornecem pistas históricas sobre posições fixas de uma cultura calcada na colonialidade de poder.

O fundo cinza e plano das duas imagens nos deixam respirar em busca do primeiro plano, onde as figuras femininas com seus infantes se conectam através de uma capulana (tecidos africanos com que as mulheres costumam se vestir). Lembremos da

capulana que envolvia a nossa *feiticeira* Chikazi Makwakwa, no trecho da história de Mia Couto (2015)! Simbolicamente e concretamente essa forma de envolver a criança nos remete a uma ancestralidade e a um pertencimento ou identificação cultural que não se perdeu entre nós.

Na imagem de 1870 o título nos diz "Negra com criança branca às costas" e quando olhamos atentamente vemos que a criança carregada é a figura central posicionada no fundo maciço com extremidade superior em arco. Mas, esse não é um momento qualquer, ambos se "arrumaram" para serem fotografados. O sintoma dessa afirmação encontra-se nas posturas corporais unidas pela capulana, na mirada do olhar direto ao observador de ambas as figuras. Mulher e criança miram a máquina ou o aparato fotográfico sem borrões de movimentos na imagem – estão posando. Essa mirada nos informa que: primeiro, a mulher é a pessoa de confiança com quem aquela criança poderia ficar quieta para poder sair na foto sem estar borrada (pois, os movimentos dela poderia comprometer a lucidez da foto nas máquinas daquela época) e segundo, a mulher bem vestida aqui é uma ama/"escravizada" ou "liberta" e só está na foto como um apoio ao motivo principal: a criança. Mas, paradoxalmente, passa a ser também esse motivo. Estar arrumada, não sendo o motivo da foto, se torna esse motivo também; usar a capulana, que é um elemento cultural seu, para conectar a criança ao seu corpo como segurança; e mirar o fotógrafo mirando também o observador são ações que chamaremos de "rasgadura" na imagem da colonialidade de poder, uma brecha que expõe a "ferida colonial" porque se torna sujeito presente, testemunho de si no mundo.

> *[Uma primeira aproximação para renunciar ao esquematismo da história da arte: a rasgadura. Abrir a imagem, abrir a lógica] Abrir? Portanto romper alguma coisa. Pelo menos fazer uma incisão, rasgar. Do que se trata exatamente? De debater-se nas malhas que todo conhecimento impõe e de buscar dar ao gesto mesmo desse debate – gesto em seu fundo doloroso, sem fim – uma espécie de valor intempestivo, ou melhor, incisivo. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 185).*

Esse gesto de se questionar sobre a imagem artística é um gesto de tecer junto as obras a abertura necessária para ir além dos conhecimentos impostos sobre as artes e suas imagens. Rasgar passa a ser então uma forma de olhar/sentir as imagens que não se contenta com os cânones de leituras de imagens e visa uma atitude frente às dúvidas que as próprias figuras imagéticas nos impõem. Incisões e rasgaduras nos levam para além de informações dadas sobre as imagens, nos instigam a sentir as mesmas.

Na fotografia de 1884, "Negra com seu filho" de Marc Ferrez apresenta uma vendedora ambulante que carrega seu filho conectado também à sua capulana. As

duas fotografias fazem parte de um tempo em que os artistas/fotógrafos, muitos deles, ligados aos movimentos ou pensamentos abolicionistas, ansiavam mostrar artisticamente a situação dos escravizados naquele Brasil. Assim, essa imagem também é uma montagem, no sentido de uma forma artisticamente pensada ou elaborada, e não um registro ingênuo de uma situação corriqueira. E, dessa vez, quem encara o fotógrafo/observador é a criança. Mas, embora a mulher tenha consciência de que está posando, dá sinal com seu olhar de que ali é um momento em que ela se expõe. Expondo seu filho, sua forma de ganhar a vida como ambulante, expõe também a "ferida colonial" e nos proporciona uma "rasgadura" dessa ferida pelo nosso olhar de fora (tão dentro de nós), como ação decolonizadora.

> *Las estéticas decoloniales buscan descolonizar los conceptos cómplices de arte y estética para liberar la subjetividad. Si una de las funciones explícitas del arte es influenciar y afectar los sentidos, las emociones y el intelecto, y de la filosofía estética entender el sentido del arte, entonces las estéticas decoloniales, en los procesos del hacer y en sus productos tanto como en su entendimiento, comienzan por aquello que el arte y las estéticas occidentales implicitamente ocultan: la herida colonial. (GÓMEZ MORENO & MIGNOLO, 2013, p. 09)*

As estéticas decoloniais são formas de repensar a Estética colonial. E ao repensar esta estética ocidental, as estéticas decoloniais se tornam uma maneira de sentir/perceper/vivenciar a ferida colonial, ou seja, a tentativa de usurpação dos nossos nomes, culturas, conhecimentos, e vidas geraram feridas que sentimos e precisamos ter consciência de suas gêneses. Afinal, aquelas pessoas que não tombaram na América Latina e em outros territórios colonizados, sofre(ra)m as consequências dessa brutal colonialidade de poder e saber durante toda a vida. Matando o conhecimento de muitas pessoas, promovendo um epistemicídio para além dos genocídios cometidos, as potências ocidentais e ocidentalizadas pretendiam (pretendem) uma total opressão. Mas, esse projeto global/mundial disfarçado de modernidade mostra sua própria ferida quando o miramos de frente sem medo.

Cativas ou libertas, essas mulheres surgem no imaginário brasileiro sem nomes próprios, tampouco são chamadas de mãe. A elas e aos títulos de suas imagens eternizadas em fotografias de "estrangeiros" foi cunhado o não-nome de "negra", que por sua vez traz um imaginário de mão-de-obra historicamente escravizada. Essa ferida colonial está gravada em nossos corpos/histórias e um primeiro passo para uma desobediência epistêmica é mostra-la e tomar consciência que ela existe. A arte e as imagens que surgiram das buscas na internet a partir de termos utilizados na própria cultura colonialista foram promovendo aberturas para novas indagações e afirmações para formular novas sensações e imagens.

As profissões correlatas às mulheres afrodescendentes expostas na primeira parte dessa pesquisa nos inquietam e nos fazem ouvir o eco das imagens/fotografias aqui “rasgadas”.

O *PARIR PEIXES* – O TRABALHO DE ALGUÉM QUE SABE QUE *É PRECISO FAZER ALGUMA COISA!*

Para tecer uma educação decolonial é preciso fazer alguma coisa! Essa atitude vem sendo, ao meu entender, capitaneada também por feministas negras, que intitulo de feministas afrodescendentes, em muitos lugares do mundo.

> *O feminismo negro escancarou discursos que afirmavam a primazia, digamos, da classe ou do gênero sobre os demais eixos de diferenciação, e interrogava as construções de tais significantes privilegiados enquanto núcleos autônomos unificados. A questão é que o feminismo negro não só representava um sério desafio aos racismos centrados na cor, mas sua significação ultrapassa esse desafio. O sujeito político do feminismo negro descentra o sujeito unitário e masculinista do discurso eurocêntrico, e também a versão masculinista do “negro” como cor política, ao mesmo em*
>
> *que perturba seriamente qualquer noção de “mulher” como categoria unitária. Isso quer dizer que, embora constituído em torno da problemática da “raça”, o feminismo negro desafia performativamente os limites de sua constituição. (BRAH, 2006, p. 357-8).*

Se antes, o que chamávamos de “feminismo” não fora “rasgado” como ferida colonial de poder e saber eurocentrados, com o movimento feminista afrodescendente começamos a perceber essas diferentes feridas. Dentre elas, percebemos que não há “mulher”, há mulheres e que cada reivindicação parte das condições e contextos em que cada uma delas se insere. As mulheres afrodescendentes, por sua vez, também não fazem parte de uma categoria unitária, suas demandas ultrapassam formas engessadas de as percebermos. As mulheres trabalhadoras afrodescendentes que têm filhos ou aquelas que não os têm são herdeiras de uma grande dívida social não só por serem aquelas que estão em maior número nos serviços como domésticas, por exemplo. Para tal comprovação basta acessar qualquer dado dos institutos nacionais que trabalham com estatísticas sociais no país.

No procedimento metodológico “imagens/questões” percebemos duas categorias de “profissão” que não se inserem como tal: socialite e dona de casa. Mas, mantivemos essas categorias devido às realidades de mulheres eurodescendentes e afrodescendentes no Brasil. Isso também foi um bom indicativo de como cada imagem de mulher trazida aqui configura como uma realidade singular, mas que, mesmo assim, algumas generalizações ainda se fazem devido ao pensamento polarizado eurocêntrico

sobre sociedade e gentes no mundo: negro x branco, mulher x homem, feio x bonito. Dessa forma as generalizações como mulheres afrodescendentes ainda são precisas quando na cobrança de políticas públicas para tais figuras sociais. Generalizações, nesse sentido, não se configuram como unitarismos. Indicam sim uma tática política de saber decolonial frente as demandas vigentes de ser num mundo racializado e sexista.

Parir peixes, numa situação social de colonialidade onde mulheres afrodescendentes e outras categorias de mulheres se encontram como vulneráveis é algo do cotidiano. Basta que abramos nossos sentidos para perceber tais partos. São as próprias mulheres que fazem alguma coisa com relação as suas reais condições de vida e de seus filhos e filhas. Evidente que nessa luta em que as profissões são tomadas como disputas de poder, as relações com os homens, sejam estes afrodescendentes ou não também são tecidas favorecendo ou não uma educação decolonial de suas próprias imagens. Afinal, a capulana que carrega um afrodescendente, carrega também um (outro)descendente.

REFERÊNCIAS

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. n. 26, p.329-376, janeiro-junho de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2016.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes & BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? In: CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA: CONQUISTAS, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS, 1, 2013, Teresina. **Anais do I CONGEAfro**. Teresina: EDUFPI, 2013. CD-ROM.

COUTO, Mia. **Mulheres de Cinzas:** as areias do imperador: uma trilogia moçambicana, livro 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DaMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem:** questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos Vaga-Lumes.** Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Revisão de Consuelo Salomé. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo & MIGNOLO, Walter. **Estéticas Decoloniales.** [recurso eletrônico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 05 dez 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A Colonialidade do Saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 117-142, set. 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da Miscigenação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 08, n. 20, p. 137-152, jan/apr. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100017>. Acesso em 23 abr. 2016.

TAVARES, Julio Cesar de. Diáspora Africana: a experiência negra de interculturalidade. *Cadernos Penesb*: discussão sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas. Niterói-RJ, n. 10, p. 77-85, jan./jun. 2008/2010. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/imagens/publicacoes/PENESB%2010.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

A EXPERIÊNCIA DE UM COLÉGIO MUNICIPAL EM COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO

Renata Dourado Matos (UNEB)
renata.matosufba2014@gmail.com
Luzineide Ribeiro da Silva (UNEB)
luzneyd@gmail.com
Rosane Meire Vieira de Jesus (UNEB)
rosanevieiraj@gmail.com

INTRODUÇÃO

Com cerca de 300 famílias e, aproximadamente, 850 moradores, a comunidade, que está no entorno do Colégio Municipal pesquisado (atende ao Ensino Fundamental II e à Educação de Jovens e Adultos), foi a primeira comunidade do município, dentre as 13 reconhecidas, a receber certificação da Fundação Cultural Palmares, no ano de 2007. A história dessa comunidade inicia-se por volta de 1908. Contam os mais velhos que alguns caçadores, abrindo picadas pela mata, encontraram uma grande lagoa e, próximo a essa lagoa, havia grande quantidade de caças. Há, na tradição oral da comunidade, uma lenda de que essa lagoa seria encantada, mesmo sem ter chuva ela não secava. Sustentava a todos do entorno com suas águas abençoadas, possibilitando, assim, a sobrevivência dos moradores no período de estiagem. Porém, a chegada de novas famílias provocou uma série de disputas pela posse da lagoa. Dizem que, por causa dos conflitos, veio a grande seca que fez a lagoa desaparecer.

Esses mitos fundacionais estão sempre presentes no imaginário coletivo e permanecem enquanto parte de sua história. Pessoas que sofrem as consequências dos longos períodos de seca, ao deparar-se com uma abundante lagoa, são levadas a atribuir poderes mágicos a esse ente. Tais lendas ficam gravadas no ideário da população local, fazendo parte de sua história. Segundo os registros do processo de certificação da comunidade, os primeiros moradores eram pessoas que, após a abolição da escravatura, saíram em busca de um local onde pudessem se estabelecer. Com a descoberta dessa lagoa, instalaram-se com as famílias ao perceberem que as terras no entorno da lagoa não apresentavam sinais de pertencerem a algum fazendeiro, eram terras devolutas.

Essa comunidade remanescente de quilombo é rural. A chuva tem sido escassa nos últimos anos, inviabilizando a cultura de sequeiro[116] que predominava na região (feijão, milho, mamona e mandioca). Dessa forma, um dos principais meios de subsistência é a prestação de serviços nas irrigações, tais como a raleação[117], colheita e seleção das culturas de cenoura, beterraba, tomate e cebola. Esses serviços são remunerados pela diária ou por produção. Na maioria dos casos, não existe um salário fixo ou carteira assinada, os ganhos dependem da disponibilidade do serviço. Também não há um local fixo para o trabalho, ele pode ser numa irrigação ao lado da comunidade ou a quilômetros de distância.

Dessa forma, não há horário certo de retorno, ou dias certos para o trabalho; é um ritmo de trabalho bastante incerto, dificultando uma rotina de organização financeira e familiar. A comunidade possui as características comuns à grande parte das comunidades do interior: ruas sem calçamento, apenas uma escola que atende da Educação Infantil ao Fundamental I e não existe posto de saúde. No entanto todas as casas são atendidas com energia elétrica e água encanada - benefícios alcançados pela comunidade após o reconhecimento.

Esse processo de reconhecimento, conduzido pela Associação Comunitária dos Jovens Rurais Remanescentes de Quilombos, enfrentou momentos de impasse. Um dos pré-requisitos para a certificação - a exigência da autodenominação - fez aflorar sentimentos ambíguos. Enquanto uns lutavam pelo reconhecimento como comunidade quilombola, outros apresentaram resistência à ideia. Essas pessoas não queriam afirmar-se como quilombolas, com medo de que isso fosse mais um elemento catalizador do racismo, já presente em suas vidas. Esse conflito nos reporta a Bhabha (1998), quando ele afirma que “É somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do desejo de um outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de um outro homogeneizado, para uma política celebratória, oposicional, das margens ou minorias”. (idem, p.87)

Tal fato desmonta a visão romântica de que a comunidade tradicional vive a mais bela integração e harmonia. Sobre isso, Bhabha questiona

> *De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (idem, p. 20)*

116 Agricultura desenvolvida em lugares de baixa precipitação pluviométrica.

117 Derivado do verbo ralear, tornar ralo. É um procedimento manual utilizado logo que as plantas nascem, retirando as mudas em excesso para que, assim, as restantes possam desenvolver com maior qualidade.

Esses conflitos que marcam a vivência em qualquer sociedade não poderiam estar fora do contexto da comunidade; fazem parte da convivência humana, da luta por espaço e por benefícios. Apesar dos sentimentos conflituosos, depois de muita conversa entre os moradores da comunidade e a reflexão de que era preciso lutar por seus direitos, as lideranças da associação conseguiram mobilizar a comunidade e houve a aprovação de 90% dos moradores[118].

No processo de certificação da comunidade, houve um esforço de reconstrução identitária, mas

> *(...) isso não se deve principalmente pelo fato de estarmos ligados ao nosso passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual uma cultura africana singular fluiu imutável por gerações, mas pela forma como nos propusemos a produzir de novo a "África", tem sido uma questão de interpretar a "África", reler a "África", do que a "África" poderia significar para nós hoje, depois da diáspora. (HALL, 2003, p. 40)*

É essa tentativa de ressignificar a África que está presente nas manifestações culturais como marcadores identitários, os quais compartilham espaço na comunidade com uma infinidade de referências, globais, nacionais e regionais. A africanidade é requerida enquanto elemento de "ligação", enquanto componente que une os excluídos do discurso moderno e, ao mesmo tempo, os separa dos demais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema.

> *(...) Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias do branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afrobrasileira e africana imposta pelo racismo. (BRASIL, 2013, p.429)*

A Constituição Federal de 1988 através do art.68 foi dada aos quilombolas o reconhecimento de suas terras de forma definitiva. A partir de 1994, a compreensão do termo quilombo é ampliado e o termo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações.

118 Informações interpretadas de entrevistas realizadas pelos mais velhos da comunidade e pelo líder da Associação Comunitária dos Jovens Rurais Remanescentes de Quilombos.

> *Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos seguimentos negos em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida características e na consolidação de território próprio. As identidades desse grupo não se definem por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da comunidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O'DWYER, 1995, p.2)*

A escola não pode ficar alheia a essas conquistas. Em 2014, 45% do público estudantil do Colégio Municipal é proveniente de algumas dessas comunidades, que preservam, em suas vivências cotidianas, tradições afro-brasileiras. Grande parte dos alunos do Colégio traz uma forte cultura afrodescendente, porém, no ambiente escolar, essas manifestações passam um pouco despercebidas durante o ano, exceto nas comemorações do dia da consciência negra.

As questões étnico-raciais no espaço escolar são pouco discutidas, já que vivenciamos uma sociedade encarnada historicamente de discursos de depreciação e desqualificação de tudo o que diz respeito ao negro, situado como outro.

> *(...) esse outro a minha diferença, para ser visto como tal pelos estudiosos da cultura, pelo discurso antropológico, nem sempre apareceu como alteridade afirmada. Por muito tempo, foi diluído num caldo de etnocentrismo no qual o resultante, muitas vezes, foi o seu ofuscamento em escalas de valores e avaliações autocentradas de conteúdo depreciativo. Quanto maior a diferença em relação às culturas dominantes, maior o sentimento de estranheza e, às vezes, de repugnância. (MACEDO, 2010, p.25)*

O conceito de identidade está intimamente ligado ao conceito de diferença, pois, quando afirmamos uma determinada identidade, excluímos todas aquelas das quais não fazemos parte. As identidades são construídas a partir de outras identidades, relativamente ao "forasteiro" ou ao "outro", isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias. (WOODWARD, 2000 p. 49)

Nesse sentido, mergulha-se no campo de pesquisa e tenta-se compreender de que forma os professores do Colégio Municipal lidam com essa identificação que está presente nos rostos e corpos de seus alunos advindos de comunidade remanescente de quilombo, porém a vivência dessa cultura não se faz perceptível no cotidiano da escola ao primeiro olhar.

HORIZONTE METODOLÓGICO

Numa atitude fenomenológica, buscou-se a compreensão dos professores do Colégio Municipal quanto a essa identificação, de que forma eles a percebem, como qualificam e quais dispositivos usam para trazer essa questão à tona. Esse propósito não é algo que possa ser alcançado por caminhos de quantificação, através da análise de dados objetivos. Faz-se necessário um percurso diferenciado daquele proposto pelo paradigma positivista. Para desentranhar esse fenômeno e desvendá-lo para além da aparência, é preciso, conforme afirma Masine, uma

> *(...) atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições). Estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções. (MASINI in FAZENDA, 1989, p. 62)*

Partindo da pesquisa descritiva, que traz à tona o cotidiano escolar e a complexidade presente nesse espaço, são utilizados, como técnicas e instrumentos de pesquisa, a observação, a análise de documentos, o grupo focal com professores e o questionário aberto com os estudantes durante três meses de 2015.

A observação se faz necessária para ir além do instituído pelo Colégio (via análise dos documentos produzidos pela escola, o Projeto Político Pedagógico). Ou seja, na dinamicidade do cotidiano escolar, pode-se ter acesso ao instituinte, ao que acontece, compreendendo que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando as diversas possibilidades postas (CARVALHO, 2008).

No propósito de coletar informações a respeito das identificações que os alunos do Colégio possuem em relação a esse espaço e como se reconhecem em relação à etnia, aplica-se, para todas as turmas do turno matutino e vespertino, no total de 207 alunos, um questionário aberto, contendo questões simples que indagam sobre informações pessoais, preferências e situação familiar. Os estudantes apresentam as informações solicitadas da maneira como eles pensam, utilizando categorias próprias, da sua fala cotidiana, do repertório apropriado no convívio social.

O grupo focal com os professores possibilita a interação entre os participantes e uma rica problematização dos temas elencados, por tratar-se de uma entrevista em grupo.

> *Observa-se, portanto, que o grupo focal se constitui em um processo complexo, tendo em vista a sua dinamicidade, dialogicidade e capacidade de análise e síntese reflexiva dos envolvidos. Torna-se pertinente a busca do aperfeiçoamento, aprofundamento de discussões e proposição de inovações na utilização da técnica, apreendida como um recurso estratégico para se alcançar uma prática mais crítica e inovadora nas pesquisas qualitativas. (BACKES et al, 2011, p. 440)*

Foram convidados professores dentro do quadro do Colégio que tem vínculo efetivo com o Colégio e que são atuantes, mas não são membros da equipe gestora da escola para que as relações de hierarquia não constrangessem os professores. No corpo pedagógico, a escola dispõe de 15 professores sendo que nenhum é da comunidade remanescente de quilombo. Quanto à formação, 13 são licenciados em disciplinas específicas, 1 é licenciado em pedagogia e 1 está cursando pedagogia; 12 professores do quadro possuem pós-graduação. Dos 15 professores, 13 são efetivos do município por meio de concurso público e dois são contratados anualmente.

Com uma amostra aleatória, os professores não são escolhidos; são convidados a participar do processo e ficam aqueles com implicação à temática da pesquisa. 9 docentes se dispuseram a se envolver nas discussões e bate papo do grupo focal. O encontro acontece na própria escola, ambiente ao qual estão bastante familiarizados e no qual os professores sentem-se à vontade para expressarem-se.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PRIMEIRO PLANO

No total de 207 questionários, os alunos apresentaram 24 categorias no que diz respeito à cor/etnia, porém 5 foram mais citadas. Para facilitar a interpretação das informações coletadas, juntamos as categorias gerais com as que apresentaram variações. Por exemplo: ao total de alunos que apresentaram a categoria “morena (a)”, foram somadas suas variações “moreno claro”, “moreno escuro”, etc.

O grande número de categorias diversificadas reflete os resultados de pesquisas nacionais com o mesmo tema (PNAD, 1976; PME, 1988) de que há “um extenso e variado vocabulário usado por brasileiros para nomear sua cor/raça, o que tem amparado argumentos dos autores que advogam um modo múltiplo de classificação racial.” (ROCHA; ROSEMBERG, 2007, p. 05). Não foi surpresa, perceber que a maioria absoluta dos alunos define-se como “morenos”. Somadas a resposta “moreno (a)” às variações citadas (claro, escuro, mestiço, pardo, etc.), o resultado chega a 65% dos alunos que responderam ao questionário. O termo moreno (a) é bastante usado em

na comunidade, um termo fluído e tão abrangente que pode caracterizar pessoas das mais diferentes características, desde a de pele clara e cabelos castanhos a pessoas com pele negra. Rita de Cássia Fazzi, em pesquisa com estudantes de 6 a 14 anos, obteve esse mesmo perfil de valorização da categoria morena e inferiorização dos termos preto-negro, para ela os resultados:

> *(...) revelaram tanto a negatividade associada à categoria preto-negro quanto a valorização da categoria morena, mostrando que no discurso racial das crianças estas duas categorias são diferenciadas (...) Diferentemente de outras interpretações, sugeri que, no mundo infantil, ser socialmente definido como moreno representa uma vantagem, em relação aos que são socialmente definidos como preto-negro (FAZZI, 2000 in ROCHA; ROSEMBERG, 2007, p. 8)*

A mesma lógica é seguida pelos alunos deste Colégio Municipal, advindos de comunidade remanescente de quilombo. Levando em consideração todo processo pelo qual passa uma comunidade para receber a certificação de comunidade remanescente de quilombo, havia a expectativa de que esses alunos utilizassem a categoria negra (a) ao autodenominarem-se. Porém, apenas 10% dos alunos oriundos das referidas comunidades apresentaram essa resposta, inclusive a resposta dada por três alunos chamou a atenção. Eles escreveram a resposta “negro” para a pergunta sobre sua cor/raça, riscaram essa resposta e escreveram moreno na frente. Essa atitude traz toda uma carga de insegurança e dificuldade para afirmar seu grupo de pertencimento; e mesmo fazendo parte de uma comunidade predominantemente negra, com vivências da cultura afro-brasileira, a dificuldade de autoafirmação ainda é forte, pelo fato dessa identidade ser carregada de estigmas e, frequentemente, sofrer depreciação e inferiorização.

Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está dizendo que não quer o tratamento dado às pessoas pertencentes a esse grupo. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras. Assim, melhor do que chamá-la de “moreninha” para disfarçar sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identificação racial de modo positivo. (CAVALLEIRO, 2001, p.155)

Nas observações da dinâmica do intervalo, recreação, murais e da sala de aula, percebe-se muito pouco da cultura afrodescendente no ambiente da escola. Na biblioteca, há poucos títulos que fazem referência à negritude e à história afro-brasileira. O pátio da escola não se apresenta muito acolhedor, não há mesas, cadeiras ou bancos para que os alunos possam sentar-se, conversar, interagir; há um sistema de rádio que é ligado nos intervalos, mas não é proporcionada a participação dos

estudantes; os professores e a equipe gestora decidem sobre o que será veiculado nesse sistema. Durante a observação, as caixas de som reproduziram música Gospel.

As interações dentro do espaço escolar revelam sentidos e significados trazidos pelas pessoas que dele fazem parte, as relações são conduzidas através dos costumes e das negociações. Chama atenção o fato de não haver nenhuma imagem que remeta ao sujeito negro, os bonecos que decoram as placas das salas; todos, representam crianças brancas, como se não existissem naquele espaço pessoas negras.

A mediação das relações no espaço escolar, muitas vezes, acontece através de documentos normativos; as práticas pedagógicas têm documentos que orientam os caminhos a serem trilhados pelos docentes no seu trabalho cotidiano. Na escola, o principal documento é o Projeto Político Pedagógico que apresenta quais concepções de educação, de homem e de sociedade a comunidade escolar possui; além de descrever as metodologias de ensino, de avaliação e os projetos que fazem parte do processo educativo da escola.

O processo de construção do PPP do Colégio foi iniciado em 2007 e concluído em 2009. Em análise ao PPP do Colégio, percebe-se que a questão idenitária dos alunos precisa ser mais problematizada e vivenciada, por atender a alunos de comunidades remanescentes de quilombo. As escolas mesmo tendo conhecimento da necessidade de trabalhar a valorização étnico-racial têm ainda algumas dificuldades para viabilizar as orientações dentro do cotidiano da escola.

Eliane Cavalleiro (2001) aponta para a necessidade urgente de mudanças de posturas e também metodológicas no contexto escolar. A abertura para o diálogo, sem meias palavras ou eufemismos. Não há mais espaço para o mito da democracia racial brasileira, é preciso reconhecer a existência do problema racial em nossa sociedade e combatê-lo. Para tal propósito, o professor é peça fundamental, sua ação efetiva no enfrentamento a preconceitos e discriminações ajudará a reduzir significativamente o racismo nas escolas. Está claro que as questões referentes à cultura afro-brasileira precisam ser discutidas e trabalhadas durante todo o ano letivo de maneira que se tornem parte do currículo e não entrem apenas em momentos pontuais de comemoração. Mas, para que o professor possa agir nesse enfrentamento, ele precisa estar preparado; e, nessa circunstância, a formação é importante, porém, mais do que conhecimento de leis e teorias, se faz necessária a atitude sensível e ética para direcionar positivamente as relações no cotidiano escolar e reeducá-las para o respeito à diversidade.

No planejamento para a aplicação do grupo focal, uma preocupação estava sempre presente: como agir para que os professores expressem suas verdades da maneira mais aberta, mais “desarmada”? Respostas prontas e politicamente corretas não acrescentariam em nada; era esperado que as compreensões viessem à tona, que as experiências vividas naquele espaço fossem apresentadas de forma que essa realidade fosse desvelada.

Um aspecto referente à identidade foi bastante marcante e gerou um confronto de opiniões entre os professores, ao serem questionados se havia ou não identificação dos alunos com aspectos da negritude, se estes se assumiam enquanto negros. Imediatamente, alguns professores responderam sim, outros responderam não. A professora Clementina de Jesus[119], com 35 anos, ministra História e atua há 4 anos no Colégio, diz que as meninas negras da escola, em sua grande maioria, usam procedimentos de alisamento nos cabelos. Para ela, esse comportamento configura uma negação das características negras e uma tentativa de embranquecer o próprio corpo, tentando aproximar-se da estética branca.

A professora Luísa Mahin interage na discussão. Ela tem 50 anos, graduada em Pedagogia e está há 13 anos no Colégio. A mesma apresentou exemplos, inclusive citando nomes de alunas que vinham para a escola com os cabelos trançados em estilo afro e apresentavam-se bem resolvidas e com elevada autoestima. A professora Tereza de Benguela entra na discussão. Ela, que tem 42 anos, pedagoga e licenciada em Letras e está há 7 anos no Colégio, levantou um questionamento: "A forma como as meninas usam o cabelo define o assumir ou não sua negritude? Eu não acho que esse fator defina essa questão".

O debate acima pontua uma questão emblemática para a discussão da identidade. Gomes (2001) demonstra que a manipulação dos cabelos não deve ser entendida apenas como um exercício de vaidade, a forma como principalmente as mulheres lidam com os cabelos traz toda uma percepção de sua identidade.

> *O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. (idem, p.02)*

Essa relação é bastante tensa e conflituosa, pois, historicamente, ao negro foi legado o lugar subalterno e suas características físicas são, ainda hoje, depreciadas. Portanto, assumir os cabelos crespos e utilizar uma estética negra tem uma simbologia de identificação racial e de contexto de luta contra o padrão branco, dependendo de uma desconstrução ideológica e de uma busca pela autovalorização. Para Stuart Hall (2000, p.342), o povo da diáspora negra "(...) tem usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação."

119 A fim de não identificar os professores, utilizar-se-ão nomes de personalidades negras do Brasil.

Além do corpo, outra forte marca identitária da cultura negra está presente na musicalidade usada como forma de resistência, afirmação da identidade e preservação da história. Legado de grande significação e passada por gerações. Hall (2000, p. 342) afirma que "o povo da diáspora negra tem (...) encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música." Na comunidade investigada, uma das mais importantes manifestações culturais é o samba de roda. Souza e Carvalho (2007) afirmam que:

> *A comunidade de Lagoa de Gaudêncio desenvolveu o samba de roda, mais conhecido como batucada, os primeiros moradores aprenderam nas comunidades de Macaúbas e ao longo do tempo foi ensinado às demais gerações. Hoje quase toda a comunidade sabe sambar e cantar em um samba de roda... na Lagoa de Gaudêncio essa manifestação cultural acontece sempre, toda comunidade participa, principalmente dos festejos do mês de setembro. Os pais de santo Darlindo Antônio do Nascimento, Napoleão Alves de Souza e Dermival são as pessoas que sempre promovem a batucada. (idem, p.50)*

Essa musicalidade acompanha os alunos ao darem continuidade aos estudos no Colégio Municipal. Segundo relato dos professores, os alunos são bastante participativos no projeto da banda de percussão, implantado no referido colégio, através do programa Mais Educação[120]. A professora Tereza de Benguela fez o seguinte relato:

"Eles gostavam tanto (da banda de percussão), que eles ficavam aqui no horário de meio-dia, porque como é uma oficina que faz muito barulho, os alunos de fora (dos outros povoados) participavam no horário de meio-dia e os alunos daqui faziam a oficina depois das 6 horas. Eles ficavam sem almoçar pra poder participar da oficina, perdiam o horário de almoço. É o momento mais tranquilo deles, acho que o professor é da comunidade quilombola, então isso atrai bastante, porque é o estilo que eles gostam, é o estilo musical deles. Então assim, eles podem não se assumir, não falar assim: "eu sou negro", mas o gosto do negro, eles gostam".

Por outro lado, parece faltar ainda aos alunos essa postura afirmativa quanto à própria identidade. O professor Zumbi dos Palmares também se pronunciou a respeito desse projeto. O professor é licenciado em Letras e há 7 anos ensino no Colégio Municipal.

120 O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

"Eles gostam muito da música, da dança. Quando começou a banda (de percussão) eles gostaram muito, eu achei que alguns alunos que estão participando da banda melhoraram o comportamento, outros eu acho que não era nem pra estar na banda, mas eu não sei como é a organização disso aí, eu acho que deveria até servir de punição, retirar os alunos que não estão se desenvolvendo."

Na fala dos professores, é perceptível que o trabalho com a música tem trazido benefícios à escola e aos alunos, que tem sido uma vivência significativa. A crítica do professor Zumbi dos Palmares e a proposta de vincular a permanência do aluno no projeto ao desempenho observado na sala de aula trazem à tona uma postura embasada em conceitos comportamentalistas, acreditando no uso da punição como reforço negativo de comportamentos. Não seriam esses os alunos que mais necessitariam continuar na banda e serem motivados a também melhorar o desempenho nas outras áreas? Quanto ao uso da música como ferramenta:

> *Através do estudo da música como bem simbólico produto da história e da interação do homem com o homem e deste com o meio ambiente, descobrem-se estratégias de afirmação da identidade afro-brasileira. Trabalhar a história através da música também é uma maneira de abordar a disciplina por outro ponto de vista – tão caro aos jovens -, apresentando o papel ativo do negro de criar resistências ao processo que tentava desumanizá-lo, e valorizando, assim, a cultura daquele que foi escravizado, em detrimento de possíveis abordagens que insistem em tornar o negro mero agente passivo da história. (SANTOS apud FELINTO, 2012, p. 45)*

O dia da Consciência Negra, segundo os professores, é o projeto que alcança a maior mobilização por parte dos alunos. Com o título "Identidade e Valorização da Cultura Negra", a escola promove atividades diversificadas, voltadas para o conhecimento a respeito da história e cultura africanas, através de salas temáticas, apresentações e palestras. Dessa forma os alunos têm oportunidade de refletir a respeito de sua identidade e promover o respeito à diversidade. A professora Tereza de Benguela descreve a atitude dos alunos nesse período:

"Se percebendo ou não como negros eles gostam e se envolvem no projeto da Consciência Negra, eles sabem que estamos fazendo algo para eles e eles amam isso. Eles se envolvem e ficam felizes com a capoeira a dança, acham que deveria ser feriado, eles afirmam: -- É o nosso dia."

O reconhecimento da data 20 de novembro como momento de reflexão e de luta é importante, no entanto o reconhecimento da cultura negra não pode ficar restrito a esse período. Romão fala do equívoco de discutir essas questões apenas em datas pontuais.

> *Superar esses limites também consiste em empenhar-se para que a incorporação desses conhecimentos sobre os afro-brasileiros na escola ultrapasse os tópicos especiais e/ou comemorativos. Falar sobre o índio no dia 19 de abril e sobre os afro-brasileiros no dia 13 de maio pouco contribui para que as crianças se compreendam como originárias de povos que estão além da discriminação e da escravização. A visibilidade sobre estes segmentos na sala de aula tem de fazer parte de todas as rotinas escolares. (ROMÃO in CAVALLEIRO, 2001, p. 165)*

Um fator se impôs em toda a discussão e foi unanimidade entre os professores: a forte presença da violência. A agressividade dos alunos foi citada em diversos momentos como um dificultador da relação ensino aprendizagem; foram vários os relatos de agressão verbal (inclusive a professores), agressão física, atitudes de violência e de vandalismo no espaço escolar. Quando questionamos a respeito da cultura que os alunos trazem, foi desolador, a primeira resposta foi: “a cultura da violência!” e a professora segue relatando atitudes agressivas dentro do espaço escolar, fatos relacionados a drogas e violência na comunidade. Outra professora relatou sobre um episódio em que um aluno estava com caixas de som no espaço escolar no período do intervalo; quando encostou para ouvir, percebeu que a música fazia apologia ao crime e ao uso de drogas.

Esses desafios extrapolam os limites da escola, com certeza a intervenção de outras instituições se faz necessária para atacar esses problemas, mas os educadores precisam pensar estratégias de enfrentamento.

> *Numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma rua de mão dupla, intuo que o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares. (CARRANO in MOREIRA, 2010, p.183)*

O padrão de comportamento agressivo foi relacionado, principalmente, aos alunos da comunidade remanescente de quilombo. Essa qualificação foi apresentada três vezes por professores diferentes. Outra referência foi a de que, no turno vespertino, era mais difícil de trabalhar, porque contém maior número de alunos da referida comunidade. Tais questões necessitariam de um estudo mais aprofundado, porém é preciso lembrar de que a referida comunidade é composta exclusivamente por negros, grupo que ao longo do tempo enfrentou os mais diversos estigmas, as

mais diversas explorações. Outro fator é que a comunidade tem um histórico de lutas e enfrentamentos para adquirir autonomia e conquistar seu espaço, preservando suas marcas de negritude. Tais processos não são enfrentados com espírito de mansidão e comodismo e essa postura mais aguerrida cause estranheza entre os professores.

Quanto à questão da leitura, os professores demonstraram que essa é uma grande preocupação e que têm buscado algumas alternativas para efetivar esse trabalho. No entanto alguns obstáculos são recorrentes como o acervo que, além de ser pequeno, é pouco diversificado, com muitos livros inadequados para a faixa etária dos alunos. Apesar disso, os professores têm demonstrado esforço, trazendo revistas para a escola e buscando parcerias. Foram relatadas algumas tentativas de estimular o aluno a ler, como a disponibilização de livros e revistas no pátio da escola para que esses alunos ficassem à vontade para ler. Outra tentativa para o estímulo à leitura foi através de filmes e cartazes.

Dandara tem 31 anos, licenciada em Letras e está no Colégio Municipal há 6 anos. Fez o seguinte relato.

"Eu acho que é por isso que eles atacam muito, na tentativa de se defender, porque eles têm a autoestima baixa, mesmo que eles gostem de discutir a questão do preconceito, da valorização, mas eles ainda não se aceitam, assim, como pessoas de valor, pessoas que têm valor como qualquer outra pessoa, eles não se veem assim, por isso que eles estão sempre na defensiva, eles atacam pra poder se defender."

O relato da professora Dandara foi representativo de outras falas com o mesmo teor, a baixa autoestima do aluno negro. É necessário refletir a respeito do povo da diáspora negra a fim de contextualizar essa autoestima baixa e não naturalizar esse fato como uma característica essencializada nos negros. Romão (2001, p. 162) fala do contrassenso que é acreditar que, nos negros, a baixa autoestima é "inerente à sua personalidade humana e psíquica". Diante do histórico de exclusão, dos estigmas e do preconceito velado presente na sociedade, não é de se estranhar que os adolescentes negros tenham essas dificuldades.

O autoconceito começa se formar no ser humano desde muito cedo, nesse período as afirmações dos adultos próximos às crianças vai contribuir para que esse autoconceito seja positivo ou negativo. Eliane Cavalleiro (2001) apresenta dados alarmantes colhidos, através de pesquisa realizada em uma escola de educação infantil. Nas conclusões de sua pesquisa, ela constatou que: a) no espaço infantil pesquisado não foram encontrados cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira; b) as professoras baseiam-se na cor da pele e em características raciais para diferenciar seus alunos; c) a criança negra que passa por constrangimento normalmente não é acolhida; d)

uso de tratamento irônico em relação às crianças negras.

Diante de todo esse contexto, é preciso promover uma educação que possibilite aos alunos negros a construção de um autoconceito positivo, que promova a sua afirmatividade com relação às suas raízes e sua história e que, ao mesmo tempo, combata atitudes racistas e de discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações no Colégio Municipal e grupo focal com os professores, notou-se que ter o seu público estudantil, em sua maioria, proveniente de comunidade remanescente de quilombo não é um aspecto secundário; deve estar em primeiro plano por apresentar-se como característica estruturante desse cenário de pesquisa. A fala dos professores nos encontros traz marcadores da identificação negra do corpo discente, porém a problematização das relações étnico-raciais não se manifesta enquanto ações positivas no espaço escolar, as referências à cultura do aluno são carregadas de juízos de valor em sua maioria negativos, destacando a presença da violência que foi por diversas vezes associada aos alunos oriundos da comunidade.

Por impor-se enquanto presença marcante no espaço do Colégio Municipal, o colégio precisa conhecer a comunidade e suas tradições culturais afro-brasileiras a fim de possibilitar uma melhor compreensão desse alunado e seus conflitos, em especial a questão da autodenominação e da dificuldade de afirmar seu pertencimento. Tais fatos dão relevância ao estudo e conhecimento dessas comunidades enquanto fator de integração escola-comunidade.

Diante disso, as discussões sobre as relações étnico-raciais não podem ficar restritos ao dia da consciência negra, eles precisam perpassar o currículo durante o decorrer do ano letivo. A história da África e a cultura Afro-brasileira precisam ser contempladas no cotidiano escolar, de maneira transversal, propiciando uma valorização dos saberes locais e da tradição oral presente na comunidade, tendo como fator estruturante o diálogo. Este exige de nós, educadores, uma mudança de postura, uma saída do consagrado lugar de “falantes”, donos da palavra e do saber; para buscar o lugar de “ouvintes” no ato de compartilhar a palavra e o saber.

Voltando à narrativa do início deste artigo, a lagoa que foi o começo da trajetória dessa comunidade e deu nome à mesma, foi revitalizada. O local foi escavado e construíram uma parede firme para segurar as águas da chuva, que estão sendo utilizadas, principalmente, para sustentar os animais; os criadores têm água suficiente para prosperar seus rebanhos. Dessa forma, a lagoa reavivada retorna como símbolo da comunidade, lembrando aos seus moradores o valor da coletividade.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Minas Gerais: Ed. UFMG, 1998.

BACKES, D.S., COLOMÉ, J., ERDMANN, A. L., LUNARDI, V.L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**: o mundo da saúde, São Paulo: 2011. BRASIL, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília. MEC, 2013.
CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras na sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

GOMES, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, Minas Gerais: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 1995.t

LAPÃO. Plano Municipal de Educação. Lapão, Bahia. 1998.

ROCHA, Edmar & ROSEMBERG, Fúlvia. Auto-declaração de cor/raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, nº 132, set./dez. 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo R. N.. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Marisa Santos de, CARVALHO, Regina Célia Dantas Pimenta e. **A remanescência quilombola**: história e cultura da comunidade de Lagoa de Gaudêncio no município de Lapão-Bahia. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia), Faculdade do Sertão, UESSBA, Irecê, Bahia. 2006.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórico e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

PENSAMENTO E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maicelma Maia Souza (UFRB)
maicelma@ufrb.edu.br
Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)
nilcrusoe@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere nas discussões sobre escola e relações étnico-raciais e se propõe a apresentar resultados de pesquisa sobre o trabalho **a Educação para as Relações Étnico-Raciais** prática pedagógica sobre relações étnico-raciais no contexto da escola, tomando como referência inicial as experiências das professoras, suas histórias de vida e pensamento conceitual acerca de algumas categorias subjacentes ao trabalho com a temática, a saber: raça, racismo e preconceito racial. A escola busca organizar, entre outras formas, as atividades cotidianas da escola, por meio do trabalho com projetos didáticos para favorecer o dinamismo e a inclusão de temáticas não contempladas no currículo sistematizado, como por exemplo, para tratar das questões referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme preconizadas pelas Leis 10.639 03 e a 11.645 08, as quais alteram a LDB 9394 96 para incluir na rede regular de educação o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

A reformulação curricular é uma das necessidades mais urgentes para implantação desta legislação e, contraditoriamente, é a mais difícil de ser realizada. Daí que o trabalho com projetos é forma mais precisa de como a temática das Relações Étnico-Raciais é efetivada no contexto escolar. Podemos dizer que os projetos didáticos possibilitam ao professor tanto o exercício contínuo de criticidade acerca do que é significativo para a aprendizagem da criança, como o olhar sensível diante das dimensões psicológicas, cognitivas, afetivas e sociais que atravessam sua prática no processo ensino-aprendizagem.

É considerando este contexto que este trabalho se insere nas discussões sobre escola e relações étnico-raciais, e se propõe a apresentar resultados de pesquisa com a prática com projetos didáticos que tratam das relações étnico-raciais, tomando como referência inicial as experiências de professoras, suas histórias de vida com en-

foque em como elas se tornaram professoras e pensamento acerca dos conceitos de raça, racismo e preconceito racial. O campo empírico é a Escola Municipal Agostinho Pinheiro, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), na cidade de Ipiaú/BA, Os sujeitos[121] são: 04 (quatro) educadoras. A escolha desses sujeitos se deve ao fato de que todas têm mais de 02 anos que desenvolvem projetos didáticos sobre Relações Étnico-Raciais nesta escola. Compreendemos que "cada experiência é única, e mesmo uma mesma experiência que se repete não é a mesma, pois se trata de uma recorrência. [...] e como tal é vivenciada em um contexto diferente e com colorações diversas." (SCHULTZ, 2012, p.131-132). Foi utilizada a entrevista de forma semi-estruturada e a análise de conteúdo de Bardin (1970), Amado (2013) para analisar os dados.

CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSORA

Neste item apresentaremos os contextos de constituição de ser professora, sua interpretação sobre o mundo da escola, baseada em experiências individuais como experiências derivativas com outros eus (família, escola, por exemplo) transmitidas, também, sob a forma de um "conhecimento à mão" e que opera como um esquema de referência (SCHUTZ, 2012).

Ao perguntamos à Profª Ashanti como ela se tornou professora, sua resposta foi: "Era o meu sonho ser professora, meu sonho... era não, ainda é. Eu tenho um... um... um... orgulho, eu acho bom, bonito, eu acho interessante chegar em uma sala, e o aluno não sabe ler e ele aprender [...]" (ASHANTI, 2015). A resposta da professora demonstra uma escolha motivada pelo resultado de sua ação educativa.

Em direção semelhante, a Profª Hanna diz: "Sonhava em estar na sala de aula e com 2 anos que me formei, eu comecei a trabalhar em sala de aula [...]" (HANNA, 2015). Nota-se que há uma opção consciente em ambas as entrevistadas sobre a escolha da profissão, Hanna ainda enfatiza essa escolha, ao trazer o aspecto emocional que quando diz: "era aquele encanto igual quando a gente brinca de boneca, era o encanto pra ser professora, eu quis." (Ibdem, 2015). Entretanto, este encanto não se encontra mais em seu relato quando ela afirma que:

> *Eu já trabalhei por amor, hoje em dia não, estou completando o tempo de me aposentar [...] estou cansada, cansada de ver os meninos hoje que... não têm mais acompanhamento em casa, a família não assiste mais os alunos, a gestão da escola por si só não...(ela balança a*

121 Optamos por colocar nomes femininos, de origem das nações africanas, sendo assim: ANELE: Bastante, Suficiente {Nome normalmente dado à última nascida, nunca para a 1° ou 2° criança} (Xhosa Da África Do Sul); MAKENA: A Feliz (Kikuyu do Quênia); ASHANTI: Mulher Africana Forte (Gana); HANNA: Felicidade (Hausa). Todos os nomes foram retirados do site Geledés, disponível em http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/lei-10-639-03-e-outras/22445-significados-dos-nomes-proprios-africanos, em 18 de dezembro de 2015

> *cabeça negativamente) tira esse encanto da gente. Eu te digo assim: eu sonho com a aposentadoria. (HANNA, 2015)*

Há um descontentamento no relato da Profª Hanna diante das circunstâncias enfrentadas pelo trabalho docente na atualidade, no contexto da educação escolar, as quais direcionaram o sonho da Profª para a espera pela aposentadoria. Sua motivação inicial modificou-se ao longo da carreira docente.

Analisando as informações das entrevistadas, ainda a respeito dessa questão, outra Profª nos disse:

> *A minha mãe era professora da zona rural, então as séries iniciais que na época era ABC, depois cartilha, depois 1ª série... eu fiz com minha mãe, ela quem me ensinou a ler e escrever. Eu acho que a partir da profissão da minha mãe que eu me identifiquei com o magistério. Então desde pequenininha quando as pessoas me perguntavam "você quer ser o quê quando crescer?" Eu dizia: "Quero ser professora." [...] Eu escolhi o magistério. (MAKENA, 2015)*

Já a Profª Anele, foi bastante enfática em seu relato. Ela conta:

> *Nunca passou pela minha cabeça ser professora. Depois acabei me formando porque era umas das poucas que tinha no município, só tinha magistério, contabilidade... e como as exatas não eram a minha praia, fui pro magistério. Ainda fiquei 02 anos sem atuar depois que me formei, aí depois eu resolvi tentar, fazer essa experiência, e gostei, fiquei. (ANELE, 2015)*

Pode-se considerar no relato das Profas Makena e Anele que também houve uma escolha consciente da profissão. Ambas se identificaram com o caráter do magistério, embora que, a Profª Anele deixou transparecer em sua fala que essa escolha também se deu pela falta de alternativas de formação na cidade. Ela continua a enfatizar essa situação, quando segue seu relato sobre a graduação, ela diz: "Aí depois veio a formação acadêmica, que facilitou também ter a UNEB[122] aqui só com Letras, então acabou sendo Letras também. [...] e acabei gostando, me identificando. [...]" (ANELE, 2015)

Por fim, outro fator também influenciou Anele em sua definição por tornar-se professora. Ela finaliza ao dizer: "Minha mãe era professora, então, seguimos os passos, eu e minha irmã. Ela dava força pra os estudos, mas não direcionava em nenhuma profissão." (ANELE, 2015) Constatamos influências da mãe, tanto nos relatos da Profª Anele, como da Profª Makena.

---

122 Universidade Estadual da Bahia

Há na Profª Makena (2015) um motivo evidente de como essa profissão chegou em sua vida primeiro. Desde criança ela acompanhava a mãe na escola da fazenda na qual moravam, “as séries iniciais [...] eu fiz com minha mãe, ela quem me ensinou a ler e escrever”, e isso aparece como admiração pelo exercício da profissão de sua mãe, ao mesmo tempo em que apresenta-se como desejo de realizar em outras pessoas o que ela viveu durante a experiência como estudante, ela já idealizava essa profissão em sua infância: “desde pequenininha quando as pessoas me perguntavam “você quer ser o quê quando crescer?” Eu dizia: “Quero ser professora.” Foi na experiência docente de sua mãe, que a Profª Makena projetou sua profissão, e foi na lembrança dessa experiência que ela recuperou “aquilo” de sua intimidade (SCHUTZ, 2012) para significar o “agora” de seu contexto profissional.

Apesar de não ter se imaginado professora, Anele (2015) aprendeu nos cursos de formação de professores, o exercício da profissão que resolveu assumir há 08 anos. Ela responsabilizou-se com a tarefa de educar e, buscou experimentar a oportunidade de estar em sala de aula, aproveitando dos cursos de formação mais próximos de sua vida. Isso nos remete ao que Berger e Luckman (2003) trazem como manipulação corporal da realidade, pois é o que está estabelecido mais próximo ao seu mundo por excelência, que também determina o que fez, o que faz, ou planeja o que pode fazer.

Ao estabelecer uma comparação entre as entrevistadas, tendo como base o tempo de exercício no magistério, podemos constatar que as docentes com mais de 20 anos na carreira tornaram-se professoras muito em virtude do prestígio social que ainda havia na profissão, viviam a expectativa de realizar um sonho no campo profissional. Já as que estão com menos de 10 de anos, ingressaram por influência da experiência mais próxima que vivenciaram com o magistério, por intermédio da mãe, que remete-nos a continuação de um projeto educacional que prepara mulheres para a atividade docente, mesmo sem precisar dizer, “Ela (*a mãe*) dava força pra os estudos, mas não direcionava em nenhuma profissão.” (ANELE, 2015, grifo nosso).

E apenas uma delas, a profª Ashanti, revelou-nos ter interesse em ser professora por causa do efeito esperado da atividade pedagógica, “eu acho interessante chegar em uma sala, e o aluno não sabe ler e ele aprender”. Esse fato nos chama a atenção porque, assim também aponta Fontana (2010), pouco ou nada há ao que se refere aos aspectos pedagógicos e às condições de produção social dessa profissão como motivos para ingresso na carreira.

É possível que essa lacuna esteja relacionada ao processo de negação da profissão de professora como atividade política (FREIRE, 2015), visto que a feminização do magistério foi incentivada à mulher porque era uma das poucas profissões que “permitiam conciliar com as obrigações domésticas” (ARANHA, 2006, p. 228), aliada à experiência materna (Ibdem, 2006), o que também significava a limitada val-

orização do aspecto profissional deste trabalho, e construía no imaginário social uma relação romântico-afetiva entre ser mulher e ser professora.

Por outro lado, na tentativa de superar essa visão, Freire (2015) reforça a capacidade que a professora possui de, ao mesmo tempo respeitar as heranças culturais, não se adequar a elas quando estas se tornam obstáculos para sermos autônomos. “Mas, o fato de sermos seres programados, condicionados e conscientes do condicionamento e não determinados é que se faz possível superar a força das heranças culturais” (FREIRE, 2015, p. 96). Daí que, ao vislumbrar a aprendizagem da criança, a atividade docente está intencionalmente relacionada com o objetivo do qual se propõe a educação escolar pelo ensino de conteúdos, que é o de garantir autonomia sobre si, e por conseguinte, emancipação de seus sujeitos na reelaboração do conhecimento e de sua própria cultura.

Tornar-se professora não é algo que se constrói no isolamento. As pressões sócio-culturais influenciam os comportamentos e produzem as práticas que cada sociedade espera como resposta às demandas que necessitam de transformação. Como seres históricos, estamos nos produzindo continuamente, em diálogo com os movimentos que também produzimos, por isso vale dizer que tornar-se professora é um exercício que não se esgotam no tempo passado, mas que se reinventa no presente, mediante a consciência do inacabamento (FREIRE, 1996).

PENSAMENTO DAS PROFESSORAS

Em concordância com Santomé (1998), quando ele diz que “A concretização das finalidades da escolarização é o eixo principal que nos permite revisar de maneira contínua as diferentes propostas da função e atividades docentes.” (Ibdem, p.129), buscamos conhecer os conceitos que as professoras têm sobre os aspectos que são acrescidos em suas atividades, pois facilitou-nos a interpretação acerca os relatos de suas experiências no ambiente escolar, ao tempo em que explicita de forma racional, em que limites a prática com projetos pedagógicos se faz coerente com as finalidades da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Neste ponto, abordaremos como raça, racismo e preconceito racial são conceituados pelas professoras entrevistadas. Em relação ao conceito de raça, obtivemos informações de duas professoras. Ao perguntarmos a Profª Anele, ela nos diz:

> *Eu penso que a gente pode ter uma: ser descendente de um povo, de um grupo e o que a gente carrega hoje vem também daquele grupo que são nossas origens, e eu penso que isso também vai mudando de acordo o convívio em nossa sociedade, que a gente vai incorporando também outras características de outros grupos... (ANELE, 2015)*

Em direção semelhante, a Profª Ashanti também respondeu: “é a origem da pessoa, nação, de que origem você é.” (ASHANTI, 2015) Nesta questão, ao considerarmos as respostas das professoras, podemos inferir três reflexões: a primeira aponta para a relação do conceito de raça a uma origem comum, pertencente a mais pessoas que constituem um povo, um grupo ou uma nação. Essa consideração nos remete ao conceito de etnia, elaborado por intelectuais para substituir o sentido atribuído historicamente à palavra raça, na tentativa de não reproduzir as hierarquizações culturais na espécie humana (GOMES, 2005), fundadas nas Teorias Raciais do século XIX (SCHWARCZ, 1996).

O termo etnia designa “o pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade.” (GOMES, 2005, p.50). Outros autores compartilham dessa concepção e enfatizam que é “um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns.” (Ibdem, apud CASHMORE, 2000, p.96).

Ambas as professoras fizeram essa relação, ilustrando como exemplo o próprio pertencimento. A Profª Anele confirma sua assertiva ao dizer: “[...] e eu penso que a gente tem mais forte um, que no meu caso é o negro, é a raiz africana, então acho que é o mais forte na minha vida. ” (ANELE, 2015). Também a Profª Ashanti complementa seu conceito trazendo para si própria como exemplo: “[...] eu sou negra, sou de origem africana.” (ASHANTI, 2015). Daí entendemos como elas significam raça no plano da etnia.

Essa relação construída por elas, nos leva a segunda reflexão, já mencionada nesse trabalho: o termo raça foi calcado pelos pensadores do século XIX, oriundos do “darwinismo social” (SCHWARCZ, 1996, p.84), os quais partiam da afirmação do caráter essencial das raças, para classificar as diferenças, assim como as das espécies, na busca de identificar razões que explicassem a origem da humanidade e seus determinismos, longe do princípio de igualdade. Com tempo,

> *tomava força um tipo de modelo que, abrindo mão do indivíduo, centrava-se apenas no grupo e suas potencialidades. É essa a base da antropologia criminal, por exemplo, [...] que acreditava poder capturar os criminosos antes que cometesse o delito, detectar o desviante antes que praticasse o ato. (ibdem, p.85-86)*

No Brasil, no final do século XIX, com a queda do regime escravagista, o debate sobre a cidadania dessa mão-de-obra livre gerou uma série de análises e estudos sobre “os perigos da miscigenação”, pois evidenciava uma nação majoritariamente de raças misturadas, em virtude da relação existente entre raças consideradas inferiores e superiores. Já citadas anteriormente neste trabalho, foram as faculdades de

Direito, em Recife e em São Paulo, que tomaram como base as Teorias Raciais, para estabelecer uma identidade nacional, que distanciasse a particularidade de sua miscigenação do fracasso da nação.

Daí que, partindo da ideia de hierarquia racial, as grandes teorias sobre mestiçagem foram elaboradas em Pernambuco e implementadas com mais evidência em São Paulo. Quanto mais branqueada a nossa nação, mais teríamos uma solução para o futuro do país (SCHWARCZ, 1996), essa foi a lógica difundida como política nacional que fundamentava, por exemplo, dentre outras ações, as políticas de imigração adotadas no estado paulista. "Ou seja, a bancada paulista limitou a admissão de trabalhadores a apenas alguns países da Europa, a saber: italianos, suecos, alemães, holandeses [...] uma clara indicação da coloração que se pretendia para a população local. " (Ibdem, p.91).

O contato com o diferente, experimentado com estranhamento e recusa, desenvolveu nas classes e nações dominantes a prática do que Leite (2002) caracteriza como xenofobia, isto é, o sentimento de rejeição integral aos grupos estranhos e aos seus costumes. Branquear uma população na tentativa de resgatar "o melhor" da humanidade é um exemplo disso e, no mínimo, é imoral, como diz Freire (1996):

> *"Não há justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral [...]" (FREIRE, 1996, p.60)*

A política de branqueamento não deu certo no aspecto físico da população brasileira, haja vista os recentes dados da Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios – PNAD, que constatou um aumento na autodeclaração de pessoas do grupo negro, divididos nas categorias pardo e preto, que passou de 48,1% em 2004 para 53% em 2013. Porém, a ideia de raças superiores e inferiores, disseminada em todos os âmbitos da sociedade brasileira, foi promissora. Não bastava dizer que a miscigenação era algo danoso para o Brasil, ainda havia a necessidade de expor quais formas de vidas e quais culturas não poderiam ser aceitas, nem mesmo pelos membros de seu próprio grupo, para então assim, afirmar a superioridade do grupo padrão. É o que, nesse caso, Leite (2002) caracteriza como xenofilia, ou seja, a tendência de rejeitar o seu grupo e seus padrões de origem, ao mesmo tempo em que confirma a supremacia do grupo estranho. Cabe salientar que essa rejeição é aprendida nas construções sociais, nunca naturalizadas no indivíduo.

As professoras Anele e Ashanti, ao conceituarem raça, trazem com veemência para seus contextos de autodeclaração, a ilustração de como elas se sentem pertencentes a, e originárias de um determinado grupo racial. Fato que não encontramos, por exemplo, nas autodeclarações das professoras Makena e Hanna. Consideremos as falas de cada uma:

> *Eu acho que sou um pouco de cada... eu não posso me declarar que eu sou só da cultura negra ou da cultura indígena [...] e as culturas já se misturaram [...] eu sou negra por exemplo, mas uso uma calça jeans, que é da cultura norte-americana. (MAKENA, 2015)*
>
> *Eu não sou branca! Minha família é bem complicada, tem negro, tem loiros, tem olhos azuis, tem de tudo um pouco... eu considero também chegando perto de lá, um pouquinho de tudo ali, não me considero branca e nem totalmente negra, porque a cor não chega e o cabelo não chega a tão 'brabo', mas é 'brabo' junto, não é bom, mas eu me considero na área. Respeito por demais, gosto, amo a cor negra, as parentes que são mais pro lado queimado, que eu chamo, amo aquela cor, aquele jeito de ser... (HANNA, 2015)*

Apesar de termos no imaginário social a ideia de raça associada à origem de um povo ou nação, conforme relatos anteriormente mencionados, encontramos, também, paralelo a essa constatação, o fato de que muitas pessoas ainda não abordam sua autodeclaração como pertencente a um grupo étnico-racial específico, preferindo situar-se na identidade mestiça. Isso se dá, em virtude, sobretudo, da forma como o padrão branco difundiu seus valores e crenças, a medida em que descaracterizou os demais grupos étnico-raciais, ao utilizar do discurso da mestiçagem como identidade nacional brasileira (FREYRE, 2006; RIBEIRO, 1995). É o que confirma Schwarcz (1996), quando aponta essa estratégia que a política nacional buscou, "afirma-la para então combatê-la." (Ibdem, p. 91), na tentativa de "salvar" o Brasil que estava predestinado fracasso em decorrência da mestiçagem com raças ditas inferiores.

Na fala das duas professoras, há expressada a ideia de mestiçagem acerca de seu pertencimento, quando consideram somente os aspectos culturais, "eu sou negra, por exemplo, mas uso uma calça jeans, que é da cultura norte-americana. " (MAKENA, 2015), ou somente os aspectos biológicos, "não me considero branca e nem totalmente negra, porque a cor não chega e o cabelo não chega a tão 'brabo', mas é 'brabo' junto, não é bom, mas eu me considero na área. " (HANNA, 2015), quando na verdade, é necessário considerar todos os aspectos, inclusive os históricos (MUNANGA, 2012), para que esse reconhecimento se dê com mais tranquilidade.

Vale salientar que Nogueira (1998) já evidenciava o preconceito de marca como determinante no estabelecimento de classificações sociais e raciais existentes no Brasil, visto que, aqui, a aparência é uma característica mais importante que a origem. Também Gomes (2008) aponta o cabelo e o corpo como símbolos que demarcam um conflito identitário na aceitação-rejeição da raça. A autora ainda enfatiza que esse conflito é gerado na coletividade, "construído socialmente, vivido e aprendido em grupo, na família." (GOMES, 2008, p.124). Embora a categoria identidade não seja parte conceitual desse trabalho, compreendemos que nossas autodeclarações consideram que, tanto o ser humano, como as diversas concepções de realidade são construídas

nas relações interpessoais mediadas por crenças, valores, costumes, práticas e padrões. (FERREIRA, 2009). Nos termos da fenomenologia schutziana (2012), essas construções só são possíveis porque as pessoas agem em relação a outras pessoas, num contínuo processo intersubjetivo.

É nesse entendimento, que ao final de sua exposição sobre o conceito de raça, a Profª Ashanti vai concluir: "Quem é racista pensa que uma raça é melhor que a outra. O Brasil é uma mistura de raças, porque não tem dividido, não é dividido, mas sei lá, a gente vê que tem diferença." (ASHANTI, 2015). E aqui, ao seguir este percurso analítico, abordamos a terceira reflexão oriunda dessa questão: O termo raça ainda está presente no debate sobre Relações Étnico-raciais, retomado e defendido seu uso pelos militantes dos movimentos sociais negros, porque, como afirma Guimarães (2002) "corresponde, na verdade, à retomada da luta anti-racista em termos práticos e objetivos. " (GUIMARÃES, 2002, p.51).

Se a Profª Ashanti consegue fazer uma leitura de como se dá uma atitude racista, é porque, em termos práticos, a ideia de raça (construída hierarquicamente) foi assimilada pela população. Ou ainda, se ela consegue perceber que, mesmo que as raças não estejam divididas aqui no Brasil, mas há diferenças no tratamento (FERNANDES, 2008; NOGUEIRA, 1998; GOMES; 2008; T.SILVA, 2013), é porque, em termos práticos, a ideia das classificações raciais foi assumida nas relações e pelas instituições. Se a Profª Hanna afirma que ela não é totalmente negra porque "o cabelo não chega a tão 'brabo', mas é 'brabo' junto, não é bom", é porque, além de se situar no contexto da mestiçagem, a ideia do corpo branco como padrão superior e positivo e o corpo negro como padrão inferior e negativo, em termos práticos, encontra ressonância no olhar direcionado a si mesmo, ao tomar o outro como referência (GOMES, 2008).

O conceito de raça inevitavelmente convoca-nos para analisar como é visto o racismo pelos sujeitos desta investigação. No que diz respeito a este conceito, duas professoras utilizaram explicações semelhantes: "Racismo e preconceito é a mesma coisa. Eu vejo que o racismo... você ser racista não é uma opção sua. Você não se torna racista de uma hora pra outra, o racismo já vem formando junto com você. " (MAKENA, 2015). Ela ainda exemplifica: "Eu observo que na criação de muitos filhos os pais já colaboram pra isso, só compra bonecas brancas, os filmes são só de princesas, toda criança só quer ser princesa, os temas de aniversários são só de princesa. " (Ibdem).

E a Profª Ashanti também afirmou como sendo um preconceito: "é um preconceito de qualquer coisa, quando se fala de racismo é de raça né¿" (ASHANTI, 2015). E como exemplo, ela traz situações vivenciadas pelas crianças da escola. Ela diz: "Às vezes xinga o outro: 'Êê, seu nego' (ele é negro e xinga o outro de negro), 'Ah não vou sentar de junto desse aqui não que é preto'... aí a gente vê que eles não têm conhecimento da coisa, discrimina por causa da cor." (Ibdem).

Como preconceito é também uma de nossas categorias, trazemos para este ponto, o conceito da Profª Ashanti sobre preconceito para que possamos melhor compreender sua afirmação no que se refere ao racismo. Ela nos diz: "É a pessoa falar de uma coisa que não gosta e talvez venha a ofender o outro. Pode ser de cor, de bens materiais também... em geral. " (ASHANTI, 2015). Logo, o racismo para ela está ligado a ofensa explícita por causa de algo de que não se gosta. É uma atitude ofensiva. Comparando os conceitos trazidos pelas Profas. Makena e Ashanti, podemos observar que há dois tipos de racismos, embora ambas os tenham associados à ideia de preconceito.

Quando a Profª Makena diz que o racismo se manifesta em todos os espaços sociais, "os pais já colaboram pra isso, [...] os filmes são só de princesas, [...] os temas de aniversários são só de princesa...", ela está sinalizando o que Gomes (2005) traz como racismo institucionalizado, aquele que "implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio indireto" (GOMES, 2005, p. 53). Ora, não são instituições a família, a mídia, o mercado, que regulam nossos olhares e educam comportamentos, frutos das estruturas relacionais da sociedade, ao construir tanto a rejeição como a aceitação de determinados padrões e estéticas¿

Em sua análise histórica desde a antiguidade até os tempos atuais, sobre o racismo praticado como base para as diversas sociedades, Moore (2007) afirma que dificilmente ele poderia existir, sem, dentre outros fatores, ter como base sustentadora a criação de estruturas intelectuais normativas (ideológicas) "para regulamentar as relações entre dominados e dominantes" (MOORE, 2007, p. 248). O autor ainda aponta as representações simbólicas impostas pelo grupo dominante aos demais, como finalidade de converter uma consciência grupal para a rejeição de uma alteridade fenotípica específica, a fim de perpetuar a relação de dominação deste grupo para com os subalternizados.

Daí que o racismo trazido pela Profª Makena revela os preconceitos que aparecem, por exemplo, nas representações do que é belo, durante todo o processo de aprendizagem cultural. Nessa cultura, aprendemos a separar, a partir do padrão eurocêntrico, o que é positivo e o que é negativo, o que é bom e o que é ruim, o que é bonito e o que é feio, e aqui entra o outro tipo de racismo evidenciado na fala da Profª Ashanti: o racismo na forma individual, o qual "manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos[...]" (GOMES, 2005, p.52) É uma ação resultante da aversão à pessoas com outro pertencimento racial identificados por meio dos traços morfológicos, tais como: tipo de cabelo, cor da pele, espessura labial dentre outros. (GOMES, 2005), conforme traz o exemplo da Profª Ashanti: "Ah não vou sentar de junto desse aqui não que é preto'".

Como podemos perceber, os conceitos de raça e de racismo estão diretamente relacionados aos conceitos de preconceito racial. Para melhor analisarmos essa cat-

egoria, consideremos o que as professoras falam sobre ela. A Profª Anele expõe seu conceito sobre preconceito da seguinte forma: “Antes de você pensar, antes de você conhecer a pessoa pelo que ela é, você já determina e já acha que ela é inferior pela cor, pela maneira que você se veste...” (ANELE, 2015)

De acordo com Gomes (2005),

> *O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p. 54)*

Ainda na direção de preconceito como algo estabelecido antecipadamente, a Profª Anele ilustra essa relação com um exemplo:

> *Porque uma amiga branca, na cor da pele, se casou com um negro, e uma outra pessoa veio me falar “mas olha, trabalha na Petrobrás.” Me mostrou a foto e foi logo falando... então é a questão de estar numa posição, num emprego, numa roupa que não é esperado... (ANELE, 2015)*

Em virtude da disseminação preconceituosa de que a população negra é inferior a branca, a amiga da Profª Anele tratou de ‘elogiar’ o marido negro ao ressaltar o seu trabalho como aspecto positivo para superar o ‘problema da cor’ nessa união inter-racial. “O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente.” (GOMES, 2005, p. 54). Portanto, deve ser também socialmente o seu desmascaramento. Ele permanece na vida das pessoas porque está enraizado em um sistema racista (Ibdem) que detém instrumentos para manipular as desigualdades raciais na sociedade, a fim de perpetuar a dominação existente.

Observemos, agora, o conceito trazido pela Profª Hanna a respeito da categoria preconceito. Para ela: “é você não aceitar o outro, não aceitar a forma do outro, o jeito do outro, pra mim é uma forma de discriminação, resumindo pra mim é tudo a mesma coisa” (HANNA, 2015). Nota-se que ela enfatiza a atitude preconceituosa como forma explícita de discriminação. Essa relação existe porque para ela discriminar também é “você não aceitar o outro, não aceitar a forma do ouro. É você não respeitar o seu vizinho.” (Ibdem), por isso que no final ela reafirma: “pra mim é tudo a mesma coisa.”

Não há como dissociar a relação entre essas categorias, visto que uma necessita da outra para se concretizar no seio da sociedade. Tanto a Profª Ashanti como a Profª Hanna definem preconceito como algo perceptível a partir de uma prática discriminatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fruto das lutas de movimentos sociais negros em defesa de uma educação antirracista, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se inserem no contexto da democracia brasileira para reorganizar o currículo da escola e gerar práticas pedagógicas que visem o reconhecimento da diversidade de infâncias e de culturas como eixo norteador para todas as áreas de conhecimento da escola. Em muitas realidades, são os projetos pedagógicos que aproximam essas temáticas do ambiente escolar.

A análise das experiências de professoras com a prática pedagógicas com projetos só nos possibilitou evidenciar de forma precisa, os aspectos que ainda precisamos avançar para Educação das Relações Étnico-Raciais e, podemos citar: A necessária formação continuada sobre a temática; o esforço em efetivar a reformulação curricular, norteada pela diversidade cultural; a identificação de práticas discriminatórias no contexto da escola e a busca pela superação; e o desmascaramento do discurso sobre identidade mestiça, gerada a partir do mito da democracia racial. Neste trabalho, também percebemos a relevância da história de vida para compreender a constituição da identidade docente das professoras entrevistadas, suas práticas e opções pedagógicas no trabalho sobre Relações Étnico-Raciais.

Reconhecemos que a riqueza deste trabalho está em perceber como as professoras identificam as experiências com o racismo na escola, ou não, a partir das análises conceituais realizadas sobre as categorias subjacentes ao trabalho com Relações Étnico-Raciais, estabelecidas *a priori*. Foram estas análises conceituais que nos fizeram compreender que, neste caso, a prática pedagógica para Educação das Relações étnico-Raciais, por meio dos projetos didáticos, está permeada por limitações históricas, sociais e culturais, as quais não se resolvem com atividades pontuais.

REFERÊNCIAS

AMADO, João da Silva. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 1ª Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e Brasil. -3.ed. –rev. e ampl. –São Paulo: Moderna, 2006

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas**. A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade – Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.

_____. Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

_____. Lei 9394/ 96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**, apresentação de Lilia Moritz Schwarcz. 2 ed. Revista – São Paulo: Global, 2007.

_____. **A inserção dos negros na sociedade de classes**: (O legado da "raça branca"), volume 1; prefácio Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. – 5 ed. – São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: Identidade em construção. –São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009

FONTANA, Roseli A. Cação**. Como nos tornamos professoras**¿. -3. Ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

_____. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. -25.ed. rev. e atualizada. –Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. – 51ª ed. ver. – São Paulo : Global, 2006. – (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1)

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia.** -São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; ed. 34, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. - 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. p**.** 39 – 62. *In* **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. p.143-154. *In* **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IBGE Cidade@. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acessado em 26 de junho de 2012

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro:** história de uma ideologia. – 6 ed.rev. – São Paulo: editora UNESP, 2002.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológica para entender o racismo. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil***:* identidade nacional versus Identidade negra*.* – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autentica, 2008

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em <http://www.slideshare.net/Geraaufms/uma-abordagem-conceitual-das-noes-de-raca-racismo> Acessado em 03 de setembro de 2012.

_____**. Negritude:** usos e sentidos**.** – 3. ed. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga; apresentação e edição Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In. VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis:Nova Harmonia, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado; trad. Claudia Schilling. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização Helmut T. R. Wagner; tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes; 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil**: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. In. Afro-ásia, 18 (1996), 77-101

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascenção social.- Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

T. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo.** 3ª Edição. Editirora Autêntica, 2010

_____.(org) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRAJETÓRIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR: UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS DO SAEB 2013

Caroline Nepomuceno da Silva (PPGEduC/ UNEB)
carol_pedagogia_@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem o intuito de inferir sobre os desafios encontrados pelas crianças matriculadas na rede municipal de Salvador ao longo de sua trajetória escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano de escolarização), no que se refere a possível relação existente entre o nível socioeconômico e o desempenho das mesmas. Buscaremos compreender como os destinos de milhares de crianças estão sendo traçados diariamente na educação pública de Salvador e afetados, seja pelo meio social ou pelos olhos mais penosos das/os professoras/es.

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Gatti (2004), a qual entende que os dados não falam por si só, mas que a transformação dos dados quantitativos em conhecimento depende do olhar do pesquisador, o qual deve observá-los e construir análises a partir deles.

Por esta razão, para a realização dessa pesquisa, observamos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coletados em 2013. Esse sistema de avaliação foi construído em 1990 e tem como objetivo avaliar diagnosticamente a Educação Básica brasileira através de informações sobre o desempenho escolar, condições socioeconômicas e estruturais na esfera municipal, estadual e federal. Assim, seu intuito é o de subsidiar, com essas informações, a construção e/ou melhoria das políticas públicas para que se alcance a tão almejada qualidade na Educação Básica.

Veremos que uma primeira leitura desses dados, por sua vez, sugere a existência de uma relação entre nível socioeconômico e desempenho já no final da 1ª etapa do Ensino Fundamental. Se entendermos os anos de escolarização obrigatória como o período do *cursus*[123] de um indivíduo destinado à aquisição de capital cultural, capital esse que lhe permitirá negociar sua autossuficiência na sociedade com autonomia, temos que desde a primeira etapa este *cursus* já está viciado, afetando o destino de muitas crianças e jovens.

123 Para Bourdieu (1998) a palavra *cursus* indica o percurso realizado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar.

Consequentemente, podemos supor que muitas dessas crianças terão de enfrentar imensas dificuldades até a conclusão do próprio Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, caso não evadam da escola, a consequência lógica é uma formação tão instrumental que pode impossibilitar o acesso às universidades públicas e/ou de boa qualidade, mesmo diante dos diversos programas de ações afirmativas em curso.

O texto está dividido em duas seções, sendo que a primeira apresenta o SAEB e seus instrumentos avaliativos. Essa discussão torna-se pertinente, pois ao conhecermos esses mecanismos podemos entender como os dados socioeconômicos, frutos do contexto sociocultural pertencente a cada escola, podem trazer indícios sobre a realidade social das crianças e das suas famílias, como também, a partir disso, ser possível entender como os indicadores de níveis socioeconômicos dos alunos e alunas influenciam no seu desempenho escolar.

Já a segunda parte desse artigo traz a análise dos dados pesquisados juntamente com o aporte teórico e metodológico utilizado para embasar a pesquisa. Diante da primeira leitura que se tem sobre os dados, chegamos a algumas conclusões pertinentes.

CONHECENDO O SAEB

O SAEB apresenta, atualmente, três modelos de avaliações aplicadas em momentos diferentes do percurso escolar. A primeira é a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que através de amostragens de alunos das redes públicas e privadas, avaliam a qualidade e equidade dos alunos do 5º e do 9° do Ensino Fundamental, como também dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. A segunda é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que traz como objetivo avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes municipais, estaduais e federais de ensino. No ano de 2013, foi incorporado ao SAEB o terceiro modelo que é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem o intuito de compreender os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática ao final do 3° ano de escolarização do Ensino Fundamental.

Para nossa análise, utilizaremos como dados os resultados obtidos através da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Se trata de uma avaliação realizada a cada dois anos, envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. A Prova Brasil avalia o desempenho dos alunos e alunas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática utilizando-se da Teoria da Resposta ao Item. Para que essa avaliação seja aplicada é necessário que a escola apresente classes com, no mínimo, 20 alunos e alunas matriculados nas séries/anos avaliados. O resultado dessa avaliação junto

com a taxa de aprovação formam os dados utilizados pelo INEP para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

> *O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. (INEP, 2015).*

Como já mencionado, a Prova Brasil apresenta-se tendo como principal objetivo avaliar a qualidade do ensino ofertado nas escolas das redes públicas de educação, fornecendo resultados contextualizados para cada escola que realiza a avaliação, bem como para as redes de ensino. Para tanto, o INEP produz uma série de indicadores contextuais sobre situações extra e intra escolares das escolas públicas do país através de questionários que sistematizam dados acerca do perfil socioeconômico dos alunos das escolas.

O INEP envia às escolas um questionário para o gestor escolar, para a professora e, os/as estudantes também recebem um questionário socioeconômico no mesmo dia da avaliação de desempenho. Cada um desses instrumentos de coleta de dados auxilia na construção de indicadores contextuais, formando o que o SAEB intitula, respectivamente como “Perfil de ‘Escolas Similares”, “Indicador de Adequação da Formação Docente”; “Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)”.

Neste artigo, utilizaremos alguns dados fornecidos pela análise do INSE o qual foi criado com a finalidade de categorizar social e economicamente o perfil dos estudantes. O mesmo oportuniza contextualizar os resultados dos desempenhos de cada instituição de ensino com o intuito de identificar as escolas que apresentam maiores desafios à aprendizagem escolar e as condições que a mesma acontece. (SOARES; ALVES. 2013)

Dessa forma, ao analisar esse índice contextual discutiremos sobre as condições estruturais que crianças e jovens tem encontrado para balizar seu percurso escolar. Esse indicador é construído a partir do questionário socioeconômico que a criança recebe no mesmo dia da avaliação. Para isso, é indagado ao aluno, entre outras perguntas, a quantidade de bens materiais em sua residência, tais como eletrodomésticos e outros equipamentos eletrônicos, bem como é indagada a quantidade de pessoas que moram na sua casa, se possuem ou não empregada doméstica, a renda familiar e o nível de escolaridade de mãe, pais e/ou responsáveis.

Esses dados foram agrupados pelo INEP em uma escala de I a VII, como mostra a Tabelas 1, disponível no sítio eletrônico da instituição.

Tabela 1: Classificação dos níveis socioeconômicos utilizados pelo INEP para a construção dos indicadores contextuais.

Descrição
Nível I - Até 30: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não o completou.
Nível II - (30;40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.
Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.
Nível IV - (50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.
Nível V (60;70]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.
Nível VI (70;80]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
Nível VII - Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

FONTE: Tabela disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailing/2014/nota_tecnica_INSE.pdf >. Acesso em Out. de 2015.

Dialogando com esses níveis socioeconômicos, buscaremos confrontar esses dados levantados pelo próprio INEP com o desempenho das escolas municipais de Salvador na Prova Brasil realizada no ano de 2013.

ANALISANDO OS DADOS

Para embasar a análise dos dados buscaremos o aporte teórico do sociólogo Pierre Bourdieu, cuja obra apresenta uma discussão totalmente pertinente na contemporaneidade e nos leva a interrogar sobre qual futuro estamos buscando a nível educacional.

Ao dialogar sobre as forças existentes na sociedade e as construções mentais dos indivíduos que se diferenciam e ao mesmo tempo são diferenciados, Bourdieu (1998) nos coloca em contato com o fio condutor desse diálogo: a luta pelo capital cultural. Luta pela qual é gerada uma diferenciação gritante na construção de trajetórias escolares.

Nesse contexto, se pudermos compreender a obrigatoriedade da frequência escolar para crianças de 4 a 18 anos como a principal política de Estado para garantir a igualdade de oportunidades no desenvolvimento de todos os cidadãos, veremos que a luta pela aquisição do capital cultural, de fato, é determinada por muitos outros campos para além da educação. Afinal, é o capital cultural que irá influenciar o capital escolar de milhares de crianças matriculadas nas escolas da rede municipal de Salvador.

Bourdieu (1998, p. 67) define capital cultural como

> *[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-relacionamento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns passíveis de serem percebidos ou observados pelos outros ou por eles mesmos, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67).*

Diante disso, podemos compreender que estar situado em um grupo privilegiado socialmente representa um passo significativo para o sucesso. Nascer em famílias de classe média ou alta possibilita, desde o berço, acesso a inesgotáveis fontes do capital cultural que é valorizado por grande parte da sociedade em que vivemos. O acesso que essas pessoas podem ter à cultura hegemônica, desde o ingresso em espaços culturais como teatros, cinemas, concertos musicais de categorias variadas, acesso à informação de forma rápida e objetiva, até a um ensino de qualidade em que seus professores (as) acreditam no seu potencial e/ ou te levam a isso, irá influenciar diretamente no capital escolar de crianças que almejam ou não adentrar os muros das universidades.

No entanto, ao observarmos os dados de matrícula na rede municipal de Salvador, começamos a perceber que esse não é o caso das crianças atendidas. Em primeiro lugar, a Tabela 2 mostra que a maioria das crianças que estudam no Ensino Fundamental I das escolas públicas de Salvador são negras.

Tabela 2: Matrículas na Rede de ensino municipal de Salvador/Educação em números: matrícula de alunos por raça e cor. 2015.

EDUCAÇÃO EM NÚMEROS / MATRÍCULA / ALUNOS / POR COR E RAÇA

Alunos por Cor/Raça									
COR/ RAÇA	Educação Infantil		Ensino Fundamental						
			Regular		EJA				
					SEJA I		SEJA II		TELE CURSO
	Creche	Pré Escola	Ens I	Ens II	1° SEM	2° SEM	1° SEM	2° SEM	
AMARELO	31	79	648	120	87	0	68	0	0
BRANCO	333	877	4.873	987	488	0	378	0	0
INDIGENA	22	33	249	34	42	0	25	0	0
NAO DECLARADO	1.199	2.129	7.618	1.577	1.378	0	630	0	0
NÃO DECLARADO	123	108	162	18	105	0	23	0	0
PARDO	2.913	8.303	50.734	10.762	6.509	0	4.429	0	0
PRETO	972	2.405	16.544	3.586	3.747	0	2.098	0	0
Total Alunos:	**5.593**	**13.934**	**80.828**	**17.084**	**12.356**	**0**	**7.651**	**0**	**0**

Ano de referêcia: 2015
Última atualização: 27/10/2015 às 11:52
Fonte: Sistema de Matrícula Informatizada

FONTE: Sistema de Matrícula Informatizada. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-matricula-raca.php>. Acesso em 27 Out. 2015

Como podemos ver, a partir da análise feita pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), podemos constatar que das 80.828 crianças matriculadas no Ensino Fundamental I, 67.278 são crianças negras (somando-se as declaradas pretas e as pardas). Esse número ultrapassa e muito o quantitativo de crianças declaradas brancas que se configuram em 4.873 crianças. Vale observar que o número de crianças que não tiveram sua cor ou raça declarada é, no mínimo, alarmante, chegando a perfazer um total de 7.780 crianças somente no Fundamental I.

Ao constatar esse quadro, e sendo Salvador a capital do desemprego[124], no país já podemos pensar quantas dessas crianças partem de um lugar desprivilegiado socialmente. Veremos adiante que, ao observar os níveis socioeconômicos dos quais a maioria dessas crianças fazem parte, podemos considerar que são filhos e filhas de famílias economicamente desfavorecidas. Como também podemos encontrar

124 Salvador e região metropolitana é a capital brasileira com índice de desempregados do país, segundo o IBGE. Fonte: Bahia Notícias. Disponível em: <http://www.bahianoticias.com.br/noticia/145520-salvador-e-a-capital-com-maior-taxa-de-desemprego-aponta-ibge.html>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

pesquisas que atestam que uma imensa parcela das escolas municipais da região nordeste do Brasil são localizadas em bairros periféricos (PLANK, 1998).

Identificando o pertencimento racial da maioria dessas crianças em uma cultura que se mostra ainda como hegemônica e racista, bem como a notável falta de meios de aquisição de capital econômico e a compreensão do meio social na qual as mesmas vivem, podemos supor que grande parte das crianças da rede municipal de Salvador traz consigo, desde muito cedo, forças objetivas que muitas vezes acabam por delinear seu destino escolar.

Para tentar compreender esse processo com mais detalhes, devemos analisar o lugar de origem dessas crianças, sua condição social e racial e, em seguida veremos que, apesar da tenra idade, o cruzamento dos dados do questionário socioeconômico do SAEB com o desempenho das escolas dessas crianças esboça possíveis destinos traçados pelas forças determinantes que compõem a construção do seu destino social. Esses aspectos corroboram com o que Bourdieu (1998) aponta ao dizer que:

> *[…] diferentemente das crianças oriundas das classes populares que são duplamente prejudicadas no que respeita a facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças da classe média devem a sua família não só os encorajamentos e exortações ao reforço escolar, mas também um ethos de ascensão pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa a aquisição da cultura (BORDIEU, 1998, p. 48).*

Ao vislumbrar essa diferenciação no acesso ao capital cultural que as classes populares passam e considerando que a escola em si valoriza a cultura dominante dentro desse espaço, como esperar que a escola, como campo político, não participe dessa seleção e não perpetue essa desigualdade de oportunidade? Assim, passa a ocorrer à legitimação da transmutação das desigualdades sociais em desigualdades escolares. Oferecendo aos estudantes das classes populares um ensino que deixa a desejar no que tange à formação para o mundo social. Dessa forma, acaba acontecendo o que Bourdieu (1998, p. 50) classifica como superseleção:

> *[…] o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário. (BOURDIEU, 1998, p. 50).*

Nesse sentido, além da seleção ocasionada pela falta de capital cultural e, que vai influenciar negativamente no êxito escolar, pois os conteúdos escolares trazem o capital cultural da classe dominante, as crianças também sofrem por não apresentarem o êxito escolar tão necessário à aprovação, o que acaba por influenciar a sua trajetória escolar e ocasionando os altos índices de evasão escolar ao longo de todo ciclo educacional.

Assim, a escola acaba funcionando como uma máquina de conservação social, que insiste em manter a ordem vigente distanciando crianças e jovens de um destino menos árduo socialmente, mantendo-se, assim, como parte integrante do sistema social, perpetuando desigualdades.

Logicamente, que há um percentual de jovens que conseguem sobreviver a essa superseleção e, no caso do Brasil, estão tendo cada vez mais chances de acesso a uma universidade pública de qualidade. Em especial, este é o resultado mais contundente de programas de ações afirmativas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas vigentes em grande parte das instituições de ensino em questão (QUEIROZ, 2004).

Nesse trajeto escolar, podemos compreender que partindo da Educação Básica para se alcançar o Ensino Superior há um grande percurso a ser seguido para que essas crianças o alcancem com condições psíquicas e intelectuais para concorrer a tais vagas e/ou reservas de vagas. Como afirma Delcele Queiroz (2004, p. 15):

> *No campo educacional, a condição racial do estudante, como outras categorias de exclusão, irá determinar seu destino escolar. Para mulatos e pretos, esse destino se constrói paulatinamente, desde os momentos mais remotos da escolarização, em geral nas escolas públicas, de baixa qualificação, que os fará chegar às portas da universidade numa condição de enorme desvantagem, para competir com os estudantes de outros segmentos raciais, com uma história escolar bastante diferenciada. (QUEIROZ, 2004, p. 15).*

Como a autora relata, podemos compreender a demasiada desvantagem com que essas crianças chegam ao Ensino Superior. O grande problema é que grande parte dessa população negra tem desistido/evadido no meio do percurso. Esses jovens evadem em grande quantidade em diversos momentos do ensino.

Um dos motivos para que isso aconteça é a precariedade da instrução que essas crianças recebem ao longo da sua carreira escolar. Muitas delas, não têm em seu meio social o arcabouço que crianças do ensino privado compartilham dentro do espaço familiar. Aqui acontece o que Bourdieu (1998) agrega sobre a falta do capital de informações do próprio *cursus* que as classes menos favorecidas sofrem, situação essa que vai influenciar nas grandes escolhas escolares.

Para dialogar com esses aportes teóricos, trazemos os dados da Anresc no município de Salvador coletados no ano de 2013, para tentarmos compreender em que grau o nível socioeconômico afeta o desempenho dos estudantes. É importante salientar que a rede municipal de Salvador, na da data desta primeira análise, disponibiliza em seu endereço eletrônico a informação de que há 430 escolas dentro do município, dentre elas algumas se apresentam como Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e estas não participam da nossa análise, pois não realizam a Prova Brasil por atenderem uma demanda de crianças entre zero e cinco anos.

Através da análise dos microdados disponibilizados no site do INEP, foi possível ter conhecimento do quantitativo de escolas que realizaram ou estavam destinadas a realizar a Prova Brasil no ano de 2013, perfazendo um total de 309 escolas municipais situadas em Salvador e sob a administração pública municipal da cidade citada. De acordo com os dados oferecidos pelo INEP, formamos a Tabela 3 que apresenta dados referentes à quantidade de escolas observadas por INSE.

Tabela 3: Quantidade de escolas observadas por INSE – Salvador, 2013.

Quantidade de escolas observadas por INSE	INSE
1 escola	II
28 escolas	III
258 escolas	IV
22 escolas	V

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base dos dados disponíveis em:<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em Nov. 2015.

A partir da leitura da Tabela 3, podemos observar que das 309 escolas municipais, encontramos uma escola que se aloca no perfil socioeconômico de nível II, nesse caso, a maioria dos estudantes convive em lares cuja renda familiar é de até um salário mínimo e a maioria dos seus responsáveis não concluíram o ensino fundamental.

No tocante ao nível socioeconômico do grupo III, foram identificadas 28 escolas que apresentaram a maioria dos alunos com renda familiar mensal entre um e dois salários mínimos e cuja maioria das mães, pais/ ou responsáveis, apesar de terem ingressado no ensino fundamental, não concluíram.

O maior quantitativo das escolas municipais localizadas na cidade de Salvador foi alocado no nível socioeconômico do grupo IV, isto é, 258 escolas das 309 analisadas. Nesse perfil, a maioria das famílias convive com uma renda mensal entre um e dois salários mínimos, a maioria das mães, pais/ ou responsáveis concluíram o ensino fundamental, podem ou não ter concluído o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

Uma pequena quantidade de escolas foram identificadas como de nível socioeconômico do grupo V, chegando a um total de 22 escolas. Nesses casos, a maioria das famílias apresenta renda familiar entre dois e doze salários mínimos, o nível de escolarização das mães, pais ou responsáveis indica que concluíram o ensino fundamental, com a possibilidade ou não de conclusão do ensino médio, porém não concluíram a faculdade.

Nenhuma escola foi alocada no grupo de nível socioeconômico VI e no VII. Nesses grupos, a renda familiar é maior que doze salários mínimos e a mãe, pai ou responsável do estudante possuem o nível superior completo, podendo ou não estar realizando curso de pós-graduação. Essa análise se faz importante, pois podemos verificar que a maioria das escolas municipais da rede pública da cidade de Salvador apresenta famílias que vivem com uma renda familiar salarial de até dois salários mínimos, o que as colocam, em sua maioria, como famílias desprivilegiadas economicamente.

Para o andamento da pesquisa, escolhemos dois grupos no intuito de refletirmos sobre os dados: as unidades escolares que se situam no grupo de nível socioeconômico III (28 escolas) e no grupo V (22 escolas), totalizando um número de 50 escolas. Essa escolha foi feita considerando que as escolas do grupo III estão em um estágio mediano entre os dois polos (Grupo II e IV). O grupo V foi escolhido considerando que apresenta as escolas com maior nível socioeconômico da rede e acabam por formar um grupo de contraponto.

O MEIO SOCIAL COMO OBJETO DE ANÁLISE

Ao analisar a localização das 50 escolas escolhidas entre as 309, foi possível observar que as 28 escolas que estão no grupo III se encontram, em sua maioria, nos bairros periféricos de Salvador, situados em grande parte na região do Subúrbio Ferroviário da cidade, esta que se apresenta como uma região de grande concentração populacional e com alto índice de violência criminal, são exemplos do Calabetão, Saramandaia, Palestina, Valéria, Cajazeiras, Rio Sena, São Marcos, Jardim Nova Esperança, Lobato, Plataforma, Periperi, Alto da Terezinha, Santa Cruz, Coutos, Mussurunga I, São Cristóvão e Ceasa[125]. Vale salientar que uma dessas escolas situa-se na zona rural da cidade, na região denominada Ilha de Maré e a mesma se identifica como uma escola quilombola.

Ao buscar conhecer os resultados do IDEB dessas 28 escolas alocadas no grupo socioeconômico III, encontramos, para além dessas, mais quatro escolas que apresentaram perfil para o nível socioeconômico em questão, porém as mesmas

125 O Subúrbio Ferroviário de Salvador é o conjunto de bairros que marcadamente sofre com a presença de inúmeros problemas, por exemplo, veja a notícia do Portal G1 “Salvador e região metropolitana é a capital brasileira com índice de desempregados do país, segundo o IBGE. Fonte: Bahia Notícias. Disponível em: <http://www.bahianoticias.com.br/noticia/145520-salvador-e-a-capital-com-maior-taxa-de-desemprego-aponta-ibge.html>. Acesso em: 14 Nov. 2015.”

não realizaram a Prova Brasil no ano de 2013, não apresentaram média ou taxa de aprovação. Não se sabe ao certo o motivo pelo qual essas escolas não participaram da Prova Brasil 2013, as possibilidades citadas são dadas pelo site do INEP e não são definidas diretamente. Portanto, para nossa análise, analisaremos somente as 28 escolas que realizaram a prova nesse ano, tendo consciência da existência de mais escolas municipais de Salvador que se encontram no nível socioeconômico do grupo III, de acordo com o INEP[126].

Tomando as notas do IDEB dessas 28 escolas, temos que na avaliação de desempenho, elas obtiveram uma variação de nota mínima de 1,9 e máxima de 4,9 pontos, sendo que, a nota que mais se repetiu foi a de valor 3,3. Ao realizarmos uma média aritmética simples, obtemos uma média de 3,7 pontos entre elas. É interessante observar que essas escolas não alcançaram a média projetada para Salvador que foi de 3,9 pontos.

Já sobre as instituições escolares alocadas no grupo V, observamos que as mesmas localizam-se em bairros considerados "nobres" em Salvador, que em sua maioria estão localizados na orla da cidade, como é o caso de Ondina, Rio Vermelho, Vitória, Federação, Bonfim e Boa Viagem. Uma outra parcela desses bairros se encontram nas áreas centrais da cidade, a exemplo de Barbalho, Tororó, Barris, Matatu, Nazaré, Cabula, entre outros. Essas escolas apresentaram uma variação no IDEB de no mínimo 2,6 e máximo de 5,6 pontos, as notas que mais se repetiram nesse caso, estiveram entre 3,9 e 4,2. Realizando uma média aritmética entre todas as notas desses grupo, obtivemos um total de 4,01 pontos no IDEB entre essas escolas, o qual acaba ultrapassando a média projetada para Salvador em 2013.

Vale ressaltar que todas as escolas alocadas no grupo socioeconômico V participaram do IDEB e apresentaram, média e taxa de aprovação, diferentes do que observamos nas escolas de grupo socioeconômico III. Ficando mais nítida a comparação entre as médias dos dois grupos na tabela seguinte:

Tabela 4 : Médias do IDEB das escolas de Salvador de acordo com o nível socioeconômico- 2013.

Escolas por nível de INSE	Menor IDEB encontrado	Maior IDEB encontrado	Média Encontrada
Escolas do nível III	1,9	4,6	3,7
Escolas do nível V	2,6	5,6	4

FONTE: Tabela elaborada pela autora, com base dos dados disponíveis em:<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: Nov 2015.

126 Uma pesquisa posterior pode ser realizada com o intuito de entender a razão de quatro escolas do grupo socioeconômico III não apresentarem média no IDEB 2013.

Como podemos observar na Tabela 4, as escolas do nível socioeconômico III alcançaram uma média de 3,7 pontos no IDEB de 2013, enquanto que as escolas localizadas no nível V obtiveram uma média de 4,0 pontos. Diante de uma análise inicial dos dados referidos, podemos supor que mesmo essas escolas estando situadas dentro da mesma rede municipal de ensino e contando, teoricamente, com os mesmos suportes pedagógicos, temos fatores que influenciam diretamente seu desempenho e sua eficácia enquanto instituições educativas, fatores esses que podemos supor estar diretamente ligado com a comunidade na qual está inserida a escola e como os professores e a gestão lidam com essa comunidade.

Portanto, além das questões internas à instituição escolar e às famílias, podemos ainda considerar que as escolas de nível socioeconômico III e V, além de estarem alocadas em grupos socioeconômicos diferentes, pertencem fisicamente a bairros com características sociais e econômicas distintas, o que parece afetar diretamente o desempenho escolar dos estudantes, por terem distintos capitais sociais e culturais à disposição do seu entorno. Criando-se, assim, um espaço hierarquizado socialmente que acaba diferenciando aspectos escolares.

Outro ponto que pode auxiliar nessa discussão é que, considerando todas as escolas de Salvador que fizeram a Prova Brasil em 2013, observamos que das 5 escolas que apresentaram os maiores desempenhos no IDEB da rede municipal de Salvador, 3 estão situadas em áreas centrais dos bairros de Pituaçu e Rio Vermelho, que são considerados bairros mais privilegiados socialmente. Dessas cinco escolas mais bem posicionadas no IDEB, quatro foram alocadas no nível socioeconômico IV do INEP e dessas, uma pertence ao grupo V. Esta escola está situada no bairro do Rio Vermelho e sua renda familiar, segundo o mesmo índice, está entre 2 e 12 salários mínimos e os pais, mães ou responsáveis concluíram o Ensino Fundamental, mas não concluíram o curso superior.

Contrapondo este cenário, das cinco escolas que apresentaram menores rendimentos no IDEB, foi observado que as mesmas estão localizadas em bairros periféricos da cidade, quais sejam: Lobato, Ilha Amarela, Tancredo Neves, e Coutos. Dessas cinco escolas menos bem posicionadas no IDEB, foi possível observar que três estão alocadas no nível IV do INSE e duas estão alocadas no grupo III. Estas duas escolas apresentam, de acordo com a tabela do INSE, a maioria das famílias vivendo com uma renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos e pais e mães/ ou responsáveis que entraram no Ensino Fundamental, porém não o concluíram.

O que vale notar nesses dados é que há muitos fatores influenciando a qualidade e a funcionalidade da educação pública municipal. A localização da escola e, consequentemente, o meio social que a mesma está inserida, parece influenciar diretamente no desempenho de crianças e jovens matriculados na mesma rede de ensino. Escolas que se encontram em bairros mais privilegiados

socialmente apresentam não só rendimento melhor no IDEB, como se alocam no grupo socioeconômico melhor situado. Enquanto que escolas pertencentes a bairros periféricos, mais afastados do centro da cidade, que contam com altos índices de vulnerabilidade social, apresentaram não só um baixo IDEB, como foram alocadas em grupos socioeconômicos menos elevados.

Como nos traz Bourdieu (1998), o destino social parece estar vinculado ao grupo ao qual a criança pertence. É exatamente o que vemos ao observarmos o baixo desempenho de escolas que estão em bairros mais periféricos, superpopulosos e, em consequência, carregados de problemas de ordenamento urbano e segurança pública, entre outros fatores. Uma pesquisa maior poderá se debruçar em como esses condicionantes sociais podem alterar, também o desenvolvimento pedagógico dessas escolas e como comprometem, consequentemente, o desempenho desses jovens.

OS OLHOS PENOSOS DAS/ES PROFESSORAS/ES: TECENDO RELAÇÕES

Antes, a grande preocupação era se buscar a democratização do ensino público. Hoje, com a universalização do acesso, ainda não resolvemos os nossos problemas porque a escola pública que temos ainda continua a perpetuar diversas exclusões. Como relata Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 1998, p. 13):

> *Se até o fim da década de 50 a grande clivagem se fazia entre, de um lado, os escolarizados e, do outro, os excluídos da escola, hoje em dia ela opera de modo bem menos simples através de uma segregação interna do sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão branda, contínua, invisível, despercebida. A escola segue, pois, excluindo, mas, hoje, voando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados.*

Para nos auxiliar a entender uma das influências que as crianças e jovens negros sofrem durante seu percurso escolar na rede municipal de educação de Salvador, podemos trazer para a discussão uma categoria de análise ofertada pela obra teórica de Bourdieu que são os *juízos professorais*, e começar a entender como eles se constroem socialmente, reverberam na prática docente diária e acabam por influenciar também o caminho escolar do alunado.

Bourdieu (1998, p. 188) entende por *juízo professoral* como "[...] as classificações que os professores produzem cotidianamente, tanto em seus julgamentos sobre seus alunos ou seus colegas atuais ou potenciais como em sua prática específica (manuais, teses e obras eruditas) e em toda sua prática." Dessa forma, podemos entender que os professores como sujeitos dessa prática e pertencentes à sociedade, carregam

consigo estruturas cognitivas, que se expressam em esquemas de classificação, que podem afetar o destino escolar de inúmeras crianças.

A grande questão é perceber que esse julgamento é quase sempre negativo quando consideramos a rede pública municipal em questão, o que pode levar a um desvio no percurso escolar ao se analisar o desempenho das crianças no Sistema de Avaliação Básica (SAEB), do INEP, responsável pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para além dos fatores socioeconômicos e sociais que levantamos há pouco, podemos conjecturar que há também uma relação entre o desempenho dos estudantes do 5° ano do Ensino Fundamental I no SAEB e o julgamento professoral quando, ao se analisar os questionários socioeconômicos dessa avaliação por outro viés, percebemos que a imensa maioria dos estudantes matriculados no sistema de ensino municipal de Salvador estão classificados na categoria socioeconômica IV, ou seja, seus pais podem ou não ter concluído o ensino médio, mas não concluíram a faculdade, entre outras características desfavoráveis.

Ciente que desde a LDB 1.994/96 se faz obrigatório à posse de diploma de nível superior para lecionar na rede municipal, podemos concluir que o fato da maioria das crianças estarem situadas no grupo em que a maioria dos pais pode possuir somente o ensino médio completo, nos faz perceber que os filhos e filhas das professoras que lecionam nessa rede não estão matriculados nas escolas públicas. A ausência de escolas alocadas no nível socioeconômico VI e VII, nos quais, as mães, pais ou responsáveis concluíram o Ensino Superior e podem ou não estar cursando pós-graduações, também nos ajuda a constatar a ausência ou insignificante presença de filhos e filhas de graduados matriculados nas escolas públicas.

Não obstante, se a grande parcela das professoras não matricula seus filhos nas escolas públicas, quiçá outros profissionais de ensino superior? Os dados retirados do questionário socioeconômico realizado juntamente com a Prova Brasil corrobora essa observação, pois o nível socioeconômico predominante é aquele cujos pais não concluíram o nível superior.

Logicamente que pode ter um grupo pequeno de professoras que realizem essa ação, porém não chega a ser um número que possamos considerar como significativo. Assim, podemos nos interrogar: se o ensino público não é considerado viável para os filhos e as filhas das professoras que nelas atuam, como considerar que as mesmas acreditem no trabalho que fazem e acreditem que a escola pode mobilizar socialmente algum setor da sociedade?

Além disso, através da nossa experiência de trabalho, quando questionamos a alguma professora da rede sobre esse fato há uma estranheza e quase nunca uma reflexão maior sobre essa situação. Aqui se aplica a reflexão de Bourdieu (1998, p. 199) acerca das operações de classificação a que procedem os professores na sua prática. Ele acredita que “[...] os agentes encarregados das operações de classificações […]

só fazem bem o que tem a fazer (objetivamente) porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem, porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer [...]".

Portanto, pode parecer difícil aceitar essa reflexão, moralmente. Porém, o fato é que o ensino ofertado por essa rede tem levado a um grande índice de insucesso na vida escolar, Certamente, isso pode refletir na forma como os sujeitos envolvidos olham para o ensino público e no que se espera com que o alunado aprenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados, pudemos observar que há uma possível relação entre o desempenho das crianças e jovens matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental de Salvador com o nível socioeconômico a qual estas pertencem. Ao observarmos os dados ofertados pelos questionários socioeconômicos da Prova Brasil, constatamos que as escolas que se localizam nos bairros mais privilegiados socialmente apresentam uma média superior a escolas que se encontram em localidades menos privilegiadas.

Observamos que o nível de escolaridade das mães e pais dessas crianças também pode influenciar o desempenho dos mesmos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, de modo que as escolas que possuem em sua maioria pais, mães e/ou responsáveis que apresentam nível fundamental completo apresentam melhores índices no IDEB, ao contrário de escolas que apresentam, em sua maioria, pais, mães e/ou responsáveis que não concluíram o Ensino Fundamental apresentando, portanto, IDEB menor.

Também evidenciamos que não há nenhuma escola da referida rede que apresenta, em sua maioria, alunos e alunas cujos pais e/ou mães tenham concluído o Ensino Superior, demonstrando o quanto o juízo professoral pode auxiliar na perpetuação de desigualdades escolares.

Todas essas constatações servem para observarmos o quão esses fatores podem influenciar o percurso e a trajetória dessas crianças e jovens ao longo da sua caminhada escolar. A escola pública ofertada pela Prefeitura de Salvador apresenta-se como um "funil" que a cada passo vai selecionando mais e mais seus pares. De modo a mostrar o quanto o poder social e cultural se faz importante no cotidiano da escola. Ações políticas devem ser tomadas para que esse quadro seja modificado.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64

_____. O capital Social- notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 65-69.

_____. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 185- 216.

GATTI, Bernadete. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 30, n. 1. p. 11-30. jan./abr. 2004.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Prova Brasil 2013: Base de dados.** Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam >. Acesso em: 20 Out. 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acesso em 15 Out. 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailing/2014/nota_tecnica_INSE.pdf> Acesso em Out. De 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Informações Estatísticas. Microdados Prova Brasil 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em Nov. de 2015.

PLANK, David. **A Unificação dos Sistemas Escolares Estaduais e Municipais** - Série Estudos, n. 6. Disponível em:< http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.doselect_action=&co_obra=17227> . Acesso em Fev. 2016

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e Desigualdade. Brancos e Negros no ensino superior**. Brasília: Líber Livros, 2004, p. 7-17.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR. **Matrículas na Rede de ensino municipal de Salvador/Educação em números: matrícula de alunos por raça e cor**. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-matricula-raca.php > Acesso em Out. 2015.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 492-517, 2013a.

ESTUDANTES COTISTAS: RETRATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Maria da Conceição dos Reis (UFPE)
cecareis@hotmail.com
Auxiliadora Maria Martins da Silva (UFPE)
silinhaead@gmail.com

INTRODUÇÃO

No dia 29 de agosto de 2015 o Brasil comemora três anos da Lei Federal nº 12.711/2012 (lei das cotas nas universidades). A medida foi o resultado de mais uma das lutas dos movimentos sociais negros em busca de aumentar o quadro de estudantes negros, pardos e indígenas nas universidades públicas brasileiras. Muitas universidades resistiram em aceitar o sistema de cotas. Ou seja, implantaram por imposição da Lei Federal nº 12.711/2012. Isso pode revelar uma concepção conservadora no que diz respeito ao apoio às políticas de ações afirmativas enquanto ação reparadora da educação das pessoas negras nestas instituições.

A percepção de que a Educação Superior historicamente ficou reservada a uma elite branca e dirigente, deixando os afrodescendentes excluídos do processo educacional universitário[127], fez surgir o desejo de realizar um rastreamento das transformações que a sociedade brasileira e a academia operaram nesse processo excludente, no início do século XXI.

Essas mudanças como o surgimento de leis antirracistas[128], bem como a introdução das políticas afirmativas, destinadas à promoção da igualdade étnico-racial, na agenda do Estado Brasileiro, vêm se desenvolvendo numa direção e, durante gerações, caracteriza-se num *processo civilizador* que consiste no "desenvolvimento em longo prazo das sociedades humanas e as mudanças nos comportamentos e costumes das estruturas sociais e de seus indivíduos" (ELIAS, 1994a).

Muito embora Elias (op. cit.) não tenha estudado o Brasil, nem as cotas, pode ajudar a analisar os rumos da implementação de medidas antirracistas e promotoras da igualdade étnico-racial, num país que pratica o racismo institucional, o que colaboraria para ajudar na compreensão e na abordagem dessas estruturas sociais e individuais como aspectos interdependentes desse processo propulsor de mudanças na balança de poder para o grupo negro da população brasileira.

127 Em 1997, a porcentagem de negros e pardos com mais de 25 anos e nível superior completo no País era de apenas 2,2%, enquanto a de brancos era de 9,6%. Em 2007 quando muitos que ingressaram pela política de cotas já estavam formados - o número de brancos era de 13,4%, enquanto o de negros e pardos alcançava apenas 4%, um número três vezes menor (IBGE, 2008).

128 A Constituição de 1988 garante a igualdade de todos e em seu artigo 5º, inciso XLII, determina: "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei". Em 1989, uma nova lei substitui a lei Afonso Arinos, regulamentando esse dispositivo de nossa Carta Magna, é a Lei Federal 7.716 (Disponível em BRASIL. Constituição Federal. www.senado.gov.br. Acesso: 30 de janeiro de 2009).

Observamos, portanto, que ao lermos os jornais desse início de século XXI, nos deparamos com notícias sobre o mundo, o país, a região, o estado e a cidade que marcam o início, no contexto da sociedade brasileira, da necessidade de assimilarmos um modo de viver que exige de nós um comportamento mais comedido e um autocontrole no modo de falar e conviver com o segmento negro da população brasileira, uma vez que leis antirracistas[129] têm sido aprovadas e atitudes, palavras, brincadeiras e piadas, antes largamente utilizadas, hoje são reprovadas e passíveis de punição uma vez que caíram na categoria de crime inafiançável. Isso quer dizer que o país precisa rever modelos comportamentais pautados na discriminação e no racismo, visando à superação dessas práticas seculares que não condizem com um Estado e com indivíduos que se auto-proclamam de civilizados.

Em 2001, o Brasil, ao participar da II Conferência Internacional contra o Racismo a Xenofobia e todas as formas de violência correlatas em Durban, África do Sul, assumiu publicamente a prática do racismo no país, o que forçou os governos das esferas federal, estadual e municipal a assumir também compromissos públicos de promoção da igualdade racial em todos os setores da nossa sociedade.

Sendo assim, no que diz respeito à educação, sabemos que políticas públicas de educação materializam-se nas práticas cotidianas dos sistemas educativos, dos seus professores e nas salas de aula. Portanto, ao pesquisarmos as condições de formação dos/as estudantes negros/as cotistas do Curso de Pedagogia, damos um contributo ao setorial educação e aos estudos da educação das relações étnico-raciais que poderá ter, nos dados colhidos, um termômetro de como as discussões que se travam entre a academia, os gestores dos sistemas de ensino, as equipes técnico-pedagógicas têm sido transpostas para o cotidiano das salas de aula da universidade e alimentado as possibilidades dos/as professores/as estabelecerem táticas e estratégias didáticas que contemplem a complexidade da diversidade de etnias e culturas do povo brasileiro, nordestino, pernambucano, recifense de um determinado bairro e rua em que vive, convive e atua como cidadão/ã.

É inegável a existência de dificuldades na metodologia para adoção do sistema de cotas. Essas dificuldades aparecem no sentido em que se faz necessário uma problematização da restrição do direito que exige, por exemplo, além do critério racial, comprovações de situação de carência. Acreditamos que a reserva de vagas para negros/as pode ser independente da origem social do candidato. Considerando que uma política de ação afirmativa não pode ser medida por salário. Nesse sentido, a

129 Desde 1951 que circulam leis no país tratando o racismo de forma penal. A lei Afonso Arinos foi a primeira: Intitulada Lei Federal nº. 1.390, exige que se pague multa e prisão de até um ano para quem realiza contravenções ligadas ao preconceito como, por exemplo, não empregar trabalhadores em virtude da sua cor ou raça nas empresas privadas.

reserva de vagas para negros/as constitui uma reparação da dívida histórica para com a população negra no Brasil.

Também, devemos levar em consideração que as cotas sempre existiram, pois, sempre existiram e existem vagas para os filhos e netos das classes mais abastadas da sociedade provocando a manutenção do *status quo* do quadro social brasileiro, que favorece a minoria branca no poder em detrimento da grande maioria de negros, índios e mestiços. Considerando outros países a exemplo dos Estados Unidos os sistemas de cotas são adotados desde a década de 1970 e isso possibilitou, naquele país, mesmo que ainda em passos lentos, o aumento do acesso dos negros em termos aos bens sociais.

Ainda surgem muitas dúvidas em relação ao sistema de cotas em universidades brasileiras e algumas instituições adotam o sistema da autodeclaração já desenvolvida a partir do ato da inscrição do candidato quando se declara negro, pardo ou indígena. Em outras instituições a metodologia é diferente, primeiro aluno realiza a matrícula e depois, atendendo a critérios da própria instituição, existe avaliação para ver se o candidato atende aos critérios estabelecidos.

O texto, ora apresentado, é o resultado de uma pesquisa desenvolvida na UFPE, no ano de 2015, que buscou compreender o sistema de cotas a partir dos registros autobiográficos de estudantes cotistas. Nesse sentido, pretendeu-se escutar, ler, interpretar e analisar as narrativas autobiográficas de estudantes negros/as cotistas do curso de Pedagogia identificando as principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes na construção dos conhecimentos acadêmicos exigidos no seu curso.

Apresentam-se como objetivos do estudo: Identificar o que revelam as narrativas autobiográficas de estudantes negros/as cotistas do curso de Pedagogia da UFPE e Registrar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes negros cotistas do curso de Pedagogia na construção dos conhecimentos acadêmicos.

Com os resultados, espera-se, estar contribuindo para oferecer subsídios que levem a um maior aprofundamento teórico acerca das condições de acesso, permanência e sucesso na universidade, dos/as estudantes negros/as, disponibilizando esse conhecimento construído aos formuladores de políticas públicas para a educação no Brasil e para os/as professores/as das instituições públicas da Educação Superior no âmbito da federação, do estado e do município, contribuindo na discussão, no aprofundamento e na construção de práticas educativas pautadas na educação das relações étnico-raciais.

Esses conhecimentos produzidos, lidos, socializados e discutidos, cooperam na melhoria da nossa prática pedagógica, no relacionamento conosco mesmo, com o outro e com nosso corpo e nossa cor de pele no cotidiano do sistema público de ensino

do Brasil e, especialmente, em Pernambuco que demonstra uma tímida produção acadêmica, em termos quantitativos[130].

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O modelo autobiográfico de pesquisa que é muito utilizado na França, na Suíça, na Itália e em Portugal, se constitui, também, em prática de pesquisa em academias brasileiras[131], levando-nos à escolha desse modelo teórico-metodológico de pesquisa considerando o trabalho de Elias (1980 - 2001), bem como o trabalho realizado por Josso (1987, 2004, 2008, 2010).

Essas escolhas teórico-metodológicas devem-se ao fato de que a educação brasileira tem, historicamente, passado por mudanças curriculares baseadas em leis bastante significativas visando incluir saberes científicos e práticas pedagógicas que deem conta da diversidade existente no seio da nação, tendo incluído princípios, objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino dos saberes afrodescendentes nas esferas públicas e particulares de todas as regiões do país e nas áreas rurais e urbanas, quando da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana.

Consideramos, também, que a autobiografia enquanto uma narração de histórias de vida se constitui em prática social humana e, portanto, uma ação antropológica que integra os processos civilizadores em todos os continentes, seja através da oralidade, seja através do desenho, da escrita ou do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação. Ao fazer opção pela recolha e análise de narrativas autobiográficas de estudantes negros/as cotistas, estamos colocando-os no centro da história.

Esse estudo, com a abordagem autobiográfica de pesquisa, considera relevante narrar o processo histórico de mudanças nas áreas públicas das instituições educativas, identificando a adequação dos materiais didáticos, das metodologias, dos conteúdos e dos currículos uma vez que leis, propostas pedagógicas e curriculares são códigos prescritivos e de civilidade cujo objetivo é inaugurar práticas úteis e em conformidade com um modelo. Nesse sentido, analisá-las, narrar como se deu sua construção nos

130 Para maior aprofundamento da questão, ler o livro: Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE / UFPE. Organização de Eliete Santiago, Delma Silva, Claudilene Silva. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. 360 p.

131 No Brasil, tem-se nas pessoas de Elizeu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi dois importantes precursores da Abordagem Autobiográfica de Pesquisa. Esses pesquisadores promoveram, junto com outros, o I, II, III e IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica, ocorridos respectivamente em Porto Alegre (2004), Salvador (2006), Natal (2008) e São Paulo (2010). Em 2008, foi fundada a BIOGRAPH - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Tive oportunidade de participar, apresentando trabalhos, do CIPA III e IV, sendo também sócia fundadora da BIOGRAPH.

permite compreender o contexto histórico que as produziu, bem como o modelo de escola, educador, estudante e cidadão que se quer modelar, disciplinar.

A escolha da abordagem autobiográfica de pesquisa, portanto, colabora na identificação, na leitura e na construção de narrativas institucionais e dos indivíduos, nos permitindo analisar a vida acadêmica dos/as estudantes cotistas, e posteriormente, atuando, junto a estes no sentido de que tenham acesso, permanência e sucesso no curso de Pedagogia.

Compreendemos, portanto, a importância da abordagem autobiográfica de pesquisa, uma vez que Norbert Elias usou a sua autobiografia e dos alemães na explicitação da teoria dos processos civilizadores, e Josso, por seu turno, no livro *Caminhar para si*, escreve sua autobiografia, dando ênfase, nessa narrativa, aos aspectos da sua formação e à contação da sua própria história de vida. A autora, em tela, compreende a educação como uma problemática de um coletivo, com metas culturais e a formação como uma problemática de um indivíduo com uma intencionalidade. Nesse sentido defende que "um projeto de formação universitário deve fazer indagações a esta Universidade sobre sua contribuição para a resolução de problemas de nossas sociedades industrialmente desenvolvidas" (JOSSO, 2010, p. 35).

Nesse e em outros trabalhos de Josso, percebemos uma insistência em trabalhar com narrativas de vida (biografias e autobiografias), por acreditar que ao construir sua trajetória de vida na perspectiva da formação, *a própria narração se torna um valor de conhecimento*, no sentido de que o que se narra do passado explicaria a intencionalidade do presente e, do mesmo modo, a intencionalidade do presente explica o passado e o que não aconteceu.

A autora considera o trabalho (auto)biográfico como uma "guinada epistemológica" porque se passou em pesquisa de "análises fundamentadas nos grandes números para análises baseadas na singularidade de uma vida ou da vida de um grupo". Essa metodologia de pesquisa inaugura uma prática característica de trabalho tanto com um novo tipo de material, bem como, uma nova forma do pesquisador se relacionar com o informante, pela implicação, o lugar da subjetividade[132] que podem trazer "problemas de memória, dublados com o problema da imagem de si, cuja seleção é feita com interesses que escapam ao pesquisador" (JOSSO, 2010, p. 131).

Para contornar esses problemas, a autora aconselha a respeitar o *ritmo próprio* de cada um, trabalhar com *relatos orais* numa fase, mas com *relatos escritos* em outra e *socializar* as narrativas escritas, uma vez que, para Josso (2010, p. 142), "a escrita implica um nível de estruturação e de autointerpretação de sua história, superior ao exigido para o oral".

132 Para a autora, a subjetividade constitui-se numa conquista que exige precisamente um despojamento dessas camadas de verniz social e cultural que nos fazem crer que pensamos por nós mesmos (JOSSO, 2008, p. 37).

Dessa forma, aconselha também a passagem à análise e à interpretação das narrativas enquanto elaboração de uma metalinguagem que faz apelo aos saberes à disposição dos participantes da pesquisa sejam estes *saberes disciplinares ou experienciais*. Sugere, ainda, elaborar um levantamento conceitual e uma grade analítica que sirva de quadro para as interpretações que vão colaborar no pensar e no compreender as experiências formadoras vivenciadas por indivíduos adultos. Agindo dessa forma, pesquisadora-colaboradores conseguirão esclarecer as experiências formadoras passadas que fizeram deles *o que são e o que poderão vir a ser no presente.*

Para Josso (2008), portanto, os relatos de vida[133], centrados na formação, *fazem parte de um território, o das experiências formadoras e fundadoras*. Nesse sentido, afirma: "E como a todo território estão, geralmente, associadas questões de pertencimento e, por consequência, questões de identidade" (p. 24). Nesse sentido, o trabalho com as autobiografias surge para nós como chave para compreender os tempos, os lugares, os pertencimentos, os saberes científicos e experienciais, os sentimentos, as intencionalidades das pessoas e instituições implicadas nas mudanças ocorridas em sociedade, de modo a fazer nascerem, em educação, as cotas para os/as afrodescendentes, no curso superior, bem como, como estes se apropriam dessa política pública, no sentido de se tornar pedagogo.

Para Josso (2008) "a identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação/diferenciação e de definição de si, através de nossas identidades evolutivas como emergências socioculturais visíveis da existencialidade" (p. 26). Compreendemos então que a identidade pode sofrer instabilidades e desconstruções, mediante as mudanças que ocorrem nos valores e nas referências socioculturais em que os indivíduos encontram-se inseridos.

Josso (2008) afirmar, ainda, que as situações educativas são, igualmente, um lugar e um tempo nos quais o sentido das situações e dos acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser abordado, facilitando uma visão de conjunto (p. 27) e dando a medida das mutações sociais.

A leitura dos trabalhos de Josso (2004, 2008, 2010), portanto, nos permite compreender a formação como sendo importante na investigação ligada à área da educação e nos permite, também, vislumbrar a formação como algo que se efetiva em diferentes lugares, não apenas nos espaços de caráter educacional e autorizados a emitir diplomas.

133 As expressões escritas de si, narrativas de vida, relatos de vida e histórias de vida, em todo estudo estão sendo usadas como sinônimas e compreendidas como um estilo de texto que pode ser oral e ou escrito para levantar as experiências formadoras constitutivas dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, Josso (2004) define formação como "quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza".

Assim sendo, uma narrativa de vida (autobiografia), na perspectiva da formação universitária, deve buscar articular os componentes dos sujeitos, de forma global, em torno dos momentos-charneira[134] que, segundo Josso (2004), são "designados como tal porque o sujeito escolheu-sentiu-se obrigado-a-uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades".

Esperamos, à luz dos teóricos estudados, das autobiografias escritas, lidas, interpretadas, bem como, dos documentos analisados e das vozes dos sujeitos entrevistado/as, elaborar e reelaborar as informações de modo a trazer à tona saberes científicos acerca da história da educação das pessoas negras, colaborando na compreensão do nascimento das cotas e da apropriação delas pelos/as estudantes, como demonstrativos de mudanças tanto nas estruturas sociais como nos comportamentos dos indivíduos, revelando as formas criativas e elucidativas das situações de ensino e de aprendizado, das lutas por poder, especificamente, o *poder de Ser, de se Dizer, de Escrever, de Produzir o Saber científico*.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para atender aos objetivos acima elencados, iniciamos a coleta de dados pesquisando no site da Comissão de Vestibular da UFPE (COVEST), os/as estudantes que haviam sido aprovados/as no curso de Pedagogia, na primeira e segunda entrada dos anos de 2013 e 2014. Foram obtidas as seguintes informações: No ano de 2013 entraram no curso de Pedagogia 250 estudantes de ampla concorrência e 40 estudantes cotistas. No ano de 2014 entraram 226 estudantes de ampla concorrência e 41 estudantes cotistas, totalizando 81 estudantes cotistas no referido curso nos dois anos de implementação do sistema de cotas na UFPE.

Para encontrar estes/as estudantes cotistas, foi confeccionada uma carta e entregue nas salas de aula da disciplina Antropologia, considerando que a mesma é obrigatória, nesse sentido, provavelmente encontraríamos todos/as os/as estudantes aprovados cursando a disciplina de primeiro período. A carta era um convite aos estudantes cotistas solicitando a participação na pesquisa, indicando a sala da

134 Devemos compreender a partir da teoria de Josso (2004) que os momentos-charneira são aqueles que constituem-se numa passagem entre duas etapas da vida, agindo de forma a separar as duas etapas de uma vida, ao mesmo tempo em que as articula. O substantivo charneira utilizado por Josso (2004) designa uma dobradiça, objeto que é usado para articular duas diferentes peças, numa janela, numa porteira, por exemplo.

pesquisadora para uma conversa sobre o assunto e o interesse em participar da pesquisa.

Logo identificamos que quatro (04) estudantes do turno da manhã, à época, haviam desistido do curso e oito (08) estudantes efetivamente nos procuraram após receber a carta. A estes foi entregue um questionário a ser respondido e entregue de volta para levantamento e análise dos dados autobiográficos.

O questionário foi aplicado com o objetivo de coletar dados dos estudantes cotistas. As questões estavam relacionadas à identificação do estudante destacando: nome, idade, sexo, cor da pele, período do curso, estado civil, endereço, se tem filhos; relacionadas ao foco autobiográfico sobre a relação com o seu nome e sua cor, as concepções e situações vividas pelo racismo e relacionadas com o objetivo do estudo.

Posterior ao questionário, os estudantes foram convidados para participar da entrevista autobiográfica com objetivo de identificar as concepções que embasam suas histórias de vida, formação e construção identitária, necessidades e possibilidades diante da vida acadêmica.

A questão central que embasou a escrita autobiográfica abordou a história de vida na perspectiva do que significa ser um/a estudante cotista no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE destacando as facilidades, dificuldades e acolhimento dos/as professores/as, entre outras questões consideras relevante para o entrevistado.

Após recolha dos dados nos debruçamos na leitura, interpretação e análise das autobiografias dos/as estudantes cotistas do curso de Pedagogia a luz do referencial teórico a partir da análise de conteúdo, utilizando a técnica da análise temática proposta por Bardin (2007).

Quem são os/as estudantes negros/as cotistas?

Buscando identificar o que revelam as narrativas autobiográficas de estudantes negros/as cotistas do curso de Pedagogia da UFPE, primeiramente construímos um perfil desses estudantes[135] a partir das questões abordadas no questionário.

Identificamos que os/as estudantes apresentam-se em sua maioria, na juventude, com idade entre 20 e 26 anos. Apenas uma das estudantes entrevistadas tem 47 anos de idade. Avaliamos positivamente a busca dos jovens pelo direito que lhe é garantido. Ou seja, estudar e poder optar pelo acesso a Educação Superior através das cotas sociais ou raciais. Sobre isto, vejamos o que diz a narrativa da estudante Priscila:

> *Apesar de saber que iria entrar na Universidade como cotista, sempre almejei fazer um curso de graduação, apesar de não ser fácil entrar numa Federal, mas a cota ajudou, porém, isso não significa que tanto eu quanto os*

135 Os estudantes que participaram da pesquisa são identificados no texto pelo seu primeiro nome.

> *outros cotistas possuímos capacidades, ao contrário, se houver disponibilidade para acessarmos a Universidade agarramos a mesma. (Recorte da autobiografia de Priscila).*

Com relação ao sexo, apenas uma pessoa é do sexo masculino, o que não impressiona, considerando que o curso de Pedagogia na UFPE é majoritariamente feminino. Acerca da autoidentificação racial, ao serem perguntados sobre a cor da pele os/as estudantes responderam ser: negras (3 pessoas), pardas (4 pessoas) e preta (uma pessoa). Estas informações revelam uma identificação positiva sobre sua condição étnico-racial, auto-aceitação, reconhecimento de pertencimento ao grupo negro da população brasileira[136].

Os/as estudantes negros/as cotistas também relatam, em suas narrativas autobiográficas, situações vividas socialmente em decorrência da sua condição étnico-racial. Ao serem perguntados/as se já sofreram racismo, as lembranças surgem desde a infância no ambiente escolar: "Sim, através do distanciamento e em determinadas situações de exclusão, por parte de uma professora do ABC. Isso por eu ser Negra" (Recorte da autobiografia de Renata) e "Na escola uma colega me chamou de negra preta e não queria sentar do meu lado" (Recorte da autobiografia de Rubervânia). Também há registros de situações racistas vividas em outros espaços sociais: "(...) Por pessoas de pele branca e por pessoas de elite, através de olhares" (Recorte da autobiografia de Rafaela). A narrativa da estudante Priscila também responde:

> *Já, numa loja que vende roupas, inclusive lá tinha umas roupas de marca, daí entrei na loja e não estava com uma roupa bonita, ou seja, não estava bem vestida e nem arrumada, aí a vendedora olhou pra mim, porque perguntei o valor de uma roupa e ela já foi dizendo que era caro (Recorte da autobiografia de Priscila).*

Essas são lembranças que marcam a vida das pessoas negras e que, quando não problematizadas e aprofundadas, contribuem para reforçar uma autoimagem acrítica dessas pessoas. Reis (2012) discutindo sobre identidade negra e autoestima das pessoas negras ressalta que:

> *Durante toda a vida, a pessoa passa por situações que a fazem crescer e desenvolver biológica e socialmente. Neste processo, a autoimagem vai sendo constituída, se chocando, entrando em crise, se transformando, se desequilibrando e se acomodando, para, mais uma vez, se constituir e renovar, pois a autoimagem representa o conhecimento que a pessoa constrói sobre si mesma como 'eu' e como 'nós', construção que se estabelece desde sua infância no convívio com os outros (p. 127).*

136 De acordo com Reis (2012): "Por considerar que as condições de vida das pessoas de cor preta e parda não têm significativas diferenças, o IBGE, para realização de análises de indicadores socioeconômicos, agrega as categorias pretos e pardos numa única categoria: 'negra'".

Neste processo a autoimagem da pessoa negra vai se constituindo e vem a se tornar acrítica quando a pessoa negra, por desconhecer sua história, consequentemente, fica fragilizada por vivenciar situações racistas ao ser reconhecida na sociedade como negra, pelos seus fenótipos negróides (REIS, 2012, p. 128).

Ao escreverem suas autobiografias, os/as estudantes negros percebem que o racismo existe e que continua existindo dentro da Universidade, mas, os mesmos buscam fortalecimento para superar a autoimagem negativa que a sociedade tem das pessoas negras e que a academia tem dos cotistas. A estudante Célia justifica como enfrenta as dificuldades: "Não me preocupo com nada, pois, sei que Deus é comigo e tudo é providencia Dele e eu posso dizer que estou tentando viver cada segundo da minha vida intensamente e que a faculdade é uma terapia para mim, eu esqueço de tudo quando estou estudando".

A vida acadêmica dos/das estudantes negros/as cotistas

Sendo uma das intenções da pesquisa, também foi necessário colher informações sobre como os/as estudantes negros/as se percebem nesta condição de cotista. Encontramos respostas reveladoras de que ser cotista, em nenhum momento, fragiliza estes/as estudantes. Os mesmos, como ressaltando anteriormente, agarraram-se as oportunidades que lhe foram reparadas.

> *Eu passar na Universidade foi uma grande surpresa. Eu nem acreditava que eu tinha passado e ser cotista para mim hoje em dia é uma das melhores oportunidades que eu tive em toda minha vida, e eu acredito que vai ser uma das oportunidades que eu vou conseguir levar para o resto da minha vida. Sou a favor das cotas, não sou contra, não vou ser hipócrita e dizer: "Ah, porque é negro... Ou ah, porque é pobrezinho e precisa". Não! Pois, tem toda uma história e um esclarecimento da necessidade de existirem as cotas, espero que não seja para sempre e que um dia passasse a ser algo natural todo mundo ter direito a ingressar na Universidade (Recorte da autobiografia de Renata).*

As cotas são vistas, pela maioria dos entrevistados (07 estudantes) como algo positivo: "uma ajuda", "um direito", "um sonho", "uma forma de o governo reparar os erros do passado". Apenas uma estudante, entre as entrevistadas, avalia o sistema de cotas como algo negativo ao dizer que é: "uma maneira nítida de o governo confirmar o descaso e má qualidade da educação pública no Brasil". Abaixo, vemos um trechos da narrativa de uma estudante:

> *A cota mim serviu como uma ajuda, porém isso, não significa que tanto eu, quanto os outros cotistas não possuímos capacidade, ao contrário, se houver disponibilidade para acessarmos a Universidade agarraremos a mesma,*

simplesmente deveriam igualar o ensinamento seja público ou privado (Recorte da autobiografia de Priscila).

Outra questão do estudo se preocupou em identificar as principais dificuldades enfrentadas por esses/as estudantes negros/as cotistas na construção dos conhecimentos acadêmicos exigidos pelo curso de Pedagogia da UFPE. O impacto pelo diferente é uma das primeiras impressões experienciadas pelos/as estudantes. Sobre isso, a estudante Rafaela descreve:

> *Ao entrar no universo da universidade deparei-me com uma realidade muito distante da minha. Percebi que tudo aquilo que tinham me ensinado não servia de nada. Ainda sinto dificuldades de me expressar, comunicar e tenho problema fonológico decorrente da minha má formação. Este problema me persegue até hoje. A dificuldade encontrada foi que não tive uma boa base de ensino. Então sinto muita necessidade de acompanhar o ritmo do currículo. Não tive nenhum acolhimento em relação aos professores (Recorte da autobiografia de Rafaela).*

Esta narrativa nos remete as questões de âmbito democrático em nossa sociedade. Para que uma sociedade democrática se efetive, faz-se necessária a participação de todos e todas. Perspectiva que foi negligenciada pelo estado brasileiro, uma vez que seu processo de monopolização das forças físicas do poder e do saber teve como principal prerrogativa a forma branqueada de cultura e os códigos de civilidade e valores das elites econômicas, dificultando, ao longo dos séculos, uma alteração importante das figurações sociais.

No que diz respeito ao Estado, (ELIAS, 1994b) afirma: “o Estado é uma figuração constituída de numerosas unidades sociais relativamente pequenas, em livre competição umas com as outras”. A livre competição entre os grupos demandou que o estado brasileiro buscasse ultrapassar as relações racistas e respeitasse o direito à diferença, à diversidade e em condições concretas de justiça social e de equidade para quem vive, convive e se educa nessa sociedade, formando figurações que, segundo (ELIAS, 1994a) constituem-se em “grupos interdependentes de pessoas organizadas em estados, uma rede de indivíduos”.

Dessa forma, pode-se perceber, em resposta às demandas sociais por escola pública, laica, gratuita e respeitadora dos saberes africanos e afrodescendentes, mudanças nas formas de legislar sobre a educação, mudanças na democratização da escola com maior oferta de vagas e novas formas de organização do tempo escolar para garantia da qualidade da educação ofertada, de forma diferenciada do final do século XIX e início do século XX, quando apenas um pequeno número de integrantes das camadas populares tinha acesso à escola o que desembocava numa parcela

ínfima de brasileiros/as escolarizados/as e um enorme contingente de analfabetos/as.

É possível perceber que os estudantes iniciam sua vida acadêmica percebendo as grandes dificuldades que tiveram durante a educação básica que não contribuiu para uma base sólida e, consequentemente, democrática. Além de que a tentativa de se dedicar aos estudos é, muitas vezes, frustrada pelo pouco tempo de dedicação e pela falta de condições financeiras para se manter apenas estudando, como ressalta a estudante abaixo:

> *Tenho passado algumas dificuldades aqui na universidade, dificuldades estas que se relacionam com a minha manutenção. Não consegui nenhuma bolsa dentro da universidade devido à grande burocracia que somos submetidos. Gostaria de conseguir alguma bolsa para ajudar na passagem e também ter acesso ao restaurante universitário, pois moro muito longe e como estudo pela manhã, termino chegando em casa muito tarde, se tivesse acesso ao restaurante poderia ficar a tarde estudando aqui (Recorte da autobiografia de Raiana).*

Podemos relacionar as dificuldades mais relatas pelos entrevistados: a) A bolsa de manutenção é irrisória, o que leva as estudantes às alternativas para garantir sua permanência no curso, como venda de bombons, roupas e acessórios femininos; b) Ser a primeira pessoa de sua família a entrar na universidade, encontrando dificuldades de compreender a dinâmica da vida acadêmica e não ter com quem compartilhe as experiências em casa. Com destaque para a condição de analfabetismo e ruralismo dos pais. São trabalhadores do campo e muitas vezes não tem como dá atenção a vida escolar e acadêmica dos filhos; c) Não existe uma rede para ajudar na construção das atividades acadêmicas a exemplo de interpretação e produção textual, tão solicitada neste curso; d) Passam muito tempo dentro do ônibus, levando até duas horas de percurso para chegar à Universidade. Chegam cansados e em alguns momentos cochilam em sala de aula; e) Do ponto de vista prático, está há muito tempo sem estudar, o que é um problema, pois, a exigência da prática de leitura e da escrita limita de forma significativa a inserção. É um esforço que em tese, os demais não precisariam realizar.

Estas situações, na maioria das vezes, de acordo com as narrativas, não contam com a compreensão/preparo do professor para lidar com essas diferenças. Estes, em sala de aula tendem a tratar os diferentes de forma isonômica. E para materializar a equivocada isonomia, por vezes, adjetiva os estudantes de burros, analfabetos, descompromissados e de que não querem nada com a vida.

Mas, em nenhum momento essas dificuldades são percebidas como empecilho. Os estudantes têm consciência das dificuldades e enfrentam. A estudante Priscila relata isso em sua narrativa:

> *Aqui na Universidade não é nada fácil, apesar que nada fácil presta, pois tudo que é fácil, vai embora com facilidade. Há muitas dificuldades para serem enfrentadas, mas o lema é: nunca desistir. Alguns professores são acolhedor, não que o professor tenha que facilitar as atividades ou ser bonzão, óbvio, o professor faz papel de professor e alunos cumprem seus deveres e direitos também, porém o professor faz papel de professor e o aluno pode ser amigos, desde que saibam dividir essa expressão. (Recorte da autobiografia de Priscila).*

Essas situações, nos remete a teoria do processo civilizador, de acordo com (ELIAS, 1980), denota uma relação entre duas ou mais pessoas, ou, talvez mesmo, entre pessoas e objetos naturais, onde o poder é um atributo de relações. Isso pode ser percebido nas ações das redes de indivíduos interdependentes que com a implementação do sistema de cotas no curso de Pedagogia da UFPE demonstram modificar as relações de poder secularmente estabelecidas na Educação Superior do Brasil.

CONCLUSÕES

Iniciamos esse estudo nos perguntando o que revelam as narrativas autobiográficas de estudantes negros/as cotistas do curso de Pedagogia da UFPE? Quais as principais dificuldades enfrentadas por estudantes cotistas do curso de pedagogia da UFPE na construção dos conhecimentos acadêmicos?

Respondendo a questão que embasou este estudo chegamos à conclusão que as narrativas autobiográficas de estudantes negros/as cotistas do curso de Pedagogia da UFPE revelam que as cotas para a Educação Superior, especialmente no curso de Pedagogia, se configuram enquanto uma política pública educacional bem sucedida, apesar das dificuldades enfrentadas para permanência no curso. Entre 2013-2014, entraram no curso, em questão, oitenta e um (81) estudantes; houve, apenas, quatro (04) desistências no turno da manhã e os oito (08) estudantes acessados que participaram das entrevistas enfrentam e superam as dificuldades de aprendizagem e não apresentam maiores problemas em interar com os colegas e os professores. Com relação a dificuldades de conseguir bolsa auxílio para permanência, de acordo com a lei de cotas, isto deveria está garantido ao estudante cotista.

Em geral, temos a consciência de que o sistema de cotas não se traduz como uma vantagem, mas sim, faz parte de uma reparação de um contexto histórico que favoreceu a exclusão. Nesse sentido, o discurso meritocrático só teria sentido em uma sociedade com padrões igualitários que não é o caso do Brasil.

Vemos que a luta histórica do movimento social negro por políticas públicas racialmente equitativas, tendo a educação como principal instrumento de promoção

da igualdade étnico-racial, necessita de projetos e análises dessas políticas a médio e longo prazo para que seja possível avaliarmos sua eficiência e eficácia. Desse modo, é nosso compromisso ético, técnico, político acompanhar esses/as estudantes na e depois da formatura no curso de Pedagogia para aferir em que medida sua condição socioeconômica e política foi modificada, em relação à sua condição anterior ao curso, uma vez que a principal finalidade das cotas como demandadas pelo movimento social negro é tirar a população preta e parda das situações de exclusão.

Faz-se necessário, ainda que as práticas educativas etnocêntricas, eurocêntricas, brancocêntricas, machocêntricas e cristãs se transmutem em construção de práticas educativas pautadas na educação das relações étnico-raciais, uma vez que novas subjetividades estão acessando a Educação Superior, ou seja, pretos/as e pobres, não se pode mais continuar a educar desconsiderando a diversidade.

Consideramos essa pesquisa relevante porque percebemos que se tenta, na sociedade brasileira, um equilíbrio de poder pautado no desenvolvimento de estratégias de construção e de distribuição e redistribuição dos saberes historicamente construídos para que sejam adquiridos pelo maior número de pessoas do grupo negro da população, via processo educativo, com políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial de modo que os membros dos grupos *outsiders* adquiram as possibilidades de também controlar, de comandar os espaços sociais dos meios acadêmicos e de sobressair-se em seus trabalhos, comunidades de pertencimento, fortalecidos em sua autoestima, identificação étnica e colaborando, com seu exemplo e com suas ações, para a reversão das desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira com consequente melhoria das condições de educação, não apenas de acesso, mas com a garantia da permanência e do sucesso, num espaço que é público, portanto, de todos/as.

Com o resultado da pesquisa foram planejadas e executadas estratégias e táticas de acompanhamento e de intervenção com vistas à permanência e ao sucesso dos/as estudantes cotistas do curso de Pedagogia. Sendo assim, ao atuarmos na realidade pretendida com a pesquisa, percorreremos os seguintes caminhos:

- Parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE/PE) para oferecimento do Programa SEBRAE para Microempreender Individual (SEI) quinzenalmente no Centro de Educação, no primeiro semestre de 2015 para construção coletiva e vivência de projetos de pequenos negócios dos/as estudantes cotistas e de seus familiares, possibilitando que os/as estudantes cotistas do curso de Pedagogia, tenham oportunidade de lidar com assuntos econômicos.

- Organização de uma feira de empreendedorismo, a I Feira de Negócios Pretos realizada no pátio do Centro de Educação da UFPE entre os dias 18 e 20 de novembro de 2015.

- Disseminação dos resultados e das lições aprendidas, através da publicação de artigos, bem como, da realização de seminários junto às outras universidades interessadas nas experiências, consolidando e divulgando as novas abordagens metodológicas e os novos campos teóricos e conceituais produzidos no grupo de pesquisa.

Com essa intervenção espera-se apontar para uma capacidade inventiva, criativa dos/as estudantes e suas famílias, no campo econômico, de modo que os sistemas de ensino, escolas e professores/as busquem modificar o estatuto do saber científico, transformando-o em saber efetivamente ensinado e efetivamente aprendido pelo/a estudante, com a elaboração e vivência de projetos econômicos, contornando as dificuldades encontradas na realidade e na luta contra a pobreza no século XXI.

Sabemos, pois, que não basta promulgar e dar a conhecer, aos cidadãos, as estatísticas ligadas ao PIB, mas distribuí-lo igualmente, diminuindo as distâncias entre ricos e pobres, obedecendo à existência dos novos dispositivos legais e princípios educativos de uma promoção da igualdade étnico-racial em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive, na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso: 30/08/2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Tradução: Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **O Processo Civilizador**. Uma História dos Costumes. 2. ed.Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. "**Estatísticas da População"**. Disponível: www.ibge.gov.br. 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **As instâncias da expressão do biográfico singular plural**: Junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico. In: BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPIC, Marc (orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. Tradução: Maria do Carmo Monteiro Pagano. São Paulo: Paulus, Centro Universitário São Camilo, 2008.

_____. **Caminhar para si.** Tradução: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

REIS, Maria da Conceição. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil.** 2012. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - UFPE, Recife.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Claudilene; SILVA, Delma (orgs.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra**: dez anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES NEGROS (AS) NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA

Luís Félix de Barros Vieira Rocha (UFMA)
felix_rocha_luis@yahoo.com.br
Antonio de Assis Cruz Nunes (UFMA)
antonio.assis@ufma.br
Clênia de Jesus Pereira dos Santos (UFMA)
cleniasantos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Segundo Moscovici (2007), as representações sociais são formas de conhecimento compartilhado, elaborado socialmente e permitem ao individuo compreender e explicar a realidade, guiar comportamentos e ações, justificar tomadas de posição e condutas. nosso estudo considera a experiência adquirida no desenvolvimento da pesquisa citada anteriormente, e focaliza as representações sociais da escola entre jovens da rede pública de ensino. Por se tratar de um grupo social diferente com outros interesses e experiências suas representações guardam peculiaridades.

Conforme Cardoso et al (2013), a teoria das representações sociais teve sua origem, uma perspectiva um pouco diferenciada do que se tem na atualidade. No entanto, hoje, embora a mesma esteja presente em diversas áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia e a História torna-se importante pensá-la como possuidora de grande relevância para o estudo nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas e por consequência as pesquisas educacionais.

As discussões atuais em torno da Teoria das Representações Sociais no Brasil somam-se aos demais debates de grande importância no país, especialmente, com relação aos negros/as, principalmente pela forma como os mesmos ao longo do tempo, vem sendo representados nos Livros Didáticos usados nas escolas.

No contexto escolar os/as estudantes negros/as são vítimas de muitos estereótipos ou representações sociais negativas, pois suas identidades não são representadas. Conforme Silva (1995, p. 63):

> *As brincadeiras, dos alunos têm como motivo apelidos com os quais é rotulado (...) alunos brancos apelidam, os colegas negros, mas não aceitam receber o mesmo tratamento dos não brancos. Eles acreditam ter o direito de determinar o lugar do outro; entretanto, não admitem a possibilidade de ocupar este mesmo lugar.*

Segundo o Parecer Nº 03/2004 no item Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas diz o seguinte sobre a necessidade da superação de representações negativas dos/as negros/as:

> *Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (BRASIL, 2004, p. 3-4).*

O presente artigo focaliza as representações sociais numa escola pública municipal de São Luís/MA, num bairro periférico de população majoritariamente formado por negros e negras. É uma pesquisa que foi concluída em 2015. Foi realizada durante 10 meses no ano de 2014.

Para buscarmos respostas de várias inquietações que tínhamos sobre as representações sociais na escola pesquisadas, levantamos os seguintes questionamentos:

Que concepções teóricas de representação social sobre os/as alunos/as negros/as a escola possui? Como a escola desenvolve atividades pedagógicas e educativas voltadas para uma representação social positiva da população afro-maranhense?

A partir dessas problemáticas, acima descritas, formulamos os seguintes objetivos:

Geral:

- Investigar as possíveis representações sociais sobre o(as) aluno(as) negro(as) na escola pública municipal pesquisada.

Específicos:

- Identificar que concepções teóricas de representação social sobre o(as) aluno/as negro/as na escola possui;

-Verificar Como a escola desenvolve atividades pedagógicas e educativas voltadas para uma representação social positiva da população afro-maranhense.

Esperamos que a presente pesquisa possa suscitar reflexões e ações sobre muitas representações sociais negativas e positivas sobre a população afrobrasileira e afromaranhense em contextos escolares.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

> *A teoria da representação social está intimamente ligada a Psicologia Social. Segundo Oliveira (2008, p. 13) constitui-se numa das áreas da Psicologia e estuda a interação entre individuo e sociedade, como instâncias*

distintas, privilegiando temas como "atitudes, preconceitos, comunicação, relações grupais, liderança, entre outros.

Para Almeida (2003), representação social expressa especificamente o pensamento social decorrentes das relações sociais constituídas entre homens e mulheres. Refere-se ao processo de assimilação da realidade pelo indivíduo, fruto de processo de interação de suas experiências, seus valores e informações que circulam no seu meio sobre um objeto social, bem como das relações que ele estabelece com os outros. É o conhecimento prático, o pensamento comum dos homens e mulheres. É como apreendemos a vida cotidiana. Disto, inferimos que a história é parte do processo de apropriação das representações sociais.

Segundo Alexandre (2004 p.131), a representações sociais na visão de Durkheim é uma transmissão de herança coletiva dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo o que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao passar dos anos.

A teoria das representações sociais tem muitos estudiosos, destacando-se desde Émile Durkheim, considerado o precursor, Pierre Bourdieu até Serge Moscovici. Os dois primeiros são representantes da abordagem sociológica e o último da abordagem psicológica. Entretanto, muitos estudiosos consideram que Moscovici desenvolveu uma abordagem psicossocial (SÁ, 1996; ABRIC, 1998; LIMA, 2003). Para o presente trabalho optamos por Moscovici por ter sido o mais utilizado na área de educação, assim como nos identificamos pela sua abordagem teórica.

Serge Moscovici fez da comunicação um dos principais elementos, pois a mesma está presente em nosso cotidiano, e influencia nossa vida, e a nossa forma de ver a realidade. Isso ocorre por meio de diversos veículos, estabelecendo assim, "as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros" (MOSCOVICI, 2007, p.9).

Em relação à diferenciação da abordagem sociológica da abordagem psicológica da teoria das representações sociais, tomamos a explicação de Borges (2008, p. 43):

Moscovici, ao contrário de Durkhein em seu conceito de sociologia do conhecimento, tinha por objetivo estabelecer uma psicossociologia do conhecimento, pois as representações deveriam ser reduzidas a uma modalidade especifica de conhecimento, tendo por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, no quadro da vida cotidiana

Com esse novo elemento inserido em sua teoria das representações coletivas, Moscovici (2007) discorda de Durkheim não só ao pronunciar o termo "social" em lugar de "coletivo", todavia defende que ao fazer esta escolha, busca enfatizar o caráter

dinâmico das representações que em Durkheim apresentam-se com uma qualidade mais estática ou fixa, deste modo:

> *O esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a seguir que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia, enquanto as ultimas formariam o objeto da sociologia (interessante notar que em alguns de seus escritórios sobre esse tema Durkheim flertou com a ideia de chamar a esta ciência de "psicologia social", mas preferiu "sociologia", a fim de eliminar toda possível confusão com a psicologia). (MOSCOVISCI 2007, p.13).*

Acrescentamos que, para a sociologia Durkheimiana as representações coletivas eram tidas como algo absoluto, irredutível de qualquer análise superior, enquanto para a psicologia Moscoviciana, precisaria entrar nas representações para descobrir a sua estrutura e seus mecanismos internos. (BORGES, 2008).

Moscovici (2007) afirma, entretanto, que as coletividades atualmente não funcionariam se não se instituíssem representações sociais baseadas nas teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, associá-las às interações entre os indivíduos que, então, passam a construir uma categoria de fenômenos à parte. E a característica específica dessas representações é precisamente de que elas **compartilham ideias** (grifos nossos) em experiências coletivas e interações em comportamento, que podem com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações mecânicas.

Dentre os estudiosos de Moscovici no Brasil temos Celso Sá. Segundo ele:

> *Parece fora de dúvida que a mobilização de tais Representações Sociais realmente acontece, em todas as ocasiões, em todos os lugares, onde as pessoas se encontram informalmente e se comunicam: no café da manhã, no almoço e no jantar; nas filas de ônibus, nos saguões, nos corredores, nas praças e nos bares; talvez principalmente nos bares e botequins, em pé sentados, para um cafezinho uma happy hour ou uma noitada "jogando conversa fora". Faz simplesmente parte da vida em sociedade. Para Moscovici (1984), as Representações Sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana. (SÁ, 1995, p. 26).*

Conceituar o termo representações sociais não é tarefa fácil, pois o próprio pesquisador Moscovici abdicou-se a dar um conceito preciso. Todavia, existem estu-

diosos, como Denise Jodelet, discípula dele que contribuiu sistematicamente para um conceito de representação social.

Jodelet (1991) apud Lima (2003, p. 52) diz o seguinte sobre representação social:

> *Forma de conhecimento corrente, dito de "senso comum", caracterizadas pelas seguintes propriedades: 1. É socialmente elaborada e compartilhada, 2. Tem uma finalidade prática de organização, de domínio do ambiente (material, social e ideal) e de orientação das condutas e comunicações; 3. Contribui para o estabelecimento de uma determinada visão da realidade comum e um conjunto social (grupo, classe, etc.) ou cultural.*

De acordo com o olhar de Moscovici, as representações sociais vão lançar uma nova perspectiva aos objetos de estudo, destacando elementos de grande importância para o entendimento das construções sociais, contribuindo nas formulações de hipóteses sobre alguns dos problemas da sociedade contemporânea, isto porque a representação social é protagonista para exercer influências. (MOSCOVICI, 2007).

Alexandre (2004, p.132) destaca:

> *É ela que molda o comportamento, justifica sua expressão. Moscovici de que a representação social é uma preparação para ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstruir os elementos do meio ambiente que o comportamento deve ter lugar. Para ele o ser humano é um ser pensante que formula questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele representadas.*

Essas representações possuem expressividades em se tratando de decisões, escolhas, comportamento e atitudes das pessoas, pois nelas a diversidade e a mobilidade da sociedade que é composta por indivíduos, tornou-se um todo inigualável. Podemos entender que as representações são construídas coletivamente, todavia cada indivíduo possui sua própria individualidade e ultrapassa esse limite entrado em espaços ilógicos, relacionando-se a vida em comum, o espaço público.

Podemos perceber com isso a grande importância de se estudar as representações sociais para "entender como os indivíduos compreendem o mundo, sua realidade e as circunstâncias nas quais se comunicam, compartilham ideias, ações, crenças, ideologias e interagem entre si e com os outros." (FERREIRA, 2011, p.137).

No contexto das relações étnicas e raciais, as representações sociais de um determinado grupo humano sempre se acionou, tanto na perspectiva de negação ou de afirmação. E particularmente, a população negra é a que mais sofre efeitos

negativos, sobretudo através de preconceito, discriminação e racismo. Ela é vista e concebida como um grupo humano que é portador de todos os males por conta de sua tez escura. Assim, no passado a população não-negra atribuía a cor escura da pele originada ou por castigos de Deus (Teoria Criacionista) ou por ser oriundo de uma raça inferior. (Teoria Evolucionista). (NUNES, 2004).

O racismo contra a população negra, principalmente da África Subsariana, estendo-se aos negros da diáspora até os nossos dias, engendrou múltiplas representações sociais negativas. Situação essa, que estabeleceu um fosso entre negros e não-negros. Sobre esse aspecto, Martinez (1992) descreve que por conta do preconceito social e mesmo do racismo, o continente africano demorou a ser colonizado pelo europeu, pois este, por considerar os negros como uma espécie degenerada e exótica, evitou o contato com eles.

Nunes (2004, p.30) afirma: "Em relação à diferenciação do outro, criou-se uma ideologia do europeu em relação ao africano de que este último era bárbaro, pagão e de raça inferior, por conseguinte, incapaz de se elevar aos níveis mais altos da "civilização".

Do exposto, a ideologia, a qual Nunes (2004) se refere, a chamamos de representação social que para Abric (1998, p.30) seria "a representação tem função de preservar e de justificar a diferenciação social. Pode-se estereotipar as relações entre os grupos, contribuindo para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles".

É importante também acrescentar que as justificativas de inferioridade do africano dadas pelos europeus, recaem numa ideia de benevolência, pois a partir do instante que o branco europeu aportou em terras africanas, ele veio para salvar os nativos. E esta salvação seria através da escravização, ou seja os nativos teriam que aceitar esse destino, na medida em que eram seres humanos inferiores. Sobre estes aspectos Martinez (1992, p.32), comenta: "Por isso, mesmo na condição de escravos estariam recebendo a ação civilizadora das raças brancas superiores". Desse modo os escravistas valorizavam os seus atos e ainda impunham aos cativos um dever de gratidão para com eles".

Apesar da população negra ter sido escravizada e menosprezada por conta de sua cor escura, a mesma sempre lutou em não aceitar esses tratamentos espúrios e racistas, assim como buscavam a não aceitar representações sociais negativas que a população não-negra insistia em inculcá-las. Neste sentido, foram criadas várias resistências de não aceitação da condição de escravizado, assim como a preservação de suas identidades étnicas e culturais. Esse sentimento de luta em resistir e de salvaguardar identidades étnicas e raciais conforme o lugar de pertença de cada população negra, tem se reproduzido até os dias atuais.

À luz do exposto, a Lei 10.639/03 é um exemplo cabal que reafirma a luta contra o preconceito e o racismo contra a população afrobrasileira.

A Lei 10.639/09 que foi regulamentada pela Resolução Nº 01/2004, assim como pelo Parecer Nº 03/2004 propõe ou exige que as escolas brasileiras ensinem conteúdos sobre a história dos africanos e afro-brasileiros de uma forma positiva, ou seja, por meio de representações sociais positivas. O Artigo 2º, Parágrafo 2º da Resolução Nº 01/2004 diz o seguinte:

> *§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p1).*

Do Artigo acima descrito, consideramos que ele sinaliza ao não preconceito racial contra a identidade negra no sentido de se fazer representações sociais perversas e nocivas nas relações sociorraciais.

Há de acrescentar que no campo das representações sociais, há um entendimento que as mesmas são sinônimas de estereotipia ou estereótipos. Neste sentido, Sousa (2011, p. 26) diz que "os estereótipos são uma forma de representação social". Em nossas relações são comuns xingamentos às pessoas negras como macacos, chimpanzés, gorilas, tição, cocada queimada e outros adjetivos que terminam soando pejorativos. Estes são estereótipos que são aprendidos e apreendidos de forma maléfica.

Conforme Sousa (2011), as crianças aprendem a ser racistas e consequentemente são cada vez mais impelidas a desenvolverem estereótipos à população negra. Vejamos a sua interpretação:

> *Se as crianças são socializadas em espaços racistas, isto trará consequências sobre a forma como cada uma pensa a si mesma e aos outros, o eu que é diferente de mim. Eles não são passivas e receptoras dos estereótipos dos adultos ou escolas, mas não são alheias a eles. (SOUSA, 2011, p.27).*

No contexto escolar os/as estudantes negros/as são vítimas de muitos estereótipos ou representações sociais negativas, pois suas identidades não são representadas. Conforme Silva (1995, p. 63):

> *As brincadeiras, dos alunos têm como motivo apelidos com os quais é rotulado (...) alunos brancos apelidam, os colegas negros, mas não aceitam receber o mesmo*

> *tratamento dos não brancos. Eles acreditam ter o direito de determinar o lugar do outro; entretanto, não admitem a possibilidade de ocupar este mesmo lugar.*

Dotta (2006, p. 26) afirma:

> *As representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais. Elas também interferem em processos variados, tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.*

Por meio da Lei 10.639/03, a escola deve designar propostas educativas que considerem a diversidade cultural das comunidades negras do Brasil, objetivando entre outras coisas o reconhecimento e a valorização da população negra através de sua história. (BRASIL, 2004). Ela vem contribuir para as escolas construírem e reconstruírem representações sociais positivas da história dos africanos e do afrobrasileiros.

O preconceito e o racismo contra negros/as no Brasil baseiam-se na premissa de que o branco é sempre superior. São estas relações que são percebidas atualmente no meio escolar, principalmente se considerarmos as atitudes de racismo como principais motivos da evasão escolar dos/as estudantes negros/as. É então dever do Estado, através da escola garantir a utilização de novas práticas de inclusão e fortalecimento das ações afirmativas que valorizem a diversidade étnico-racial.

Logo, tal feito só é admissível mediante a mobilização dos sujeitos da educação, por meio de experiências pedagógicas inovadoras. Cabe à escola instigar a formação de valores que respeitem as diferenças e singularidades presentes em nossa sociedade.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de São Luís/MA. Está localizada num bairro afastado do centro.

A Investigação se deu por meio de um Estudo de Caso. Segundo Triviños (1995), é um estudo de unidade que se estuda aprofundadamente. Diz ainda que no estudo de caso. “o foco de exame pode ser uma escola, um clube, uma associação de vizinhos,

uma cooperativa de produção e consumo, etc. agora não é uma organização um todo que interessa senão parte dela". (TRIVIÑOS, 1995, p. 135). Do exposto, a unidade estudada foi a Unidade de Educação Básica São Raimundo.

Os sujeitos da pesquisa foram uma coordenadora pedagógica, e quatro professores (as) do Ensino Fundamental (Anos Finais). As razões das escolhas se deram pelos seguintes motivos: os professores porque são os principais atores sociais que entram em contato com os estudantes e a coordenadora porque é a profissional que trabalha diretamente com os docentes. Não selecionamos os discentes por conta que queríamos saber mais como os profissionais de educação da escola veem as possíveis representações sociais dos/as estudantes negros/as.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista estruturada, que Richardson (1999) assinala como sendo aquela originada a partir de um roteiro de perguntas pré-fixadas elaboradas pelo pesquisador.

A forma de análise dos dados se deu por meio de quadros de respostas dos sujeitos da pesquisa, as quais foram articuladas com nossas interpretações de acordo com os eixos teóricos da temática sobre representações sociais. Para atender essa perspectiva metodológica desenvolvemos por meio da abordagem qualitativa nas ciências sociais. Neste sentido, Goldenberg (2004, p. 14) diz que: "Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc".

Discussão dos dados

A entrevista iniciou perguntando aos/as entrevistados/as suas opiniões acerca do que entendiam por representações sociais. Vejamos suas respostas:

Quadro 1: Entendimento sobre o conceito de representações sociais

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Conjuntos de conceitos, ideias, regras, percepções acerca do ser humano ou uma determinada situação responsável por gerar ações positivas ou negativas".
ABDALLA	"Representações sociais são concepções, a cerca da pessoa, ou de um determinado grupo".
ADNAN	"São explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto".

SHAIRA	"São Ideias estabelecidas a cerca de uma pessoa ou grupo social, ou seja, são olhares de uma determinada pessoa a outra".
DIARA	"São formas de conhecimentos de caráter prático para a comunicação e compreensão de um contexto social, na qual vivemos".

De acordo com as respostas dos entrevistados, a grande maioria entende representação social como um conceito ou concepções de alguém. Entretanto apenas a Professora Diara conceitua diferentemente, para ela seriam "formas de conhecimentos de caráter prático para a comunicação e compreensão de um contexto social". Consideramos que seu entendimento não está correto, pois representações sociais não são conhecimentos, e sim ideias ou conceitos de alguém. Também seu conceito tem aproximação de representações coletivas de Durkheim quando ela diz "caráter prático para a comunicação e compreensão de um contexto social, na qual vivemos". Sobre isso Teles (2010, p. 20):

> *Moscovici (1978) diverge da concepção de representações coletivas propostas por Durkheim (1970) por acreditar que as mesmas só poderiam ser estudadas em sociedades fechadas, onde os símbolos e rituais são partilhados e praticados por todos, assumindo um caráter uniforme e estático. Para esse autor, as representações coletivas não seriam adequadas ao estudo de sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiciplidade de orientações políticas, religiosas, filosóficas e artísticas, bem como pela rapidez na circulação de informações.*

Jodelet (1985), em sua definição clássica ressalta que representação social são modalidades de conhecimento práticas orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos.

Moscovici (2007, p.32) diz que é "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos".

Xavier (2003, p.23) destaca que:

> *As representações são "uma modalidade de conhecimento particular", que têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. O estudo das representações sociais, nessa perspectiva, consiste na análise dos processos pelos quais os indivíduos, em interação social, constroem teorias sobre os objetos sociais, que tornam viável a comunicação e organização dos comportamentos.*

Em continuidade à entrevista perguntamos se eles/elas consideram que os alunos/as negros/as da escola" possuem representações sociais negativas. Disseram:

Quadro 2: Entendimento sobre representação social negativa dos alunos/as negros/as

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"Nesse espaço não visualizamos/ enfrentamos tipo de representação social negativa em relação aos alunos negros".
ABDALLA	"Aqui na UEB São Raimundo, nunca presenciei tipo de representação social negativa de nossos alunos negros, fico até feliz com isso".
ADNAN	"Nesses anos de trabalho nunca vivenciei algum tipo de representação negativa, o motivo disso, creio eu, é que a maioria são vizinhos, e amigos por isso nunca ocorreu isso".
SHAIRA	"Lembro de um episódio que me chamou atenção/ certa vez na sala aula/ minha aluna negra chegou com tranças de fibras, e um aluno começou a chama-la de regueira".
DIARA	"Não conheço nenhuma situação de representações sociais negativas de nossos alunos negros".

O quadro de respostas aponta que a maioria dos professores desconhece algum tipo de representações sociais negativas de seus/suas alunos/as negros/as. Apenas a Professora Shaira afirmou ter presenciado uma cena de discriminação negativa de pessoas negras.

Consideramos que em nosso país há um pacto de mediocridade no tocante em não descrever ou aceitar uma situação de racismo. É outro tipo de representação social da nação brasileira. É como se em nosso país todos os grupos étnicos e raciais convivessem harmoniosamente. Essa representação foi forjada desde o século XIX quando o Brasil era tido como um modelo de país tolerante em relação às diferentes culturas étnicas. Sobre isso Guimarães (2002, p.37) escreveu:

> *Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabucoera tido pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável, no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor.*

À luz de Moscovici (2007, p.64),

> *quando se trata de um indivíduo ou grupo estranho, eles não são julgados por si próprios, mas pela etnia, raça, classe ou nação a que pertencem, como os judeus, os ciganos, os negros, os pobres, entre outros. "O racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequencia de outras pessoas ou de uma coletividade.*

Assim, essa representação social forjada no país desde o século XIX de que não existe discriminação racial entre os grupos raciais, tem forjadas outras formas de representações sociais negativas, sobre tudo da população negra, porém de forma camuflada nas relações sociorraciais.

Por fim perguntamos se a escola desenvolve trabalhos educativos e pedagógicos no tocante à diminuição de imagens ou representações negativas aos/as alunos/as negros/as. Eis suas respostas:

Quadro 6: Desenvolvimento de trabalho educativo e pedagógico para diminuir imagens ou representações negativas de alunos (as) negros (as).

SUJEITOS	RESPOSTAS
COORDENADORA PEDAGÓGICA	"A proposta pedagógica da escola deve contemplar no currículo nos diferentes componentes curriculares como cada um deverá contribuir para que os alunos (as) negros (as) sejam valorizados, considerando todo o legado histórico-cultural de seus descendentes".
ABDALLA	"A escola deve sempre trabalhar com projetos educativos que valorize todas as etnias".
ADNAN	"É importante que a escola incentive nossos alunos a valorizar a população negra, e através de projetos de conscientização e valorização dessa população, teremos bons frutos".
SHAIRA	"Os projetos de pertencimento e de valorização devem ser desenvolvidos com os alunos e com seus pais e responsáveis, pois eles contribuem bastante para o dialogo com essas crianças e jovens".
DIARA	"Desenvolver projetos que intervenha o preconceito racial na escola é fundamental, dialogar é a única solução para aceitação e respeito com os alunos negros".

Vemos que todos os/as entrevistados/as defendem projetos educativos e palestras para diminuir representações sociais negativas. De acordo com o Parecer Nº 03/2004, é preciso que nos espaços escolares se construam pedagogias capazes de estimularem a identidade afro-brasileira, sendo que os/as estudantes negros/as

sintam orgulho de sua raça e os estudantes brancos reconheçam e respeitem a raça negra. (BRASIL, 2004).

Eis o conteúdo do que falamos:

> *Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p.74).*

Ainda o Parecer Nº 03/2004 diz o seguinte:

> *Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.*

Acrescentamos que uma das formas pedagógicas que a escola pode trabalhar pedagogicamente uma representação social afirmativa é por meio dos livros didáticos devidamente redimensionados com imagens de autoestima para as crianças, jovens e adultos negros. A guisa de exemplo existe um paradidático infantil chamado menina bonita do laço de fita que narra à história de um coelho branco com uma menina negra, sendo que o primeiro valoriza a beleza e a inteligência da segunda. Dessa forma, o livro passa a mensagem que a menina negra pertence a uma etnia linda e que deve se

orgulhar de si e de sua ancestralidade negra. Atende assim o que descrevemos sobre as pedagogias do Parecer Nº 03/2004.

CONCLUSÃO

A pesquisa constatou que a escola investigada apesar de possuir algumas inclinações em desenvolver atividades pedagógicas para a superação de representações sociais negativas dos/as negros/as, ainda são incipientes essas iniciativas. Neste sentido, percebemos que os/as docentes não desenvolvem plenamente práticas que conduzam a uma apropriação da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a contribuição dos/as negros/as nas manifestações culturais.

Do mesmo modo, a escola investigada também apresenta educadores/as que manifestam frequentemente representações sociais negativas de seus/suas alunos/as negros/as. Contudo, chamou-nos a atenção o fato de uma docente afirmar que durante uma aula, houve um acontecimento de representação social negativa de um aluno/a em sala de aula. Constatamos ainda que existam professores/as que demonstram pouca vontade em trabalhar assuntos que valorize a cultura, a aceitação e o respeito da população negra de forma que possa incentivar desenvoltura para interagir de forma igualitária na sociedade atual.

Todavia, a escola reconhece a importância de se fazer projetos pedagógicos voltados para atenuar o preconceito e as discriminações raciais difundidas por representações sociais negativas dos/as estudantes negros/as.

Cabe dizermos que de modo geral as escolas terminam por reproduzir representações sociais negativas da população negra, e neste ínterim, a escola pesquisada não foge à regra. Neste sentido, Moscovici (2007, p. 25) diz:

> *O homem é um ser social, pois está inserido num mundo social nos quais pensamentos e ideias foram à vida social. A representação abrange as figuras e expressões que socializamos sobre a realidade, ela possui imagens e falas organizadas que perpassa a cultura, a sociedade e por meio dela os comportamentos e pensamentos podem se padronizar.*

Em suma, esperamos que as escolas brasileiras busquem trabalhar a Lei 10.639/03 na perspectiva de superação de representações sociais negativas da população negra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica.** 2003. p. 147-155. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16806.pdf. Acesso em: 20 jan 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura**. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Brasília, 2003.

_____. Parecer nº 003, de 10 de março de 2004. Brasília, 2004.

CARDOSO, Ana Rita Castro; FERREIRA, Ana Cláudia Silva; RODRIGUES, Kercia de Brito et al. **Representação Social do(a) Negro(a) no Livro Didático:** um estudo na Unidade Integrada José Giorceli Costa. Monografia de Graduação (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial:** o ideal, o pacto e o mito. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (Organizadora). Relações raciais e educação: Temas contemporâneos. Cadernos PENESB, Volume 4, Niterói (RJ): EdUFF, 2002, p. 33-69.
MARTINEZ, Paulo. **África e Brasil**: uma ponte sobre o Atlântico. São Paulo: Moderna, 1992.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** Investigação em Psicologia Social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do Inglês por: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **A Universidade e as Políticas de Ação Afirmativa ao Ensino Superior:** Situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Dissertação de Mestrado em Educação. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2004.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. Bandos de marginais: os capoeiras no livro didático historia e civilização. Disponível em: www.anpuh.uepg.br/historiahoje. Acesso em: 16 jan 2015.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa Social:** Métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Ana Célia da. **A Representação Social no livro didático:** O que mudou? por que mudou? EDUFBA, Salvador 1995.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil:** mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Tese de Mestrado (Mestrado em Educação). São Paulo: Usp, 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CAROLINA_DE_PAULA_TELES%20(1).pdf>. Acesso em 22 fev. 2015

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1995.

A LEI Nº 10639/2003 NA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA: UM ESTUDO NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA

Antonio de Assis Cruz Nunes (UFMA)
antonio.assis@ufma.br
Clenia de Jesus Pereira dos Santos (UFMA)
cleniasantos@hotmail.com
Luís Félix de Barros Vieira Rocha (UFMA)
felix_rocha_luis@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Na educação, sobretudo nas escolas, o debate sobre a promoção da igualdade das relações étnico-raciais ganhou intensidade a partir de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 como Política Pública de Educação. A referida Lei surge em resposta às reivindicações dos Movimentos Negros Organizados, que há muito tempo têm se empenhado em prol de ações concretas contra o racismo, o preconceito e as discriminações raciais na sociedade de forma geral e na educação de modo específico (SOUZA & CROSO, 2007).

A Lei em tela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/1996 nos artigos 26 e 79, que passou a vigorar acrescida dos artigos: 26A e 79B. O Artigo 26A torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola e o 79B Inclui no calendário escolar, o Dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, data em que o Movimento Negro celebra Aniversário de Morte de Zumbi dos Palmares (BRASIL, 2003).

Para Souza e Croso (2007, p. 18) "Com a Lei nº 10.639/2003, a escola aparece como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a responsabilidade de acolher, conhecer, e valorizar outros vínculos históricos e culturais (...)". Para o referido autor, a escola é um espaço privilegiado para essas discussões, porém o que se "assiste hoje, é uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente" (ALARCÃO, 2001, p. 15).

No Brasil, o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial são elementos estruturantes da sociedade e ainda balizam as relações raciais e institucionais, hierarquizando as diferenças e inferiorizando um grupo – o negro – em detrimento de outro – o branco (SOUZA; CROSO, 2007).

A Resolução nº 1 de 17 de Junho de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este Documento regulamenta a Lei nº. 10.639/03.O Artigo 2º, parágrafo 2º da referida Resolução faz referência a valorização da identidade, história e cultura, na perspectiva do reconhecimento e valorização das raízes africanas na nação brasileira(BRASIL, 2004).

Silva (2008), à luz do citado Artigo, destaca que a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo, é de fundamental importância para os/as professoras/es e estudantes desconstruírem a história de inferiorização que perpassa no âmbito escolar por meio de reconhecimento da história e memória dos povos africanos, contribuindo para a autoestima e a identidade dos estudantes negras/os e valorização de suas raízes.

Gomes (2002) destaca que nenhuma identidade é construída no isolamento, pelo contrário, é construída durante a vida toda por meio do diálogo parcialmente interior e parcialmente exterior com os outros, ou seja, nas relações entre as pessoas, e é por esse processo que também passa a construção da identidade negra.

Os questionamentos que nortearam essa pesquisa, possibilitou encontrar respostas aos nossos objetivos, sobre a aplicabilidade da Lei nº10.639/2003, e sua contribuição para a construção da identidade das/os estudantes negras/os, tais como: De que forma a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/2003 se consubstancia na escola pesquisada? Como os professores desenvolvem as orientações contidas na Lei nº. 10.639/2003, nas suas rotinas de sala de aula? Que resultados podem ser identificados acerca da identidade étnico-racial dos estudantes a partir da implementação da Lei nº. 10.639/2003?

As questões, acima descritas, impulsionaram aos objetivos que seguem:

Geral: Investigar como a escola pesquisada vem atendendo a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva da construção identitária das/os estudantes negras/os.

Específicos:

- Verificar de que forma a obrigatoriedade da implementação da Lei nº. 10.639/2003 tem se consubstanciado na escola pesquisada;

- Averiguar como os professores desenvolvem as orientações contidas na Lei nº. 10.639/2003, nas suas rotinas de sala de aula;

- Descrever os resultados que podem ser identificados acerca da identidade étnico-racial dos estudantes, a partir da implementação da Lei nº. 10.639/2003.

Esperamos que a nossa pesquisa possa trazer contribuições para o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo para a construção identitária das/os estudantes negras/os.

O PERCURSO DA LEI Nº 10.639/2003

Segundo Dias (2005), a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas seria um vetor preponderante no enfrentamento ao racismo. Historicamente, a implantação da Lei nº. 10.639/2003 foi movida pelas lutas dos Movimentos Negros, mas alguns movimentos foram impulsionadores, como: o Centenário da Abolição em 1988, e os 300 anos de Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. A manifestação daquele ano levou cerca de 10 mil negras e negros à Brasília com um documento reivindicatório entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, outro impacto de caráter internacional, foi a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de intolerância, no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, com o intuito de rever a luta heroica do povo africano por igualdade, justiça, respeito e inclusão(BRASIL, 2013).

Do exposto, nos primeiros anos de governo, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003 sanciona a Lei nº 10.639. Lei que modifica a LDB nos artigos 26 e 79. O texto da Lei foi incisivo e claro quanto às mudanças tornando Obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar. O texto da LDB era difuso e abrangia outras etnias. Todavia, houve uma mudança significativa, na perspectiva que o conteúdo explicita os grupos humanos negros. Dessa forma, os parágrafos explicitam de forma inequívoca questões relacionadas as/os negras/os (DIAS, 2005).

A Lei nº. 10.639/2003 não se limita apenas aos dois artigos mencionados. No ano de 2004, para a implementação da referida Lei, foi sancionada a Resolução nº 1 de 17 de junho 2004, que, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual estabelece no Artigo 2º e § 2º que

> *O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 2).*

A Resolução mencionada apresenta o objetivo da Lei, define as competências dos órgãos governamentais e orienta as instituições de ensino para implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2004).

Outro documento que atende aos propósitos expressos na Lei nº 10.639/03 é o Parecer nº 003/2004. No que concerne aos estabelecimentos de ensino para implementação da Lei, o Parecer estabelece que,

> *Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática(BRASIL, 2004, p. 2).*

Segundo o Parecer nº 003/2004, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Aponta que o racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004).

Outro documento importante, é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que colabora para a implementação da Lei e para que os sistemas de ensino cumpram as determinações legais, com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial no âmbito da escola(BRASIL, 2013).

A Meta III do plano apresenta as Atribuições dos Sistemas de Ensino. Para o Sistema Municipal, âmbito em que se realizou a pesquisa, apontamos por uma que coaduna com a pesquisa. “Apoiar as escolas para implementação das Leis nº. 10.639/2003 e nº 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicoracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil” (BRASIL, 2013, p. 32).

Conforme o documento supracitado, as Coordenações Pedagógicas no âmbito das instituições, são as que maior interface possui com o corpo docente por meio do Planejamento. No que concerne às atribuições da Coordenação Pedagógica, prever a inclusão dos conteúdos no planejamento, exige a promoção de formação dos docentes, estimula a interdisciplinaridade da temática em âmbito geral e alusivo ao

Dia 20 de novembro e orienta para as denúncias de casos de racismo às autoridades competentes (BRASIL, 2013).

A ESCOLA, O PRECONCEITO EXPLÍCITO E VELADO DA/O ESTUDANTE NEGRA/O

A escola,na maioria das vezes, é vista como um espaço democrático em que todos podem aprender e se desenvolver igualmente, além de ser responsável por preparar os indivíduos a exercer cidadania. Segundo Freire (2001), a escola é um lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais que têm contribuído tanto para manutenção quanto para a transformação social. Para Alarcão (2001), a escola é uma organização pensante,flexível, aberta à comunidade em que se insere levando-se em consideração, no processo de ensino-aprendizagem da/o estudante, sua cultura e sua história acumulada.

Contudo, embora as práticas racistas não se iniciem na escola, na opinião de Cavalleiro (2001), encontram nela uma forte aliada para seu reforço nessas relações. Desse modo, estudos revelam que a baixa autoestima, os estereótipos estão diretamente ligados ao rendimento escolar, pois, os sujeitos que sofrem algum tipo de racismo ou discriminação no espaço da escola têm baixo rendimento escolar. “A existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores” (CAVALLEIRO, 1999, p.98).

Para Silva (2008), tanto o preconceito explícito quanto o velado existente na escola, deixam marcas irreparáveis em estudantes negras/os; visto que, nos espaços da escola e na própria sala de aula, muitos aspectos presentes excluem e discriminam os/as estudantes negras/os como a ausência de cartazes, fotos, livros com histórias e imagens depreciativas que retratam a existência das/os negras/os nos mais variados ambientes da vida social, exercendo as inúmeras profissões que existem e frequentando todos os âmbitos da sociedade – pois, pesquisas revelam que a ausência dessas representações das/os negras/os em diversas situações do cotidiano, leva as/os estudantes negras/os a sentirem vergonha e negarem sua raça/etnia. Desse modo,

> *No espaço escolar, há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições –formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro.Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo,*

impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável [...] (CAVALLEIRO, 1999, p. 98).

É preciso sim, cumprir o que pressupõe o marco legal ensinando a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola com vistas à importância do estudante se auto identificar com a cultura e história ancestral dos povos africanos e notadamente para construção da identidade negra.

IDENTIDADE E IDENTIDADE NEGRA

Para Loureiro (2004), o conceito de identidade está originalmente relacionado ao fato de um indivíduo construir sua própria história.

Castells (2002, p. 24-27) infere que a palavra identidade é "fonte de significado e experiência de um povo". O autor apresenta três tipos de identidade: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto.

A identidade legitimadora tem como centro elaborador e difusor as instituições dominantes em uma dada sociedade; a identidade de resistência é a de oposição, seu centro elaborador e difusor são os segmentos dominados e marginalizados que constroem verdadeiras trincheiras para conter o projeto dos atores dominantes da sociedade, como por exemplo, o Movimento Negro no Brasil. a identidade de projeto é elaborada por atores ou segmentos sociais que querem alterar a posição que ocupam na sociedade e lutam para transformar suas estruturas (CASTELLS, 2002).

Vamos encontrar em Goffman (1988)o conceito de identidade social e real, associado ao termo grego *estigma*. Este termo de origem grega, é um atributo que produz um amplo descrédito na vida de uma pessoa.O termo é utilizado na sua acepção original, porém mais amplamente usado para designar as desgraças do ser humano.

O conceito de identidade como estigma pode ser desdobrado em duas acepções: identidade social e real.A identidade social de uma pessoa é seus atributos e sua categoria. Os meios para categorizar as pessoas e os atributos de cada categoria são estabelecidos pela sociedade. O social anula a individualidade e determina o padrão que interessa para manter a estrutura de poder, estigmatizando todos que rompem com o modelo estabelecido. Esse tipo de sociedade pode ser reclassificada como identidade social virtual. A identidade social virtual é aquela que é fruto da categorização e de atribuição de características do indivíduo pela sociedade. Por exemplo, algumas expressões do tipo: é um negro de alma branca, de negro só tem cor (GOFFMAN, 1988).

A identidade real, por sua vez, é aquela que é estabelecida a partir da categoria e dos atributos que o indivíduo prova possuir. Além da identidade social, tem-se a

identidade pessoal, que é resultante de marcas positivas e combinação de itens da história de vida incorporados ao indivíduo.

Para Gomes (2002), a construção da identidade negra passa pelo viés da valorização das/os negras/os. Porém, é preciso repensar a estrutura da escola brasileira, no que concerne a construção dessa identidade, pois, do modo como é pensada, converge para a exclusão.

Em tempo:

> *Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como "excluídos", como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma "dificuldade" de aprendizagem e uma tendência a "desvios" de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência (GOMES, 2002, p. 41).*

Para Munanga (2000, p. 14) quando se fala de identidade, está se pensando numa busca de auto definição, de auto identificação. Isso pode ser traduzido por indagações, tais como: "quem somos nós?", "de onde viemos" e "aonde vamos?".

A ideologia do branqueamento e a mestiçagem apontam, segundo Munanga (2006), para a construção de uma sociedade unirracial e unicultural, contrapondo-se à construção de uma sociedade plurirracial, pluriétnica e pluricultural. A construção de uma identidade negra passaria, portanto, por uma crítica à ideologia do branqueamento e à proposta de uma sociedade unirracial e unicultural.

A criança negra brasileira, devido ao condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões culturais europeus introjetados pela colonização portuguesa, desenvolve a autoimagem e autoconceito distorcidos e baixa autoestima (PARÉ, 2000).

A baixa autoestima se manifesta quando, querendo ser diferente e assumir um ideal de branqueamento, as crianças rejeitam sua origem e cor da pele, seu corpo, seus cabelos, sua vida, bem como almejam adquirir características de pessoas brancas, por essas representarem força, poder, coragem e ascensão social. Assim, tentam se aproximar do protótipo de beleza própria das pessoas brancas, destacado, constantemente, pela mídia, criando um ideal que está longe do real e que contribui para que a criança negra negue a sua identidade racial (GOMES, 2002).

Goffman (1995) corrobora com esse entendimento, inferindo que o conjunto de tudo o que uma pessoa usa para atuar socialmente, é denominado de "fachada". Para o autor, dentro de uma mesma fachada, há dois ambientes distintos a região da frente, de contato com o público ou o externo e a região do fundo ou bastidores. Na maioria das vezes a região do fundo é separada da região da frente por divisões, passagens protegidas, em que o acesso de pessoas estranhas é negado. É comum contratar pessoas com aspectos físicos valorizados socialmente para trabalhar em contato com o público e designar pessoas com atributos que a sociedade não valoriza para atuar no fundo. Assim, as pessoas negras são empregadas com mais frequência para ocupar a região dos fundos e notadamente são invisibilizadas.

Em se tratando do espaço da escola, geralmente quando a criança possui um conceito positivo sobre si mesmo, consequentemente, irá desenvolver uma autoestima positiva, isto é, percebe-se capaz e valorizada por si e pelos outros, sentir-se-á importante e feliz, gostará de si mesma e do que é, sem precisar assemelhar-se aos outros diferentes de si para ser valorizada. A escola, a família e a sociedade têm um papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito, seja na preparação da criança para o enfrentamento das situações de discriminação, no incentivo à autovalorização e na transmissão dos valores culturais do seu grupo (CAMPBELL-WHATLEY & CONNER, 2000; KLEIN, 2000).

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NUMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, necessário se fez o delineamento de um caminho. Como se trata de pesquisa, iniciamos pelo conceito de pesquisa que Minayo (2009, p.15) a compreende da seguinte maneira: "é a pesquisa que alimenta a realidade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo (...) nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática".

Os métodos de abordagem são procedimentos gerais que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica (ANDRADE, 2001). Assim, o método de abordagem utilizado foi o materialismo dialético, que segundo Andrade (2001, p. 27):

> *(...) É um método da busca da realidade pelo estudo de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Portanto, os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc.*

Utilizou-se como método de procedimento, o estudo de caso. De acordo com Stake citado por André (2005), explica que o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento derivado em outras pesquisas, pois, no estudo de caso é mais concreto, encontra eco, é vivo; mais contextualizado – enraizado num contexto; mais voltado para interpretação do leitor – os leitores trazem à tona suas experiências e compreensões.

Do exposto, o local onde foi desenvolvido o estudo foi uma escola da Educação Básica, logo um local específico, concreto, com um contexto definido. O nosso interesse em investigar nesta unidade, parte do pressuposto em saber como a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para a construção da identidade negra da/os estudantes.

Para recolha dos dados, utilizou-se a observação não-participante,feita nos momentos de contatos com a escola e com os sujeitos da pesquisa. Para registro das informações, utilizou-se um diário de campo que "nada mais é do que um caderninho ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal" (MINAYO, 2009, p. 71).

Utilizou-se também a entrevista. Para Lapassade (2005, p. 70) "a entrevista põe face a face duas pessoas cujos papeis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si".

Os dados foram apresentados em forma de quadro de respostas dos sujeitos respondentes da pesquisa, cujas respostas, serão articuladas e interpretadas à luz do referencial teórico acerca da temática.

Análise e Discussão dos Resultados

Para recolha dos dados, foi realizada uma entrevista associada à uma observação não participante. A entrevista foi realizada com estudantes e professores, sendo que para os primeiros se deu para 03 (três) estudantes do 5º ao 9º ano, 02 (dois) do sexo masculino e 01do sexo feminino, com idade entre 12 e 14 anos. E, para os últimos, a entrevista aconteceu com 03 (três) professores e 01 (um) sexo masculino e 02 (dois) do sexo feminino.

Iniciamos a entrevista perguntando aos professores sobre a implementação da Lei nº10.639/2003 e qual a contribuição desta para a construção da identidade negra dos estudantes, donde obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 1: Respostas das/os professoras/es e estudantes sobre a implementação da Lei n° 10.639/2003

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSOR A	"sobre a implementação, penso que serve para a inclusão de ação positiva, a valorização dos alunos de outras culturas, preenchimento de lacunas. Já fiz alguns trabalhos em outras escolas sobre a cultura, especificamente sobre o dia 20 de novembro. Sugestões para implementação do 13 de maio e 20 de novembro quando os professores poderiam trabalhar algo de muito forte pelo fato da importância das datas.
PROFESSORA B	"Quanto à Lei nunca li, mas sei do que se trata, por ter ouvido muito falar sobre o assunto. A implementação se faz necessária para iniciar um estudo dentro da escola, pois nunca foi visto como necessidade e nem levado a sério."
PROFESSOR C	"A implementação da Lei nº. 10.639/2003 é fundamental pela necessidade de todos nós compreendermos a formação do povo brasileiro que tem o(a) negro(a) como elemento essencial na formação econômica e política da nação, pois um povo sem memória é fácil de ser dominado".
ESTUDANTE A	"Não ouvi falar."
ESTUDANTE B	"Não conheço, mas quando você falou em sobre cultura africana, já trabalhamos no dia 20 de novembro".
ESTUDANTE C	"Não ouvi falar sobre identidade negra, nem sobre essa Lei,mas é importante que o professor aplique para evitar os xingamentos na hora das aulas".

Fonte: Pesquisa empírica

Diante das respostas, observamos que os professores emitiram opiniões diversas. O Professor A percebeu a inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola, somente em datas pontuais, destaca, aos dias 13 de maio e 20 de novembro, o que sugere que os conhecimentos construídos na escola, ainda estão focados apenas nesse aspecto factual(SOUZA & CROSO, 2007). Percebemos na fala do referido professor, que a forma como os conteúdos sobre a história e cultura africana são tratados em outros contextos escolares em que ele trabalha são comuns ao modo como ele percebe este conteúdo. Vejamos explicitamente na sua fala: "já fiz

alguns trabalhos em outras escolas sobre a cultura, especificamente sobre o dia 20 de novembro."

O Professor B, não conhece a Lei nº10.639/2003, mas disse que "já ouviu falar". Entretanto, reconhece a importância da valorização desse dentro da escola.A resposta do Professor C é a que mais se aproxima do objetivo da Lei, principalmente no tocante à Resolução nº 1 de 17 de junho 2004 e do Parecer nº 003/2004.

A Resolução número 01 em seu Artigo 2º e § 2º sinaliza que.

> *O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira. (...). (BRASIL, 2004b, p. 2).*

O ensino da História, da Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da formação identitária, conforme sinaliza o texto da Resolução nº01 não deve limitar-se às ações pontuais que não permitem a continuidade e a construção do saber alinhado aos componentes curriculares. Dessa forma, é por meio da reflexão sobre os conteúdos que servirá de âncora para desconstrução da história estigmatizadora pautada no pensamento eurocêntrico (BRASIL, 2004b)

Quanto às respostas dos estudantes, verificou-se que a maioria desconhece a Lei nº 10.639/03, fato este que tem sido costumeiro em muitas escolas brasileiras (GOMES,2002). Todavia, de acordo com as respostas dadas pela maioria dos docentes entrevistados que conhecem a referida Lei, verificou-se incoerência entre o conhecimento da Lei nº 10.639/03 e a não implementação do texto legal para os estudantes. Sobre isso, é importante observar essa lacuna, em que o professor apesar de conhecer, não percebe a importância da inclusão dos conteúdos da cultura e história africana no currículo escolar (SOUZA & CROSO, 2007).

Em continuidade a entrevista, buscamos saber sobre a importância de trabalhar o ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana nos componentes curriculares. Vejamos as respostas:

Quadro 2: Respostas sobre representação social negativa dos alunos/as negros/as

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSOR A	"Estou em fase de adaptação pela implementação da Lei e pelo contato com a pesquisadora, despertou para a questão.Estou iniciando o Ensino Fundamental, ainda não tem uma proposta construída. É necessário buscar fontes, mais informações, e que poderia passar pelas formações continuadas no interior da escola."
PROFESSORA B	"Ainda não tenho argumentos para essa problemática".

PROFESSOR C	"É necessário porque as pessoas não se reconhecem como negro(a) em virtude da origem e história do(a) negro(a) de forma deturpada. Não visualizo dentro do conteúdo de 8ª série a interdisciplinaridade com a cultura africana".
ESTUDANTE A	"A Disciplina de História é a que mais fala sobre escravidão e também os livros didáticos que mostram como os negros sofriam"
ESTUDANTE B	"Às vezes na disciplina de Arte no dia 20 de novembro fazemos alguns cartazes falando do sofrimento de Zumbi dos Palmares"
ESTUDANTE C	Só na disciplina de História quando fala da escravidão. "A África é um país triste, acho que por isso os professores quase não falam sobre o assunto".

Fonte: Pesquisa empírica

Quando indagados sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio dos componentes curriculares, é perceptível a estranheza por parte dos Professores A e B. Porém, considerou-se um diferencial na resposta do Professor B, quando associa diretamente a formação continuada como fonte de instrumentalização para a aplicabilidade da Leinº10.639/2003. A inclusão dos conteúdos no planejamento exige a promoção de formação dos docentes, estimula a interdisciplinaridade da temática em âmbito geral e alusivo ao Dia 20 de novembro e orienta para as denúncias de casos de racismo às autoridades competentes (BRASIL, 2013).

Com relação às respostas dos estudantes, verificou-se que possuem, ainda, uma representação social negativa em relação à história do negro, pois eles têm materializado simbolicamente o negro escravo, ou seja, o sofrimento do negro no período da escravidão. Importante, acrescentar que esse ideário internalizado pelos estudantes estão reproduzidos nos livros didáticos de História do Brasil. Neste sentido, no componente Curricular História fica evidente que ainda se perpetua os conteúdos relacionados a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, associada a ideia construída sobre os povos africanos, que denota escravidão, pobreza, feiura e subserviência(SILVA, 2006).

Conforme Gomes (2002, p. 41)

> *Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como "excluídos", como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma "dificuldade" de aprendizagem e uma tendência a "desvios" de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência.*

Em continuidade, procuramos saber o que os/as entrevistadas/os entendem por identidade negra e se a escola é um local responsável por essa construção. Eis as respostas:

Quadro 3: Respostas sobre identidade negra por parte das/os investigadas/os

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSOR A	"Ainda é estranho e ainda não tinha atentado, mas identidade negra é a cultura do povo negro. Agora percebo a pergunta, digo que é cultura de um povo deve ser assumida, valorizada e multiplicada de geração em geração."
PROFESSORA B	"Afirmação de si, de seus valores e potencialidades, individuais, dignidade – manutenção dos laços dos povos africanos, e que esses laços devem ser mantidos com tantas injustiças – Danças - Culinária – Vestimenta."
PROFESSOR C	"Seria você se aceitar como negro, não ter vergonha de ser negro, não se sentir inferior. Seria necessário valorizar, mostrar a beleza negra, trabalhar a autoestima. Deveriam ser feito palestras, projetos e atividades que valorizassem a cultura africana. A escola tem essa responsabilidade"
ESTUDANTE A	"identidade negra é se assumir negro, mas as pessoas não querem ser negra, porque todo mundo zoa dela."
ESTUDANTE B	"É querer ser negro, mas o próprio negro não gosta da sua cor."
ESTUDANTEC	"Eu acho que identidade negra, é quando a pessoa diz eu sou negra sem sentir vergonha, mas a escola não trabalha com isso, ai um aluno fica apelidando o outro e às vezes dá até confusão."

Fonte: Pesquisa empírica

Observa-se que a palavra identidade para os professores A, B e C parece fácil de definir, mas percebe-se que os entrevistados não conseguem fazer a articulação entre auto definir-se negro com a importância dessa construção por meio dos conteúdos. Apontam uma definição comum, definir-se negra/o. Assumir-se negro, significa na opinião de Gomes (2002), ancorar-se em um terreno que de fato propicie aos estudantes motivos para essa identificação.

Sobre o conceito de Identidade, Castells (2002) define como fonte de significado, ao passo que Gomes (2002) compreende identidade negra diretamente relacionada a história, a memória e a cultura do sujeito. Deduz-se, portanto, que é especificamente a escola o espaço responsável pela inclusão desse conteúdo.

Cavalleiro (2001, p.152), infere que os termos pejorativos dados à população negra a estigmatiza e a estereotipa, pois

> [...] podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e fragilidade da autoestima. Comentários depreciativos, por vezes irônicos, são altamente prejudiciais. É preciso "ouvir" esses discursos e refletir sobre o conteúdo da linguagem utilizada no cotidiano escolar

Em síntese, percebe-se uma carência de informação e formações pedagógicas tanto para os/as professoras/es, quanto para os/as estudantes. Tal carência, traduz-se na ausência de um comprometimento de todos os profissionais da escola no trato das questões étnico raciais; invisibilidade identitária de alunos(as) e professores(as), dado que contribui para a baixa autoestima dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tratou da análise das relações que estão sendo estabelecidas e como a questão etnicorracial está sendo trabalhada na escola, local da pesquisa, bem como se a Lei nº 10.639/2003 está sendo implementada nesta instituição; visto que, no que tange ao combate ao racismo, se mostra fundamental trabalhar o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, os conteúdos que subsidiam os alunos/as a construírem um mundo subjetivo, e a incorporarem papeis sociais básicos, seus e de outros, adquirido as características fundamentais de sua personalidade e identidade.

O estudo constatou que os alunos da escola pesquisada cultivam uma visão estereotipada e depreciativa em relação aos negros, constatou, também, que os professores que conhecem a Lei nº 10.639/03, não a utilizam. Dos professores investigados, dois acham importante trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana na escola e apresentam uma visão positiva sobre a África e os negros, mas na transposição das aulas não incluem essa discussão. Observou-se, portanto, que há um paradoxo nesta questão, e, entende-se que o discurso dos professores não se efetiva na prática ou pelos menos não alcançam os alunos. Percebeu-se também que não há conhecimento da Lei nº 10.639/03 pelos respondentes estudantes da pesquisa.

Constatou-se, ainda mediante observação que os professores enfrentam alguns desafios em relação a implementação da Lei nº. 10.639/03, como falta de acesso a materiais didático-pedagógicos para trabalhar a temática, motivação, conhecimento

da Lei e ausência formação nessa área. Entendemos esses aspectos como condição essencial para o sucesso do ensino dos conteúdos e para que os professores não tratem esta questão de forma improvisada e folclorizada. Diante disso, a pesquisa realizada mostrou que diante dos desafios, a Lei nº. 10639/03 ainda não está sendo implementada de fato na escola lócus da pesquisa e a educação antirracista que visa a promoção de relações igualitárias entre todos, não está sendo trabalhada nesse espaço.

Sendo assim, para implementar de fato a Lei nº. 10.639/2003, nas escolas e nas salas de aula, inclui inicialmente reconhecer a importância e o quanto os conteúdos dessa lei são fundamentais para que as/os estudantes negras/os se reconheçam na cultura e formação nacional e a formação de professores para trabalhar uma história que a maioria não teve contato; também, é necessário foco e compromisso da Secretaria de Educação dos municípios com as escolas no sentido de desenvolver projetos para assegurar a promoção de educação antirracista neste espaço; incentivo para os educadores se qualificarem, pesquisarem e estudarem sobre a temática, bem como, o acesso a material pedagógico atualizado.

Diante disso, nota-se que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana precisa, obrigatoriamente, ser trabalhado nas instituições de ensino, para que a história, a cultura e a memória africana possam ser reconhecidas e respeitadas e para que os/as estudantes negras/os e possam auto definir-se negras/os de fato.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 03 de 10 de março de 2004**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004b.

CAMPBELL-WHATLEY, GloriaD.; COMER, James P. **Teacher education and special education**. v.23, n.1, 2000.

CASTELLS, Manuel. **O poder das Identidades**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, J. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, J.M. (orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, n.6, 1999, p. 49-80. (Série Pensamento Negro na Educação).

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: BRASIL. Secretaria de Ed-

ucação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma-Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

_____ **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes,1995

GOMES, Ana Beatriz Sousa. O Movimento Negro e a Educação Escolar: estratégias de luta contra o racismo. Relatório de Pesquisa do II Concurso Negro e Educação. Rio de Janeiro, RJ. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, Ação Educativa e Fundação Ford, 2002.

KLEIN, Helen Altman. **Childhood education**.v.76, n. 4, 2000.

LAPASSADE, Georges. **As Microssociologias**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Líber Livro, 2005.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em reconstrução**: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **100 Anos de bibliografia sobre o negro no Brasil**. Volume I e II. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo / Fapesp / Cnpq, 2000.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, v. 68, p. 45-57, 2006.

PARÉ, Marilene. **Auto imagem e autoestima na criança negra**: um olhar sobre seu desempenho escolar. Porto Alegre, 2000. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

A MULHER NEGRA E A UNIVERSIDADE EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA: (RE)CONTEXTUALIZANDO A VIDA ENTRE ESTUDO, TAREFAS DOMÉSTICAS E OCUPAÇÃO REMUNERADA

João Paulo Lopes dos Santos (UESB)
jpuesb@gmanil.com

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da pesquisa sobre "A Mulher Negra e a Universidade em Vitória da Conquista-Bahia" contempla questões raciais e de gênero, e partiu de reflexões sobre a dificuldade que o negro, especificamente a mulher negra, encontra em viver e conviver num meio social em que ela ainda é vítima do racismo e do sexismo.

A proposta fundamental de trabalho perpassa pelo processo de escolarização de mulheres negras oriundas de camadas populares da sociedade conquistense, e que estão submetidas a uma carga cotidiana tripla de atividades (tarefas domésticas, ocupação remunerada, seja ela formal ou não, e o estudo), cursando ainda o Ensino Superior na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no período noturno.

A relevância deste estudo é significativa, haja vista que o mesmo se configura como uma forma de denúncia para quebrar a invisibilidade do assunto racial que atinge de forma negativa as mulheres negras. É uma alerta para que as políticas públicas direcionem um olhar, protegendo e defendendo a quem está a mercê do poder público. Confere ainda importantes contribuições, não só para o universo acadêmico, mas para a sociedade de modo geral, permitindo o conhecimento do outro lado da história que quase sempre tem sido ignorado pelo sistema educacional.

Assim, a investigação se baseia na seguinte problemática: Como ocorre o processo de formação escolar de mulheres negras com jornada tripla diária de atividades?

O objetivo geral da pesquisa é justamente analisar o processo de escolarização destas mulheres que possuem uma tríplice jornada diária. Os específicos buscam identificar as circunstâncias econômicas, históricas e socioculturais em que essas mulheres negras estão inseridas; investigar o modo de vida das mesmas no âmbito universitário, pontuando desde o êxito nas atividades acadêmicas, seus espaços e métodos de estudo, observando ainda os fatores paralelos que se configuram como elementos dificultadores e favorecedores da permanência das mesmas no processo de formação acadêmica; discutir o contexto extra-acadêmico que compreende o trabalho e afazeres domésticos, como também os métodos utilizados para a harmonização (ou

não) dessas atividades com o estudo.

A abordagem metodológica é qualitativa de natureza descritiva, o que possibilita, mediante interação dialógica, conhecer os sujeitos e decodificar suas histórias de superação, resistência, e pertinácia diante das adversidades infligidas pela sociedade.

> *[...] as fontes mais genuínas de conhecimento sobre as mulheres negras são elas mesmas, sendo necessário que estudos que as tomem por temática, considerem seus pontos de vista de mulheres e negras (SILVA, 1998).*

A pesquisa qualitativa é significativa, haja vista que "dá voz ao sujeito", compreendendo-o como objeto principal da investigação. Permite, no contexto desta análise, buscar o conhecimento e a percepção acerca da trajetória da mulher negra e do seu processo de formação educacional. Procurando apresentar o seu modo de ser e de viver, possibilitando ao mesmo tempo, entendê-la de forma mais perspicaz e qualificada ao ser estabelecido uma relação dialógica com a sua identidade, subjetividade e singularidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sexismo e racismo são manifestações discutidas amplamente, arquitetadas num processo histórico e não sobre uma base ideológica. Portanto, as origens destas manifestações não se fundamentam em construções intelectuais conscientes, mas nas disputas remotas, cujas origens longínquas se desvanecem com o passar do tempo (GARCIA; GARCIA, 2013, p.87).

Para a autora, "o sexismo é um fenômeno antimulher e o racismo exclusivamente antinegro". No que diz respeito à generalidade da dominação masculina, os estudos feministas possuem indicadores teóricos alicerçados para uma epistemologia inédita, que situa a mulher como sujeito da história.

As manifestações sexistas e racistas produzem conflitos e aparecem no dia a dia dos brasileiros, quer seja nas relações profissionais e familiares, quer seja nas interações acadêmicas, o que permite perceber certo estímulo à estrutura desigual contemporânea, ora oculta ou simbólica, ora explícita, mas não menos cruel da sociedade brasileira.

Desigualdades de gênero, muito além das enunciadas injustiças raciais, assinalam o ingresso, permanência e sucesso em todas as etapas da educação realizada no Brasil. Haja vista que as mulheres negras sofrem com o preconceito racial e sexista, fica patente a indispensabilidade de curvar-se sobre a situação dessa parcela significativa da população.

Hodiernamente, ser mulher e negra no Brasil significa, contudo, fazer parte de um grupo marginalizado, discriminado, tanto social quanto racialmente. Isso se deve ao

fato do longo decurso histórico de constituição da sociedade brasileira, que necessita ser estudado no intuito de desvelar soluções que venham ponderar os antigos e contemporâneos estereótipos e dogmas (NOVA; SANTOS, 2013).

Segundo dados da pesquisa Retrato das desigualdades de gênero e raça, apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para o ano de 2013, as mulheres negras têm menos escolaridade que as brancas, 26,5% destas chegam ao ensino superior, enquanto que somente 12,8% das mulheres negras ocupam os bancos das universidades. Com relação à remuneração, os indicadores mostram que as mulheres brancas recebem em média, 1.236,7 reais, ao passo que as mulheres negras recebem, 645,8 reais, o que equivale a 52,22% do holerite das mulheres brancas.

É importante ressaltar que algumas dessas mulheres negras, mesmo rompendo com os obstáculos impostos pela sociedade, como a responsabilidade de se reeducarem e de se modificar para adequar-se ao modelo de ser humano preconizado no estabelecimento do trabalho livre, do regime republicano e pelo advento do capitalismo, ingressam na universidade, logrando uma posição exímia no meio social. No entanto, continuam a enfrentar as barreiras ainda existentes, tais como: “a discriminação racial, a indiferença e a invisibilidade inerente à sociedade da qual fazem parte, a exclusão social e em consequencia a limitação ou até mesmo o não acesso às políticas públicas e os direitos sociais” (NOVA; SANTOS, 2013, pg. 31).

> *A mulher negra, portanto, tem que dispor de uma grande energia para superar as dificuldades que se impõem na busca de sua cidadania. Poucas mulheres conseguem ascender socialmente. Contudo, é possível constatar que está ocorrendo um aumento do número de mulheres negras nas universidades nos últimos anos. Talvez a partir desse contexto se possa vislumbrar uma realidade menos opressora para os negros, especialmente para a mulher negra (SILVA, 2003).*

Ainda que adquiram um diploma de nível superior, as mulheres negras são submetidas a discriminações no mercado de trabalho. Muitas, sequer, têm a possibilidade de atuarem na sua área de formação, a qual foi construída durante anos na universidade e, sem a chance de exercerem suas profissões, terminam por realizarem as mesmas atividades de antes.

Nova e Santos (2013) dizem ainda:

> *Ascender socialmente é algo muito difícil para a mulher negra, são muitos obstáculos a serem superados. O período escravocrata deixou como herança no pensamento popular, que elas só servem para trabalhar como domésticas ou exibindo seus corpos. A melhoria da posição social do*

> *negro e, especialmente, da mulher negra, é resultado de um esforço gigantesco (NOVA; SANTOS, 2003, p. 20).*

Muitas vezes, a mulher negra tem feito o papel de chefe da família, não somente na conjuntura atual, em que, sozinha, cria e educa seus filhos, mas como ocorria no passado. Uma vez que, logo depois da abolição e a vinda dos imigrantes europeus, não existia campo de trabalho para o homem negro, a mulher negra, então, ficou incumbida de manter a família, exercendo tarefas remuneradas nas casas dos ex-donos ou comercializando quitutes (NOVA; SANTOS, 2013).

A discussão sobre raça sempre esteve em pauta na sociedade brasileira, porém intencionalmente esquecida. É imperativo que se discuta essa realidade, desvelá-la, para que haja a possibilidade de interpretar as maneiras de como ocorreram as relações de dominação no Brasil. O movimento negro brasileiro sempre esteve a mercê da sociedade, como também os próprios negros. Porém, algumas autoridades empenhadas têm lutado para que o negro conquiste o espaço que lhe é digno. Nesta disputa surgem os movimentos feministas, com o objetivo de implementar leis que assegurem os direitos básicos das mulheres negras.

Segundo Moreira (2011):

> *Por intermédio do movimento feminista, as mulheres brasileiras organizam com mais objetividade a luta, que, nesse momento, está voltada para a conquista da cidadania, do reconhecimento de que a não participação delas nas instâncias de decisão da sociedade era em razão da sua condição de mulher. A luta pela igualdade civil, implementada pelo feminismo brasileiro, caracterizava-se como de inspiração norte-americana. Com uma roupagem liberal, o seu principal objetivo era a inserção da mulher na sociedade de classes, resguardados os seus direitos como cidadãs (MOREIRA, 2011, p. 57).*

Com base no pensamento acima, percebe-se que o movimento feminista fez surgir novas demandas nos movimentos, sobretudo as reivindicações inerentes à igualdade de gênero nos espaços educativos, na luta contra a violência às mulheres, direito à saúde, na política, etc. Muitas conquistas da comunidade negra, especialmente aquelas que alcançam, sobretudo, a mulher negra, foram postas em debate no bojo das discussões das políticas públicas brasileiras, e isso se deve ao fato da dinamização dos movimentos sociais negros que permaneceram presentes nestas ocasiões.

CONSIDERAÇÕES

Numa prévia análise das pesquisas já realizadas, pode-se dizer que o acesso dos negros e pobres na universidade, foi, no decurso desses dez últimos anos, de

certo maneira, viabilizado por ações do Estado, mediante as ações afirmativas e/ou de programas como o ProUni.

O sucesso das ações afirmativas corrobora a efetividade e a necessidade de dar seguimento a estas medidas, objetivando o constante decréscimo, e até mesmo ultrapassando a barreira das desigualdades no que cerne o ingresso e a permanência no Ensino Superior.

A educação é um caminho para a autonomia socioeconômica e político cultural dos sujeitos, inclui-se aí a comunidade negra, de modo mais distinto a mulher negra que sofre uma discriminação tripla: por ser mulher, negra e mãe de família. No entanto, o acesso à educação, é aureolado por muitas barreiras, especialmente quando se trata de uma parcela da população que há tempos permanecem à mercê da sociedade.

Todas as condições exigem que a mulher negra tenha que, cotidianamente, se aprimorar e garantir seu acesso aos bens e serviços que são disponibilizados a todos. Mas acessá-los não permite quebrar os paradigmas culturalmente definidos no

processo que consolida a discriminação e a segregação.

REFERÊNCIAS

GARCIA, A. S.; GARCIA, A. R. **Relações de Gênero, raça, classe e identidade no Brasil e na França**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Disponível em:< http://ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html> Acesso em 21 abr. 2016.

MOREIRA, N. R. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

NOVA, A. V.;SANTOS; E. A. **Mulheres Negras: histórias de resistência, de coragem, de superação e sua difícil trajetória de vida na sociedade brasileira**. Duque de Caxias, 2013.

SILVA, M. N. A Mulher Negra. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, nº 22. Março de 2003.

SILVA,P. B. G. e. **Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas: situando nos enquanto mulheres negras**. Cad. CEDES vol. 19 n. 45 Campinas July 1998.

- volume 2 -

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Gênero, sexualidade e educação

GÊNERO E EDUCAÇÃO NA HISTORIOGRAFIA PIAUIENSE (1990-2012)

Jânio Jorge Vieira de Abreu (UFPI/UESPI)
profjanioabreu@gmail.com
Maria do Carmo Alves do Bomfim (UFPI)
carmicitabomfim@gmail.com

INTRODUÇÃO

As reflexões neste trabalho nos possibilitaram conceber que a concretização de um trabalho de pesquisa, especialmente no campo historiográfico, exige de qualquer pesquisador/a ir muito além das preocupações iniciais que são imprescindíveis em qualquer investigação científica: a inquietação com uma problemática, a delimitação do objeto de estudo, as questões norteadoras, a elaboração de objetivos, a composição de um quadro teórico-conceitual, os procedimentos metodológicos desenvolvidos, etc. Somando-se a estas etapas, o percurso de uma investigação científica deve ser marcado por um exercício constante de construção e reconstrução do objeto de estudo, orientado pelas opções teóricas bem como pelo método trabalhado.

É considerando os aspectos supramencionados que decidimos ao desenvolver estudo aqui apresentado assumir uma aproximação com a história cultural de Chartier (1990) sem esquecer que a educação é o nosso campo de formação profissional e recorrendo à história e à historiografia educacional como possibilidade de ampliação do nosso pondo de vista, em virtude de ela permitir, através da análise da escrita, construir interpretações cada vez mais coerentes com a realidade do objeto de estudo, em discussão.

Com base nessas reflexões, decidimos analisar os trabalhos de autores que pesquisam gênero e educação no Piauí (1990-2012), objetivando compreender as abordagens da ciência neles contempladas e as contribuições que oferecem para a consolidação da prática historiográfica piauiense. Para isso tivemos como base teórica os autores: Burke (1992); Chartier (1990); Jenkins (2009); Lopes (1999) e outros. Realizamos uma pesquisa bibliográfica com 32 obras dentre as quais verificamos que 19 trabalham genericamente a escrita da história no Piauí e 13, especificamente, abordam a história ou historiografia do gênero. Deste universo conseguimos dialogar de forma mais aprofundada inicialmente com 8 trabalhos.

Constatamos, a priori, que pesquisar educação e gênero exige uma abordagem interdisciplinar entre campos de conhecimentos diversos (educação, antropologia, sociologia, história e outros), uma vez que, para entendimento de cada um desses

temas e da relação entre eles na realidade contemporânea, são necessários categorias e conceitos atualizados no sentido de aprofundar os conhecimentos desejados e possíveis. Isto, porque, o conceito de gênero nasceu de um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas, as quais são pesquisadoras oriundas de disciplinas ou áreas de conhecimentos diversos e os conceitos e categorias teóricas e empíricas, comumente identificados nos estudos de gênero, não têm possibilitado explicar os significados ou desenvolver concepções e práticas adequadas para o conhecimento do mundo social.

Com essa perspectiva, a abordagem assumida na discussão desse tema "Gênero e Educação na historiografia piauiense no período 1990-2012" parte da hipótese de que seus resultados poderão contribuir para novas pesquisas no espaço piauiense (ou em outros), onde já se pode considerar certa consolidação de uma produção historiográfica significativa.

Assim, o presente texto traz um debate que contempla os seguintes aspectos: a análise da escrita historiográfica do Piauí; os conceitos e categorias: educação, gênero, história, história do tempo presente, matriz paradigmática; as concepções e práticas historiográficas sobre gênero e educação no Piauí e as contribuições de alguns trabalhos analisados para a consolidação da prática historiográfica piauiense.

AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE HISTORIGRAFIA NO PIAUÍ

Para introduzir a discussão desse tema, ora apresentado, escolhemos iniciá-la pela exposição e compreensão dos conceitos de história, história do tempo presente, historiografia, educação e gênero, pela relação entre tais conceitos em um determinado tempo e espaço. Neste caso, optamos por trabalhar com a história do tempo presente colocando o Piauí como espaço geográfico a fim de contextualizar esta discussão.

Se gênero, como mostra Joan Scott (1990), é uma categoria útil de análise histórica, uma construção social e histórica dos sexos, é possível registrar a afirmação de que analisar a escrita dos trabalhos sobre história do gênero no Piauí contempla a abordagem da história cultural, pois as representações desse conceito são produzidas através de uma cultura de valores e simbologias que, em muitas situações subsiste às ações intencionais humanas e às relações de poder, e em sendo assim, são históricas e sociais, na realidade, produtos de um modelo de sociedade construído ao longo da história da humanidade, do qual também pesquisadoras e pesquisadores são partícipes.

Com esta perspectiva, gênero, segundo Arend e Macedo (2009, p. 202), é contemplado na história do tempo presente que, significa uma prática em que "o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo, faz isso, com testemunhas vivas e com memórias que podem ser as suas próprias memórias. [...]. A partir de

uma compreensão sobre uma época que não é simplesmente a compreensão de um passado distante, mas uma compreensão que vem de uma experiência da qual ele participa com todos os outros indivíduos". Isso não só demarca um tempo e um espaço, mas configura um modelo, uma ordem de gênero, uma concepção de homem e de mulher e, a partir dele e dela, uma estrutura social.

A busca pela superação deste modelo de sociedade instigou pesquisadoras como a filósofa Simone de Beauvoir (1949), uma figura emblemática desse movimento de ideias que, em 1949, escreveu o livro "O Segundo Sexo: fatos e mitos"... É dela a famosa frase "não se nasce mulher, torna-se mulher". Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação natural da conduta feminina e dar continuidade e impulso aos movimentos em defesa dos direitos das mulheres que vinham ocorrendo desde o final do século XIX. (BEAUVOIR, 1949 apud BRASIL, MEC: SPM/PR, 2009, p. 25, v 1).

Esta concepção demonstra que, para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero não se refere à construção social do sexo anatômico, em virtude de ela ser histórica e cultural. Portanto, isso exige explicar porque gênero é discutido ou pesquisado como uma categoria útil de análise histórica.

Se se compreende que há machos e fêmeas na espécie humana, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura, não decorrendo da anatomia de seus corpos, pois, a maneira de como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que os ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero e segundo cada contexto social. (BRASIL, MEC: SPM/PR, 2009, v 2)

Considerando esses elementos:

> *As questões de gênero refletem o modo como diferentes povos, em diversos períodos, classificam as atividades de trabalho na esfera pública e privada, no que se refere aos atributos pessoais e aos encargos destinados a homens e mulheres no campo da religião, da política, do lazer, da educação, dos cuidados com saúde, da sexualidade etc. (BRASIL, MEC: SPM/PR, 2009, p. 41, VOLUME 2).*

Com esta perspectiva, a divisão do trabalho entre os sexos explica-se pelo gênero. Entretanto, no contexto de diversas sociedades contemporâneas, como a reprodução é baseada na diferença biológica entre homens e mulheres, que é universal, essas mesmas sociedades utilizam esta diferença como uma base para a distribuição das atividades entre homens e mulheres. Assim, estas atividades são distribuídas de acordo com a conveniência e com os costumes e convenções em uma cultura específica determinando os papéis femininos e masculinos.

Considerando que as tarefas e a divisão do trabalho não estão relacionadas ao sexo do indivíduo e não se repetem de uma cultura para outra, culturalmente elas são específicas. Logo, gênero é culturalmente determinado.

O gênero não apenas varia de uma cultura para outra, mas varia também dentro de uma mesma cultura ao longo do tempo; a cultura não é estática e se transforma continuamente. À medida que as sociedades se tornam mais complexas, os papéis desempenhados por homens e mulheres passam a ser determinados não apenas pela cultura, mas também por fatores sociais, políticos e econômicos. (OXFAM, 1999, p. 96)

Neste sentido, analisar a escrita da história do gênero é interpretar a visão dos fatos, como se faz a leitura das mudanças sociais no tempo e no espaço. Mas historiografia é uma palavra que pode apresentar múltiplos significados, designa não apenas o registro escrito da História ou a memória estabelecida pela própria humanidade através da escrita do seu passado e do seu presente, mas também a ciência da História.

Para Keith Jenkins (2009), História é concebida como uma ciência humana que estuda o desenvolvimento do homem no tempo, analisando os processos históricos, personagens e fatos para poder compreender um determinado período da existência humana, da cultura ou civilização. O referido autor apresenta a história como um discurso sobre o passado, mas ressaltando que história e passado são categorias distintas. Para ele, a história e o passado estão livres um do outro, muito distantes entre si no tempo e no espaço; a história investiga o passado fragmentando-o em partes, portanto, no seu objeto de investigação existem diferentes interpretações sobre o passado em relação ao tempo e espaço.

Diante dessas reflexões de Jenkins, o importante a ressaltar é que a história não analisa apenas o passado, ela também faz leituras do presente, no entanto, um fato constitui-se como presente à medida que sua proximidade diminui as suas possibilidades de interpretação, o que consequentemente provoca a fragilidade e a escassez de suas fontes. História é uma disciplina que trabalha a praticidade. Fazer historiografia é trabalhar com a informação, mas também com o acontecimento, e o estudo de um fenômeno não pode gerar uma resposta única (LOPES, 2013).

Para realizar este trabalho, identificamos 32 obras que abordam a historiografia piauiense, organizando-as em dois grupos: o primeiro, conta com 19 textos que discutem a escrita sobre a história do Piauí e o segundo é composto de 13 obras versando sobre a história do gênero no Piauí. Neste primeiro momento a classificação não considerou a especificidade dos campos de conhecimento nos quais os estudos estão inseridos nem as matrizes paradigmáticas seguidas por eles, mas especialmente os temas, em estudo, tanto do ponto de vista da historiografia geral quanto da historiografia do gênero ou gênero e educação.

Analisando a história e a historiografia piauiense, em diversas temáticas pesquisadas na amostragem das obras identificadas para este trabalho, verificamos que elas estão inseridas em diferentes concepções ou abordagens da ciência. Há trabalhos em que o narrador não emite juízo de valor apresentando apenas a descrição dos fatos ou valorizando apenas os grandes personagens, os grandes acontecimentos esquecendo-se do envolvimento das pessoas, uma historiografia que pode ser caracterizada e inserida na abordagem da ciência positivista.

Agenor Martins (2013, p. 23), ao reconstruir o conceito de ciência do filósofo Immanuel Kant afirma que "ciência, ao contrário da abordagem positivista, deve ser a 'organização do conhecer', ou seja: a organização do processo, de nome conhecer, em vez de 'organização do conhecimento' ou do produto, de nome conhecimento", como afirmara Kant. Neste sentido, Martins apresenta a Nova Ciência como ponte para o trans-humano, o que seria:

> *O estágio superior do fazer das ciências em domínio de fronteiras do saber humano – ora em construção. Estas novas ciências não apenas descobrem, mas são impactadas pela complexidade das realidades do mundo. O objetivo das novas ciências é construir esse saber que computa a complexidade inerente à tessitura das realidades e de modo a integrar diferentes saberes, para além da interdisciplinaridade, rumo à transdisciplinaridade.*

É nessa perspectiva que deve ser abordada a historiografia do gênero no Piauí. Desse modo, foi identificada também uma historiografia que interpreta o sujeito ou os fatos ocorridos sempre do ponto de vista econômico, na perspectiva de classes isolando a perspectiva do indivíduo, abordagem que pode ser classificada como marxista. Quando analisamos os trabalhos que focalizam gênero ou educação e gênero observamos objetos de estudos diversos, percebendo assim uma historiografia mais voltada para a valorização dos feitos particulares, que fazem a crítica, emitem o juízo de valor expressando características da História Nova ou da Escola dos Annales.

Considerando o procedimento metodológico de analisar primeiramente a prática historiográfica do Piauí (geral), iniciamos o debate pela obra de Paulo Gutemberg de Carvalho Souza (2010) intitulada "História e Identidade: as narrativas da piauiensidade" na qual trabalha os escritos de Clodoaldo Freitas; Higino Cunha e Abdias Neves apresentando-os como produtores de uma História linear do ponto de vista da organização, voltada para os temas nacionais. Esses, para o seu analista, produziram uma História retórica, mas não é coerente cobrar deles a inclusão ou a inserção de paradigmas, pois se trata de uma historiografia de cunho mais jornalístico. Para Souza (2010), Clodoaldo defendia uma história do Piauí já que o Estado era, para ele, um grande desconhecido; o que Clodoaldo clama em sua escrita é que

escrevessem uma história do Piauí, criando sentimento de orgulho, denunciando o descaso, pois era necessário parar com a ingenuidade de se fazer uma história dos outros e para os outros como se fosse do Piauí. Manifestava-se assim o desejo de um Piauí desenvolvido.

A história é uma interpretação na qual existem campos distintos que pesquisam diferentes concepções, disputas, tensões entre o acadêmico e o social. Os pós-modernos pensavam uma história, outras correntes pensam outra. A história nunca pode ser acabada. Os positivistas pensavam que a história se esgotaria nos documentos, mas é no historiador que ela se pauta, que precisa dessas fontes com os seus critérios.

No presente texto, analisamos também a escrita da "História da Educação no Piauí" de Itamar de Sousa Brito (1996) e "História da Educação Piauiense" de Francisco Iweltman Mendes (2012), escritas por quem vivenciou os fatos históricos nelas registrados. Ou seja, ambos pesquisaram e vivenciaram a história da educação produzida por esses autores. Brito (1996) pesquisou e vivenciou a organização escolar piauiense a partir de sua experiência como dirigente na Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC, nas décadas de 1960 e 1970 do século XX; Mendes (2012) privilegiou nos seus estudos o tema financiamento, trazendo, dentre outras experiências, sua atuação como dirigente da Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba (2001-2002). Tais obras se caracterizam como manuais panorâmicos, especialmente o texto de Brito que apresenta uma escrita apenas informativa acerca de acontecimentos educacionais exclusivamente do ponto de vista oficial. Fizemos esta interpretação em consonância com as reflexões de Lopes (2013) quando afirma ser "necessário conhecer as características da escrita dos historiadores, conhecer a gênese de determinados discursos para assumir a verdade com poder de análise; mostrar como cada tempo histórico mostra cada sociedade, as motivações etc". Vimos, ainda, que Itamar Brito (1996) mostra desde a montagem do sistema até a evolução educacional e que nesta há o fio condutor da obra, sendo este o financiamento da educação no qual ele apresenta a lógica do sistema, fundamentando-se em Saviani. (MENDES, 2012).

Aprofundando mais na análise historiográfica referida, Lopes (2013) contribui afirmando que:

> *A história tem uma apropriação, você escolhe os documentos, as fontes – essa escolha tem consequências; Itamar é um técnico que trabalhou muito na instituição ou sistema sobre o qual ele escreveu; nesse momento não é o historiador, é o sujeito que viveu, ele participou dos projetos que apresentou, ele participou dos fatos; É um livro que tem muito de memória; é um livro que serve de baliza; tem os documentos, tem as informações gerais (LOPES, 2013, sala de aula).*

Corroborando a análise supracitada podemos destacar que Brito (1996) enfatiza a falta de investimento do poder local, discute o sistema, faz uma periodização, mostrando a necessidade de escolher os eixos explicativos, o que depende também da formação do historiador. Mendes (2012), tomando com base um contexto diferente apresenta objeto mais delimitado. Destacamos que Brito (1996) é bem mais fundamentado, tendo como base a historiografia geral por meio de questionamentos tais como: por que os jesuítas não tiveram uma atuação educativa no Piauí? Financiamento, recursos humanos, isolamento, dispersão, revolta. Quais as chaves explicativas dessas dimensões? Mendes explica algo parecido ao argumento de Brito, mas prioriza e se aprofunda no tema financiamento.

No livro "A Escola do Sertão" (2006) de autoria de Alcebíades Costa Filho, publicado em 2006, o autor trabalha a historiografia do Piauí dando mais ênfase à vida dos autores do que à análise do conteúdo. Mostra qual era a ideia de escola, caracteriza a educação distinguindo o rural do urbano e chama a atenção dos leitores de que as obras de Odilon Nunes, um clássico da História do Piauí, não são suficientemente lidas pelos piauienses.

No artigo "História da Educação no Piauí: história e pesquisa (2012)", também de autoria de Alcebíades Costa Filho, publicado na Revista da Faculdade Santo Agostinho, este autor apresenta contornos gerais dos caminhos tomados pela pesquisa/divulgação na área da História da Educação no Piauí, privilegiando atividades desenvolvidas por grupos de pesquisadores.

A obra "A criança na Província do Piauí" publicada por Miridan Britto Knox Falci, em 1991, tem como objetivo compreender o mundo da criança numa região pobre, isolada, no Nordeste do País, onde, como província pastoril, as condições de vida e as transformações ocorridas pelo desenvolvimento econômico do século XIX chegaram lentamente, criando comportamentos específicos.

Analisando as obras de Maria do Amparo Borges Ferro (1996) e Terezinha Queiroz (2008) que trabalham o mesmo recorte histórico – o Piauí na primeira república - observamos que essas autoras apresentam estruturas diferentes. Terezinha explora os eventos da educação: ensino público; ensino particular; Escola Normal; grandes e pequenos temas, enquanto Ferro faz uma análise geral da colônia à 1ª república e com capítulo do recorte. Queiroz evidencia as fontes. Há uma diferença na montagem. Amparo focaliza um capítulo de cunho panorâmico, iniciando com a ideia de trabalhar o Piauí com um recorte ampliado, mas depois resolve se restringir à república. Encontra-se semelhança entre as obras da autora Amparo e dos autores Mendes e Brito porque procuram fazer um apanhado geral.

Foi analisado também o livro de Manoel Domingos "O que os netos dos vaqueiros me contaram: o domínio oligárquico no vale do Parnaíba" publicado em 2010, em comparação com Mendes e Brito no que se refere ao período de 1930-1945. A partir de 1930, à medida que vai chegando o tempo presente Itamar mostra mais

a conjuntura nacional. Como ocorreu o desenvolvimento? Para Manuel Domingos as elites da 1ª República permanecem nos anos de 1930 – era Vargas; já Mendes problematizou realçando as seguintes questões: como o Estado vai se mostrando? O que arrecadou? O que aplica? Como aplica? O que foi gasto? Como era fiscalizado?

Nas obras até aqui analisadas a historiografia enfatiza de forma predominante a tríade explicativa: abandono; atraso e isolamento do Piauí em relação aos outros Estados do Brasil, especialmente a falta de vontade política do poder central para com esse Estado. Responsabiliza-se assim o poder nacional pela condição social do Estado. Até os anos de 1930 a história é praticada de forma descentralizada. A partir desta data, que coincide com o Governo de Getúlio Vargas, a história passa a ser centralizada.

Para analisar qualquer obra é preciso identificar o que está por trás de sua escrita, as influências intervenientes, o contexto em que ela foi produzida, etc. Além disso, o historiógrafo deve abordá-la na perspectiva da multireferencialidade, de forma consciente e coerente, assumindo uma linha, uma matriz paradigmática, aprofundando e estabelecendo a relação entre conceitos e realidade, sem transformá-la numa camisa de força.

A obra "A cidade sob o fogo: modernização e violência policial em Teresina – (1937-19450)", publicada em 2002 por Francisco Alcides do Nascimento, trabalha com a categoria "cidade" focalizando o autoritarismo da modernização. A obra de Salânia Maria Barbosa Melo (2009) tem como objetivo compreender como ocorreu a invenção das tradições cívicas e suas relações com o ensino primário na era Vargas (1930-1945).

O livro "Rio parnaíba... cidades-beira" de autoria de Gercinair Silvério Gandara trabalha a história da paisagem utilizando como recorte espacial o Piauí. O objetivo dessa autora é tomar o rio como espaço social vivido. A questão central é o rio, mas não do ponto de vista geográfico e sim fazendo uma história do ponto de vista social. Nesta perspectiva, essa mesma teórica dialoga com outros campos de conhecimento. Transita pela geografia, economia, política, biologia, etc., mas partindo do campo da história social. Decorrendo disso trabalha a história social. O que é, então, a história social? Ela busca outros estudos para explicá-la de forma interdisciplinar.

Souza (2010) analisando a obra de Clodoaldo Freitas, Abdias Neves e Higino Cunha, entre outras questões, apresenta algumas reflexões de gênero na historiografia do sistema escolar piauiense referenciando especialmente o texto de Higino Cunha. Entre os diversos aspectos discutidos na historiografia praticada pelo autor acima referido, identificamos ideias que podem explicar o processo de feminização no magistério piauiense ou a pouca presença masculina nesse campo de trabalho, como a seguir registramos:

> *Escola Normal, por exemplo, deveria ter curso para homens, prédio adequado, biblioteca, museu escolar de história natural, ginásio de exercícios físicos, pátio para brinquedos e jogos, jardim e um método da pedagogia moderna, em lugar do antigo sistema de decorar pontos ou de aplicação mecânica da memória aos compêndios, como no sistema de educação inglesa, que explicaria a superioridade deles nos destinos do mundo, por preparar homens para vida hodierna. Para Higino as causas do atraso piauiense estariam, assim, na preocupação sovina e mesquinha de reduzir ao mínimo as despesas com o ensino popular e na má remuneração dos professores: "as normalistas tem razão em não irem para longínquos municípios sertanejos". Daí a solução: a contratação do professor masculino, pois o "homem tem mais facilidade e mais garantias para longas viagens pelo interior, onde o combate à ignorância é mais urgente e deve ser mais intenso" (SOUZA, 2010, p. 323/324).*

Mais tarde esta explicação ou defesa do homem para assumir a sala de aula teria justificação inversa, porém com a mesma finalidade, pois os governantes e dirigentes educacionais defenderiam as mulheres como professoras por excelência porque com elas no exercício do magistério conter-se-iam gastos públicos (LOPES, 1999).

GÊNERO E HISTORIOGRAFIA NO PIAUÍ

Quando examinadas pelos historiadores, as relações entre homens e mulheres socialmente determinadas, assim como as definições de masculino e feminino e as atribuições de papéis sexuais, enfim tudo o que envolve a questão de gênero, ganha uma nova dimensão. Os inúmeros trabalhos consultados para esta investigação contribuirão enormemente para o entendimento de uma dimensão importante das relações sociais e suas variações ao longo da história (STEARNS, 2007).

O termo "Gênero" tem significação polissêmica, podendo ser utilizado para múltiplas atribuições em diferentes campos do conhecimento, o que permite interpretá-lo como conceito e categoria de análise. Tal construção para as ciências humanas e sociais refere-se à elaboração cultural das noções de masculinidade e feminilidade, a partir das diferenças sexuais, mas não se encerram nelas. Portanto, para discorrer sobre Gênero é necessário conceituá-lo e, considerando o caráter histórico deste conceito, significa identificá-lo no contexto e na temática específica na qual se insere e a qual se relaciona num determinado período histórico.

Para facilitar essa compreensão apresentamos inicialmente uma definição mais generalizada, que se configura nos seguintes elementos: uma construção social que se faz a partir de determinadas características do nosso corpo, das influências que recebemos quando ao nosso modo de viver em determinado período de nossas vidas

e da cultura social da qual nos apropriamos. Isto é o chamamos de representação valorativa, simbólica, conseqüência de um modelo de sociedade.

Outra dimensão importante que nos referimos ao estudar gênero diz respeito ao seu vínculo com a história do movimento feminista contemporâneo, organizado a favor da visibilidade das mulheres na sociedade e pela igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Muitas conquistas dessas possibilidades são recentes, porém muitas iniciativas do gênero feminino, individuais ou coletivas, desde o século XVIII, foram tomadas em diferentes países e regiões do mundo para assegurar os direitos femininos. Tais movimentos têm origem diversa, inclusive no campo acadêmico, iniciadas pelas ciências da Educação, Sociologia, Antropologia, Literatura, História e outras. Embora a academia científica já reconheça e já disponibilize uma vasta literatura, o campo de estudo do gênero iniciou sem prestígio acadêmico, depois foi ganhando autonomia de campo de pesquisa atingindo hoje um *status* mais consistente.

Assim, devemos estudar gênero compreendendo que existem diferentes concepções, em cada área ou campo do saber e, em cada situação, espaço ou classe social, é possível fazermos diferentes interpretações dessa categoria. Neste estudo, por exemplo, discutimos gênero na visão das ciências humanas e sociais, especificamente a História, no sentido de produzir um conhecimento sobre a escrita ou o método historiográfico que se faz dele no Piauí.

Burke (1992, p. 24) reforça esta afirmação mostrando que:

> *Apesar da produção historiográfica sobre o Gênero persistir com alguns problemas de definição, fontes, métodos e explicação e ainda a própria diversidade que envolve a categoria de gênero, este crescimento abriu um campo movediço de controvérsias, instaurando um debate fértil de análise e discussão para a temática e contribuindo para o próprio método historiográfico em geral.*

A historiografia do gênero no Piauí parte de uma análise preliminar dos problemas que são elaborados e identificados como perguntas, mas as respostas ainda não satisfazem, uma vez que não há relação coerente entre o problema de pesquisa, os objetivos e as conclusões dos estudos já realizados. Alguns desses estudos desenvolvidos no campo da história e da educação focalizam o processo de feminização do magistério, no entanto, não conseguem responder perguntas básicas como: por que as mulheres vão frequentemente para o Curso de Pedagogia? Porque os homens não o procuram? O que motiva as escolhas que povoam de homens ou mulheres um campo de trabalho?

Com base nas reflexões de Elizângela Barbosa Cardoso (2003) no livro "Múltiplas e Singulares: história e memória de estudantes universitárias em Teresina (1930-1970)", identificamos que os trabalhos sobre gênero realizados no Piauí,

embora focalizem temas diversos, buscam apresentar a mulher e suas conquistas na sociedade evidenciando valores individuais, o que mostra ser uma aspiração das/os suas/seus autoras/es.

No estudo de Cardoso (2003) as palavras profissão, independência, autonomia e liberdade fazem parte do universo feminino, das aspirações femininas que ingressam no ensino superior e nessa perspectiva ela transcreve a história e memória de mulheres universitárias em Teresina e as experiências das mesmas na esfera pública e privada desta capital, nos anos de 1930-1970. A temática mulher, na mesma perspectiva é contemplada na pesquisa de Pedro Vilarinho Castelo Branco "Mulheres plurais".

Esta problemática encontra ressonância na escrita de certas/os historiadoras/res ou historiógrafas/fos piauienses, a exemplo de Nalva Maria Rodrigues de Sousa "A política de salto: a participação feminina na política piauiense - 1970 a 1998" e o estudo de Olívia Candeia Lima Rocha "Lugares, saber e poder: apropriação feminina sobre as práticas discursivas entre 1875-1950". O estudo de Algemira Macedo Mendes "Amélia Bevilaqua: uma voz feminina piauiense no seu tempo" constitui um estudo de caso que também contribui para a percepção do papel da mulher na sociedade piauiense. São pesquisas que procuram evidenciar os ápices, as conquistas, as potencialidades e as perspectivas de emancipação da mulher na sociedade piauiense.

Nesta mesma linha, mas abordando o tema mulher em outros campos do conhecimento, foram identificados o trabalho de Edinalva Maria Leal de Carvalho "A arte de ser mulher e artista em Teresina (1950-1990)" e o de trabalho de Mara Lígia Fagundes Costa "A escrita e o Desejo: as relações de gênero na produção literária de Clodoaldo Freitas", que analisa a historiografia com o objetivo de evidenciar os ideais de masculinidade e feminilidade do início do século XX. Com este mesmo propósito vem o estudo de Veruska Lauriana da Silva de Carvalho "A cidade e a masculinidade: tornar-se homem em Parnaíba (PI), de 1900 a 1950" que dando ênfase às masculinidades também procura mostrar os modelos masculinos e femininos do início do século XX. Entre os trabalhos que abordam especificamente as masculinidades encontra-se o estudo de Hélio Secretário dos Santos "A morte do carteiro e outras histórias: crimes e masculinidades em Teresina do final dos anos de 1970 à primeira metade dos anos de 1980". São textos que nos possibilitaram identificar significações diversas que precisam ser revisitados para novas reflexões conclusivas.

CONCLUSÕES APROXIMATIVAS

Reforçamos nessas reflexões aproximativas que objetos de estudo não são dados e sim construídos. Em história essa construção se faz em todo o percurso de investigação. A postura investigativa deve ser sempre de problematização: onde eu estou, onde eu me situo? Porém, o exercício em si destas perguntas não é o

suficiente, é necessário ter consciência e segurança na emissão das respostas. O que pudemos observar é que os estudos de gênero na historiografia contemporânea inauguram uma nova tendência que questiona a concepção de história: etapista, periódica, caracterizada como linear e sem articulação e análise crítica dos fatos e acontecimentos, como na maior parte dos estudos vem ocorrendo na produção historiográfica do Piauí.

Defende-se, portanto, uma nova proposta de produção historiográfica para o espaço em discussão e esta deve vir no sentido de construir ou contemplar um novo paradigma. Trata-se de uma prática que procure acabar com a segmentação entre passado e presente contribuindo para a ampliação do objeto de conhecimento histórico, o que levaria à descoberta de temporalidades heterogêneas, desconexões, tempos fragmentados e descontinuidades, descortinando o tempo imutável e receptivo, ou seja, uma leitura criativa do tempo relacionando momentos, considerando a multiplicidade e a dinâmica da trama histórica.

Assim, podemos afirmar que os estudos de gênero vêm desafiando cada vez mais as/os pesquisadoras/es para construírem estudos numa perspectiva de campo multidisciplinar, admitindo novas influências, destacando, entre outras áreas de conhecimento, o campo da história. Exercitando um balanço e uma crítica interna sobre gênero, visualizamos o surgimento de desafios. Inquestionavelmente, em grande parte da produção historiográfica são privilegiados os estudos com enfoque das experiências femininas com ausência de relação com o mundo masculino, uma característica da prática historiográfica do gênero no Piauí.

Na historiografia do gênero constatamos que os objetos de estudo precisam ser reconstruídos. Entre outros motivos, podemos destacar: não demonstram clareza quanto à matriz paradigmática que orienta a escrita dos autores e à abordagem na qual seus trabalhos se fundamentam; revelam ausência de aprofundamento na discussão de conceitos e categorias importantes como: gênero, educação e história. Resulta disso que, embora a prática historiográfica positivista ainda persista, é possível afirmarmos que já existe uma nova proposta de produção historiográfica no sentido de construir um novo paradigma de estudos pós-críticos, com possibilidade de contribuir para superar a segmentação entre passado e presente, além de ampliar o objeto de conhecimento histórico e o debate sobre gênero e educação no Piauí.

REFERÊNCIAS

AREND, Sílvia Maria Fávero e MACEDO, Fábio. **Sobre a história do tempo presente**: entrevista com o historiador Henri Rousso. Tempo e Argumento – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. Sério Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, Volume 1.

_____. **O segundo sexo**: a experiência vivida. _____. Volume 2

BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí**: enfoque normativo, estrutura organizacional e processo de sistematização. Teresina: EDUFPI, 1996, 209 p.

BRASIL, MEC. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM/PR, 2009, 226 p.

_____. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM/PR, 2009, 266 p.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Editora: Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1990, 245p.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão**: ensino e sociedade no Piauí, 1850 – 1889. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves (Concurso Novos Autores), 2006, 167 p.

_____. **História da Educação no Piauí**: história e pesquisa. Revista FSA, Teresina, v.9, n.1, jan./jul. 2012 >

COSTA, Mara Lígia Fagundes. **A escrita e o Desejo**: as relações de gênero na produção literária de Clodoaldo Freitas. Dissertação (Mestrado em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010, 162 f.

CARDOSO, Elisângela Barbosa. **Múltiplas e Singulares**: historia e memória de estudantes universitárias em Teresina (1930-1970). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2003

CARVALHO. Edinalva Maria Leal de. **A arte de ser mulher e artista em Teresina (1950 – 1990).** Dissertação (Mestrado em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009, 150 f.

CARVALHO, Veruska Lauriana da Silva de. **A cidade e a masculinidade**: tornar-se homem em Parnaíba (PI) de 1900 à 1950. Dissertação (Mestrado em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011, 133 f.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres plurais**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

CASTELO BRANCO, Julinete Vieira. **Histórias e memórias do Colégio Agrícola de Teresina (1954-1976)**: formando livros para a construção do novo e para a implacável destruição do Arcaíco. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2006, 178 f.

DOMINGOS NETO, Manuel. **O que os netos dos vaqueiros me contaram**: o domínio oligárquico no Vale do Parnaíba. São Paulo: Annablume, 2010, 466 p.

FALCI, Miridan Britto Knox**. A criança na Província do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras CEDHAL, 1991.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: EDUFPI, 1996. 138 p.

GANDARA, Gercinair Silvério. **Rio Parnaíba...** Cidades Beira. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, DF, 2008, 397 f.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. Tradução: Mário Vilela. 3ª Ed., São Paulo: Contexto, 2009, 120 p.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. Imagens do masculino e do feminino: co-educação e profissão docente no Piauí 1894 – 1910. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pesquisa em História da Educação**: perspectiva de análises, objetivos e fontes. Belo Horizonte. Ed. Horta Grande, 1999. P. 95 – 110.

_____. **Aulas da Disciplina História e Historiografia da Educação Piauiense**. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd / Universidade Federal do Piauí, set. 2013 à janeiro 2014.

MARTINS, Agenor. **Nova Ciência**: uma ponte para o trans-humano. Teresina: Nova Aliança, 2013, 224 p.

MELO, Salânia Maria Barbosa. **A construção da memória cívica**: as festas escolares espetáculos de civilidade no Piauí (1930-1945). Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009, 231 f.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **História da educação piauiense**. Sobral, CE: EGUS, 2012.

MENDES, Algemira Macedo. Amélia Bevilaqua: uma voz feminina piauiense no seu tempo. In: SANTOS, Francisco Venceslau dos. (Ogr.). Primas 4, **Geografias literárias - confrontos**: o local e o nacional. Rio de Janeiro, Caetés, n. 4, p. 134 - 155, 2003.
NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **A cidade sob o fogo**: modernização e violência policial em Teresina – (1937-19450). Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 2002, 299 p.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí (1880-1930)**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

ROCHA, Olívia Candeia Lima. **Lugares, saber e poder**: apropriação feminina sobre as práticas discursivas entre 1875 – 1950. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007, 139 f.

SOUZA, Paulo Gutemberg de Carvalho. **História e identidade**: as narrativas da piauiensidade. Teresina: EDUFPI, 2010.

SOUSA, Nalva Maria Rodrigues De. **A política de salto**: a participação feminina na política piauiense - 1970 a 1998. Dissertação (Mestrado em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008, 117 f.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. IN: **Mulher e realidade: mulher e educação**. Porto Alegre, Vozes, V. 16, nº 2, jul/dez de 1990.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**; Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007, 250 p.

WILLIAMS, Suzanne et. al. **Manual de Formação em Gênero da Oxfam** – S. O. S. CORPO: gênero e cidadania. 1999, 502 p.

O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Jocineide da Costa e Silva (UFPB)
jocineideufpb@gmail.com
Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB)
mepcarv@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Este texto origina-se de dissertação de mestrado que analisou a produção científica brasileira sobre gênero na Educação Infantil. Para isso foram levantados artigos nos seguintes eventos e revistas: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por ser o principal evento científico da área de educação, no GT 7 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos e no GT 23 - Gênero Sexualidade e Educação; Fazendo Gênero, o mais importante evento sobre gênero no país; Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Revista Estudos Feministas e Cadernos PAGU, periódicos que têm como foco principal a divulgação da pesquisa sobre educação e/ou gênero, privilegiando a produção brasileira.

O recorte temporal da análise foi de 2007 a 2013, justificado pela existência de revisão bibliográfica anterior, no período 1998-2006, realizada pelo nosso grupo de pesquisa (MELO, 2007). O objetivo foi explorar a produção brasileira sobre gênero na Educação Infantil, bem como identificar sua contribuição para a transformação da desigualdade de gênero, especificamente para a construção de identidades de gênero diversas e equânimes. Portanto, apresentam-se e discutem-se os trabalhos encontrados que enfocavam propostas de práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade e inclusão.

A pesquisa se caracterizou como Estado da Arte, por buscar levantar, mapear e analisar a produção científica, considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI E ENS, 2006). Para o levantamento da produção nas fontes e recorte temporal mencionados, foram usados os descritores Gênero e Educação Infantil. Como critérios de inclusão/exclusão, os termos deveriam constar no título, ou resumo ou palavras chave; a pesquisa deveria ter sido realizada no Brasil; deveria ser pesquisa empírica desenvolvida em instituições de Educação Infantil.

Na primeira fase do levantamento, abriu-se cada fonte por ano e a partir do título já selecionamos os artigos que atendiam aos critérios; quando estes não eram identificados no título, buscamos evidências que os atendessem nos resumos e palavras chave.

No primeiro momento registramos 107 textos: 11 no GT 7 e 15 no GT 23 da ANPEd; 29 no Fazendo Gênero e 52 nas revistas. No segundo momento fizemos a triagem dos artigos por meio da leitura da versão completa para mapear os que continham os três critérios de inclusão, o que resultou no total de 30 trabalhos: 3 do GT 7 e 6 do GT 23 da ANPEd; 15 do Fazendo Gênero e 6 das revistas. Os textos excluídos abordavam assuntos diversos como formação docente inicial e continuada sobre gênero na Educação Infantil, levantamento bibliográfico, luta por creches e história de vida de docentes, ou seja, não eram pesquisas realizadas em instituições de Educação Infantil.

Os 30 textos selecionados tratavam de brincar/brincadeiras; práticas discursivas envolvendo crianças e adultos no espaço escolar; pedagogia organizacional e prática docente, com referência à organização espacial, rotina de atividades e trabalho pedagógico; artefatos culturais como mídia, desenhos infantis e cultura lúdica; e interações/relações entre crianças e entre crianças e docentes. A classificação se deu por meio do tema principal do trabalho, embora todos os textos envolvessem mais de um tema.

Para análise dos artigos, utilizou-se a Análise de Conteúdo, por focalizar o significado da mensagem e sua relação com o contexto ao qual se refere (BARDIN, 2011). Nesse sentido, utilizou-se categorias, entendidas como temáticas principais e/ou secundárias, delineadas como ponto de partida e ao longo das análises: identidade, gênero, criança/infância, brincar, corpo, metodologia de pesquisa e proposições para a construção de identidades de gênero diversas e equânimes. Esta última é a que interessa especificamente neste texto, por sugerir formas de trabalho pedagógico com as relações de gênero.

Tradicionalmente, as relações de gênero se caracterizam pela desigualdade, assimetria, hierarquia, sendo reconhecidamente de dominação masculina (BOURDIEU, 2002). Considera-se importante abordar essa temática desde o primeiro nível escolar, por ser um local de continuidade da construção de gênero iniciada na família (PAECHTER, 2009). Na Educação Infantil as crianças constroem cotidianamente suas identidades de gênero:

> *[...] as crianças pequenas se constroem como meninos e como meninas de forma bastante dicotômica. Isso é evidente nos primeiros anos em sala de aula, quando a necessidade das crianças sobre a clareza das fronteiras entre cada comunidade de prática para se estabelecerem como membros legítimos, os leva a fixar e a reforçar fortes distinções (PAECHTER, 2009, p. 79).*

Na escola ainda se separam os sexos: por meio da organização do espaço, das rotinas e dos materiais, na diferenciação de atividades e brincadeiras, seja através do planejamento da professora, seja através das próprias crianças. Elas vão percebendo

e aprendendo que existem lugares, atividades e objetos distintos, permitidos para umas e proibidos para outras. Portanto, as construções de gênero não são naturais e espontâneas.

A seguir apresentam-se breves considerações teóricas acerca das temáticas em tela e a discussão das propostas pedagógicas expressas nos textos analisados. Pretende-se contribuir para a valorização da pesquisa educacional bibliográfica sistemática e rigorosa, para a visibilidade de práticas pedagógicas que objetivem a valorização da diversidade e para a elaboração de um referencial que auxilie pesquisas posteriores, na identificação de forma mais rápida e clara do que tem sido e do que ainda pode ser objeto de estudo sobre gênero na Educação Infantil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Compreende-se que gênero é a primeira identidade atribuída aos sujeitos, uma forma primária de divisão social que lhes assinala características e valores distintos com base no sexo biológico. As relações de gênero são relações de poder, variáveis, mas também constantes no tempo e espaço. Gênero tornou-se o principal conceito da teorização feminista. Segundo Joan Scott (1995), além de tentar superar a noção biológica de diferenciação de sexo, o conceito de gênero também é útil para entender a construção do masculino e do feminino como relacional e social, ou seja, ambos só podem ser entendidos se consideradas sua mútua relação e implicações.

Segundo Pierre Bourdieu, a construção de gênero é um “trabalho psicossomático”, ou seja, envolve dimensões sociais, psicológicas e biológicas, e um trabalho de “mimetismo”, uma forma de adequar-se e ser aceito ao/no ambiente. À medida que os atributos de masculinidade e feminilidade vão se estabelecendo no corpo e se instalando como verdades evidentes, as “estruturas objetivas e cognitivas” (princípios de visão e divisão) vão adquirindo legitimidade (BOURDIEU, 2002).

Em síntese, gênero é um modo de apresentar-se à comunidade para a aquisição do sentimento de pertença, seja assumindo o binarismo mulher-homem, seja “transgredindo-o” para mostrar outras possibilidades de vivência das identidades. É forma aprendida e ensinada culturalmente de identificação/diferenciação, envolvendo experiências, comportamentos, papéis, características físicas e simbólicas etc. As identidades de gênero são resultados e processos contínuos de construções sociais, culturais, históricas e educacionais.

Nos textos analisados na pesquisa, gênero foi apresentado como a construção histórica e social que atribui características diferenciadas a cada sexo biológico, dentro da norma heterossexual, em síntese, um processo de corporificação, um *habitus*. Foi entendido também como um processo que acontece em todos os períodos da vida e em diversas instituições e ambientes, baseado em relações discursivas, de poder.

Assim, quase todos os textos evidenciaram a compreensão de gênero como o primeiro marcador de diferenciação, que fixa e determina lugares, papéis, características etc. e contribui para as desigualdades. Em sua maioria, as concepções apresentadas tiveram como referências Joan Scott, Guacira Louro, Pierre Bourdieu.

As aprendizagens de gênero acontecem continuamente em todas as fases da vida: na definição do enxoval do bebê, na separação de meninos e meninas nas atividades na Educação Infantil, no investimento em meninos para aprendizagens mais desafiadoras, na regulação da sexualidade das meninas adolescentes, na cobrança para ser uma mãe dedicada à família e ser o pai provedor etc. Portanto, não se podem desconsiderar as aprendizagens ocorridas desde a primeira infância.

No Brasil, o nível da Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e suas orientações didáticas e pedagógicas são regidas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) de 2009. O RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta concepção de gênero e algumas orientações para a abordagem do tema. Já as DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam de forma sintetizada as orientações expressas no RCNEI, porém não apontam sugestões ou propostas de ações e encaminhamentos para a concretização de práticas pedagógicas referentes à construção de identidade de gênero, visto que traz diretrizes gerais para a Educação Infantil, ao contrário do RCNEI, que apontou orientações específicas.

A escola infantil é o primeiro grupo social externo à família em que as crianças são inseridas. Lá elas socializam-se, descobrem outras formas de vivência e convivência, percebem-se diferentes umas das outras e, portanto, buscam seus iguais para sentirem-se pertencentes a um grupo (PAECHTER, 2009). A primeira divisão feita nesta etapa é baseada no sexo biológico. De acordo com os textos analisados, as crianças são separadas nas cadeiras e mesas, nas filas, no momento do banho, no uso de brinquedos, nas atividades, nas interações etc. Nesse sentido, gênero foi entendido como uma construção educacional, definidora das relações observadas nas instituições de Educação Infantil e dos corpos e identidades das crianças. Também se reconheceu que as relações de gênero podem ser ressignificadas de acordo com modelos, valores e práticas culturais diversos.

PROPOSIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO DIVERSAS E EQUÂNIMES

As pesquisas que propuseram ações e práticas pedagógicas comprometidas com a construção de identidades de gênero diversas e equânimes foram: Baião (2007), Carvalho (2008), Marangon e Bufrem (2010), Pacheco (2008), Leite e Freire (2008), Araújo (2013), Cruz, Ceolin e Martins (2013), Muller e Knaul (2013). As proposições identificadas basearam-se na prática docente investigada nas pesquisas, ou em ações das/os próprias/os pesquisadoras/es.

Baião (2007) objetivou analisar os modos de ser menino e menina por meio da linguagem das crianças, expressa durante um jogo de tabuleiro. A autora apontou como resultado que o modo de ser menino baseava-se na liderança da brincadeira, nos comportamentos ativos física e verbalmente, na colaboração entre si e no rechaço das conquistas das meninas, atribuindo a elas a vitória no jogo por métodos ilícitos e não por competência. Já as meninas apresentaram-se como quietas, interessadas apenas em brincar, sem disputas, mediando os conflitos e seguindo as regras.

Percebe-se então que as crianças expressaram suas percepções baseadas nas dicotomias de gênero ao se autorrepresentarem como mais ou menos competentes e capazes para vencer nos jogos que exigem raciocínio, o que corrobora as afirmações de Silva (2010) e Louro (2003) de que o acesso ao conhecimento tem sido historicamente diferenciado para meninos/homens e meninas/mulheres, no contexto da educação separada por sexo e mesmo na coeducação.

Na pesquisa de Baião (2007) a professora da turma desenvolveu um projeto sobre brincadeiras durante o ano letivo e uma de suas constatações foi que as crianças separavam-se por sexo; então dispôs os brinquedos na sala para incentivar os grupos mistos. Ao identificar uma situação de diferenciação entre os sexos, a docente tentou resolvê-la de forma a privilegiar a interação entre meninos e meninas sem distinção. A promoção da interação entre as crianças sem divisões ou exclusões proporciona oportunidades de conhecerem suas similaridades e diferenças, descobrirem suas capacidades e habilidades individuais e coletivas, vivenciarem experiências de resolução de conflitos e entenderem a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento pessoal e social.

Ignorar a separação – supostamente “espontânea” e ‘natural” – entre meninos e meninas em sala de aula é uma forma de reforçar a ideia da existência de mundos distintos para homens e mulheres, em que um pode fazer determinada coisa e outro não, apenas pelo fator biológico. Não intervir pedagogicamente implica impedir que as crianças aprendam experiências sensoriais e cognitivas que ampliem suas formas de vida e de reconhecimento e respeito da/à diversidade.

Carvalho (2008) investigou as relações de gênero na rotina de cinco instituições de Educação Infantil. Em três instituições, a autora observou que os sexos eram demarcados e as ações docentes buscavam colocar “cada um em seu lugar”. As atividades, assim como a organização visual e física dos objetos eram designadas para meninos e meninas, reforçando as dicotomias de gênero. Duas instituições preocupavam-se com as relações de gênero e tinham projeto de educação não sexista. Promoviam banhos coletivos e em pares misturando os sexos, bem como atividades indistintas do ponto de vista do sexo/gênero.

Os resultados apontaram que a sexualidade era mais visível do que as relações de gênero, inclusive nas instituições que desenvolviam projetos de educação não sexista. A intervenção realizada durante a pesquisa não teve continuidade posteriormente pelas docentes das escolas, o que levou à conclusão de que é uma mudança difícil para as docentes por serem sujeitos gendrados resultantes de uma cultura sexista. A continuidade das ações desenvolvidas na intervenção implicaria mexer com questões pessoais sobre as quais as professoras não foram formadas e não se sentiam preparadas.

Registra-se então o projeto de educação não sexista desenvolvido por duas das escolas infantis pesquisadas como proposições para a desconstrução das identidades de gênero binárias e dicotômicas das crianças, uma vez que havia preocupação das instituições em oportunizar aos/às seus/suas alunos/as a vivência de diferentes formas de se autorrepresentar e representar o mundo, o conhecimento e o respeito ao que é diferente em cada um/uma, e o desenvolvimento de suas habilidades independentemente do sexo.

Pacheco (2008) focalizou as interferências de canções infantis no processo de construção das identidades de gênero e sexual na Educação Infantil. Fez análise de algumas canções e evidenciou que são formas de condicionar os comportamentos e a preservação da heteronormatividade. Por meio de observações e entrevistas com as docentes, identificou que estas usavam as canções para moldar comportamentos e aprendizagens, incluindo as de gênero e sexualidade.

Considerando que a cultura lúdica infantil é a principal forma de ensino e aprendizagem das crianças na primeira infância, pois é o contexto em que a criança significa ou ressignifica suas aprendizagens, a autora traz uma proposição para a construção de identidades de gênero diversas e equânimes, que é usar as canções com crianças de forma reflexiva para pensarem sobre o que está sendo dito e ensinado acerca as relações de gênero.

Leite e Freire (2008) investigaram se ocorria ou não a separação das crianças e como, qual a posição docente perante isso, e o que estava relacionado às práticas desenvolvidas. Em suas observações constataram a separação das crianças por sexo pelas professoras nas atividades escolares. Por conseguinte, realizaram um projeto de intervenção para promover a interação entre meninos e meninas, por meio de jogos e brincadeiras que necessitassem da presença de ambos. Mas perceberam que, após as atividades, as crianças voltavam a se separar por sexo, o que poderia ser resultado da cultura escolar. Concluíram que além das ações docentes, outros aspectos contribuíam para a construção de identidades binárias, por exemplo, a cultura da comunidade, a classe social, a mídia e a família.

Considera-se a intervenção das pesquisadoras como proposições práticas para as construções de identidades de gênero diversas e equânimes, pois, a partir do problema evidenciado na instituição, a separação por sexo, elas possibilitaram às crianças aprenderem que essa separação não era algo determinado e fixo para suas vidas. As crianças puderam viver experiência conjunta, mesmo que por alguns instantes, mas ao voltarem a separar-se por sexo indicavam a predominância da cultura gendrada ensinada pela escola.

Marangon e Bufrem (2010) buscaram entender como a escola interfere na construção de gênero pelas crianças. Em entrevista realizada com a coordenadora da instituição pesquisada, ela informou que não havia problemas de gênero na escola e por isso não necessitava trabalhar esse tema. Durante as observações o autor e a autora constataram que não havia intervenção docente na separação por sexo. Nas atividades entre as crianças, nos espaços da escola e nos materiais didáticos a demarcação de gênero era constante.

Os espaços abertos eram divididos entre meninos e meninas, porém as meninas necessitavam reivindicar seu uso junto à coordenação e, nesse aspecto, tiveram êxito. As práticas docentes visavam o reforço da dicotomia de gênero. E no livro didático a predominância nas imagens, textos escritos e linguagem, era masculina. Marangon e Bufrem (2010) concluíram que a escola investigada produzia e reproduzia as relações de gênero binárias e dicotômicas na construção da subjetividade infantil.

O autor e a autora apontaram proposições para a desconstrução dessas práticas, sugerindo a interferência docente na forma de contato entre meninos e meninas, nas brincadeiras e nos jogos mistos, tornando esse contato o mais versátil possível. Sugeriram usar os espaços comuns ao mesmo tempo, evitar separação nas filas, fato corriqueiro na instituição, e, sobretudo, formação continuada para a equipe escolar. Percebe-se que são proposições simples, mas possíveis de serem executadas, e que podem fazer a diferença na percepção das crianças sobre o gendramento ou não dos espaços e das atividades em que estão inseridas, bem como sobre si mesmas.

Em recorte de sua dissertação, Araújo (2013) objetivou identificar como são construídas as relações de gênero e sexualidade através da observação das relações entre as crianças e da prática docente. Destacou nos resultados que meninos e meninas na instituição de Educação Infantil pesquisada demarcavam seus lugares e ações por meio do discurso, delimitando o que poderiam ou não fazer em virtude do sexo. Percebeu, ainda, que as crianças reproduziam estereótipos de gênero que também eram reforçados na prática docente.

Como proposição para a realização de práticas que visassem a desconstrução das identidades de gênero binárias e dicotômicas, a pesquisadora realizou uma formação com as docentes sobre gênero e sexualidade. Alguns resultados positivos foram percebidos, por exemplo: docentes que deixaram de realizar filas separadas por sexo, atividades diferenciadas etc.; outras docentes apresentaram resistência, mas mudaram as ações, e outras não tentaram e não quiseram.

No entanto, sobre sexualidade os resultados foram diferentes. A autora percebeu que houve silenciamento das docentes e negação dos problemas referentes à sexualidade na instituição pesquisada, mesmo depois de serem constatados. Sua hipótese é que a abordagem da sexualidade envolve aprendizagens pessoais e o confronto com a própria sexualidade. Concluiu que a escola contribuía para o reforço das desigualdades. Entende-se que para dar-se conta da existência de relações desiguais entre os sexos, é preciso reconfigurar as aprendizagens pessoais sobre gênero e sexualidade, o que significa desprender-se de concepções arraigadas culturalmente.

Cruz, Ceolin e Martins (2013) analisaram como ocorriam as expressões de gênero nas interações entre crianças por meio da brincadeira. A pesquisa envolveu crianças de 5 anos através de uma intervenção com brincadeiras que proporcionaram a participação de meninos e meninas juntos e com os mesmos graus de desafios e dificuldades, movimentos e trabalho com o corpo, que não eram comuns na instituição. As análises voltaram-se para o posicionamento das meninas diante das brincadeiras.

Algumas meninas reclamaram das brincadeiras por provocarem dor e cansaço, e ao mesmo tempo afirmaram que gostaram porque faziam coisas diferentes: correr, pular, gritar, xingar etc. Tiveram a possibilidade de experimentar sensações diferentes relacionadas ao corpo, bem como de enfrentar o desafio de controlá-lo e não assumir características estereotipadas de feminilidade, como a fragilidade e o medo. Concluíram que possibilitar às crianças vivenciarem outras formas de experiências de gênero é oportunizar conhecerem as diferentes maneiras de se posicionarem no mundo. Além disso, as rupturas vividas na intervenção entraram em confronto com os modos tradicionais de reprodução ou reconfiguração das relações de gênero.

A intervenção realizada em virtude da pesquisa é uma proposição para a construção de identidades de gênero diversas e equânimes, que pode ser continuada nas ações docentes, e que as experiências vivenciadas e avaliadas pelas crianças demostram a limitação das práticas pedagógicas para incentivar a interação entre meninos e meninas, para conhecerem seus corpos e superarem limites. Por exemplo, as meninas foram desafiadas a exercerem uma força física que não sabiam que tinham porque esse aspecto não era trabalhado em suas atividades diárias.

Muller e Knaul (2013) objetivaram levar as crianças a refletirem sobre estereótipos de sexualidade a partir de algumas ações pedagógicas. Fizeram uma observação diagnóstica e constataram que as crianças reproduziam, em suas falas e ações, estereótipos de gênero que perpassavam também a sexualidade. Por exemplo, o uso de determinadas cores por meninos “afetaria” e modificaria sua relação com a heteronormatividade.

Realizaram com as crianças uma peça teatral em que havia inversões de papéis binários de gênero entre um menino e uma menina para discutir sobre os estereótipos

de gênero e sexualidade, possibilitando que meninos e meninas ressignificassem suas concepções sobre as temáticas. Concluíram que as crianças estranharam a situação e tiveram dificuldade para se envolverem na peça. Pode-se hipotetizar que esse estranhamento se deu pelo fato das crianças ainda não terem a oportunidade de ver, participar ou sentir outras experiências nas relações de gênero, tanto na escola, como na família.

Apesar de terem desenvolvido essa atividade, considerada aqui uma proposição para a construção de identidades de gênero diversas e equânimes, as autoras não trouxeram mais análises sobre a mesma, e não fizeram discussões sobre a mídia na relação com gênero e sexualidade, que foi o foco da pesquisa. Porém, a troca de papéis culturalmente estabelecidos possibilitou às crianças enxergarem a existência de formas de vida diferente das que lhes são ensinadas e que precisam ser respeitadas.

A organização do ambiente escolar, a interação entre as crianças nas diversas atividades e espaços, a prática docente, as brincadeiras, a cultura lúdica foram aspectos analisados nas pesquisas destacadas e apontados como essenciais para a construção das relações entre meninos e meninas e das identidades de gênero na educação. Fazem parte da rotina das crianças em instituições de Educação Infantil e favorecem as aprendizagens, dependendo da proposta pedagógica da instituição: a de distinção/segregação de sexo e gênero, impeditiva de vivências diversas, ou a de agregação, que possibilita experiências múltiplas e o desenvolvimento holístico das crianças independente do sexo.

CONCLUSÃO

Concordamos com Charlot (2006) sobre a construção da “memória da educação”, fator necessário para prosseguir com pesquisas que tenham conexão, que reflitam sobre o tempo e o espaço nos quais se realizam e avancem nas discussões e proposições para a política e prática educacional. É no sentido da “construção de arquivo” que desenvolveu-se esse trabalho, contribuindo para destacar temas em discussão ou a serem discutidos em gênero na Educação Infantil.

Verificou-se que a produção da pesquisa educacional brasileira em gênero na Educação Infantil ainda é incipiente. Tem se voltado para relatar como ocorrem as relações de gênero nesse nível escolar: por um lado, aponta como estão sendo construídas as identidades de gênero das crianças naquele nível de ensino; no entanto, por outro lado, ao constatar a reprodução de identidades binárias e desiguais no ambiente escolar, raramente sugere formas de trabalho pedagógico para superar o gendramento, pois, muitas vezes, a escola não se dá conta da produção de relações de desigualdade em seu ambiente.

Os textos levantados pouco problematizaram a contribuição da escola e da educação, de forma geral, para a construção das identidades de gênero. Alguns/mas autores/as afirmaram que a instituição escolar é um importante espaço de transformação devido às relações sociais que nela são estabelecidas e ao seu objetivo principal, que é produzir conhecimento. Portanto, mesmo tendo o RCNEI (BRASIL, 1998) indicado a importância de trabalhar as questões de gênero, os textos analisados mostram que ainda é lento o avanço no que concerne a esta temática nas práticas da Educação Infantil, pois é necessária também uma reconfiguração na formação docente inicial e continuada (CARVALHO et al. 2014).

Por outro lado, em 8 trabalhos no universo de 30, evidenciou-se pesquisadoras/es, docentes e instituições preocupadas com o tratamento desigual de meninos e meninas, e com a iniquidade de gênero em seus espaços, e desenvolvendo ações pedagógicas para superá-los. Por exemplo, proporcionar a interação entre as crianças, a participação coletiva de meninos e meninas supera a simples realização de uma atividade, proporciona às crianças experimentarem, perceberem e vivenciarem as diferenças, conhecerem a si mesmas e aos demais.

Outro fator constatado foi a importância da organização dos espaços, objetos e atividades, pois estes e estas dizem, visualmente e na prática, sobre os objetivos pedagógicos, que podem demarcar lugares, separar, segregar, hierarquizar, excluir ou incentivar a presença e participação de todas as crianças. A cultura lúdica infantil, essencial na primeira infância, também foi apontada, pois por meio dela as crianças expressam seus desejos, imitam/reproduzem, experimentam possibilidades e limites, reconfiguram suas aprendizagens.

A formação docente, como foi destacada, é fundamental para professoras e professores conhecerem, entenderem e aprenderem sobre as relações de gênero, para então refletirem sobre suas práticas e ressignificá-las, promovendo uma educação não sexista, não homofóbica e com equidade de gênero, que proporcione o bem estar das crianças, a aprendizagem sobre o respeito aos diferentes de si, o desenvolvimento de habilidades e competências independentemente do sexo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elisângela Alves de. **O escondido e o desenhado nos bastidores da educação infantil**. FAZENDO GÊNERO 10. Florianópolis/SC, 2013. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384778663_ARQUIVO_ElisangelaAlvesdeAraujo.pdf. Acesso: em setembro de 2015.

BAIÃO, Jône Carla. **"Ela sabe roubar... De um jeito escondido mas ela rouba".** O jogo e as estratégias de gênero numa classe de alfabetização. 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3807--Int.pdf. Acesso: setembro de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução: Maria Helena Külner. Bertrand Brasil, 2 ed. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** v. 2 (Formação Pessoal e Social). Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Câmara da Educação Básica, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; GUIMARÃES, Flávia Maia; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de; SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. Inclusão da temática de gênero no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa. v. 7, n. 2, p. 262-275, maio/ago. 2014. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/20633. Acesso: novembro de 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil**: alguns achados de pesquisa. Trabalho Encomendado. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf. Acesso: setembro de 2015.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, s/l, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf Acesso em 24/05/2014.

CRUZ, Tânia Mara; CEOLIN; Tamires; MARTINS, Marcelo Salvador. **As meninas e as novas experiências de feminilidade por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil**. FAZENDO GÊNERO 10. Florianópolis/SC, 2013. Disponível: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386787802_ARQUIVO_TaniaMaraCruz.pdf. Acesso: setembro de 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em 25/05/2014.

LEITE, Jaciara Oliveira; FREIRE, Juliana de Oliveira. **Relação de gênero nas escolas**: um estudo sobre as intervenções nas aulas de educação física no Centro de Ensino Fundamental da Vila Planalto – DF. FAZENDO GÊNERO 8. Florianópolis/SC, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Leite-Freire_10.pdf. Acesso: setembro de 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. **A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil**. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf. Acesso: setembro de 2015.

MELO, Rosemary Alves de. **Levantamento bibliográfico sobre gênero na Educação Infantil nos resumos de teses e dissertações da CAPES: 1998-2006.** Relatório Interno. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

MULLER, Juliana Costa; KNAUL, Ana Paula. **Mídia e sexualidade**: articulando propostas pedagógicas para uma educação infantil emancipatória. FAZENDO GÊNERO 10. Florianópolis/SC, 2013. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1385567150_ARQUIVO_JulianaCostaMuller.pdf. Acesso: setembro de 2015.

PACHECO, Joice Oliveira. **Canções infantis: lazer e pedagogia heteronormativa na educação infantil**. FAZENDO GÊNERO 8. Florianópolis/SC, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Joice_Oliveira_Pacheco_10.pdf. Acesso: setembro de 2015.

PAECHTER, **Meninos e meninas:** aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Tradução: Rita Terezinha Schmidt. Artmed. Porto Alegre, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf. Acesso em 25/05/2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995. Disponível em: https://ia801403.us.archive.org/9/items/scott_gender/scott_gender.pdf. Acesso em novembro de 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In.: _____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte, 2010. p. 91-97.

COM QUANTOS PASSOS DE DANÇA SE PRODUZ UM CORPO DE MENINO E/OU UM CORPO DE MENINA?: OU DAS LIÇÕES GENERIFICADAS DE DANÇA PARA O CORPO INFANTIL

Ana Paula Abrahamian de Souza (UFRPE/PPGECI)
apabrahamian@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O que podem oferecer aos corpos infantis as danças produzidas e/ou veiculadas pelos diferentes tipos de mídia? Neles, que modos de ser e de comportar-se podem ser "coreografados"? Que marcas de gênero essas danças instauram? Que tipo de corpos masculinos e femininos estão sendo subjetivados? É a discussão dessas questões que busco no argumento de que nos diferentes tipos de mídias – TV, filmes infantis, comerciais e novelas onde são produzidas/veiculadas uma diversidade de danças que vão se definindo como uma nova forma de governamentalidade sobre os sujeitos infantis de todas as idades, na qual as desigualdades de gênero e sexualidade são configuradas de diferentes maneiras de usar seus corpos. Quero dizer com isso que as danças produzidas ou veiculadas na mídia possuem um forte teor pedagógico e ganham forma no corpo das crianças, estando na *ordem do discurso*.

Nesta linha de raciocínio é imperioso observar o artefato cultural midiático como elemento importante na vida das crianças e na prática pedagógica, na medida em que esses infantis de todas as camadas da população aprendem modos de ser e estar no mundo, ou como alerta Silverstone (2011, p. 12) sobre o reconhecimento da onipresença e a complexidade da mídia, como "uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea" dando ao mundo o poder de ver "instantaneamente, simultaneamente e globalmente" (SODRÉ, 2013, p. 73).

Para Sodré (1994), a mídia funcionaria como um espelho, o lugar onde a identidade dá lugar à imagem e o indivíduo se identifica com os ideais e modelos. Para o autor, esse processo teria nas crianças os seus melhores agentes, pois elas teriam uma facilidade para "imitar" os comportamentos e as atitudes vistos nos vídeos, como se a representação televisiva da presença física desencadeasse um processo equivalente ao efeito da presença real.

Alguns dados levantados por algumas organizações ratificaram a importância destas reflexões. O IBOPE[137] verificou que as crianças entre quatro e onze anos assistem em média quatro horas e cinquenta e cinco minutos de TV todos os dias, tempo este muito parecido às quatro horas em que permanecem na escola. De acordo

137 Dados do ano de 2007.

com a pesquisa, os programas de maior audiência entre as crianças de quatro a onze anos não estão dirigidos ao público infantil. Lideram o *ranking* as novelas (das 19 horas e das 21 horas), o jornalismo noturno e programas humorísticos. Em outra pesquisa publicada pela UNESCO (2000) sobre Infância e Mídia, problematiza-se que o acesso à TV é de quase 100% dos entrevistados. E ao lidar com os dados da América Latina, o Estudo Kiddo's - Latin America Kids Study[138], que entrevistou centenas de crianças da América Latina, revelou que as crianças passam mais de duas horas em frente à TV – 62% no Chile, 76% no México e 76% na Argentina. Neste contexto, grande parte das crianças latinas declara "amar assistir TV". No Brasil em particular, esse número sobe para 91%.

Outros dados trazidos por Duarte (2008) trazem a irrefutável percepção de que "as crianças compõem o segmento mais significativo de expectadores [...]. São, portanto, os membros mais jovens de nossa sociedade que se relacionam de mais intenso e extenso com a produção audiovisual [...]" (DUARTE, 2008, p. 17-18). Compactuando com esses dados, Martín-Barbero (2001) afirma que as crianças dedicam apenas 25% de suas preferências à programação endereçada a elas, ao passo que os outros 75%, encontram-se na programação adulta.

> *Caracterizar as crianças como audiências significa assumi-las por sua vez como consumidores e como cidadãos [...] Aos criadores de televisão fazemos um chamado a pensar uma televisão para as crianças que não as infantilize, mas que as assuma como sujeitos e cidadãos em construção, dotados de uma especial sensibilidade em relação ao jogo das imagens e dos sons [...] (2001, p. 405-406).*

Buckingham (2002) também se posiciona a esse respeito quando relaciona o tempo da infância com a mídia observando a aparente redução da idade da infância, citando, inclusive, o exemplo que na atualidade a maior parte do que as crianças assistem na TV são programas para adultos, acrescentando no debate o processo inverso de infantilização dos programas dirigidos para o público adulto.

Pesquisas mais recentes realizadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (TIC KIDS Online Brasil, 2013)[139] já trazem a crescente apropriação das crianças e adolescentes brasileiros do uso/acesso do celular e da internet. Verificou-se que o celular é a segunda tecnologia mais presente nos domicílios brasileiros, ficando atrás apenas da televisão, e que 85% da amostragem de crianças nessa pesquisa acessam a internet pelo menos uma vez por semana, indicando que a tais tecnologias

138 O Kiddos's Study é a maior pesquisa de hábitos comportamentais de crianças realizada anualmente em Países da América Latina.

139 A Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2012 teve por objetivo medir os hábitos da população brasileira usuária de Internet de 9 a 16 anos. Foram realizadas 1580 entrevistas pessoais com crianças e adolescentes e 1580 com pais ou responsáveis, utilizando-se de um questionário estruturado, elaborado a partir do modelo de mensuração europeu que foi adaptado à realidade brasileira.

– celulares e internet são muito presentes na vida das crianças brasileiras sejam em suas casas, sejam a partir de *lanhouses* ou nas próprias escolas.

> *Hoje, as crianças e adolescentes podem estar no mundo digital e podem estar na sala de aula ou no quarto, diante de um computador ou laptop , ou falando, mandando mensagens ou postando fotos pelo celular, enfim, estão vivendo no século 21 (TIC KIDS Online Brasil, 2013, p. 38).*

Neste aspecto, compactuo com a reflexão de Henry Giroux que constata a necessidade de reflexões sobre "pedagogias externas ao processo de escolarização", afirmando ainda que "as imagens eletronicamente mediadas [...], representam uma das armas mais potentes da hegemonia cultural do século XX" (GIROUX, 1995, p. 155).

Para Fischer (1996), a política e a prática pedagógica estão deixando seus lugares de origem – entre eles a escola - para serem exercidas na ação permanente dos meios de comunicação. Estou falando de uma *Pedagogia Cultural* a qual os processos escolares tornam-se comparáveis – e permeáveis -, aos processos extracurriculares.

> *É curioso observar que a permeabilidade e a interpenetração entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia propriamente escolar tem sido exploradas pelas próprias indústrias culturais que estendem, cada vez mais, seu currículo cultural para o currículo propriamente dito (SILVA, 2011, p. 141).*

Alguns estudos como os de Costa (2009, 2007a, 2007b, 2005, 2004), Carvalho (2010), Fischer (2012, 2008, 2006, 2002, 1996), Giroux (2003, 1999, 1997, 1995, 1990), Momo (2007) e Santos e Carvalho (2012), também vêm refletindo sobre essas novas articulações e novas formas de educar que a mídia vem produzindo "formas de vida" (PELBART, 2011).

Em outros autores como Tomazzoni (2009), Gehes (2007), Borges (2004), Fischer (2008) e Munarim (2007) percebo novas tecnologias de vivenciar os corpos a partir de artefatos midiatizados como mecanismos de organização das sociedades contemporâneas incidindo sobre os "modos pelos quais os indivíduos constroem a si mesmo como sujeitos" (ROSE, 2001, p. 36).

Coadunando com o entendimento da infância produzida numa nova configuração cultural pós-moderna, outros estudiosos como Steinberg e Kincheloe (2001) se posicionam na interseção dos Estudos Culturais com os estudos educacionais sobre a infância trazendo as grandes corporações, entre elas a mídia como uma pedagogia cultural na qual o "acesso das crianças ao conhecimento adulto sobre o mundo e a mudança que produz na natureza da infância têm minado as bases conceituais/

curriculares/gerenciais sobre as quais o ensino foi organizado" (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 34). Nesses mesmos autores o poder midiático desempenha um papel na formação das experiências pessoais produzindo "[...] imagens do mundo e das pessoas que o habitam que fazem sentido para aqueles que recebem essas imagens" (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 48).

DAS LIÇÕES GENERIFICADAS DE DANÇA E O GOVERNAMENTO DOS CORPOS INFANTIS

Partindo da ideia de intersecção entre o cultural e o material é necessário que se faça das representações das danças produzidas e/ou veiculadas pela mídia um objeto de análise crítica acreditando que elas possam oferecer possibilidades de compreensão de como práticas institucionais se cruzam na produção, circulação e recepção da cultura na formação de identidades. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre as danças midiatizadas como uma Pedagogia Cultural que ganha um papel importante na formação dos corpos infantis, estabelecendo formas de captura, produção e governamento dos sujeitos. Tais processos de pedagogização do corpo são portadoras de

> *preceitos que dão ao corpo uma forma e o esquadrinham para submetê-lo as normas de um modo muito mais seguro que o pensamento. Imagens sugeridas, gestos esboçados, induzem, no silêncio, posições e comportamentos (VIGARELLO, 1978, p. 9).*

Assim, enquanto as crianças se divertem, se alegram, e são provocadas por diferentes sentimentos e desejos quando dançam, inscrevem nos seus corpos marcas e normas de gênero consideradas desejáveis e necessárias. É necessariamente aí que está o poder das danças midiatizadas: entendidas como produtoras de discursos, que são sempre práticas de poder-saber, tais danças são "elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força" (FOUCAULT, 1990a, p. 97). Tal pedagogia cultural é tomada, assim, como uma instância privilegiada para "educar" os corpos infantis sobre as questões de gênero, prescrevendo estratégias de controle, regulação e governamento (FOUCAULT, 2008).

É nesse regime que se opera uma diversidade de lições, apontado para a mídia como um *dispositivo pedagógico*, ao produzir sujeitos generificados de um certo tipo. Lições entendidas neste trabalho como ferramentas pedagógicas soberanas no ato de subjetivação (CARVALHO, 2011).

> *A lição é usualmente compreendida como aquilo que o professor marca para estudar: recordar a lição, ou ensinamento, norma de proceder: as lições da experiência;*

> *ou ainda da advertência, da reprimenda, do dar a lição, do receber uma boa lição (CARVALHO, 2011, p. 12).*

Num viés foucaultiano, Carvalho toma a lição como *ritual,* entendido como um discurso verdadeiro, operando no que se diz e no interdito, ou, nas palavras de Foucault (1998, p. 37),

> *[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, na interrogação, na recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso; o ritual fixa, por fim, a eficácia, suposta ou imposta, das palavras, o seu efeito sobre aqueles a que elas se dirigem, os limites do seu valor constrangedor. Os discursos religiosos, jurídicos, terapêuticos , e em parte também os políticos, não são dissociáveis desse exercício de um ritual que determina os sujeitos falantes, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis convenientes.*

Assim, as lições produzidas pelas danças midiatizadas são vistas como um ritual nos processos de subjetivação e governamento dos corpos infantis, devendo ser entendidas como Larrosa (2010) como um jogo de ensinar e aprender ou como uma chamada à leitura onde os alunos são convocados a um texto, chamados a um texto (LARROSA, 2010).

Foi na produção destas lições que venho percebendo nas danças produzidas e/ou veiculadas midiaticamente as estratégias de poderes e saberes que produzem linhas de força para a atualização[140] das questões de gênero e sexualidade. Quero dizer com isso que, das danças midiatizadas, emergem continuidades e descontinuidades discursivas que tomam as assimetrias entre o masculino e o feminino como princípio de inteligibilidades, produzindo “lições” para/nos corpos infantis que marcam as maneiras de ser menino e/ou de ser menina, educando-os como sujeitos de gênero (MEYER, 2013) e que promovem tensões ligadas à sexualidade, dizendo respeito à maneira na qual usamos os nossos corpos na expressão de desejos e prazeres (LOURO, 2007b). São essas produções coreografadas que, de forma sutil, capturam os corpos e o produzem pelo que lá se diz, tornando-se uma tecnologia com vistas não somente a sistematizar o que constitui o masculino e o feminino, mas que também “borram” as fronteiras entre o que seria próprio de um corpo de menina e/ou de menino.

Tal como a dança, as questões de gênero e sexualidade ganham centralidade neste artigo, sendo mediadas na cultura e na linguagem (LOURO, 2007b) podendo observar nas danças midiatizadas a emergência de uma diversidade de enunciados,

140 Entendendo aqui a atualização como necessidade que tem um dispositivo de refazer seus efeitos continuamente.

nos quais as desigualdades de gênero e sexualidade são constituídas a partir das configurações de diferentes maneiras de usar o corpo por meninos e meninas.

Assim, me aproximo dos debates dos estudos feministas que entendem que as movimentações acerca da noção de gênero comportam múltiplas definições e controvérsias (MEYER, 2013), mas um ponto de convergência no debate é a tentativa de desnaturalizar a lógica das diferenças entre o "masculino" e o "feminino" que estão presas a um sexo anatômico, passando a entender que "a nomeação do gênero não é simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo" (LOURO, 2007b, p. 209), compreendendo a noção de gênero como uma construção sociocultural e linguística, dando primazia às relações de poder (SCOTT, 1995) ou como nos fala Schwengber (2013, p. 9),

> *Gênero é uma categoria conceitual que traz à tona a compreensão de que ninguém nasce mulher/homem, menino/menina, e de que essas condições são produzidas pela história e pela cultura. Compreender as questões da vida social sob a ótica dos efeitos discursivos abre possibilidade para entendermos as identidades de gênero como mutáveis e variáveis, criadas e sustentadas nas dinâmicas discursivas, numa lógica que engendra corporalidade e linguagens.*

Tal como apreendido em Louro (2008b, p. 18), "a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas", a partir de diferentes e sutis estratégias discursivas, passamos a observar as danças midiatizadas como uma rede discursiva de atualização, prescrevendo marcas de gênero e sexualidade que valem para definir (1) o que é um corpo de menina e/ou o que é um corpo de menino, (2) o que é próprio a um menino e/ou a uma menina, (3) o que pode ou não ser dançado por meninos e/ou meninas.

No bojo do debate, me aproximo da formulação da teoria da *performatividade de gênero* produzida por Butler (1997, 2003) que pode ser entendida como uma "prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz efeitos que ele nomeia" (BUTLER, 2001, p. 154). Tal noção pode ser vista como uma ampliação do entendimento sobre a constituição dos sujeitos infantis como "sujeitos de gêneros", discursivamente produzidos também por meio de alguns artefatos culturais como a mídia, os brinquedos, a literatura, o cinema, a dança nos quais os "indivíduos são transformados em – e aprendem a reconhecer-se como – homens e mulheres" (MEYER, 2013, p. 17) implicando um reconhecimento da diversidade de efeitos discursivos que nos mobilizam como masculinos e/ou femininos.

É premissa destacar a fluidez e a dinamicidade na constituição de subjetividades no viés da performatividade de gênero, não consistindo em um ato singular, mas sim

em processos inacabados, tal como ressalta Louro (2008b, p. 18), incluindo-se aqui as diferentes estratégias discursivas. Tais investimentos que educam os sujeitos infantis – meninos e meninas - ao naturalizar posições de sujeitos em relação a gênero e sexualidade "através de múltiplas estratégias, quase sempre baseadas no (auto) governo, no (auto) controle e na (auto) regulação" (SABAT, 2001, p. 98).

Outro ponto que é conveniente destacar sobre a noção de performatividade é a sua relação com a norma, uma vez que a performatividade "é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas" (BUTLER, 2001, p. 167), onde os corpos são dos alvos mais visíveis. Com Foucault (2008) entendo que a norma é uma invenção ligada a mecanismos de poder e relaciona-se com o disciplinamento de um sujeito e a regulamentação de uma população. Uma norma fala sobre um elemento que circula entre "a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica" (FOUCAULT, 2002, p. 302). Ao falarmos de gênero, a norma expressa, segundo Louro (2008b, p. 22), "por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referencia a todos".

Assim, o que define um corpo de menina e/ou um corpo de menino são os discursos que concorrem para a sua produção, conforme observa Butler (2002, p. 163). Tomando as danças midiatizadas como umas das formas produtoras de discursos sobre/para o corpo infantil, tais materialidades discursivas devem ser pensadas como um efeito de mecanismos de poder podendo entender o corpo como uma construção "sobre a qual são conferidas diferentes marcas" (GOELLNER, 2013, p. 28). E são essas marcas, produzidas pelas danças midiatizadas, que fazem um corpo menina e/ou um corpo menino que procuro analisar a seguir.

DANÇAS DOS "PRÍNCIPES E PRINCESAS" E O DISCURSO SOBRE O CORPO HETERONORMATIVO NO TEXTO FÍLMICO "A BELA E A FERA"

Uma turma de crianças na Festividade de Formatura do ABC em diferentes escolas espalhadas no país dançando[141]. No site "Portal do Professor", portal mantido pelo Governo Federal, professores propõem 28 sequências didáticas com o tema do filme *A Bela e a Fera*, onde em algumas as crianças são chamadas à dança. Em outros sites vídeos caseiros de crianças dançando valsa são filmadas por familiares e postadas na Internet. Nenhuma surpresa diante desses episódios capturados em diferentes espaços midiáticos, se não houvesse uma dança em comum: uma valsa, que é mediada pela música tema do Filme "A Bela e a Fera" produzido pela Disney Company, no ano de 1991. Das muitas ofertas que as danças midiatizadas proporcionam, fica evidente a emergência de uma diversidade de enunciados

141 Pesquisa realizada no site Youtube onde foram encontradas aproximadamente 18.700 ocorrências com o Tema da Dança "A Bela e a Fera".

que reproduzem conceitos normativos sobre o masculino e o feminino, ou seja, a constituição pedagógica de “masculinidades” e “feminilidades”, de forma a criar tipos de corpos específicos e diferenciados para meninos e meninas. Parto do argumento de que as danças midiatizadas consistem em uma pedagogia cultural que articula a produção de corpos infantis generificados. Quero dizer com isso que em algumas das danças midiatizadas analisadas exercem uma biopolítica produtora de uma “tecnologia corporeísta de gênero que distribui diferencialmente entre o masculino e o feminino atributos e capacidades corporais” (CUNHA, 2011). Para dar visibilidade a este argumento, recorri às análises produzidas nas danças de pares dos Filmes da Disney, a exemplo do Filme a Bela e a Fera (2001).

A Bela e a Fera é um clássico de animação da Walt Disney Pictures, considerado um dos mais prestigiados do estúdio. Lançado originalmente em 13 de novembro de 1991, é lembrado por ter sido o primeiro filme de animação a ser indicado ao Oscar de melhor filme e por ter sido o primeiro a quebrar a barreira do $100 milhões de dólares no seu lançamento. A história do filme passa-se numa pequena aldeia da França onde vive Bela, uma jovem que é considerada “estranha” pelos moradores da localidade, e seu pai Maurice, que é um inventor que é visto como um “louco”. Ela é cortejada por Gaston, que quer casar-se com ela.

A trama inicia-se quando o seu pai torna-se prisioneiro da Fera, o senhor do castelo, que na verdade é um príncipe que foi amaldiçoado por uma feiticeira. Quando Bela sente que algo aconteceu ao seu pai vai à sua procura, chegando ao castelo e fazendo um acordo com a Fera: se seu pai fosse libertado ela ficaria no castelo para sempre. A Fera concorda e todos os “moradores” que vivem no castelo e que também foram transformados em objetos falantes sentem que essa pode ser a chance do feitiço ser quebrado. A Bela apaixona-se pela Fera e o enredo é finalizado com uma cena de amor, na qual o casal dança ao som da música tema do Filme.

Cena de Dança 1: Cena de Dança do Filme “A Bela e a Fera” (1991).

A Cena de Dança analisada, retirada do Filme da Walt Disney Pictures[142] o ápice do envolvimento entre a personagem Belle e a Fera, é uma dança, uma valsa, e o jogo de câmeras e movimentação do quadro dá a sensação de leveza ao salão de baile. É importante mencionar os significados da produção composicional dados à cena, enquadramentos, angulações (AUMONT, 1993) que trazem uma simulação de leveza e inocência, mas irei me debruçar nas análises a partir da exploração dos gestos, posturas corporais e movimentos em termos de sua significação social e cultural.

Nestes termos, é premissa analisar que, na aparente inocência e prazer sinalizadas pelas construções coreográficas midiatizadas, trafega um "dispositivo para ensinar as pessoas a se localizaram em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares" (GIROUX, 2001, p. 134). Por exemplo, a postura corporal de reverência da personagem feminina em relação ao homem, num plano espacial mais baixo do dele, e o olhar dela sempre para baixo olhando para o chão, longe de ser um gesto inocente e natural de uma dança, remete-se a uma postura de submissão e recato por parte de uma construção discursiva heteronormativa que toma o corpo feminino como frágil, subserviente e delicado.

142 No artigo "Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney", Giroux (2011) citando Weiner (1993, p. 743) descreve o alcance e o poder desta empresa: "A empresa Walt Disney não faz apenas filmes e administra Disneylandias no mundo. Ela é proprietária do Canal Disney e de uma estação de TV, grava discos e publica livros, compra livros para transformá-los em filmes que são exibidos nos seus canais a cabo e vende e produz músicas e textos para editoras.

Outro enunciado que emerge nas danças de salão é o posicionamento das mãos dos parceiros no corpo da mulher. Como no filme a *Bela e a Fera*, a Fera está sempre "conduzindo" a sua parceira de dança a partir do posicionamento de mãos "segurando" a sua cintura e "apoiando" as suas mãos. Tais posicionamentos corporais, longe de

serem novos no mundo da dança, haja vista que tais regularidades enunciativas emergem em um contexto histórico datado dos *balés de corte,* podem ser visualizados e atualizados em outros arquivos das danças produzidas/veiculadas midiaticamente.

Cena de Dança 2 - Detalhe da primeira página de "Método Correto de Valsar Alemão e Francês" de Thomas Wilson (1816). Mostra nove posições da Valsa, no sentido horário a partir da esquerda. Autor desconhecido

Cena de Dança 3 - Cena de Dança do Filme "A Bela Adormecida" (1959)

Cena de Dança 4 - Atores Minis Matheus Costa e Camila Nogueira dançando ao som do forró no Quadro do Programa Domingão do Faustão “Dança das Crianças” (2009).

O que se observa é que nesses enunciados são produzidos padrões corporais que representam a feminilidade e a masculinidade hegemônicas. Pode-se afirmar com isso que, nestes arquivos, percebemos a pedagogização de padrões heteronormativos, que agem através do gênero, sugerindo produzir corpos heterossexuais como se fosse um processo “natural”. Para Silva (2000), citado em Carvalhar (2009, p. 47), esse processo de normalização

> *[...] é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (SILVA, 2000, p. 83).*

Aqui elege-se a heterossexualidade como a norma, e as regulações vão incidir no rol dessas lições: o menino deve dançar como um “príncipe”, reafirmando determinados atributos corporais considerados do masculino, que seja forte e tenha destreza para conduzir a dança e sua parceira; que ele não se emocione, mas sim, que tome a iniciativa, o comando da dança. Um corpo ativo.

Já o “corpo-menina”, se portando como uma “princesa”, é normatizado para ser frágil e sensível, quase um ser etéreo, que é conduzido levemente nos salões de dança e que é moldado para achar o seu príncipe e se casar, rendendo-se a uma dança com um “final feliz” ao lado de seu amor reafirmando o casamento heterossexual como a única e verdadeira possibilidade de união amorosa (SABAT, 2001). Também é um corpo que exige recato e compostura. A menina não deve ser “atirada” na dança, e esperar o movimento do seu parceiro. Um corpo passivo.

Para Giroux (2001, p. 136), “a aparência de aventura feliz e inocência infantil, embora atraente encobre um universo cultural amplamente conservador em seus

valores", incluindo aqui as divisões de gênero, reservando ao "corpo-menina" e ao "corpo-menino" modos de existência muito particulares emergindo nestes enunciados diferentes posições e formas de subjetividade, entendidas como efeito de um campo enunciativo que se utiliza de padrões muito semelhantes como forma de ensinar por repetição tendo a persuasão como elemento chave.

Estas formas agradáveis de distração para o aumento do efeito persuasivo também foram encontrados em Hanna (1999) quando relata que dificilmente notamos o quanto a dança negocia com os estereótipos tradicionais e populares da virilidade masculina e da delicadeza feminina e como isso reforça o sexismo por ser tão atraente e divertido. Tais representações hegemônicas de gênero apresentadas pelas danças estão sendo reforçadas ao longo da história da dança a partir de processos discursivos que têm associado às ideias de força e vigor, significados em relação à masculinidade, e fragilidade, passividade, delicadeza e sensibilidade aos significados atribuídos à feminilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo que não me propus a discutir se as danças veiculadas/ produzidas pela mídia produzem "bons" ou "maus" conteúdos para as crianças. O que foi importante para esse trabalho foi descrever e analisar os discursos sobre o corpo infantil que as danças midiatizadas estão produzindo, procurando entender aquilo que tais discursividades induzem, remetem, interditam, deixam escapar. Nestes termos, a Pedagogia Cultural das danças midiatizadas foi tomada como uma rede de produção de discursos sobre os corpos infantis na contemporaneidade, operando nos processos de subjetivação identitária, num investimento fluido que opera sobre o corpo de cada criança individualmente, mas que é muito mais potente ao agir sobre a gestão da conduta de toda a população infantil.

E neste investimento as danças produzidas/veiculadas midiaticamente vão se configurando como uma importante tarefa cultural para os sujeitos infantis. Entretanto, ao admitir como Foucault que as estratégias de governamentalidade exigem a admissão de "um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência [...] de uma estratégia oposta" (FOUCAULT, 1990a, p. 96), podemos perceber espaço de criação, desvios e resistências produzidos por esses corpos.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A imagem.** Campinas: Papirus, 1993.

BORGES, Eliane Medeiros. **Identidade e Resistência**: as crianças e as representações televisivas de corpo e sexualidade. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.

BUCKINGHAM, David. **Crescer em la er de los médios eletrônicos:** Trás la muerte de la infância. Madrid, Ediciones Morata, 2002.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: a produção das identidades das princesas, heróis e sapos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UFMG, 2009.

CARVALHO, Rosângela Tenório. Diferença Cultural, Mercado e Mídia. In: BURITY, Joanildo A.; SECUNDINO, Marcondes de A. **Desigualdade e justiça social**. Vol. II: Diferenças Culturais & Políticas de identidade. Belo Horizonte: Argvmentun, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2004.

_____ (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

_____. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.

_____. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico. **Tese** (Doutorado em Educação), UFMG, 2011.

DUARTE, Rosália. **A televisão pelo olhar das crianças.** São Paulo: Cortez, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. Tese (Doutorado) – FACED, UFRGS, Porto Alegre, 1996.

_____. Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade exterior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, Agosto, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GEHES, Adriana de Faria. **O que é que eu faço quando meus alunos e alunas só querem dançar como Xuxa ou Carla Peres?** ou das posturas pedagógicas e da construção da identidade da criança e do adolescente diante das danças das mídias. (mimeo), 2007.

GIROUX, Henry. **Atos Impuros:** a prática política dos estudos culturais. Porto alegre: Artmed, 2003.

_____. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educçãoo. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs). **Cultura Infantil**: A construção corporativa da Infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2013.

HANNA, Judith L. **Dança, sexo e gênero:** signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às mediações –** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 09-29.

MOMO, Mariangela. **Mídia e Consumo na Produção de uma infância Pós-Moderna que vai à escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MUNARIM, Iracema. Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura do movimento das crianças. In: **30ª Reunião da ANPEd,** Anais, 2007.

PERBERT, Peter Pál. **Vida Capital:** ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

REVIÈRE, Claude. **Os Ritos profanos.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SABAT, RUTH. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.9, n.1, 2001. Acessado em 27/06/2014.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos; CARVALHO, Rosângela Tenório. Entre o público e o privado: discursos sobre a feminilidade nos enunciados do currículo cultural da telenovela. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 6, n. 2. nov. 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, 1995.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy (orgs). **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 261-278.

_____. As imagens e a Educação generificadas dos corpos. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, GO, **Anais...** 2013.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a Mídia?** São Paulo: Loyola, 2011.

SODRÉ, Muniz. **A máquina de narciso:** Televisão, indivíduo e poder no Brasil. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Antropologia do espelho:** uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2013.

STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs). **Cultura Infantil**: A construção corporativa da Infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 321-338.

TOMAZZONI, Airton Ricardo. **Lições de dança no baile da pós-modernidade**: corpos (des)governados na mídia. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIGARELLO, Geoges. **Le corps redréssé**: historie dún pouvoir pédagogique. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS TRAMAS DAS LEMBRANÇAS DE CURSISTAS EGRESSOS/AS DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Sirlene Mota Pinheiro da Silva (UFMA)
sirlene@ufma.br

CONVERSA INICIAL

O presente estudo objetiva analisar narrativas de professoras e professores que realizaram o Curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE, refletindo-se sobre a discriminação de gênero e sobre a sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero em suas práticas escolares. O Curso GDE configura-se como uma iniciativa inovadora em nosso país. Proposto pela Secretaria Especial de Políticas para as mulheres (SPM), em parceria com a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)[143] e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ), sendo destinado à formação continuada de profissionais da educação básica, sobre as temáticas gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.

Na realização deste estudo, buscou-se responder o seguinte questionamento: de que forma o Curso GDE e as temáticas gênero, sexualidade e orientação sexual refletidas, discutidas e trabalhadas podem ter influenciado as práticas singulares no plano particular das professoras e professores cursistas e, na sua atuação pedagógica no cenário escolar e nos espaços educativos? Considera-se que percorrer os caminhos de reflexão sobre esta questão implica repensar as práticas escolares, não como meras mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, como práticas atravessadas por mecanismos que constituem posições de sujeito, normatividades, diferenças e desigualdades.

143 A SECAD passou a ser denominada Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com a aprovação do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 que trata da reestruturação regimental e organizacional do Ministério da Educação. Em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. "O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao. Acessado em 13 mai. 2015.

As narrativas orais constituem-se a principal fonte do estudo, permitindo, em situação de entrevista semiestruturada, organizadas em roteiros prévios, que puderam ser modificados durante o percurso, a aquisição da coleta de dados e informações. Entendemos que o sentido daquilo que somos depende das histórias que contamos aos outros e a nós mesmos e, ao narrar, construímos nossos textos, ou às interpretações que realizamos sobre os acontecimentos, relacionando-os a outros textos. Assim, no intuito de analisar as narrativas de professoras/es e por entender que elas/es trazem consigo corpos instituídos de experiências, de contradições, de afinidades, de diferentes *habitus* e diferentes leituras de mundo, utilizou-se conceitos desenvolvidos por Bourdieu (1999; 2001; 2003) como *"habitus",* "*habitus* de gênero". O *lócus* privilegiado da experiência, do saber e do conhecimento se constitui na vida do sujeito, haja vista a aprendizagem ser uma ação socialmente construída.

O texto estrutura-se em duas partes: na primeira apresentam-se os sujeitos do estudo e algumas de suas concepções sobre questões de gênero e sexualidade, bem como a construção de seus *habitus* e especialmente o *habitus* de gênero em suas vivências; em seguida enfatizam-se as motivações para o ingresso no Curso GDE, suas aproximações e afastamentos sobre as temáticas estudadas e, seus posicionamentos sobre a diversidade de gênero, questões da sexualidade e orientação sexual, refletindo-se sobre as contribuições do Curso no fazer docente.

PROFESSORAS E PROFESSORES CURSISTAS DO GDE: CONHECENDO OS SUJEITOS E SUAS ATIVIDADES FORMATIVAS

A vida cotidiana proporciona uma multiplicidade de momentos, espaços, lugares, casos e relações nas quais ocasionam aprendizagens e ações formativas. Nessa trajetória de investigação, os diálogos foram se tecendo com as várias redes de subjetividades cruzadas no percurso. A opção pela entrevista semiestruturada deu-se por valorizar a presença do/a pesquisador/a e por oferecer perspectivas possíveis para que o/a informante alcance liberdade e espontaneidades necessárias, enriquecendo o processo investigativo, além de ser um recurso, que segundo Severino (2007, p. 124) "visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam".

Para a escolha das professoras e professores a serem entrevistadas/os, inicialmente procedeu-se a um levantamento entre os/as concluintes do Curso ofertado pela UFMA nos anos de 2009 e 2010, através de leitura do relatório final, análise dos memoriais e dos projetos de intervenção apresentados ao final do Curso. A princípio foram pré-selecionados os projetos que versavam sobre as temáticas "gênero" e/ou "sexualidade", obtendo-se um total de 19 sujeitos que tinham elaborados seus projetos sobre as temáticas em questão. Em seguida, foram coletados seus dados (nomes, endereços, telefones e emails) em suas fichas de matrícula para que se pudesse entrar em contato e convidá-las/os a participarem do presente estudo. Após algumas

tentativas e agendamentos desfeitos, entrevistou-se, dentre os meses de outubro de 2012 a março de 2013, um total de 06 sujeitos, sendo (quatro) professoras e 02 (dois) professores. Através de narrativas, prestaram testemunho de suas vivências, em situações relacionadas a gênero, sexualidade e à educação sexual na formação continuada realizada no Curso GDE e em suas práticas escolares.

Durante as entrevistas procurou-se manter uma disposição acolhedora, deixando-as/os bem à vontade para responder as questões. Todavia, não podemos esquecer que a pessoa entrevistada tem um conhecimento do seu próprio mundo, ao mesmo tempo em que demonstra representações em sua fala, com ocultamentos e distorções, o que é inevitável e relevante para o estudo em foco. Cumpre ressaltar que, no intuito de preservar suas identidades, foram escolhidos nomes fictícios, apresentados a seguir.

Perfil socioprofissional dos sujeitos da pesquisa

Nome	Faixa etária	Estado Civil	Religião	Formação *			Tempo na docência (anos)
				EM	ES	PG *(Latu e Stricto Sensu)*	
JÓNATA	30	Solteiro	Católico	Magistério	Pedagogia e Matemática	Educ. Infantil	13
ELIAS	34	Casado	Evangélico	Formação Geral	Ciências Biológicas	Ciências Ambientais	04
FÁTIMA	50	Casada	Espírita	Técnico em Contabilidade	Letras	Educação Especial Mestrado em Ciências Sociais	20
JÉSSICA	34	Casada	Evangélica	Formação Geral	Pedagogia	Met. da Educação Superior, Informática Aplicada a Educação	15
JOÃO	34	Casado	Evangélico	Formação Geral	Pedagogia	Gestão Pública Educacional	01
VERA	34	Casada	Católica	Magistério	Geografia	Docência do Ensino Superior	18
TELMA	42	Solteira	Espírita	Magistério	História	Docência do Ensino Superior	20

*** EM = Ensino Médio - ES = Ensino Superior - PS = Pós-Graduação**

Fonte: Organizado pela autora.

As/os professoras/es entrevistadas/os estiveram prontas/os a contribuir, socializar suas experiências, estabelecendo, de forma instantânea, a interação co-

nosco. No entanto, algumas delas se moveram mais lentamente nas reflexões sobre suas representações e práticas, mas, no decorrer das entrevistas, revelaram importantes questões sobre a temática em foco. Vale comentar que Jónata afirmou durante a entrevista, que assumiu esta orientação durante a realização do Curso GDE, pois antes se sentia reprimido. Somente durante a realização do Curso compreendeu o que sentia e começou a viver uma espécie de "conflito".

> *Não havia o desejo ou a inquietação de falar sobre sexualidade. Desde criança, ou até a adolescência, isso era reprimido, tanto pelos conselhos paternos, como pelos preceitos da igreja [...]. Quando eu não brincava, como os outros meninos de pegar na bunda das meninas, de fazer algum ato de "saliência", eles já comentavam: "ele é gay", ou então "o viadinho" [...]. Já nos anos finais do ensino fundamental, foi diferente. Eu tinha interesse pelas meninas, mas também tinha um olhar para os meninos. E eu não sabia por que isto acontecia e achava que era normal. Depois de mais um tempo, já no ensino médio, essa "normalidade" começou a me inquietar, porque não era só olhar, mas sim, olhar e ter interesse, vontade de estar perto, de abraçar, de beijar, de fazer coisas que os meninos faziam com as meninas, normalmente. Achava que isso não era certo. Porque sempre ouvi em minha casa e, nos preceitos da igreja, que isto não era certo, porque Deus fez o homem e a mulher para viverem juntos [...]. Até o Ensino Médio, não sei dizer se vivia um conflito, porque em nenhum momento eu fiquei triste, em nenhum momento eu ficava num canto, ou me afastei. Mas, depois que eu saí do ensino médio e entrei no ensino superior, comecei a me inquietar, porque algumas matérias foram se conflitando com as questões religiosas que tinha aprendido. E, quando iniciei o Curso GDE, o conflito apareceu. Até o ensino médio, só namorei meninas, duas meninas, mas só namorava um mês, dois meses [...] e, era só por "fachada". Namorar rapazes, só depois do curso GDE. Depois do curso, aí sim, eu entendi que essas questões religiosas são colocadas como imposições (Informação verbal – Jónata, 2012)*

Com esse relato, é possível perceber que os estudos desenvolvidos no curso contribuíram na aceitação de seus sentimentos e ações e, na subversão das normas que vigoram em nossa sociedade. Segundo Bourdieu, isso acontece porque nossas estruturas são elaboradas de acordo com as práticas individuais que se dão em função do *habitus*:

> *[...] um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. As disposições não são nem mecânicas, nem determinísticas.*

> *São plásticas, flexíveis. Podem ser fortes ou fracas. Refletem o exercício da faculdade de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não naturais, arbitrárias (BOURDIEU, 2001, p.189).*

Para se compreender o *habitus* de um indivíduo, precisa-se analisar sua trajetória individual, buscando-se conhecer suas estratégias no seio das estruturas. O *habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, "[...] socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas constantemente orientadas para funções e ações do agir cotidiano" (SETTON, 2002, p. 63). Por ser constituído por um conjunto de disposições para a ação e inscrito no cérebro, no corpo, nos gestos, nas falas, ou em tudo que somos, funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade social.

Em se tratando de *habitus* de gênero, por exemplo, são frutos de uma educação informal e de um trabalho pedagógico de "inculcação" de valores que se inicia no processo de socialização desde o nascimento, e que continua sendo incorporada nas variadas estratégias educativas, muitas vezes implícitas nas práticas de diversos agentes e instituições sociais como a família, a escola, a igreja, a mídia, dentre outras. Sobre esse processo de inculcação, ressalta-se um trecho do relato de Vera quando foi perguntado sobre o trabalho com gênero e sexualidade nas práticas escolares. Ela respondeu:

> *Eu tento sempre **inculcar** neles alguns valores, que eu acredito que fazem parte da formação. Eu creio que tanto a menina, quanto o menino tem que ter uma formação de caráter desde pequenos, então eu sempre tento discutir alguns princípios como a questão do homem respeitar a mulher... (Informação verbal – Vera, 2013).*

Telma destacou que trabalha em suas práticas a questão *"da diferença entre o que é aceito para o homem e o que não é aceito para a mulher"*. Em *A Dominação Masculina*, Bourdieu (1999) explica a (re) produção dos gêneros e a insistência das relações de dominação de gênero a partir do conceito de *habitus*. A professora enfatizou o que "é aceito para o homem" e o que "não é aceito para a mulher". A subjetividade de gênero, estruturada internamente e expressa em posturas masculinas ou femininas são as experiências individuais, estas por sua vez, são sucessivamente alimentadas pela objetividade da sociedade, por uma organização social baseada em divisões de gênero, ou seja, pela experiência histórica.

De acordo com Bourdieu (1999, p. 23) gênero é um conceito relacional e uma estrutura de dominação simbólica: os gêneros são um par de opostos que constituem uma relação e as relações de gênero são relações de poder em que "o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas". Ele demonstrou que os princípios da divisão sexual parecem estar "na ordem das coisas", inseridos em um

sistema de oposições: alto/baixo, sim/não, em cima/embaixo, fora (público) / dentro (privado), duro / mole, dentre outras que são cobertas de sentido social. A experiência do mundo social, a percepção da concordância entre as estruturas objetivas e subjetivas, legitima a compreensão das divisões no mundo social como se fossem naturais, o que valida à conversão da arbitrariedade social em necessidade natural.

A seguir apresenta-se a formação docente continuada realizada no Curso GDE, as motivações para seu ingresso, as maiores dificuldades encontradas, a identificação, ou não com a(s) temática (s) estudada (s), as possíveis mudanças de valores e posturas, as contribuições do curso para sua formação pessoal e profissional, dentre outras.

O CURSO GDE ENTRE DIZERES E FAZERES NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Apresento aqui alguns dos motivos que influenciaram na realização do curso. Jéssica, por exemplo, lembra que tinha acabado de concluir o Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE). Na época era supervisora na rede de ensino municipal e quando leu o edital do GDE, percebeu que seria uma espécie de continuidade dos estudos anteriores, com o acréscimo da questão racial, uma temática ainda não estudada e percebida como necessária. Fátima soube da seleção na página *Web* da UFMA. À época, ela já estava fazendo pós-graduação e era integrante do GEMGe. Acreditava que, ao realizar o curso, poderia *"alargar seus horizontes teoricamente".* João também afirma que, na época da divulgação do GDE em Porto Franco, já tinha concluído a Pedagogia e estava trabalhando no Polo UAB daquele município como tutor. Como havia sido um dos integrantes da comissão organizadora de um dos Seminários de Gênero organizado pelo orientador de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao saber do GDE, logo se interessou.

Vera relembrou que o curso foi divulgado em Porto Franco por Lucélia Neves e elas trabalhavam na mesma escola. Conta que logo se interessou porque era professora da disciplina Ética e cidadania, que continha nos conteúdos alguns temas a serem examinados no GDE. Na época Telma também era professora no Ensino Fundamental e ministrava a mesma disciplina e declara que quase não tinha material para fazer as atividades.

Jónata comentou que seu ingresso no curso se deu em função da experiência que teve numa escola de educação infantil durante quatro anos e da discriminação sofrida na época. Ele era o único homem, nesse nível de ensino, naquele município. No primeiro ano na escola, nenhuma menina estudou em sua turma. Isso porque as mães retiraram suas filhas da sala e solicitaram que fossem para a outra turma onde tivesse uma professora e não um professor. Ele afirmou que a diretora da escola o

apoiava, especialmente devido ao trabalho que desenvolveu naquele primeiro ano. Ele disse:

> *"No ano seguinte minha sala ficou quase cheia de meninos e meninas porque as mães viram o desenvolvimento de meus alunos do ano anterior e ficaram 'espantadas'. Elas diziam: "como ele conseguiu fazer isso?". Mas, durante os quatro anos que trabalhei nessa escola os pais me viam de maneira preconceituosa. Perguntavam: "**Por que será que ele tá dando aula na pré-escola? Será que ele é homossexual?".** Até as colegas também me rejeitavam, porque eu não tinha os tratos que elas tinham na sala de aula. Elas diziam que era o jeito de se trabalhar na Educação Infantil: cortar papel, desenhar, fazer coisas pequeninas. Mas, eu me vi obrigado a aprender e aprendi. Agora, eu quero ver elas falarem que eu não tenho jeito" (Informação verbal – Jónata, 2013 – Grifos meus).*

Em seu relato, pode-se perceber a forte concepção relacionada à "feminização do magistério primário", fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, elas (as professoras) passam a ser a grande maioria nesse nível de ensino. Mas, a concepção implícita continua atrelada aos princípios veiculados à mulher, "esposa agradável" e a "mãe dedicada", o que sugere um processo de redefinições e reconstrução da identidade feminina relacionada à docência. Conforme Almeida (1998, p. 64):

> *Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência.*

Além disso, tem-se o estereótipo da professora "donzela", "austera" e "sisuda", embasada especialmente na Virgem Maria e no "ideal mariano" difundido pela Igreja Católica. Este ideal possuía um cunho ideológico em que "qualidades como: docilidade, ternura, abnegação, foram e são utilizados para apresentar um jeito submisso de ser mulher, e referendar sua inferioridade em relação ao homem" (NUNES, 2006, p. 173). E, quando um homem ocupa este espaço, "próprio para a mulher", é discriminado. Por causa da discriminação sofrida, Jónata queria entender mais sobre as questões de gênero, por isso ao saber do curso, logo quis se inscrever. Dois meses após o ingresso no GDE, foi remanejado para o ensino médio.

Enquanto Fátima, Jéssica, João, Vera, Telma e Jónata, por diferentes motivos, demonstraram interesse pelas temáticas do curso, Elias não comentou o que motivou o seu ingresso. Eles/as referiram-se ainda sobre às temáticas com as quais mais se identificaram e as que suscitaram desafios ou dificuldades no processo. Seguem-se a observações sobre as mesmas.

Ao perguntar sobre as maiores dificuldades encontradas durante o curso, a maioria disse que não sentiu dificuldade. Todavia, duas delas disseram que era

difícil conciliar o tempo entre o trabalho que desenvolviam como professoras/es e, os estudos e leituras dos textos exigidos pelo Curso. Vera destacou que sua maior dificuldade era participar dos encontros presenciais que aconteciam ao final de módulo. Jéssica disse que embora não tenha sentido dificuldades, não gostava de curso *on-line*, só o fez "pela questão realmente da disponibilização, nem sempre você tem uma disponibilização de fazer o curso regular". Além dessas respostas, tivemos o caso de Jónata (2013), que afirmou:

> *"Foi para aceitar o conhecimento. Eu me via em conflito! Para aceitar o conhecimento teórico, mas existia algo mais forte em mim, que era o processo da* ***inculcação*** *religiosa que me impossibilitava de aceitar o que estava estudando... Sobre a sexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade, a transsexualidade [...]. Quanto mais estudava, mas eu percebia que o conhecimento religioso era falho, que não mais cabia para eu aceitar como o único conhecimento pronto e acabado. Cada vez mais que estudava, eu via que era uma imposição de algumas pessoas, para terem o mundo do jeito que queriam"(grifo nosso).*

Neste relato constatam-se as manifestações do poder da Igreja e o que Foucault (1999) denomina "dispositivos de verdade". Para ele, verdade não significa "o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar", mas sim o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder" (FOUCAULT, 1999, p. 10). Não existem verdades absolutas e sim diferentes verdades, em diferentes realidades, com diferentes discursos. Na narrativa de Jónata há uma oscilação entre o que ele acreditava ser verdadeiro e que hoje percebe ser falso. Trata-se, portanto, de analisar os "jogos de verdade" através dos quais o ser humano se constitui como experiência, visto que o que é permitido e o que é proibido passam a ser interiorizados em cada sujeito através dos diversos mecanismos de controle e dispositivos de verdade. Quando a repressão é bem-sucedida, a aceitação ou recusa por um determinado tipo de comportamento é como se fosse uma escolha livre da própria pessoa. Nesse sentido, a religião desempenha um papel importante, sobretudo para a manutenção dos valores vigentes, na medida em que acrescenta restrições e temores (sobrenaturais) ligados às consequências do "Pecado da Desobediência".

Dentre as temáticas estudadas no Curso (Diversidade, Gênero, Sexualidade e Relações étnico-raciais), perguntamos qual delas mais se identificou, a maioria disse que foi com as questões da sexualidade e de gênero, sendo que apenas um professor e uma professora disseram que gostaram de todas as temáticas. Destacamos como exemplo os relatos a seguir:

> *"Com a sexualidade. Eu sempre gostei de trabalhar e discutir essas questões, com os amigos e agora como professora. Porque entendo que se a pessoa tiver* ***respeito*** *começando por aí, eu acho que ele respeita todo o resto e, também com a questão racial, eu nunca fui a favor de discriminação racial, então é outra coisa que eu sempre preso, a sexualidade e a questão racial" (Informação verbal, Vera, 2013 – grifo nosso).*

> *"Eu gostei tanto de uma maneira geral, porque quando você fala de sexualidade, fala de questões raciais e* ***preconceitos.*** *Mas eu acho que eu me envolvi mais nessa questão mesmo da sexualidade, até porque eu lembrei essa questão das cores [...]. Então me identifiquei mais com esse, nesse sentido, porque parecia muito com fatos que eu já havia vivido e que eu considerava como certo naquele momento, aí o curso e provou pra mim que eu não estava errada e que não era só uma questão da minha cabeça" (Informação verbal, Jéssica, 2012 – grifo nosso).*

> *"Gênero e sexualidade. Primeiro, as questões de gênero, foi devido o que eu passei na Educação Infantil. Com os estudos no curso, eu fiz um artigo sobre a* ***desmistificação do homem na pré-escola****. Esse artigo foi apresentado num colóquio aqui em Imperatriz e, também dei uma entrevista para o jornal daqui sobre isso, que foi a associação do que eu aprendi sobre gênero no curso, que contribuiu para eu desconstruir as falas das professoras, das mães, sobre a atuação do homem na pré-escola. E a sexualidade, foi para um bem pessoal. Foi a minha bissexualidade, porque eu sabia que tinha algo diferente em mim, mas não sabia o nome que iria dar para isso. O aprofundamento sobre essas questões foram clareando minhas ideias e me dando força para eu entender como isso acontecia, o nome disso... o que sentia... a distinção entre homo, bi, trans... (Informação verbal, Jónata, 2012 – grifo nosso).*

Entretanto, quando se perguntou o que entendiam sobre gênero e sexualidade, **Elias** pareceu não ter compreendido a questão, pois a princípio silenciou, depois balbuciou, dizendo: *"Gênero assim... resumindo... falando... no meu ponto de vista está relacionado ao modo de vida... a sexualidade, as opções sexuais... eu não sei se tá dentro do que você colocou, mas minha visão é isso".* E, sobre sexualidade destacou ser *"um ponto muito importante... em relação assim... muito importante porque trata diretamente a questão de vivencia, escolhas também [...]"*. Neste caso, percebe-se um afastamento e a não apropriação do (s) conceito (s).

Durante o curso, foram tratadas as relações de gênero, seja na sociedade brasileira como um todo ou na esfera escolar. Para tanto se discutiu a construção social das identidades de gênero e o papel da escola na desconstrução dos estereótipos de gênero. Temas como a divisão sexual do trabalho e de tarefas foram abordados nesse módulo. A desconstrução das categorias de gênero binárias foi trabalhada de

forma paralela com o questionamento do binarismo no plano da sexualidade. Também se se buscou a intersecção entre gênero e raça. Entretanto, de forma sutil e quase imperceptível, estão presentes na escola, diferentes formas de discriminação nas práticas de professores/as, nos conteúdos e nas atividades escolares, reforçando as diferenças sociais entre homens e mulheres, tratando-as como se fossem naturais.

As relações de gênero, segundo Bourdieu (1999), estão definidas por um *habitus,* em algum lugar entre a estrutura e a agência, se constituindo como uma estrutura estruturada que atua como estrutura estruturante. O *habitus* das relações de gênero se apresenta como um conjunto de valores que o/a professor/a traz consigo, que lhe foi ensinado por diferentes instâncias como família, escola e religião, e que são repassa aos alunos e alunas. Daí a necessidade de políticas que alertem os professores para a interrupção desse modelo reprodutivo de valores.

No que concerne à sexualidade, de acordo com Foucault (1993), o/a professor/a também atua como um representante dos mecanismos de controle da sexualidade dentro da escola. Desde então o Estado tem se esforçado para se apropriar dessa temática, e repassar à população as concepções de uma sexualidade "saudável" determinada pelas nuances do biopoder. O próprio Curso GDE pode ser visto como um investimento para o domínio da sexualidade, nos parâmetros do que é hoje considerado saudável e correto, como o respeito à diversidade e a igualdade de gênero.

Todavia, essas questões ainda parecem ser de difícil entendimento, produzindo afastamentos quando da necessidade se sua abordagem na escola. Como exemplo, cita-se o relato de Telma, quando destaca que a temática Sexualidade foi a mais difícil, destacando *"[...] tive que olhar pra mim e, olhar também, ao mesmo tempo o que estou fazendo isso errado lá com meu aluno, quando ele vem me questionando certas coisas, então acho que foi mais dolorido nesse sentido ainda"*. Jéssica destacou que *"[...] a questão da sexualidade é complicada, porque as pessoas geralmente crescem aprendendo como e o que é que se deve falar... são inculcadas certas coisas, que é muito difícil de a gente trabalhar e conseguir outros resultados".*

Sobre o professor João, cabe frisar que no momento da entrevista não exercia nenhuma função pedagógica. De sua narrativa foi possível notar sua percepção acerca da sexualidade relacionando-a apenas à *orientação sexual* de uma pessoa. E esta como uma "escolha" deliberada do sujeito. Concepção que contraria o que foi estudado durante o GDE. Embora tenha afirmado, em diversos momentos de sua narrativa, que aprendeu "*a vivenciar melhor a questão do* ***respeito****",* deixava transparecer o preconceito que possuía em relação à homossexualidade. Reforçou a ideologia da igreja evangélica, com uma abordagem permeada por um discurso normatizante da sexualidade, acreditando que se pode escolher o que se quer ser em relação à orientação sexual.

Dentre as propostas do curso GDE temos a de uma educação inclusiva no que diz respeito à diversidade sexual. Sobre essa questão, perguntou-se se houve mudanças de valores, convicções e em suas práticas escolares. A seguir, apresentam-se algumas respostas:

> *"Pra mim houve, assim você começa a olhar as pessoas não pela orientação sexual que elas têm, mas por elas serem seres humanos que precisam ser* ***respeitados****, ser aceitas, independentemente, da cor, do gênero, da orientação sexual" (Informação verbal, Fátima, 2013 – grifo nosso).*
>
> *"Eu sempre acreditei que devemos* ***respeitar*** *o outro independente de sexo, da cor... Isso sempre foi bem claro na minha cabeça embora o meu pai fosse machista, mas minha mãe sempre ensinou a gente a respeitar todos de forma igual" (Informação verbal, Jéssica, 2013 – grifo nosso).*
>
> *"Eu aprendi a vivenciar melhor a questão do* ***respeito****. E, falo sem ter medo de me posicionar e sem ter vergonha, na minha convicção, no meu pensamento, que cada pessoa tem a livre escolha do que quer ser na questão da sexualidade" (Informação verbal, Elias, 2013 – grifo nosso).*

Nesses relatos percebe-se que não são raros os pontos de fuga que produzem discursos evasivos, ressaltando-se apenas a necessidade de se "respeitar" o outro, o que demonstra o quanto o silêncio e a esquiva ao enfrentamento do tema têm garantido a manutenção da escola como instituição normatizadora, quer dizer, heteronormatizadora. As professoras e o professor referem-se à homossexualidade e ao homossexual como o *outro distante*, evidenciando-se o jogo entre normal e anormal, que faz operar a separação, a exclusão, a interdição e a reescrita. O binarismo de termos opostos reforça a naturalização da heterossexualidade classificada como normal em oposição às perversões e às sexualidades heréticas, consideradas patológicas. Mas essas normatizações também dão visibilidade social à homossexualidade, deixando transparecer o preconceito, como ressalta Telma (Informação verbal, 2013) quando diz:

> *"[...] eu mudei a partir do momento que fui percebendo... mas ainda tenho dificuldades, não vou mentir! Assim, às vezes tem certas coisas... Então eu me reconheço assim, sendo preconceituosa, porque a gente não muda do dia pro outro, mas o curso ajudou muito".*

A diversidade sexual estabelece condições para discutir a hegemonia de um único modelo de sexualidade, de um único padrão de vínculo amoroso, para que as pessoas tenham direito à dignidade e a fim de compreendermos que a produção das subjetividades na diversidade induz à produção de novas políticas sobre a vida, os corpos e a sexualidade.

Ao perguntarmos se já vivenciaram alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que algum aluno ou aluna tenha sido alvo de gozações pelos colegas por apresentar comportamentos que NÃO são considerados "hegemônicos" em relação ao seu sexo, constatamos algumas arbitrariedades, como a que foi expressa na narrativa de **Vera** (Informação verbal, 2013):

> *"[...] como eu trabalho com ensino médio, as pessoas que já tem a orientação para o* ***homossexualismo*** *já são bem definidos [...]. Agora, tivemos no ano passado, alunos que eram realmente... assim, oprimidos... porque eles tinham um comportamento, mas não aceitavam. Mas a gente sentia que eles sofriam por vários conflitos [...]. Já com as meninas essa não. O que acontece com as meninas... não tanto na questão da orientação sexual para o homossexualismo, mas mais porque tem meninas que namoram bastante, até mais que certos meninos, então quando ela tem essa postura... de já ter relações sexuais com vários homens então também ela é mal vista".*

Em diferentes momentos o livro de conteúdo (GDE, 2009) tenta "romper com a ideia de "homossexualismo" como doença e construir os conceitos de homossexualidade e de orientação sexual, incluindo a sexualidade como constitutiva da identidade de todas as pessoas" (p. 27). Em 1993, o termo "homossexualismo" foi substituído por "homossexualidade". No Brasil, o Conselho Federal de Medicina retirou homossexualidade da condição de desvio sexual em 1985 (p. 125), dentre outros.

Quando Vera destacou "Já com as meninas [...], quando ela tem essa postura... de já ter relações sexuais com vários homens então também ela é mal vista", constatamos que seu em *habitus* de gênero prevalece a "*dominação masculina"* (Informação verbal, 2013), demonstrando, como aponta Bourdieu (1999) que na ordem da sexualidade, as diferenças sexuais estão submersas em um conjunto de oposições que organiza os atributos e atos sexuais "em torno do culto da virilidade", o que supõe a posição superior do ato sexual como naturalmente masculina. Quando a mulher assume postura parecida "é mal vista". Outro caso citado, refere-se ao relato de **Jéssica** (Informação verbal, 2012), quando ressalta que...

> *"[...] tinha uma aluna que parecia um menino por ela ser valente, pois ela em qualquer situação queria tomar o partido, ela queria ser a "mão de ferro" mesmo, de resolver do jeito dela e era meio tosca. Ai, o pessoal dizia: Essa menina é meio machão!"*

Neste caso, ainda prevalece à ideia de que a menina/mulher deve ser frágil, delicada e passiva. Nosso sistema educativo ainda sanciona as diferenças sexuais

de toda ordem e exige que as mulheres escondam sua sexualidade e anulem sua corporeidade, equiparando, por um lado, fragilidade, delicadeza, passividade com feminilidade, e por outro, atividade, agressividade, ser "a mão de ferro" com masculinidade, fazendo prevalecer à oposição "macho/fêmea" e à *"dominação masculina".* Mas, para o tratamento da sexualidade na escola, é necessária a construção de uma postura docente consciente, de formação profissional vinculada com a escola e a sociedade, bem como com os valores e posturas divergentes daqueles que representamos como "verdade".

Tal percepção nos remete a Foucault (2006) quando diz este que as práticas sociais são atravessadas de relações de poder que defendem certos discursos, especialmente para as pessoas oprimidas e excluídas na sociedade, e que admite a utilização de alguns termos em detrimento de outros, com vistas a legitimar àquilo que se acredita ser verdade. O que não se discute é o contexto político e as próprias instituições, que produzem certos saberes, elaboram conceitos, ou mesmo selecionam estratégias de domínio. Através dessas colocações, podemos inferir que tais discursos são permeados de relações de poder e pelos "dispositivos de verdade", visto suas falas e suas ações oscilarem entre o verdadeiro e o falso.

Trata-se, portanto, como defende Foucault (1999), de analisar os "jogos de verdade" através dos quais o ser humano se constitui como experiência. Por outro lado, tem-se a impressão de que o sexo está liberado, que as meninas/mulheres, como o caso da aluna de Jéssica, estão mais bem informadas e menos reprimidas. No entanto, o que existe de fato é um obscurecimento da verdade sobre o homem e mulher, a banalização do sexo e o conceito individualista de liberdade, fazendo com que se crie um profundo contraste entre a superexposição do corpo e da sexualidade humana e um moralismo exacerbado impedindo a discussão, a formação de consciência e de opiniões.

Logo, a importância de temas como gênero e sexualidade na formação continuada e nas práticas escolares se justifica, pois, além de serem pressupostos da democracia e dos direitos humanos, é necessário considerar, conforme aponta Louro (2001, p. 87-88), que é através de um aprendizado continuado e de forma sutil que, na escola "meninos e meninas, jovens, mulheres e homens aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos". E, na escola, "currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços da construção das 'diferenças' de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe". O que os estudos atuais sobre gênero e sexualidade no espaço escolar buscam discutir, de forma problematizada, refere-se às formas como essa "normalidade" e as diferenças são produzidas na sociedade, bem como os efeitos de poder dessas produções.

PALAVRAS FINAIS

O curso GDE se coaduna com uma política pública na qual o respeito à diversidade se apresenta como valor predominante. As professoras e professores egressas/os demonstram estarem de acordo com esse valor, como na maior parte dos debates sobre as questões de gênero e sexualidade, embora ainda apresentem dificuldades e falta de compreensão dos termos e significados em diversos momentos de suas narrativas.

Apesar de haver iniciativas como o Curso GDE, por ser construído socialmente, o *habitus* é condição primordial nos processos de inculcação. É também um princípio de estruturação de todas as experiências e práticas profissionais vivenciadas por indivíduos ou grupos em suas histórias cotidianas em diferentes espaços de socialização: família, escola, trabalho, igrejas, etc., que se reproduzem como mecanismos e disposições estruturantes condicionadoras de modos de agir e pensar, assim como nas diferentes formas de exercer o poder.

Vale lembrar que diante de tanta heterogeneidade nas situações educacionais, é preciso rever velhos modelos e formular novas propostas que estejam em consonância com as demandas escolares. Nesse sentido, a prática educativa pode ser reconhecida como fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional, experiências pessoais, posturas, comportamentos que não podem ser totalmente explicados. E nós docentes envolvidas (os) nesses espaços, na grande maioria das vezes não percebemos os jogos de poder que ali estão presentes, a serviço das desigualdades, através de palavras, gestos e atitudes de omissão, silenciamentos, consideradas como banais, mas que são carregadas de preconceitos, podendo transformar nossos /as discentes em futuros homens e mulheres racistas e sexistas.

Diante dessas considerações, enfatiza-se a necessidade de que esses temas devam estar presentes tanto no currículo dos cursos de formação inicial, como nos cursos de formação continuada de professores /as. Logo, o Curso GDE contempla um ingrediente ativo para que profissionais da educação possam desenvolver a capacidade de compreender e posicionar-se diante de transformações políticas e sociais contemporâneas, dentre elas, o respeito à diversidade, além de conhecer a perspectiva histórica, social e cultural sobre gênero e sexualidade, analisando-as de forma crítica, e assim, repensar o espaço da educação sexual escolar; refletindo e questionando preconceitos, tabus, interditos e valores construídos e acumulados na sociedade nos últimos séculos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de**. Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina***.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas***.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus e práticas. In: **Esboço de uma teoria da prática.** Oeiras: Editora Celta, 2003, p. 163-184.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A Vontade de Saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.**

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1999.**

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso***.* 14 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GDE – **Gênero e Diversidade na Escola**. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais***:* investigações em psicologia social. 5 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal mariano e docência***:* a identidade feminina da proposta educativa marista. 2006, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação.** n. 20, 2002, p. 60-70.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: DESVIOS DE SABERES PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA

Maria Dolores dos Santos Vieira(UFPI)
doloresvieiraeduc@hotmail.com
Shara Jane Hollanda Costa Adad (UFPI)
shara_pi@hotmail.com
Antonia Regina Abreu dos Santos Alves (UFPI)
reginaabreu22@hotmail.com

NOTAS DESVIANTES DA INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia, através dos professores/as formadores, parece ter se ausentado do debate que se instala na sociedade, no campo do gênero. Este tem sido o discurso recorrente, mas contrariamente a isso, também não se ouve com a mesma eloquência, muitos daqueles/as que afirmam levantar essa bandeira sair do discurso para a ação nos espaços formativos, a exemplo da escola e das universidades. Fica, muitas vezes, a impressão de que tem sido arvorado um discurso que se esvazia nele mesmo, pois a nosso ver palavra dita que não se torna ação não é palavra viva, logo não promove a transformação. Assim são propaladas as necessidades, mas não são construídas as posturas capazes de efetuar as mudanças necessárias para os terrenos férteis que perspectivam convivências respeitosas entre os diferentes sejam aqueles/as que o são devido a identidades de raça, de classe, de gênero, de sexo ou outras diferenças quaisquer sobre as quais se constroem muros, *apharteids*, lugares e principalmente, os não lugares, incidindo sobre o campo do gênero, os espaços que sempre foram negados às mulheres nos vários contextos sociais, o não poder ser e o não poder fazer em detrimento do sexo.

Postulamos que a educação, especificamente, a que pretende formar pedagogos/as, que em sua maioria, atua ou vai atuar na escola como professor/a de crianças deveria, *à priori,* pensar um currículo para o Curso de Pedagogia capaz de formar profissionais para educar as crianças de modo que elas possam ter a oportunidade, desde cedo, de entrar em contato com a formação sobre gênero sem os significados binários que criam os estereótipos adequados ao modo de ser feminina e ao modo de ser masculino, para que sejam elas as sementeiras de outras sementes que não seja o preconceito, a discriminação, a desigualdade.

Advogamos que somente a formação capaz de fazer a desconstrução de determinadas visões acerca do gênero pode ser desvio para o que, muitas vezes, tem sido percebido nas conduções pedagógicas de muitos professores/as, que é o silenciamento, a indiferença ou até o discurso politicamente correto, que em nada contribui para a eficácia da superação dessas formas impostas de masculinidades e feminilidades que assombram os gêneros, principalmente na infância, e que são reforçadas, muitas vezes, pelos professores/as em suas práticas educativas.

Especulamos que, se a escola, que é a instituição formadora, aquela que sistematiza o saber, que dita o certo e o errado, que se alimenta do não saber, se ela própria é alienante e alienada, a quem podemos recorrer? Em quem podemos buscar a possibilidade de desconstrução de tudo o que diminui ou modela de única forma o ser humano no que diz respeito a sua identidade de gênero? Em tempos de graves crises como estes em que vivemos como é possível perder de vista a urgência e imprescindibilidade de, também, entrar em crise para impedir o fortalecimento da formação docente que se esteia, em grande parte, na manutenção da cegueira, da dormência e da naturalização das divisões e segregações por nanismo social, econômico e cultural? Para que e como estão sendo formados os novos pedagogos/as? Que escolas eles terão em sua profissionalização? E para que tipos de discentes eles/as estão sendo formados?

Esse conjunto de questionamentos que se levantou em grito uníssono foi o fio condutor para o trânsito de ideias e desejos para desenvolver esta pesquisa com alunos/as que cursaram a disciplina “Gênero e Educação”, que se configura como componente curricular do curso de Pedagogia, de caráter optativo, com carga horária de 60 h/a.

Para o desenvolvimento deste trabalho, valemo-nos da observação sistemática, tendo em vista que foi necessário observar a realização de algumas atividades realizadas na disciplina “Gênero e Educação”, ao tempo em que fizemos os registros de algumas experiências, bem como analisamos o que os/as alunos/as disseram particularmente em determinadas atividades, o que nos provocou a escrita deste texto. É importante destacar que tivemos autorização da professora da disciplina e dos/as acadêmicos/as para nos fazermos presentes em sala de aula.

A partir da observação realizada, percebemos práticas educativas que ancoram o trato do gênero na sala de aula de modo que discentes-copesquisadoras e o discente-copesquisador da turma observada, foram afetados pelas leituras, discussões e reflexões relacionadas à necessidade da construção de posturas mais humanas na convivência com os gêneros. Descrevemos esse processo como o desvio necessário para o confronto de ideias, para o desestabelecimento do instituído, do conhecimento situado para o desmantelamento daquilo que foi organizado como normal ou anormal na sociedade e de forma particular, na escola.

Pensar a diversidade a partir das diferenças encontradas na escola, no Curso de Pedagogia, na docência e na discência, parece nessa ótica formativa, o melhor caminho para os desvios necessários às reflexões que julgamos favorecerem o estudo pretendido. Neste recorte, o trabalho tem como objetivo investigar as contribuições formativas para futuros pedagogos/as, no campo do gênero, considerando as práticas educativas desenvolvidas durante a disciplina "Gênero e Educação", do Curso de Pedagogia, do VIII bloco, da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros em Picos. Ensejamos, também, com este trabalho, formar, mesmo que de modo inicial, um panorama demonstrativo sobre as ideias que os futuros pedagogos e pedagogas apresentam para o diálogo com os gêneros na escola.

Ancora a pesquisa, a suposição de que essa formação que julgamos importante tem ficado à margem do Curso de Pedagogia e sobre ela elaboramos a seguinte questão norteadora: o que pensam as discentes-copesquisadoras e o discente-copesquisador sobre as contribuições formativas para futuros pedagogos/as, no campo do gênero, considerando as práticas educativas desenvolvidas durante a disciplina "Gênero e Educação"?

Convidamos para o cenário do estudo autores/as como Charlot (2009), Forquin (1993), Giroux (1983), Vianna e Unbehaum (2004), Louro (2014), Bourdieu (2012), Freire (2009), Foucault (2009), Scott (2012) e com eles/as iniciamos a empreitada investigativa e formativa.

SITUANDO OS DESVIOS DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO: BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

Quando se fala em gênero e educação, numerosos problemas podem ser trazidos à baila. É impossível negar que as desigualdades de gênero percorrem toda a história educacional desde os primórdios e abrangem todos os países do mundo, continuando até os dias atuais, mesmo, ainda que, apresentando padrões variados ou contraditórios (LOURO, 2014).

Nessa guia, a escola, a exemplo de outros espaços formativos, educa meninas e meninos que adultos poderão ser ou não homens e mulheres que viverão na vida adulta, os aprendizados da infância. Então, perguntamos: qual o gênero que a escola ensina? Difícil responder a esta pergunta, mas refletir sobre essa problematização permite o entendimento que é respaldado por Giroux (1983), ao afirmar que essa instituição, entre outras, trabalha na perspectiva da reprodução e legitimação de um conjunto de traços subjetivos de personalidade e estruturas objetivas que são fortalecidas por interesses político-econômicos das camadas dominantes, no que se referem aos aspectos de resistência à lógica da dominação. Logo, a escola é um espaço constituído por ideologias, forças culturais e históricas.

Refletindo sobre o afirmado presumimos que professores/as ensinem com as suas crenças, valores, ideologias e que sobre o ensinado repousa ou se inquieta as concepções de quem ensina. Dito de outra forma, se a escola re (produz) desigualdades sejam elas de quaisquer natureza, depreendemos desse movimento cíclico, que a instituição formadora tem sido veículo que transporta os meios da manutenção dessas desigualdades.

Na esteira dessas ideias, Bernard Charlot (2009) relata que na França, berço da revolução que produziu as bases do sistema republicano, os liceus femininos só foram criados em 1880 e sob uma forte resistência - o receio de que, escapando das influências da Igreja, as meninas poderiam ser mais subversivas. Por essa linha de raciocínio, chegamos ao reconhecimento de que às mulheres sempre foi dada a chancela de serem violáveis manipuláveis e conformadas ao que lhes fosse dito. Charlot (2009) rompe com esse pensamento fundamentalista quando evidencia a necessidade da mulher adotar a posição social objetiva que é ser mulher na sociedade. Isso implica dizer que esse posicionamento requer o empoderamento feminino capaz de fazer o enfrentamento a contextos de desigualdades e discriminação. Que gênero a professora ensina? E em ser o professor, como este ensina o gênero? O que é ensinar o gênero? Não intencionamos responder às perguntas, mas desejamos que elas sejam inquietações durante e depois da formação desses profissionais.

Aportando no Brasil do século XX, a educação começa a mudar. Após a Revolução de 1930, surgem as primeiras medidas educacionais voltadas para a educação de massa e com isso, o acesso das mulheres à escola começa a ser facilitado, no entanto, somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) de 1961 foi garantido acesso igualitário ao ensino superior para as mulheres que cursavam o magistério, através da equivalência de todos os cursos de nível médio. Porém, é com o advento da Constituição Federal de 1988, e da redemocratização do país que se começa a perceber, também, a inclusão de demandas sociais especificas nos aportes legais. Assim, este é um momento ímpar para os grupos sociais e especificamente para o movimento feminista (BELTRÃO & ALVES, 2004).

Nessa panorâmica, entretanto, a discussão sobre a desigualdade de sexos na educação se restringia ao acesso igualitário entre meninas e meninos. Notamos, inclusive, uma ausência do próprio conceito de gênero nessa discussão, devido ao momento histórico que trata do conceito que ainda era introduzido no próprio movimento popular de mulheres. Afeitas a esse esclarecimento, revelamos que utilizamos em nosso estudo a concepção de que gênero refere-se às relações de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais (SCOTT, 2012).

Continuando com o nosso ensaio, encontramos a década de 1990 quando são elaboradas as leis para a educação e inclusas e reforçadas as medidas neoliberais em todos os âmbitos, inclusive nos educacionais. Este foi o contexto no qual surgiu

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), em vigência e

os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's) em 1997, tendo neste, o gênero como tema transversal.

Os PCN's foram publicados logo após a aprovação da LDBEN, em 1997 como proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país, sendo um referencial e uma diretriz obrigatória. Os PCN's têm como função principal ser subsídio para a elaboração ou revisão curricular da educação dos estados e municípios, que tenham a pretensão de incluí-los em cada contexto social. Nesse sentido, a proposta curricular das instituições escolares envolvidas deve, com a participação de toda a equipe pedagógica, garantir o diálogo entre tais orientações e as práticas já existentes, ou que ainda, serão construídas nas instituições (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Assim como a LDBEN, os PCN's foram, em primeira instância, resultados de muitos estudos e consultas a estudiosos e profissionais ligados à educação, a partir do qual o Ministério da Educação elaborou a versão final. Quanto à inclusão do tema gênero, observamos que existem diferentes âmbitos nos quais podemos subentender a presença ora implícita, ou explícita de questões de (des)igualdade entre os indivíduos de diferentes sexos.

Seguindo os rastros das vias legais, nos deparamos com o documento mais recente que é a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para professores/as da educação básica (BRASIL, 2015). Ao analisar o referido documento constatamos que há um grande distanciamento entre o que orienta o documento e as práticas formativas dos professores/as. Somamos a isso, a nossa crítica às marcas linguísticas presentes nesse documento que tratam a todas e a todos os profissionais do magistério como se fossem do gênero masculino Compreendemos que o discurso, nele impresso carrega em si contradições sobre os cursos de formação na medida em que cria outras diretrizes para atender segmentos que nos parecem, avaliando de outro plano, comportar na educação para a diversidade. Encerramos a nossa contextualização com estas provocações: Quais serão as Diretrizes para o gênero nessas novas orientações? Como elas se apresentam nesse documento? O que vamos fazer com as novas Diretrizes na escola?

SURPRESAS NOS DESVIOS DO GÊNERO E EDUCAÇÃO – A METODOLOGIA

Desenvolvemos a pesquisa em sala de aula na perspectiva social construída a partir da abordagem qualitativa. Por esse caminho metodológico, construímos a

compreensão das contribuições da disciplina “Gênero e Educação” através do paradigma interpretacionista dos relatos de três discentes-copesquisadoras e de um

discente-copesquisador do grupo investigado (BORTONI-RICARDO, 2009), a partir de uma atividade realizada na disciplina, descrita pela professora:

> *Para dar conta da proposta formativa, a metodologia da disciplina foi pautada nos Círculos de Cultura(CC) e Rodas de Cultura Sociopoética[144]. Iniciamos a disciplina dia 23/ 10/ 2015. As aulas aconteceram as quartas e sextas-feiras. Foram matriculados 19 futuras pedagogas e 01 futuro pedagogo que assume a sua orientação sexual homossexual. Frequentaram assiduamente 17(dezessete) discentes, pois uma aluna trancou a disciplina e outra desistiu durante o percurso. Em sua maioria professoras que já atuaram ou atuam na educação básica, particularmente, na docência da educação infantil e educação fundamental das séries iniciais tanto na rede pública de ensino quanto na rede particular do município em que se localiza o Campus da Universidade Federal do Piauí em Picos e nos municípios próximos. Com essas atualizações dar-se a conhecer as atrizes/ator do trabalho. (Professora ministrante da disciplina).*

Dentre várias atividades observadas, destacamos aquela que foi realizada ao final da disciplina, em que foi solicitado pela professora ministrante, que cada aluno/a escrevesse livremente e sem o cunho avaliativo ou a justificativa de nota, um depoimento em que fossem explicitadas questões como: a importância da disciplina para a formação do futuro pedagogo/a e suas impressões acerca do sabido e do aprendido relativo a gênero.

Foi acordado que os depoimentos seriam identificados pelo primeiro nome de cada interlocutor/a do estudo que foi realizado de forma oral e, posteriormente, registrado em forma de depoimentos pelo ator e pelas atrizes da empreitada investigativa. A professora da disciplina, combinou que o envio dos relatos escritos, deveriam ser feitos por e-mail.

A professora disponibilizou para nossa análise os dezessete relatos recebidos, os quais foram impressos e colocados em um grande envelope, após terem sido bem misturados, então, foram retirados apenas quatro para discussão. Esta escolha que

144 Círculos de Cultura Freireanos (CC) trouxeram para o desenvolvimento da disciplina Gênero e Educação, a ideia das rodas de sociopoética e cultura, em que o encontro entre alunos/as e universidade proporcionou a reflexão sobre essa interação a partir dos temas geradores. A Sociopoética trouxe a ideia de que pesquisa e ensino-aprendizagem devem valorizar o corpo, a espiritualidade e a imaginação, ao ligar razão e emoção na produção do conhecimento, com o uso de técnicas e linguagens diversas, que favoreçam o fluir das heterogeneidades.

classificamos como aleatória, pois não há critérios limítrofes, configurou-se como um processo criativo que potencializa o sentido de aleatoriedade. A seguir, trazemos os registros dos relatos, bem como as análises dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em conformidade com essa proposição, passaremos a apresentar os relatos. Como informamos, anteriormente, neste recorte serão analisados e discutidos apenas quatro dos dezessete relatos enviados. Decidimos que as discentes-copesquisadoras e o discente-copesquisador seriam identificados por uma palavra considerada de sentido forte, que trouxesse problematização para as discussões que seriam construídas a partir das análises dos relatos.

Os relatos foram transcritos em quadro comparativo e analisados de acordo com as categorias: a) a importância da disciplina para a formação do futuro pedagogo/a e; b) impressões acerca do sabido e do aprendido relativo ao gênero. Na sequência transcrevemos e a analisamos as falas das copesquisadoras e do copesquisador contempladas nesse estudo.

> *A disciplina Gênero e Educação foi importante para eu perceber o que realmente é gênero, pois eu não sabia o seu conceito e muito menos que ele está presente na educação, além disso, aprendi o quão é necessário tratar das relações de gênero em nossa sociedade, principalmente porque conhecimentos do cotidiano são sistematizados e onde há presença de muitas pessoas com opiniões e preferências. Eu nunca tinha dialogado sobre gênero antes dessa disciplina, nem na universidade e nem nos outros níveis de ensino em que eu estudei. A ausência de tratar do tema ocorreu por conta de que os professores/as preferem não falar, pois acham que é complicado, "tabu" para muitos. Essa disciplina é fundamental para a formação do pedagogo/a, por que ela permite compreender como acontecem as relações de gênero na escola e saber como isso ocorre é indispensável para o pedagogo saber lidar com essas situações, por exemplo, de preconceito, de intolerância que podem surgir entre os alunos ou entre os próprios professores. Dessa forma, um pedagogo com conhecimentos sobre gênero pode contribuir para uma educação mais humana, justa e igualitária (Copesquisadora Tabu).*

Para a discente-copesquisadora Tabu, a disciplina Gênero e Educação se consolida como espaço de ensino e aprendizagem em que ela ressignifica os saberes que tem sobre gênero. Quando a copesquisadora Tabu se dispõe a analisar a ausência do gênero na educação, na formação docente, ela envereda pela explicação que encontra justificativa no silenciamento, no desconhecimento do tema, como se esse

não fizesse parte da vida e pela dificuldade que muitos professoras/es têm com o trato do gênero em suas práticas educativas.

Percebemos pelo seu relato certa conformação, principalmente se interpretada pela falta de formação acerca do gênero da qual ela mesma se ressente. Podemos considerar nesse mote que há comprometimentos na formação dos professores/as que agem dessa forma e consequentemente na educação daquelas/es que são formadas/os por esses profissionais, pois, como alerta Araújo Freire (2005, p.14), "O autêntico diálogo freireano do qual precisamos é aquele que, ao contrário, se rege pela amorosidade, pelo respeito ao diferente. E admiração pela diversidade e pela crença na horizontalidade das relações [...] É uma ação cultural para a humanização".

Se o professor/a silencia, não procura ultrapassar a fronteira da naturalização, da subordinação pelo diálogo que não edita novas formas de pensar e conviver com o outro\a que parece ser "anormal", a sua pedagogia não emancipa os educandos/as para convivências plurais (FREIRE, 2009). A sua pedagogia nada tem de tolerante ou de autônoma, não se configura como uma pedagogia do conflito, porque não educa para o diálogo com a diversidade, não possibilita ao aluno/a está no mundo e com o mundo como ser humano que humaniza e se humaniza no e para o meio social em que vive. Com esse entendimento, o professor/a deve mediar e organizar o processo pedagógico, favorecendo a visão de conjunto sobre o contexto, propondo outras fontes de informação, oportunizando aos aprendentes o contato com outras formas de pensar (MEIRELLES, 2010). Seguindo o caminho proposto faremos a transcrição de mais um relato.

> *A disciplina Gênero e Educação trouxe-me um despertar no olhar sobre o gênero, pois até então, para mim não passava de uma definição dada para relacionar o sexo (feminino/masculino). Nesse caso, posso afirmar que essa disciplina me proporcionou um valioso aprendizado sobre o gênero, onde acentua não somente a definição de sexo(masculino/feminino), mas a atuação do cidadão das mais várias características, posturas, inserido na sociedade. Sendo que são essas atuações que fazem com que muitas vezes seja incorporado às pessoas alguns preconceitos relacionados ao ser homem/ mulher, como pessoa. Acredito que esta disciplina é um fundamento importantíssimo para a formação docente, pois o pedagogo e atuante como tal faz parte de um gênero, com suas particularidades, porém tendo um envolvimento com uma variada gama de pessoas com sexos e personalidades distintas. E vai ser com certeza a partir dessa formação do pedagogo que o mesmo poderá obter não uma visão do gênero, mais variadas visões e dimensões a ser pensadas e trabalhadas sobre gênero. Na minha trajetória acadêmica nunca participei de atividades ou sequer tive diálogos relacionados sobre o gênero. Nunca foi tratada em sala de aula essa questão tão presente no convívio de nós seres humanos. Penso que a ausência dessa disciplina*

por não ser obrigatória na grade curricular na licenciatura de Pedagogia, deva ser reconsiderado, ou seja, algo a pensado, pois gênero não se trata apenas da definição (menino/menina, homem/mulher), e por isso precisado ser discutido e trabalhado o assunto como algo primordial na formação do pedagogo/a (Copesquisadora Visão).

A discente-copesquisadora Visão se reporta, também, a ausência da discussão de gênero na formação docente e argumenta que pedagogos/as têm gêneros e assim a discussão dessa temática precisa ser garantida em componente curricular obrigatório, pois se trata de assunto pertinente e importante para o futuro pedagogo/a. Nessa panorâmica, Louro (2014) adverte que os educadores/as não encaram a discussão da sexualidade, pois muitos pensam que se deixar de tratar desses problemas a sexualidade ficará fora da escola. Para essa autora, a escola não reproduz ou reflete as concepções de gênero, de sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz.

Em conformidade com essa compreensão, os indivíduos aprendem desde muito cedo a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso através de estratégias muito difíceis de reconhecer. Dito de outro modo, as instituições precisam assumir a formação docente como espaço de "deseducação" no sentido de possibilitar o movimento de desconstrução do ensinado e aprendido no interior delas, a escola, as universidades precisam trabalhar pela desnaturalização de modelos de masculinidades e de feminilidades que ela mesma propala, pois é a escola que mantém pelo não fazer ou repetir sem questionar, as pedagogias da exclusão e da reprodução. Segue outro relato para análise:

Participar das aulas sobre gênero foi de suma importância para minha aprendizagem, pois supriu as expectativas e forneceu novos conhecimentos. Antes da disciplina eu já tinha ideias sobre o tema, pois meu trabalho abrange pessoas de várias realidades e culturas, mas certamente as aulas contribuíram para a ampliação do que eu já conhecia e também me forneceu conhecimento para questionar e argumentar os paradigmas que envolvem questões de preconceito e discriminação. A disciplina foi tão intensa que fez com que houvesse participação e envolvimento de todos nos mostrando como o tema gênero é amplo e complexo. Os diálogos foram riquíssimos e ampliaram a nossa visão sobre as situações que muitas vezes estão próximas de nós, mas que passam despercebidas por não nos afetar de forma direta. A mesma também me forneceu condições para trabalhar gênero em sala de aula, na qual eu dei aula no início do ano durante o período de estágio com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental e espero dar continuidade a esse trabalho com outras crianças. O conhecimento adquirido e a troca de vivências durante as aulas evidencia a importância da disciplina de gênero e por isso não compreendo porque uma disciplina de relevante valor é optativa quando deveria estar inserida na grade curricular do curso de Pedagogia, pois um docente deve estar preparado para lidar com as mais diversas problemáticas que existem e surgem no âmbito escolar. Acredito também que a disciplina deveria abranger todos os cursos, pois o conhecimento fornecido e as vivências

> *durante as aulas servirão para ampliar e talvez mudar a visão de muitos alunos e dessa forma servirá como forma de combate ao preconceito e discriminação, sensibilizando para que haja aceitação e respeito para com todos. (Copesquisadora Vivências).*

Novamente temos mais um relato semelhante àqueles que já foram compartilhados por outras copesquisadoras da investigação, a diferença é que essa futura pedagoga é agente de saúde e nesse papel a discente-copesquisadora Vivência traz muitas experiências de relações de gênero e transpõe-nas carregadas de olhares e pessoalidades sobre o tema. Recorremos ao que diz Sabat (2007, p. 149) para sustentar o relato da discente-copesquisadora Vivências, assim a autora dispõe seu pensamento "a educação, compreendida de maneira ampla, é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual. Em qualquer sociedade, os inúmeros artefatos educativos existentes têm como principal função com/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais.".

Cimentamos com o relato da discente-copesquisadora Vivências, o aprendido e apreendido na disciplina Educação e Gênero que é colocado à disposição de sua prática educativa na escola em que ela vive à docência, isso implica dizer que mais uma vez é necessário ter clareza sobre que ótica dos gêneros, ela vai trabalhar, como de fato ela ampliou a sua visão sobre as masculinidades e as feminilidades e como isso será abordado em sala de aula com as crianças. Outro relato que trazemos para o centro da análise é este:

> *Discutir gênero me tornou mais consciente quanto à dimensionalidade do campo da sexualidade do indivíduo e mais consciente para perceber as variáveis que o tratamento do gênero pede, principalmente ao abordar esse tema com crianças que culturalmente já vêm com conceitos pré-estabelecidos. Essa disciplina se faz imprescindível para um pedagogo em formação, pois em tempos em que a pluriculturalidade prevalece mesmo quando é negada, temos que preparar as crianças para compreender o outro e aceitar suas diferenças e saber que somos iguais nas diferenças e respeitar a orientação sexual do outro é uma obrigação enquanto cidadãos. Acho que essa disciplina ser optativa no curso é algo que já deveria ter sido revisto há muito tempo, pois essa nova linguagem já é muito abordada nas escolas e muitos professores se põem neutros perante o assunto pelo simples fato de não saber como proceder, tendo em vista os novos tempos e que o preconceito vem sendo bem evidenciado já está mais do que na hora de preparar os professores para repassar aos alunos o sentindo do gênero e sua abordagem na sociedade. Resumo minha experiência ao cursar essa disciplina como transformadora, eu refiz conceitos e desconstruí pré-conceitos já intrínsecos em mim. E a metodologia foi tão suave que nos fez por diversas vezes trocar experiências de uma forma tão descontraída que parecia que cada um sempre tinha algo a relatar, eu particularmente, me sentia*

em uma roda de conversa entre amigos quando íamos abordar algum tema. (Copesquisador Pluriculturalidade).

O discurso do discente-copesquisador Pluriculturalidade é potente na medida em que ele nos esclarece sobre a sua orientação sexual e que é uma identidade sexual assumida, vivida, que traz todo um histórico de lutas contra a discriminação e o preconceito. Pensar em sua ação pedagógica é pensar numa pedagogia emancipatória (FREIRE, 2009) capaz de respeitar a sua identidade humana e de compreender que antes do sexo e do gênero, vem o homem, o cidadão. É preciso pensar a diferença a partir da diferença. Este não pode ser um contexto para ser silenciado, negado, tratado com indiferença. Por essa guia, tratar sobre gênero nos processos formativos é garantir a democracia na educação. Sobre isso Delgado (1998, p. 60) esclarece que a produção "[...] de indivíduos masculinos e femininos está intimamente relacionada à identificação de homens e mulheres com o conjunto de normas, valores, funções sociais estabelecidas historicamente para o seu gênero, indissociáveis das expectativas em relação ao outro gênero".

Enxergamos o discente-copesquisador Pluriculturalidade como um ser humano, cidadão de direitos e de deveres e localizamos o seu relato no universo dos discursos de uma escola e de uma formação docente que precisam ser reinventadas no sentido de dar lugar a essas vozes silenciadas, desviadas dos fluxos e que vêm se construindo e exigindo os seus espaços na sociedade moderna.

DESVIOS DO GÊNERO NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados pelas discentes-copesquisadoras Tabu, Visão, Vivências e pelo discente Copesquisador Pluriculturalidade não apenas contribuíram para consolidar a necessidade e importância de um componente curricular que oportunize o ensino e a aprendizagem sobre a diversidade, de modo específico, acerca do gênero, mas acima disso revelaram concepções, traços linguísticos da naturalização de certa hegemonia de gênero, de visão androcêntrica (BOURDIEU, 2012).

Com base no exposto, reafirmamos que a ausência dessas discussões no processo formativo deixa lacunas na formação docente e multiplica a ausência de posturas inovadoras e emancipatórias na pedagogia. Nessa direção inferimos que as mudanças nas formas de convivências nos espaços sociais, em que se destaca a universidade como instituição responsável pela formação dos futuros pedagogos/as que atuarão, por conseguinte na ambiência escolar, precisa ser permeada de forças que sensibilizem professoras/as a serem transformadores (GIROUX, 1997).

As análises dos relatos apontam, também, para práticas educativas universitárias que se ausentam das discussões sobre gênero e sexualidade nos ambientes formativos.

Nos relatos, as discentes-copesquisadoras e o discente-copesquisador atribuem parte do silenciamento devido a não formação para o debate. Mediante isso reafirmamos a urgência da construção de espaços na universidade, nas escolas que proponham discutir e formar em diversidade, para que cada vez mais o gênero encontre lugar nas práticas educativas.

Reconhecemos que as perspectivas dos saberes construídos, desconstruídos e reconstruídos a partir dos contributos da disciplina "Gênero e Educação" é resistência, saber e poder que emergem na formação docente para serem potencializados por uma docência que se construa caminho para o não binarismo dos gêneros e a garantia de espaços para convivências respeitosas e humanas na escola. Com isso insistimos no questionamento: o que pensam as discentes-copesquisadoras e o discente-copesquisador sobre as contribuições formativas para futuros pedagogos/as, no campo do gênero, considerando as práticas educativas desenvolvidas durante a disciplina "Gênero e Educação"?

Problematizar a formação docente e provocar as discentes-copesquisadoras e o discente-copesquisador serviu para a construção desse panorama demonstrativo acerca dos saberes do gênero e das práticas educativas da professora ministrante

da disciplina investigada o que consideramos nesse contexto, uma intenvenção significativa para oprocesso de formação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, A. M. (Org). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNEP, 2005.

BELTRÃO, K.I., ALVES, J.E.D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. Anais do XIV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais da ABEP**, Caxambu, 2004. DAHLERUP, Drude. Quotas are changing the history of women. Pretoria, South Africa, 2003. Dispoível em: http://www.statsvet.su.se/quotas/pretoria2.doc. Acesso em: 31/03/2016 às 08: 26min.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kulhner. - 11ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31/03/2016 às 12:28min.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais :** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **RESOLUÇÃO N. 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior para Professores/as da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=-junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em : 15/05/2016 às 13:00.

CHARLOT, B. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos**.** Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v.10, 2009.

DELGADO, A. **Escola e construção de gênero**. Cadernos de Educação, São Paulo, CNTE, n.10, dez. 1998.
FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed., 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GIROUX, H. A. "Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural". In: GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical:** subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, H. A. **Os professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo Brasileiro.** 22. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

SABAT, R. Gênero e sexualidade para o consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs). **Corpo, Gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS: Vozes. v.15, n.2, jul./dez., 1990.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. **O gênero nas políticas públicas de educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf. Acesso em: 31/03/2016 às 10:35min.

HOMOFOBIA X EXCLUSÃO ESCOLAR: A NATURALIZAÇÃO DO BULLYING HOMOFÓBICO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

Adriane Giugni da Silva (UEPA)
agiugni@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente texto resulta de uma pesquisa que investiga o bullying homofóbico vivenciado por alunos de ensino médio em escolas públicas de Belém. Em decorrência de inúmeros estudos desenvolvidos em escolas públicas na RMB, observou-se que a prática de bullying homofóbico é corriqueira e naturalizada nas escolas públicas, tornando-se invisível aos olhos de gestores, professores e outros profissionais da educação, exceto por aqueles vitimados por essa prática.

Diante dessa realidade buscou-se pesquisar as práticas homofóbicas vivenciadas por estudantes homossexuais adolescentes (LGBT) no decorrer de seus estudos de nível médio, em escolas públicas de Belém. A falta de políticas públicas no contexto sociopolítico sobre orientação sexual e identidade gênero que subsidiem a formação educacional desses sujeitos sem discriminação, também se faz presente na educação, resultando na marginalização e consequente exclusão dos homossexuais (LGBT) no meio educacional e social.

Representantes políticos da bancada religiosa no Brasil e pessoas homofóbicas, representados por grupos conservadores culturais e religiosos, são na atualidade os maiores críticos da educação escolar voltada à diversidade sexual e de gênero, pois além a aversão e ódio àqueles que divergem da sua sexualidade, defendem a ideia de que essa discussão deve ser realizada no seio familiar, embora a maioria das famílias não o faça.

Em consequência, seja por ausência de formação educacional, seja pela carência da orientação familiar, há no país (e mundialmente) grande quantitativo de grupos homofóbicos que se opõem à homossexualidade por questões culturais, sociais e/ou religiosas e à promoção educacional de respeito à diversidade sexual e de gênero, geradores de opiniões e promotores de violência física e moral contra as pessoas LGBT.

A sociedade brasileira não pode ignorar os elevados índices de violência contra homossexuais, tampouco pode ignorar que são pessoas de direitos, previstos tanto pelos Direitos Humanos, quanto pela Constituição Federal de 1988, além de outros preceitos legais. Desconsiderar esses fatos e os direitos de todo sujeito social significa estimular e reforçar comportamentos discriminadores e preconceituosos, potencializando-os e corroborando com o aumento da violência e da prática de atos criminosos.

Segundo a UNESCO o bullying homofóbico constitui-se em uma prática que mais danos causam à formação educacional e social de crianças e adolescentes. Considerando-se essas questões, definiram-se as seguintes problematizações: Os estudantes homossexuais de escolas públicas do ensino médio de Belém são vítimas de bullying homofóbico? O bullying homofóbico influi negativamente na aprendizagem destes e impacta na sua formação socioeducacional? Assim, buscaram-se identificar as práticas discriminatórias vivenciadas pelos estudantes homossexuais nas escolas públicas examinadas e a influência e o impacto destas na aprendizagem e na formação socioeducacional destes, por meio de pesquisa qualiquantitativa.

A fim de responder estas questões dividiu-se a pesquisa em fases. Na primeira, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental no intento de fundamentar teórica-filosoficamente a investigação, assim como subsidiar a apropriação de conhecimentos teóricos aos alunos colaboradores. Partiu-se do levantamento a respeito da homossexualidade, desvelando-se que esta prática historicamente é evidenciada desde a Antiguidade. Na Grécia antiga era considerada natural entre os homens. Com o passar do tempo, vários tabus foram instituídos acerca da homossexualidade e esta passou a ter uma conotação negativa, não sendo mais aceita pelas sociedades futuras.

Segundo Dias (2003) a homossexualidade sempre existiu desde os primórdios, mesmo após um longo período de perseguição, brutal restrição e ataques à prática homossexual, ainda quando essa conduta foi tipificada criminalmente em algumas sociedades, sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. A autora assinala que foi repudiada até o terceiro quarto do tormentoso século XX, o qual foi testemunha de tantas mudanças sociais e redefinições de valores.

Ainda hoje, nesta segunda década do século XXI, grupos homossexuais são vítimas de preconceitos, discriminação social e violência urbana, não obstante o que dispõe a Constituição Federal de 1988:

> *Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:*
>
> *II - a cidadania;*
>
> *III - a dignidade da pessoa humana; (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 8).*

Cotidianamente, lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT) vivenciam situações preconceituosas de exclusão social, de negação de cidadania e da dignidade preservada à pessoa humana (CF/88) em diversos ambientes brasileiros, inclusive nas escolas. Estudar a questão da homofobia significa, portanto, reconhecer a existência dessa população e denunciar a violação a tais garantias constitucionais e a afronta à dignidade humana da comunidade LGBT, que apesar de serem sujeitos de direitos

igualmente aos demais, tem-los suprimidos no cotidiano brasileiro.

No decorrer da atuação didático-pedagógica desta pesquisadora, percebeu-se nas escolas investigadas elevado índice homofóbico. Observou-se nessas escolas a presença de práticas violentas e de grande percentual de discriminação de homossexuais, em especial em uma escola pública estadual da região metropolitana de Belém. A referida escola possui aproximadamente 3.000 alunos nos turnos da manhã e tarde, com um contingente significativo de adolescentes homossexuais. Observaram-se vários conflitos envolvendo adolescentes homossexuais, funcionários e educadores daquela instituição, os quais vivenciavam bullying homofóbico ascendente e descendente por meio de agressões verbais e físicas.

Na ocasião, chamou atenção o fato da direção, gestores e outros profissionais não buscarem solucionar ou intervir nos problemas. Em contrapartida, perceberam-se grupos de homossexuais que procuravam, de maneira peculiar, intervir nos problemas e em concomitância tentavam fazerem-se aceitos pelo conjunto e inseridos na realidade da escola, apesar de permanecerem discriminados como os demais.

Em decorrência dessas experiências, buscou-se examinar as realidades presentes no interior de outras escolas no intuito de coletar informações concretas e posteriormente propor ações que auxiliem as escolas investigadas e demais interessadas a enfrentarem os problemas, com vistas a promoverem uma educação para a diversidade sexual e de gênero.

Entende-se que a prática homofóbica presente nas escolas caracteriza-se como uma privação imposta ao sujeito homossexual, negando-lhe os direitos presentes em nossa lei máxima – a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, este estudo reveste-se de significativa importância, pois demonstrará que o bullying homofóbico é inconstitucional, motivo pelo qual essas práticas devem ser combatidas, seja no interior das escolas, seja em qualquer outro público ou privado. Somente dessa forma, em uma perspectiva “inclusiva”, poder-se-á garantir igualdade de direitos entre os indivíduos, independente de sua orientação sexual ou de identidade de gênero (RIOS, 2009).

A investigação desta questão é também relevante à medida que o preconceito no interior da escola provoca a evasão escolar dos homossexuais, desconsiderando-se o direito previsto nos ordenamentos jurídicos normativos legais brasileiros, os quais asseguram o direito de todos à educação, conforme prescrevem a CF/88, a LDB 9394/96, o PNE/2014, além de outros ordenamentos jurídicos e acordos internacionais, nos quais o Brasil é signatário, que visam os Direitos Humanos, o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Portanto, estudar a prática homofóbica, o bullying homofóbico presente no interior da escola atende tanto aos Direitos Humanos, quanto aos preceitos jurídicos normativos legais brasileiros, asseverando a todos os sujeitos os direitos à vida, à liberdade e à segurança. O estudo também tem como escopo identificar o processo de exclusão escolar vivenciado pelos homossexuais, a fim de se buscar intervir na realidade, a partir inicialmente da implementação local de cursos e oficinas que auxiliem na solução dos problemas relacionados à precarizada formação dos professores,

Tem-se ainda a pretensão, em um segundo momento, após os resultados destes estudos preliminares, na discussão coletiva sobre as políticas públicas, relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero, formadas com e pelos interlocutores envolvidos nesta pesquisa, no intuito de auxiliar e estimular o debate, assim como formar quadros qualificados para o enfrentamento do problema do bullying homofóbico, ainda tão presente nesta cidade, nesse terceiro milênio.

Vale ressaltar que este estudo não pretende propor soluções para essa realidade tão complexa do bullying homofóbico historicamente presente na realidade brasileira, mas intenta-se contribuir na discussão com vistas a oferecer, como supracitado, elementos para o enfrentamento dos problemas cotidianos presentes na escola que colaborem na promoção de políticas públicas direcionadas à melhoria de vida dos LGBT nas escolas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A homossexualidade é evidenciada historicamente desde a Antiguidade. Na Grécia antiga essa prática era natural entre os homens, constituindo-se como ritual um para os povos, em que a relação homossexual representava um processo de transição da vida do jovem para a fase adulta. Com o passar do tempo, a partir do surgimento do cristianismo estes valores foram alterados e a prática homossexual passou a ser condenada (SPENCER, 1999).

Segundo Spencer (1999) ao longo da história da humanidade, de acordo com as normas sexuais vigentes nas diversas culturas e épocas em que ocorreram, os aspectos individuais da homossexualidade foram admirados, tolerados ou condenados. Nas épocas em que foram admirados, eram entendidos como uma maneira de melhorar a sociedade; quando condenados, eram considerados como pecado ou algum tipo de doença, e em alguns casos era proibido por lei. Com o surgimento do cristianismo, vários tabus foram instituídos acerca da homossexualidade, apoiados em preconceitos religiosos, passando a ter uma conotação negativa, não sendo mais aceita pela sociedade.

De hábito cultural na Antiguidade, a condição homossexual virou pecado na Idade Média, crime na Moderna e patologia (com direito a tratamentos que incluíam

choques elétricos e lobotomia) até pouco tempo atrás. As teorias científicas que classificaram a homossexualidade como doença despontaram na Europa no final do século XIX. Somente um século depois, em meados do século XX, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou o termo “homossexualismo” (sufixo que caracteriza condição patológica) do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais, que classificava o “homossexualismo” como desvio ou perversão patológica em saúde (STEARNS, 2010).

Apesar da supracitada ação, consequência da luta pelos direitos dos homossexuais empreendida pela população LGBT, o estatuto jurídico dos direitos e relações homossexuais ainda varia muito de país para país, permanecendo como criminalizada em diversos.

Diversos pesquisadores, estudiosos do assunto no Brasil (FURLANI, 2009; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2009; RIOS, 2009; SILVA, 2010) tem discutido a questão da diversidade sexual, identidade de gênero, sexualidade, homofobia e outras temáticas relacionadas tanto nos documentos de políticas públicas brasileiras, quanto nos espaços escolares, nas produções científicas, nas universidades e em diversos espaços sociais, em uma perspectiva de não-discriminação, mas de cidadania, democratização de direitos sociais, de acesso e permanência nas escolas, de políticas públicas inclusivas.

Entretanto, a despeito de se estar na segunda década do século XXI, no Brasil o sujeito homossexual ainda é vítima de preconceito e atos de violência, em muitos casos letais. Falar acerca do tema ainda é tabu na família, no circulo de amizades, nas instituições públicas e privadas; e na escola o preconceito aos homossexuais também está presente, provocando um processo de exclusão social destes sujeitos.

Em 2004, o Programa Brasil sem Homofobia, lançado, com o objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação, revelou uma realidade de agressões, as quais envolvem humilhação, ofensa e extorsão.

Dias (2009; 2016) aborda a questão da falta de uma legislação que assegure os direitos das relações sociais que fogem aos padrões instituídos pela sociedade, em outras palavras, da dificuldade que os legisladores têm para punir as agressões aos homossexuais. Segundo Dias “[...] a omissão da lei dificulta o reconhecimento de direitos, principalmente frente a situações que se afastam de determinados padrões convencionais” (DIAS, 2009). Assinala, também, que “[...] é preciso resgatar os estragos que acabaram jogando para fora do âmbito da tutela jurídica significativa parcela da população” (DIAS, 2016), em especial a LGBT.

Apesar de se ter na atualidade o reconhecimento de alguns direitos civis, especialmente relacionados ao direito de família, a discussão acerca da homossexualidade ainda representa um grande desafio aos professores, mormente aqueles que atuam nas escolas no ensino fundamental e médio, nos quais se fazem necessários esclarecimentos, orientações e formação a toda comunidade escolar acerca de a orientação sexual e identidade de gênero, no sentido de tornar a escola um ambiente de respeito às diferenças, no caso em tela aos estudantes LGBT que não se conformam ou desafiam as normas heterossexuais hegemônicas.

A escola constitui-se em um espaço cuja responsabilidade é formar os sujeitos sociais para viverem em sociedade, coletivamente, convivência social que representa o encontro de culturas diversas em seu interior, uma diversidade de sujeitos que congregam valores, concepções, princípios, traços étnicos, culturais, socioeconômicos e sexuais. A homossexualidade não é uma prática recente na sociedade, mas a sua discussão ancora-se sob a ótica da moral, a qual deve ser situada teórico-ideológica, filosófica e historicamente.

Para Dias:

> *[...] a orientação sexual não é uma aberração senão uma definição individual vinculada a apelos próprios, físicos ou emocionais. Há que se respeitar o sentimento de cada um, a busca de realização de cada pessoa, que deve encontrar espaço para integração ao grupo social a que pertence, sem discriminações (DIAS, 2009, p.74).*

Na escola os homossexuais têm dificuldades para se inserirem nos grupos devido à discriminação, à homofobia, ao medo do convívio, uma vez que pode representar aos amigos a extensão da homossexualidade. Este fato gera um sentimento de inadequação e rejeição (FERNADES, 2007, p.01). Deste modo, a escola atua a serviço da exclusão e discriminação de sujeitos rotulados como diferentes, inadequados, aberrações da natureza, pessoas acometidas de patogenias. Isso tudo em uma sociedade que se entende democrática, porém, em contrassenso, promove cotidianamente, sem qualquer conflito ético ou moral, exclusões, discriminações e reproduzem padrões autoritários e rígidos de convivência, padrões aceitos como “normais” pela maioria discriminadora.

Para Fernandes (2007) a escola deve ser fonte de conhecimento e desmistificação de tabus e preconceitos infundados, a fim de que os diferentes, quaisquer que sejam, possam viver em um ambiente livre de preconceitos e que a convivência dos indivíduos esteja fundamentada nos princípios do respeito, da tolerância e da liberdade social e cultural.

Entretanto, Eribon (2008) assinala que, a despeito da escola ser um local de socialização e ter por objetivo a promoção dos direitos humanos e da cidadania, ainda

há no espaço escolar discursos e práticas homofóbicas, as quais os/as adolescentes que não se enquadram nos padrões heteronormativos são estigmatizados/as e vitimizados/as por piadinhas homofóbicas, chacotas, insultos, apelidos jocosos, agressões físicas e verbais que visam ao descrédito, sinalizando que ser diferente não é bom e por isso precisa ser punido, a começar pela injúria que produz na pessoa não-heteronormativizada, ocasionando um constrangimento que, não raramente, acompanha-a ao longo de sua vida.

Como enfatiza Louro (1999) o que prevalece no cotidiano e na organização escolar é a reiteração compulsória da heterossexualidade e a invisibilidade da população LGBT. Portanto, a questão da discriminação está presente na sociedade e consequentemente na escola, a qual merece atenção de todos, visto que as dificuldades encontradas pelos adolescentes homossexuais nesse ambiente interferem diretamente na sua vida e sobrevivência. A rejeição e exclusão nos espaços sociais, em especial na escola, lócus de formação, faz com que esses adolescentes repensem sobre sua condição homossexual, marginalizem-se ou mesmo finjam socialmente ter orientação sexual heterossexual, agredindo-se psicologicamente numa tentativa de preservar sua condição diferenciada.

Portanto, a discriminação presente na escola exige uma atenção maior do Estado, haja vista ser este o responsável pelo gozo de todos os sujeitos sociais aos direitos previstos constitucionalmente, em especial ao direito à educação em sua plenitude, assegurados por lei, sejam estes homossexuais (LGBT) ou não.

METODOLOGIA

Para proceder a este estudo partiu-se de uma abordagem qualitativa, que segundo Severino consiste em “[...] um conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas” (SEVERINO, 2007, p 119). Para complementar o conjunto de metodologias elencadas, procederam-se pesquisa bibliográfica em diversos autores estudiosos do assunto, além do levantamento de informações contidas em dissertações, teses, livros, artigos, leis e demais produções científicas que auxiliaram a apropriação de conhecimentos e o aprofundamento teórico-filosófico e ideológico da temática pelos colaboradores voluntários envolvidos no processo desta pesquisa.

A pesquisa foi dividida em dois momentos: o primeiro, dedicado ao aprimoramento teórico, o qual a pesquisa se fundamentou, mediante a supracitada pesquisa bibliográfica, que para Lüdke e André (1986) é a habilidade fundamental promovida nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. A apropriação de massa crítica constitui-se como fundamental e necessária ao aprofundamento teórico sobre dado assunto ou problema,

possibilitando análises e discussões sólidas, suscetíveis a posteriores discussões críticas sobre o fenômeno investigado. O segundo momento do estudo, remete-se a pesquisa de campo, que segundo Lüdke e André (1986) é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema para o qual se procura a uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para realizar a pesquisa de campo elaboraram-se questionários, os quais foram aplicados aos interlocutores (gestores, professores e alunos) para a coleta de informações, que forneceram dados parciais para análises e comparações provenientes das observações diretas, das entrevistas realizadas e dos documentos coletados em algumas escolas. De acordo com Lüdke e André (1986) o questionário se constitui como um conjunto de perguntas que o informante responde, sem necessidade da presença do pesquisador. Por este motivo as perguntas devem ser claras e objetivas, buscando-se mediar à teoria e a prática efetivada.

A coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturas foi realizada com alguns professores, determinados alunos e vice-diretores das escolas, os quais foram selecionados após a aplicação dos questionários. Para Lüdke e André (1986) a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social que quando habilmente realizado favorece a obtenção de informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional. Vale ressaltar que as entrevistas constituíram-se como fundamentais, em razão das dificuldades encontradas no decorrer da investigação.

As dificuldades na coleta dos dados foram ocasionadas por condições adversas, tais como: resistência dos interlocutores em informar e responder os questionamentos; negação em ceder informações ou informar erroneamente propositadamente; desinteresse ou receio em informar a realidade; dificuldade no acesso aos interlocutores, provocada deliberadamente pelos gestores; entre outras.

Essas dificuldades no acesso às informações, quase sempre resultaram de inseguranças e receios em informar o real. Alguns professores e gestores demonstraram temor em responder o questionário. Segundo Martins (2009), essa reações também são ocasionadas em razão de o pesquisador ser visto com desconfiança, conforme assinala: “Na relação entre o “nós” e os “outros”, o pesquisador é sempre um estranho, e todo estranho é sempre um inimigo”.

Outra dificuldade que surgiu na pesquisa para a obtenção dos dados, relaciona-se às barreiras burocráticas de acesso às instituições e aos interlocutores. Algumas instâncias da administração pública, responsáveis pela autorização da realização da pesquisa, ao tomarem conhecimento desta investigação, ao invés de negarem o acesso, dificultaram-no. Também houve no decorrer desta primeira etapa de coleta de dados incompatibilização de horários entre a pesquisadora e colaboradores e os/as

gestores/as e professores/as, além de outros impeditivos, apesar do contato prévio e solicitação formal à realização da pesquisa nas escolas selecionadas, assim como o autorizo para esse fim.

Como instituições públicas não podem impedir a realização de pesquisas, pois se trata de ambiente público, justificaram o impedimento de diversas formas, como, por exemplo: a ausência dos gestores, professores e alunos, a não seleção de uma turma para a aplicação dos questionários aos alunos, o desconhecimento da autorização da diretora para proceder à pesquisa, além de outras tantas justificativas impeditivas para se realizar a aplicação dos questionários aos interlocutores da investigação. Vale ressaltar o importante relato confidencial de alguns gestores/as sobre orientações superiores relacionadas à coleta de informações ou ainda à orientação aos interlocutores para "observarem com cuidado" as respostas que dariam nos questionários.

Todas essas adversidades vivenciadas no processo de investigação, além de atrasarem a pesquisa de campo, resultaram em prejuízos na obtenção de dados verídicos e fidedignos representativos do real, distorcendo e mascarando a realidade. Em uma análise preliminar dos dados pode-se detectar a distorção no percentual das respostas tabuladas dos questionários aplicados aos interlocutores, em que se observaram inúmeras contradições quando se efetivou o cruzamento das respostas dos dados coletados.

Todavia, em razão de se prever a ocorrência de tais barreiras provocadoras de desvios, conforme já relatado, elencaram-se também outras técnicas de coleta de dados e informações como a observação direta efetivada nas escolas e entrevistas, que cruzadas às tabulações dos questionários reduziram a margem de erros da presente etapa da investigação.

Ressalta-se também que se utilizou como ferramenta para a tabulação dos questionários já aplicados o software denominado PSPP, versão em português do SPSS. Trata-se de software livre e gratuito capaz de realizar análises estatísticas sobre matrizes de dados. Seu uso permite gerar relatórios tabulados, normalmente utilizados na realização de análises descritivas e inferências a respeito de correlações entre variáveis. O uso desta ferramenta estatística favoreceu o cruzamento das variáveis consideradas importantes e isso também possibilitou visualizar as contradições.

A despeito desse procedimento, a coordenadora desta pesquisa, diante das barreiras citadas, decidiu finalizar esta etapa da investigação, relatada neste artigo. Reavaliou-se o processo da pesquisa de campo, a fim de identificar os percalços, com vistas a retomar a investigação, a ser efetivada nos próximos meses do ano em curso. Selecionar-se-ão alunos colaboradores para a aplicação dos instrumentos técnicos e novas amostras para confirmação ou correção dos dados já obtidos na presente etapa. Por óbvio, as estratégias para esse fim serão outras, buscando-se

driblar as barreiras encontradas no presente percurso, no intuito de reduzir ao máximo a margem de erros.

Após a coleta dos novos dados será realizada a transcrição e cruzamento dos instrumentos em questão, com vistas a proceder à análise dos mesmos. Pretende-se, assim, realizar a investigação em todos os bairros do Município, no intuito se apreender informações, com máxima acuidade e veracidade sobre a realidade educacional vivenciada pelos sujeitos LGBT nas escolas públicas do município de Belém (PA).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabulação inicial sobre escolas investigadas, ainda em processo de execução, cruzada com algumas entrevistas já analisadas, permitem afirmar, apesar da ampla discussão nacional e internacional sobre a temática, que os interlocutores dispõem de precário conhecimento a respeito do bullying homofóbico, sejam os gestores, os professores ou os alunos.

Também ficou patente o desinteresse dos gestores e professores sobre a temática, justificados pelos mesmos em razão da desinformação e inexistência de discussão por ocasião da formação inicial destes. A esse respeito 64% dos professores responderam que a questão da diversidade sexual e de gênero não fez parte do conteúdo programático de sua formação inicial superior e também não lhes foram oferecidos qualquer curso de formação continuada.

Apesar disso, 88% dos professores responderam ser importante à discussão sobre o bullying homofóbico nas escolas e que gostariam de realizar cursos, caso fossem oferecidos. Quando inquiridos sobre a presença de alunos LGBT nas escolas que atuam, 90% confirmaram haver alunos GLBT em suas salas, mas relataram desconhecimento a respeito de vivenciarem ou não o bullying homofóbico, pois não haviam observado.

Em relação ao termo homossexualidade, 68% dos gestores e professores responderam que ser “opção sexual” e 26% “orientação sexual”. Apesar de não se considerarem discriminadores, 60% responderam ser contrários à adoção de crianças por casais LGBT e 30% preferiu não opinar.

Ao serem questionados se trabalham a sexualidade como tema transversal em suas disciplinas, 78% respondeu que não fariam isso, pois não saberiam como abordar essa temática em suas aulas. Entretanto, 68% dos professores afirmaram que gostariam de aprender a discutir a temática da sexualidade, da diversidade sexual e de gênero.

Em uma entrevista, uma professora assim se posicionou:

> *Nas escolas que trabalho tem muita violência, sabe! Às vezes os meninos ofendem as meninas, falam palavrões e "xingam" os meninos que aparentam ser homossexuais. Quando fazem na sala aula mando me respeitarem e falo que vou mandar para a diretora, mas sei que isso não resolve. Gostaria de saber como resolver isso!*

A fala desta professora denota sua preocupação com a questão do bullying homofóbico por ela presenciado na sala de aula, apesar não se dar conta disso, pois identificou as ocorrências como violência. Como ela, 65% dos professores declararam haver violência nas escolas que lecionam, porém 78% informaram não ter vivenciado ou presenciado qualquer conflito relacionado à sexualidade dos alunos.

Quando questionados sobre o trabalho com alunos LGBT, 85% informaram que se sentem aptos a trabalhar com alunos homossexuais, entretanto 42% disse conhecer pouco sobre educação sexual e 40% respondeu não conhecer nada a respeito da temática.

Observaram-se, nas poucas questões examinadas, inúmeras contradições nas respostas. Em razão disso, interrompeu-se a etapa, como já citado. Entretanto, as contradições permitiram também compreender alguns conflitos vivenciados pelos professores no seu cotidiano profissional, em especial relacionados e justificados pela formação inicial precarizada, associados às inseguranças e incertezas sobre as escolhas da profissão: "baixos salários; muito trabalho; pouco tempo para estudar; desrespeito da sociedade; além dos atuais problemas a que estão expostos, decorrentes das agressões verbais e físicas desferidas pelos alunos de hoje".

Em relação aos questionários aplicados aos alunos, quando perguntados sobre o conhecimento do termo homossexualidade, 68% responderam ser "opção sexual", 18% disseram ser pecado e 8% "orientação sexual".

No que respeita à discussão na escola sobre sexualidade, em especial sobre a homossexualidade, 80% dos alunos responderam não haver qualquer discussão na escola a esse respeito, apesar de terem informado, em todas as escolas, a presença elevada de alunos "gays" (denominação dos alunos), contudo, 64% disseram desconhecer se os alunos LGBT sofram bullying homofóbico na escola.

Entretanto, 58% afirmaram haver discussões sobre homofobia na escola, 42% responderam não haver qualquer discussão a esse respeito. Mais uma vez observam-se contradições nas respostas, vez que na questão acima 80% informaram não haver discussão sobre homossexualidade. Poder-se-ia especular se os alunos compreendem o conceito de bullying homofóbico, no entanto, foi-lhes questionado se o entendiam, e solicitado para responderem. 65% responderam compreender e explicaram e 35%

disseram ter dúvidas. Apesar das respostas conflituosas, as explicações revelaram a referida compreensão assinaladas.

As etapas seguintes da pesquisa e o cruzamento das informações, que ainda estão em processo de tabulação, acrescentarão mais informações nos dados presentes, corroborando para uma análise mais acurada da problemática. Espera-se dessa forma desvelar a realidade investigada a fim de responder os questionamentos que originaram a pesquisa, assim como se pretende, a despeito dos problemas ocasionados na coleta de dados, influir positiva e qualitativamente no processo educacional das escolas investigadas, contrapartida oferecida no início da pesquisa, caso haja interesses das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações parciais, observou-se na presente etapa a presença do bullying homofóbico nas escolas investigadas, a despeito dos interlocutores tentarem escamotear e omitir seus preconceitos em relação às pessoas LGBT. Entende-se, contudo, que a reflexão sobre a temática em questão é fundamental nos dias de hoje, visto que a realidade atual nos confronta com a diversidade sexual e de gênero e, consequentemente com o bullying homofóbico presente nas salas de aula.

Observou-se, nesta etapa inicial da pesquisa, que os interlocutores (gestores, professores e alunos), apesar de a tentativa, já citada, em omitir seus preconceitos em relação à questão da orientação sexual e identidade de gênero, seus valores e opiniões encontram-se impregnados por uma cultura homofóbica e transfóbica, reproduzida socialmente e transmitida nas escolas por meio de orientação educacional que serve para naturalizar o bullying homofóbico. Trata-se de um discurso reprodutor de preconceitos e estereótipos e de reforço à heterossexualidade como padrão normal a ser seguido, resultando, por consequência, à exclusão daqueles/as que não se enquadram nesse padrão.

A análise dos dados coletados na presente etapa evidenciou que a quase totalidade dos gestores, assim como a maioria dos professores mascaram a ocorrência do bullying homofóbico, identificando-o como problemas relativos à violência. Disso resulta a quase invisibilidade do bullying homofóbico nas escolas, vez que os interlocutores dissimularam essa ocorrência. Isto é, nas respostas dos questionários os gestores e professores reconheceram que há casos de violência, ao invés de relatarem problemas relacionados à discriminação, marginalização e exclusão de pessoas LGBT.

A invisibilidade a respeito da identidade de gênero e diversidade sexual na escola é necessária à heteronormatização, pois autoriza a não discussão do assunto no espaço escolar e, ao mesmo tempo, normaliza e naturaliza o bullying homofóbico nas escolas. Nas escolas investigadas não há debates sobre gênero e diversidade sexual,

nem cursos para professores a esse respeito, entretanto há permanentes problemas identificados como referentes à violência, os quais mascaram todo tipo de bullying homofóbico, apoiados em moralismos religiosos.

A omissão da comunidade acadêmica, gestores, professores, alunos e demais envolvidos no processo educacional e da própria sociedade a respeito da diversidade sexual e identidade de gênero, no que concerne ao bullying homofóbico, por motivos religiosos, moralismos ou conservadorismos, perdura nesta segunda década do século XXI, condenando à reclusão, marginalização e exclusão os diversos, os "diferentes", os considerados "anormais", os LGBT e todos àqueles que se distinguem dos padrões hegemônicos heterossexuais, discriminados como "desviantes", pois não seguem as regras heterossexuais prevalentes, estabelecidas nas normas sociais, regras morais e religiosas.

Estigmatizados, os estudantes LGBT em processo de formação no interior das escolas mantêm-se quase sempre isolados do convívio coletivo, representado pela maioria heterossexual. Esses alunos padecem do que esta pesquisadora denomina de *exclusão integrativa marginal*, pois são excluídos e marginalizados a despeito de encontrarem-se matriculados e inseridos nas escolas. Nestes termos, a invisibilidade autoriza todo tipo de violência e perseguição, reforçando a discriminação e marginalização social e escolar vivenciada por esses sujeitos.

Observa-se ao coletivo socioeducacional que a discussão da matéria favorece a práxis, à implementação dialética ação-reflexão-ação com vistas à orientação educacional nas escolas sobre a temática da diversidade sexual e identidade de gênero. Seja por preconceito, seja em razão da precarização da formação, as pessoas não podem ser discriminadas no gozo de seus direitos por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero, vez que "[...] o princípio da universalidade não admite exceção. Os direitos humanos são, verdadeiramente, direitos inatos de todos os seres humanos" (PILLAY, 2013, p. 11).

Diante dos dados revelados até o presente nesta pesquisa, esta pesquisadora apresenta aos interessados nesta investigação as seguintes questões: por que neste terceiro milênio, no qual se vivencia tantas crises (econômicas, políticas e sociais), tanta desigualdade social, violência e descaso aos direitos humanos, questão tão sérias e importantes que demandam mais atenção da sociedade ainda há pessoas que privilegiam a heterossexualidade como norma padrão de constituição dos laços familiares? Por que o amor entre pessoas de mesmo sexo biológico é tão hostilizado e punido? Por que a orientação sexual do outro, distinta da hegemônica heterossexual é motivo para marginalizações e exclusões das pessoas LGBT? Por que os Direitos Humanos, constitucionais e civis das pessoas LGBT são desrespeitados?

Para não concluir, espera-se ao final desta investigação responder às problematizações que instigaram esta pesquisa, assim como se deseja colaborar na discussão do bullying homofóbico vivenciado pelos sujeitos LGBT nas escolas, considerando o espaço escolar como lócus nevrálgico privilegiado de formação do sujeito social, propício ao exame e ao enfrentamento do bullying homofóbico naturalizado nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases e Educação**: Lei nº 9394/96. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.

DIAS. M. B. **União Homoafetiva**: o Preconceito e a Justiça. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

_____. **Manual de Direito das Famílias**. 11. ed. São Paulo: Ed. Revistas dos Tribunais, 2016.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FERNANDES, J. F. **O adolescente homossexual na dinâmica escolar.** Campo Grande, MS**:** Gênero e Sexualidade, 2007.

FURLANI, J. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia *queer*: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.). Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. p.293-323.

JUNQUEIRA, R. **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.). Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

LOURO, G. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.). Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. p. 85-93.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MARTINS, J. S. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

PILLAY, N. **Nascidos Livres e Iguais.** Brasília, DF: Nações Unidas, 2013.

RIOS, R. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. p.53-83.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. **A igualdade ainda vai chegar**: desafios para a construção da 'cultura do respeito' aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo, 2010.

SPENCER. Colin. **Homossexualidade**: uma história. Rio de Janeiro: Record, 1999.
STEARNS, P. N. **História da Sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010.

O SILÊNCIO ESCOLAR: O MEDO DO ABALO NAS ESTRUTURAS HETERONORMATIVAS

Carolina Santos de Miranda (UFRPE/Fundaj)
carolbioufrn@yahoo.com.br
Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE/Fundaj)
gildedufrpe@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade questões como sexualidade e gênero estão em explosão, pois não suportam mais ficarem aprisionadas, silenciadas. O padrão hegemônico não está dando conta da complexidade dos sujeitos. A escola é um lugar onde muitas dessas questões emergem, pois é no contexto escolar que o sujeito tem os primeiros contatos com diferentes conhecimentos, diferentes culturas, com o sistema que rege a sociedade, por isso seria esse um lugar oportuno para o levante dessas questões.

Porém muitas escolas permanecem seguindo o padrão tradicional de educação, mesmo percebendo que o contexto em sua volta está em processo acelerado de mudança. A instituição escolar contemporânea insiste em continuar vislumbrando o conhecimento de forma disciplinar, dicotomizando e separando sempre razão e emoção, corpo e alma, ser biológico e social, ignora a constituição do sujeito como um ser complexo e por isso nem sempre colabora para a construção completa deles/delas. Principalmente quando o debate necessário se faz na temática de sexualidade e gênero, a escola prefere silenciar, ela tem medo de falar, talvez de um assunto que ela não tenha propriedade suficiente para tratar.

Se faz necessário portanto, compreender os motivos possíveis que tem amordaçado a escola, que tem feito com que ela esconda a discussão que remete a sexualidade e gênero trancada dentro de “calabouços”, o que tem feito que ela siga ainda ligada a concepção cartesiana de sujeito. Esse silêncio e dicotomização tem influenciado na vida dos sujeitos que são vitimas desse movimento dominante, é preciso, portanto, pensar em alternativas possíveis para mudar essa realidade do contexto escolar a luz da teoria pós-crítica.

Não podemos mais fugir desse campo de debate, muitas identidades tem sido maltratadas por esse pensamento, muitos gritam ecoando nesse silêncio, mas são ignorados, desprezados. O que podemos fazer enquanto professores ou professoras, enquanto pais e mães, enquanto amigos ou amigas, irmãos ou irmãs, avós e avôs, tios e tias e acima de tudo, enquanto seres humanos que se dizem racionais? Essa questão irá nortear a discussão nesse trabalho.

IDEIAS INICIAIS...

O contexto escolar vem sido desafiado com temas que tem emergido das discussões que estão se tornando cada vez mais recorrentes no cerne das sociedades contemporâneas. Temáticas que sempre existiram, mas que eram ignoradas, pois não favoreciam a rede de interesse de um sistema perverso no qual fomos e estamos sendo inseridosenquanto seres humanos, deparando como as questões étnicas raciais, sexualidade, gênero e inclusão, essas temáticas emergentes estão cada vez mais sendo afloradas, gritando cada vez mais forte, para serem ouvidos e considerados.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

As questões que envolvem gênero e sexualidade são as mais silenciadas no contexto escolar, mesmo sendo algo que emerge pelos poros de todos que estão envolvidos nele. Essa atitude de silenciamento é uma tentativa do sistema de se manter no controle, mantendo uma norma que vigora por séculos na nossa sociedade, a heteronormatividadeque tem regido toda e qualquer forma de comportamento ligada à sexualidade e gênero dos sujeitos. Um dos sentimentos primeiros que regem essa norma é o medo, alicerçado por mitos que poderiam ameaçar a heteronormatividade. Britzman (1996), discorre sobre 3 mitos frutos do medo heteronormativista, o primeiro mito é o medo por trás da heterossexualidade, que acredita no “poder da palavra”, para os heterossexuais quando se fala em homossexualismo a um estimulo a essa prática, como se fosse uma doença que contagia só em falar sobre ela.

O segundo mito é o da juventude imatura, acreditam que os/as jovens são muito novos/as para falar sobre a homossexualidade, mesmo ela estando presente em todos os contextos que eles/elas estão inseridos, mas se nega essa presença, pois acredita-se na ingenuidade desses sujeitos como empecilho para o tratamento da temática. E o terceiro mito vem da concepção que temáticas como sexualidade e gênero são de fórum intimo e não devem ser tratadas na escola que ela deve se deter ao fórum familiar, mas é impossível fazer essa separação, pois o sujeito homossexual ou heterossexual (como são denominados) presentes na família também estão presentes na escola, então como querer que eles tenham uma identidade no seio da família e mude sua identidade sexual no contexto da escola?

Identidade sexual é apenas uma dentre tantas identidades que o sujeito pode assumir que é sufocada pelo contexto escolar, pois a escola desconsidera as diferentes variáveis que emergem do contexto na construção das identidades, aliais a escola nem considera essa construção como plural, na verdade ela nem enxerga as identidades como processo construído, esse sistema hegemônico acredita que a “identidade” é algo que pode ser imposto. Esse pensamento típico do contexto escolar produz o que Louro (1997) chamou de identidade escolarizada.

Segundo a autora a escola treina os sujeitos para que eles/elas desenvolvam a habilidade de “preferir”, dentro do pensamento hegemônico de categorizar e hierarquizar tudo que está ao entorno do sujeito. Eles/elas são levados a escolher entre o que é bom ou ruim, certo ou errado, normal ou anormal, gerando e produzindo a diferença. Essa identidade escolarizada é introduzida inicialmente no corpo dos sujeitos determinando uma forma adequada de comportamento corporal que deve ser comprida.

De forma geral as cadeiras dentro do ambiente da sala de aula são dispostas em fileiras onde os alunos/alunas são obrigados a permanecerem durante todo o período da aula sentados um de costas para outro/outra, pois a atenção deles/delas deve esta voltada para o professor/professora que é o detentor/detentora do saber. O único momento que eles/elas podem expressar “livremente” sua corporeidade é no período do intervalo. Mesmo nesse momento a corporeidade deles/delas está sendo vigiada e dicotomizada, pois o movimento perverso da diferença continua operando ditando como meninos e meninas devem se comportar.

Meninas devem ser recatadas, meigas e brincar de brincadeiras relacionadas ao cuidado do lar e dos filhos, meninos devem ser grosseiros, agitados, insensíveis e brincar de brincadeiras relacionadas ao mundo do trabalho e dos esportes. Qualquer criança que tente fugir desse comportamento normatizado é rapidamente tolhido/tolhida em uma tentativa desesperada de corrigi-lo/la. Essa é a diferença que gera a desigualdade, que sobrepõe os sujeitos, que exalta os que seguem os padrões e exclui e despreza os que fogem da regra hegemônica.

Essa normatização escolar constrói representações de crianças e, ao mesmo, tempo o conhecimento considerado apropriado para aquela construção. A escola oferece representações e versões socialmente normalizadas do adulto, da criança, da mulher e do homem. A criança da pedagogia já está codificada como uma criança generificada, sexualizada e racializada. A criança, pedagogicamente, é um pequeno heterossexual que deve aprender valores essenciais para se tornar um bom adulto futuramente.

A sexualidade não foge dessa regra cartesiana imposta pelo pensamento hegemônico ela não é concebida em toda sua complexidade, e força-se uma divisão que não existe tratando a sexualidade apenas dentro de uma perspectiva biológica. A sexualidade só tem sido trazida para o cotidiano das aulas de biologia e ciências para se evitar o “comportamento sexual de risco”, gravidez na adolescência, ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), problemas que impedem que os jovens sigam o rumo “natural” da vida. Sempre se segue nessa perspectiva da reprodução e saúde e qualquer outro discurso sobre sexualidade que fuja disso é vista como incentivadora de práticas homossexuais ou feministas, ou seja, práticas que não são aceitas pelas normas.

Essas identidades diferentes são vistas como subversivas e por isso se aplica sobre elas uma força de correção, foi o que Britzman (1996) chamou de correção identitária que segue no sentido de corrigir as identidades que fogem do padrão, para que elas possam assumir a identidade correta (normativa). Nessa lógica a construção da sexualidade no sujeito se inicia com a construção do gênero e depois a heterossexualidade e por isso talvez essa confusão entre gênero e sexo.

Esse movimento do gênero e da sexualidade na escola não acontece de forma aleatória ou ingênua, ele tem um motivo e uma intensão de ser e fazer, por isso se faz necessário compreender de onde e porque surgiu a sexualidade como está instituída na sociedade hoje.

AS INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HETERONORMATIVO

O sexo na sociedade moderna ainda é visto como algo sujo, impuro e promíscuo, esse modo pelo qual enxergamos o sexo não é novo, mas vem sido tecido ao longo da história da sociedade.

Nunes (1997) divide a história da sexualidade ocidental em cinco etapas considerando uma forma didática, seriam elas: sociedades agrárias no Oriente Médio, advento das civilizações urbanas do mundo antigo, civilização cristã, transformação do mundo medieval com o advento da sociedade capitalista, e perda da hegemonia europeia (Quirino, 2014).

No período antes de Cristo, as sociedades agrárias do Oriente Médio, tinham uma visão mítica e divinizada do sexo, pois acreditavam na existência de uma Deusa-mãe e por isso veneravam as partes sexuais da mulher. Por causa disso a figura feminina era enaltecida e sagrada. O homem só veio ser considerado como participante do processo de fecundação depois de um longo período, porém logo tomou o poder nessa relação, começando nesse período a subalternização da mulher (Quirino, 2014).

A sexualidade no período medieval, no qual a civilização urbana foi denominada do mundo antigo, era tratada como algo do cotidiano, sem pudor e tabus, até a forma como a estrutura física das casas eram projetadas denotava o pensamento de liberdade que circundava a relação familiar. Elias (2012) descreve as casas desse período construídas sem cômodos, pais e filhos dormiam juntos, por isso os pais tinham suas relações sexuais na frente dos filhos, sendo isso tudo muito natural.

Foi a partir do século XVII, durante o processo de civilização cristã, que ocorreram as mudanças físicas nas moradias e na sociedade, as relações familiares se tornaram de fórum íntimo, as casas foram se dividindo em cômodos e, em consequência disso, as crianças ficaram impedidas de conhecer alguns assuntos que só poderiam ser tratados por adultos, pois elas começaram a ser vistas como anjos puros, sendo assim, a sexualidade passa a ser um assunto proibido (Elias, 2012).

> *A era cristã coincide com a desestruturação do mundo antigo, queda do império Romano e a emergência da igreja Católica. Os povos bárbaros foram enquadrados na doutrina cristã através da miscigenação valoral da tradição judaica, do platonismo "batizado" e do maniqueísmo a partir do século V (d.C). (QUIRINO, 2014, pg. 20).*

O modelo que começa a partir desse momento a ser seguido é do sexo usado apenas para a reprodução, portanto cabido apenas aos casais com vínculo conjugal (Foucault, 1988). Esse período também ficou marcado pelo início da repressão, pois a sociedade estava em um momento no qual o capitalismo estava emergindo e com ele o desejo de dominação, e uma das grandes armas para atingir esse objetivo foi a repressão.

Segundo Foucault (1988), a repressão mais incisiva na sexualidade se deu pela alta exploração do trabalho, pois para os grandes líderes capitalistas os seus trabalhadores poderiam gastar suas forças no sexo desenfreado e assim diminuir o seu ritmo de produção. A energia sexual estava sendo canalizada para o trabalho. Gera-se uma relação forte entre sexo e poder, onde os que insistiam em falar sobre a sexualidade eram lançados à margem da sociedade e se afastavam cada vez mais do centro do poder.

Essa repressão se estendeu até o discurso, era proibida a prática sexual fora do casamento e até pensar e falar sobre sexo. A partir dessa concepção, surgiu a ideia de discurso indecente, falar sobre sexo era quebrar as regras da moral cristã (Foucault, 1988). Pode-se perceber então o quanto o capitalismo usou a igreja católica como base de reprodução para a dominação do ser humano. Dentro do pensamento de Authuser, a igreja, assim como a escola e outras instituições, era tida como superestrutura que podia ser usada para induzir as pessoas à reprodução para a produção.

> *Existem instituições criadas para controlar as formas e expressões do discurso hegemônico, bem como repetir paulatinamente sua parte nessa ideologia geral. Recuperar a palavra sobre sexo de um modo novo, radicar na prática, é um ato de poder. (NUNES, 1997, pg.118)*

A escola por sua vez também foi afetada por esse processo de repressão da sexualidade, afinal ela era considerada uma superestrutura e, portanto, tinha que induzir ao pensamento predominante, então não havia conversas entre professores e alunos que tocassem no assunto da sexualidade, pois ainda se era muito confundido sexualidade com ato sexual, por isso para eles as crianças não deviam falar sobre esse assunto, pois as mesmas ainda não tinham a sexualidade definida.

Porém, segundo Foucault (1988), as formas físicas dos espaços escolares como eram pensadas, eram contrárias a esse pensamento, pois a forma como se dispunham as cadeiras na sala e o modo de separar dormitório e banheiro de meninas e meninos,

mostra que eles sabiam que a sexualidade das crianças já estava presente, e então eles faziam de tudo para que elas não despertassem para isso. Foi no século XVIII o ápice da preocupação com o discurso das crianças e adolescentes acerca da sua sexualidade, que quanto mais se tentava silenciá-los, mais eles tinham curiosidade, questionamentos a fazer e muito o que conversar sobre o assunto. Assim, Foucault conclui sobre os discursos velados acerca do sexo:

> *O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem devotado a falar dele sempre, valorizando-o como segredo. (pg. 36)*

Foucault (1988) traz o século XIX como o momento da grande disseminação dessas ideias que ele chamou de implantação perversa, pois para ele, todo esse movimento tinha o intuito de assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho e reproduzir a forma das relações sociais, em suma "proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora".

Nesse contexto, firma-se cada vez mais a imagem do casal heterossexual que trata seus assuntos sexuais de forma discreta, e tudo que foge desse padrão de regularidade é contra a natureza, os homossexuais, os pedófilos, os adúlteros, os viciados em sexo, tudo isso é intitulado como doença e que foi fortemente reforçado pela medicina e pelas ciências da natureza.

O momento, entre o século XVIII e XX, o sexo começa a se tornar interessante para a ciência, e então passa a ser estudado e ligado à noção de corpo, desvinculando-se um pouco dos domínios da igreja católica, tornando-se responsabilidade das ciências da natureza. Surgindo assim uma nova dimensão, o que Foucault (1988) chamou de nova tecnologia do sexo, ligada à medicina, pedagogia e economia.

Com o crescimento populacional e o surgimento de doenças venéreas, a medicina achou necessário prevenir a reprodução e combater as doenças, surgindo então os métodos contraceptivos e preventivos, no fim do século XIX. Ao mesmo tempo que regulava o sexo, usando o medo da sociedade de gerar indivíduos com doenças genéticas, inibindo a troca fluente de parceiros sexuais.

A medicina não veio como uma nova forma de saber para o estudo da sexualidade para banir a repressão que existia em torno do sexo, e sim como o que Chauí (1984) chamou de "variante" da repressão. E essa forma biologizante de olhar a sexualidade humana foi mais bem aceita, pelo fato de a ciência ser mais concreta em seus pensamentos e teorias.

Nunes (1997) mostra um ponto positivo desse período, pois foi um momento onde o sexo passa a ser estudado pela medicina e desperta o estudo da psicanálise por Sigmund Freud, o qual foi o pioneiro na quebra de tabus sobre a sexualidade.

Além disso, o advento dos métodos contraceptivos, de certa forma, rompeu com o paradigma do sexo apenas procriativo.

Foi no final do século XIX que se instaurou uma área da ciência dedicada a compreender a sexualidade, intitulada sexologia, tendo como base a biologia, a psicologia, a antropologia, a sociologia e a história. Nesse contexto surge o estudo do comportamento sexual, a sexualidade deixa de ser apenas algo corporal e passa a ser vista de forma mais complexa e interligada à ação do homem nas suas relações sociais (LOURO, 2000). Torna-se cada vez mais forte nesse período, a ideia de que a sexualidade é uma construção social.

> *No mínimo, todas as abordagens de construção social adotam a visão de que atos sexuais fisicamente idênticos podem ter variada significação social e variado sentido subjetivo, dependendo de como eles são definidos e compreendidos em diferentes culturas e períodos históricos (LOURO, 2000, pg.32).*

César Nunes (*op. cit., p. 123*) afirma que as várias concepções constituídas ao longo da sociedade ocidental foram baseadas em uma "argamassa cultural que dotou nossa consciência humana básica de elementos maniqueístas, do dualismo platônico, da autoridade, do puritanismo religioso, da energia humana sublimada e convertida em força de trabalho, do homem mantido no mundo do labor". É nesse período histórico que o conceito de sexualidade se afasta um pouco da concepção hegemônica europeia.

Mesmo entrando nesse movimento de tentativa de afastamento da concepção hegemônica europeia, ainda se tenta controlar a sexualidade dos sujeitos pelo regimento da heteronormatividade. Usando para isso vários dispositivos como a legalização da heterossexualidade através do casamento e da constituição de família, a discriminação sutil de homossexuais no mercado de trabalho, o casamento gay não consentido, o que resulta na negação de benefícios familiares a casais gays (uma vez que o requisito é a ligação através do matrimônio), a ausência de proteção econômica, legal e médica para os homossexuais, dentre tantas outras.

Quem sofre com essas perversões quase que irracionais são que tem deixado os sujeitos a margem da sociedade por fugirem desse consenso estabelecido, suas identidades são fragilizadas marcando fortemente sua construção enquanto sujeito.

SUJEITOS CONSTRUÍDOS DENTRO DA PERSPECTIVA HETERONORMATIVA

Os homossexuais sofrem muito com essa heteronormatividade que lhes é imposta, isso gera neles/nelas comportamentos variados, que vão de sujeitos revoltados até sujeitos extremamente reprimidos.

Muitos deles/delas procuram se politizar acerca dos direitos LGBTs, entrando no movimento de luta na tentativa de se firmar enquanto sujeito que é diferente e merece ser respeitado. Porém Britzman (1996) fala do sujeito predador, ela discute essa relação entre luta e extremismo, onde muitos homossexuais que entram nesse movimento se perdem e seguem um caminho que leva-o/a a extremidade da imposição da sua causa, quando o sujeito homossexual chega a esse extremo seu comportamento se equipara ao comportamento heteronormativo que acha que deve impor sua forma de pensar. Então se acaba reproduzindo o pensamento hegemônico, pois o dominado/dominada ao invés de lutar para o rompimento da dominação, acaba buscando tomar o lugar de dominador/dominadora e repetir aquilo que é feito com ele/ela.

Esse extremismo leva ao movimento contrário, que com certeza não é a intensão da luta LGBT, um movimento que gera ódio e mais repudio da parte heterossexual, que dificulta muito mais a aceitação da sociedade dessa diferença para a diversidade.

O outro extremo é o do isolamento, Britzman (1996) diz que os jovens homossexuains são ao mais isolados dentro da escola. Um isolamento que pode partir desde aspectos cognitivos passando por aspectos sociais, emocionais, estéticos e discursivos. Sociais pois eles/elas se limitam no estabelecimento de relações com os outros sujeitos, sendo circundados pelo medo de expor, de ser descoberto/descoberta e assim não ser aceito/aceita, grande parte do processo de socialização de homossexuais adolescentes está centrado na preocupação em se esconder. Devem aprender a esconder significados, codificando significantes. Esses códigos devem se tornar inteligíveis para aquelas pessoas que fazem parte da comunidade gay e lésbica.

Se isolando socialmente também na tentativa de não deixar transparecer seus sentimentos, pois a aproximação gera intimidade e nas relações mais intimas é impossível conseguir se esconder por muito tempo. Esteticamente continuam seguindo a regra heterossexual, mesmo que muitos sintam vontade de se vestir de outra maneira que deixe claro sua opção sexual não o fazem por medo de ser ridicularizado/ridicularizada e apontado/apontada pelos outros/outras.

Muitos deles/delas acabam reproduzindo também discursos preconceituosos e perversos na tentativa de esconder sua identidade sexual, ridicularizam, maltratam e desprezam outros gays e lésbicas. Todo esse esforço de se esconder ou o isolamento para não se mostrar como realmente são atinge o desenvolvimento cognitivo de muitos homossexuais que não conseguem aprender, nem ter um bom desenvolvimento escolar, por toda essa carga repressiva que gera neles/nelas um desconforto na sua relação com o contexto escolar.

Eles/elas sentem o peso de ter que agir como heterossexuais, foi o que Britzman (1996) chamou de identidade forçada, a autora exemplificou esse conceito com a história de uma goleira que jogava muito bem e em determinado jogo um dos pais presentes questionou se ela de fato era uma menina, pois dentro de uma padrão heteronormativo só os meninos podem jogar bem um esporte como o futebol. Diante deste questionamento a escola se voltou para tratar esse caso e “corrigir” o

comportamento dessa menina, de alguma maneira o capital sexual[2] dessa menina deveria ser revisto.

Essa menina foi tratada como um ser de outro planeta, enxergaram nela uma transgressora da identidade, simplesmente porque ela é boa em coisas que não deveria ser boa, porque as meninas devem ter talento em coisas relacionadas ao perfil feminino, como moda, maquiagem, e qualquer mulher que fuja disso é considerada anormal.

O comportamento dos heterossexuais incentivados por esse pensamento normativo fortalece o medo dos heterossexuais, comportamentos como a homofobia que vem de uma ignorância heteronormativa que nem sabem de fato o que é ser heterossexual, e apenas diferenciam o que não é heterossexual denominando como um comportamento que deve ser abolido.

Esse pensamento reprodutor, controlador e perverso não pode ser mais cultivado no contexto escolar, comportamentos que levam a extremos que machucam os homossexuais, Louro (1997) traz a dor dos homossexuais por se sentirem tolhidos, domesticados corporalmente. No pensamento pós-crítico algumas mudanças possíveis são sugeridas para se repensar o tratamento do gênero e da sexualidade no contexto escolar.

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: O PENSAMENTO PÓS-CRITICO PARA O TRATAMENTO DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

A escola precisa ser vista como um espaço no qual as pessoas se humanizam, através das relações que estabelecem com o mundo e o outro. Sendo um espaço não só de aprendizagem, mas de socialização e interação com o mundo e que deve favorecer o enriquecimento nas relações.

> *Precisamos entender que a educação não se refere apenas ao desenvolvimento cognitivo mental, mas deve considerar e favorecer o desenvolvimento do individuo como um todo (Paideia), ou seja, deve ser considerar a criança na sua totalidade: corpo e mente. (BONFIM, 2012, pg. 58).*

A educação sexual deve ser emancipatória, uma educação de corpo inteiro, entendido na sua totalidade, como assim o é, um corpo de um ser humano complexo, que não apenas pensa, mas sente e age. E segundo Guimarães (1995), não só a família, mas a escola são as instituições mais adequadas para uma educação sexual emancipatória, mas como muitas escolas têm silenciado quando o assunto

é sexualidade, torna-se necessário que espaços sociais como a escola tragam essa discussão à tona de forma critica e libertadora.

Construindo assim pedagogias que envolvam todas as pessoas e possibilitar menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor. Explorar as não tão ocultas relações entre educação, reprodução cultural e regulação social. Para isso é necessário inovar no sentido de romper com o paradigma tradicional que predomina a tanto tempo.

Vejo uma possibilidade de que isso aconteça um dia, apesar de alguns retrocessos que ocorreram nos últimos tempos com a retomada dos tradicionalistas a algumas posições de poder, consigo enxergar uma esperança, pois o povo ainda tem voz ativa para falar quando necessário.

Mesmo estando os pesquisadores educacionais apenas começando a compreender que a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdades, além de divisores de raça e de gênero, mas mais imediatamente produz e organiza de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos estudantes.

Penso que o movimento é esse mesmo, sensibilizar os professores pois os mesmos são formadores de opiniões que tem contato direto com os sujeitos. Como a formação inicial dos professores ainda é precária e não da conta de formar professores preparados para tratar essas questões que emergem do contexto, se faz necessário a formação continuada, dentro da perspectiva de levar o professor a refletir sobre a sua prática se percebendo como mediador do conhecimento, creio que só assim poderão compreender a temática da sexualidade dentro de uma perspectiva pós-crítica.

Um professor reflexivo é capaz de pensar sobre a sua prática, caracterizando-se como um ser criativo e não apenas um mero reprodutor das práticas exteriores (ALARCÃO, 2011). A autora traz que a reflexividade não é uma prática no ambiente escolar e os professores não são capacitados na sua formação inicial obter autonomia na sua prática, por isso muitos não conseguem ser reflexivos.

Professor reflexivo pode então se tornar mediador, professor mediador para Freire (1984) é aquele que apenas fica no meio interligando o aluno ao conhecimento, mas ele é ser ativo nesse processo para articular e contextualizar os conteúdos fazendo com que o todo faça sentido, tanto para ele como para o aluno, só assim há um comprometimento na construção do conhecimento, que nesse caso, é uma via de mão dupla, onde todos aqueles envolvidos no processo apendem.

Talvez com essa mudança de paradigma nas suas práticas os/as professores/professoras consigam então se debruçar sobre temas envolvendo gênero e sexualidade. A leitura das pesquisas, representações e das expressões gays e lésbicas lhes possibilitaria um renovado olhar para a construção da sexualidade e para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade do outro é imaginada.

É preciso que os/as professores/professoras trabalhem com os constructos e as

ordens conceituais da sexualidade gays e lésbicas, de uma forma que seja eticamente comprometida com a justiça social e que recrie a pedagogia como um problema de identificações e de prazeres proliferantes, que não esteja presa à dinâmica da dominação e da subordinação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento maldoso circunda as questões de sexualidade e gênero, ele existe e é muito sutil, é preciso desconfiar, refletir sobre tudo que é posto para nós, sobre todas as “verdades” que são ditas e impostas. Tudo é feito de modo a nos levar a acreditar e incorporar os discursos sobre sexualidade e gênero, devemos ser desconfiados para não nos tornamos alienados

A escola não é só produtora, mas também é reprodutora desse movimento heteronormativo, ela não silencia inocentemente, na verdade ela silencia o que poderia abalar os alicerces.Todo o movimento é totalmente intensional, sempre muito cuidadoso para ajudar o sistema dominante.

Além de desconfiar para encontrar os pontos de tensão, de crise ou de fragilidade nessas falácias hegemônicas, devemos também falar, ir a luta, tomar posição, deixar claro que nós somos seres pensantes e que podemos sim intervir no nosso contexto e lutar por mudanças reais nas nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.**Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

BRITZMANN, D.O. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. v. 21, n.1, janeiro/junho, 1996.

CHAUÍ, M.S. **Repressão sexual:** essa (des)conhecida. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

ELIAS, Nobert. A civilização dos pais. **Sociedade e estado**.v.27.nº 3. Brasilia, Sept/Dec, 2012.

FOULCAULT, M. **História da Sexualidade** – volume 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
FREIRE,P. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ad. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

GUIMARÃES, I. Educação sexual na escola: Mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LOURO,G. A construção escolar das diferenças. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: vozes, 1997, p. 57-87.

_____,_____. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, Guaracira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

NUNES, C. A. **Desvendando a Sexualidade.** 2ªed. Campinas,SP: Papirus, 1997.

QUIRINO. G. S. **Prática docente em sexualidade e educação sexual no espaço escolar.** Curitiba: Appiris, 2014.

DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEXUALIDADE: UMA LIGAÇÃO INSEPARÁVEL E NECESSÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE/Fundaj)
gildedufrpe@gmail.com
Carolina Santos de Miranda (UFRPE/Fundaj)
carolbioufrn@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Sexualidade está presente no sujeito durante todo o seu desenvolvimento ela vai sendo constituída a medida que esse sujeito vai se desenvolvendo, um desenvolvimento dentro da nossa concepção que considera a interação com o contexto como fundamental para a construção de um sujeito complexo.

Porém muitas escolas permanecem seguindo o padrão tradicional de educação, a instituição escolar contemporânea insiste em continuar vislumbrando o desenvolvimento como um processo linearizado e hierarquizado onde os sujeitos devem ter o mesmo ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, pois se compreende o sujeito como unificado. A sexualidade por sua vez é vista desvinculada do desenvolvimento de ser humano, pois a concepção biologizante da sexualidade que empregada na escola concebe essa aspecto da vida humana surgindo apenas na puberdade.

Se faz necessário portanto, compreender a ligação entre desenvolvimento e sexualidade para uma prática pedagógica que concebe o sujeito como um ser em constante construção que é perpassada por vários aspectos dentre eles a sexualidade e o contexto no qual ele está inserido.

IDEIAS INICIAS

A sexualidade no contexto escolar ainda tem sido tratada sob uma ótima biologizante e as outras variáveis que atravessam esse tema é ignorado, a complexidade da sexualidade é dividida em partes, como se fosse possível assim fazer. Da mesma forma é concebido o desenvolvimento humano, como um processo que acontece em escala, em níveis que são adotados comportamentos ideais para ter adquirido em cada período do sujeito.

DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Na perspectiva tradicional de ensino o sujeito é visto como não participante do processo, porém o sujeito pode ser visto como um ser complexo, interagindo de um lugar diferente para Foucault, como traz Miranda (2005). O Eu torna-se sujeito e objeto

simultaneamente da história. Essa forma de interação, promovida pelo meio entre sujeito e objeto, constitui o que Guattari (parafraseado por Miranda, 2005), chamou de subjetividade. A partir dessa visão, o sujeito é visto como um ser que se desenvolve transdisciplinarmente e não de forma dicotomizada.

Dentro desse conceito Wallon pode contribuir muito, pois a sua perspectiva de desenvolvimento, concebe o sujeito como formado por aspectos endógenos e exógenos em interação constante. Wallon (GALVÃO, 1998) traz, na sua perspectiva de crescimento, uma associação entre desenvolvimento emocional e social. Ele acredita que a emoção é base de sustentação do cognitivo com o social. É através das emoções que a criança vai encontrando seu espaço na relação com o mundo. Nessa relação, é possível construir sua identidade emocional e sexual.

Para Wallon, é através da emoção que o bebê diferencia a figura masculina pelo pai e a figura feminina pela mãe. Ele reverte isso no momento que por meio da afetividade extrapola o sentido concreto a operação, outorgando particularidades as palavras pai e mãe (Ravagni, 2007). Os pais são os primeiros sujeitos que essa criança estabelece relações afetivas, por isso a forma como eles usam dessa afetividade para construir nessa criança um universo extremamente heterossexista, demarcando a imagem feminina e masculina pode ser perigoso, a depender da intensão que esses pais tenham nas suas atitudes.

A concepção de emoção é um aspecto endógeno que é atravessado pelo contexto sócio-histórico (GALVÃO, 1998). Essas variáveis que emergem do contexto no qual o sujeito está inserido é repleto de intensões sutis e que determinam e rege o comportamento desse sujeito. As questões ligadas a sexualidade e gênero são ainda uma das que mais preocupa o sistema e por isso se gasta tanta energia para controla-la. Nesse processo de controle somos forçados a “preferir”, inclusive enquanto a nossa identidade de gênero, tenho que me definir pertencente ao sexo masculino ou feminino.

Somos dessa forma levados a nos enquadrar em um padrão de normalidade para sermos aceitos como pertencente ao contexto. Isso pode gerar um conflito interior através da interferência do meio exógeno descrito por Wallon, segundo a qual é resultado dos desencontros das ações da criança e o ambiente exterior estruturado pelos adultos (Galvão, 1998).

Na visão do adulto, as ações da criança são vistas como se fossem tabulas rasas, e por isso eles tendem a condicioná-las, impondo-lhes os seus valores, confirmando o fato de ainda se pensar na criança dentro do processo de desenvolvimento como um adulto em construção, principalmente no aspecto da sexualidade onde são implantados em suas mentes todos os tabus e conceitos que a sociedade tem acerca do assunto. Esses tabus vem em consequência do medo que a heteronormatividade tem de perder o controle e por isso ela constrói mitos e leva as pessoas a acreditarem.

Corsaro (2011) foi um dos primeiros estudiosos da sociologia da infância a pensar criticamente sobre essa forma que os adultos tem de educar as crianças. Ele chamou essa outra manobra de controle do sistema sobre os sujeitos de visão adultocêntrica, na qual se pensa que a criança é apenas um não adulto, porém o autor considera a infância como um momento importante no desenvolvimento do sujeito e que deve ser considerado dentro das suas particularidades.

Creio que se torna claro que dentro da visão adultocêntrica, heteronormativa que é, a sexualidade portanto é vista dentro do paradigma médico-biologista e normativo-institucional. A concepção médico-biologista vê a sexualidade como uma dimensão biológica e procriativa do ser humano, e como uma força propulsora que surge de forma natural com o intuito de procriar. Nessa visão, a natureza é determinante da condição humana. E é dentro dessa perspectiva que segundo Figueiró (2014), a sexualidade tem sido trabalhada no contexto escolar brasileiro, manifestando uma resistência em aceitar a sexualidade como parte integrante do sujeito.

Essa visão implantada na sociedade não se reflete apenas nos espaços educativos, mas nos educadores que compõem esses espaços. Então por isso enxergo a necessidade de uma formação continuada de educadores para o ensino de sexualidade dentro de uma práxis da mediação e reflexividade.

Falar de mediação de fato nos remete a Paulo Freire, pois ele é um defensor fiel da pedagogia libertadora. Ele acreditava veementemente no poder que a educação tem de libertar os sujeitos. Para tanto o educador, principal meio para que isso aconteça, tem que ter essa visão acreditando que a melhor forma da educação fazer o papel dela, como trouxe Freire (1996), é acreditando na mediação como instrumento de trabalho.

Dentro dessa práxis é preciso considerar que aprendizado está interligado a desenvolvimento, isso quer dizer que eles se relacionam, mas que não estão um para o outro essencialmente, então por isso a criança começa a aprender antes de chegar na escola, ou seja ela tem conhecimento prévios que devem ser considerados pelo professor no momento da construção de novos conceitos para que de fato ocorra uma aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 1991).

Esse processo de aprendizagem se inicia antes mesmo do sujeito entrar na escola, pois aprendizagem e desenvolvimento são interligados, uma ligação que não gera dependência, e sim uma relação. Como Vygotsky acredita que o desenvolvimento é processo, consequentemente ele não o concebe como uma escala crescente de atribuições que os sujeitos vão adquirindo e subindo de nível.

Sendo assim nesse processo cada sujeito é individual quanto ao desenrolar do seu aprendizado e desenvolvimento, portanto cada um constrói habilidades e atitudes no seu ritmo. O ritmo de desenvolvimento de cada sujeito varia justamente pelo fato de que nesse processo há uma intervenção do contexto, portanto, vai depender de como ele está interagindo com o meio e de como essa mediação está sendo estabelecida.

Para explicar essa diferença de ritmos de desenvolvimento entre sujeitos, Vygotsky (1991) concebe que existe zonas de desenvolvimento, a inicial que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

> *Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY,1991, p.58)*

As zonas de desenvolvimento são divididas entre dois níveis de desenvolvimento: o proximal e real. O desenvolvimento real está ligado a noção de ciclos de aprendizado completados pelas crianças, e quando elas chegam nesse ponto elas conseguem desenvolver atividades mentais sozinhas, relacionadas àquele ciclo que foi concluído. O desenvolvimento proximal está ligado a processos de aprendizado em construção que precisam ser mediados para se tornar em desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, a tarefa que uma criança consegue desenvolver hoje com assistência, amanhã será capaz de desenvolver sozinha.

A maioria das escolas ainda não concebem desenvolvimento dessa forma e força os sujeitos a se enquadrarem nos padrões de desenvolvimento, exigem principalmente das crianças que elas tenham habilidades e atitudes ligadas a sua idade cronológica. Como por exemplo a fala, os professores muitas vezes forçam uma intervenção precoce em alunos que aos dois anos ainda não falam, porque para eles isso pode “atrasar” mais ainda o desenvolvimento dele/dela. Quando eu penso que todos os sujeitos devem se desenvolver da mesma forma, sempre de forma crescente eu não estou enxergando neles/nelas seres humanos e sim robôs. Robôs é que são pré-programados para agirem da mesma forma.

A escola, o professor, a família, o contexto são mediadores desse desenvolvimento, portanto tudo depende muito de como eles mediam esse processo, além do subsidio biológico desse sujeito, não é apenas uma das partes, mas as duas juntas que contribuem para a construção do sujeito. Porém para o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar a mediação se destaca em muitos momentos.

A MEDIAÇÃO NA ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Durante o desenvolvimento do sujeito, o mediador pode ocupar lugares diferentes de interação. Na infância, segundo Vygotsky, a mediação é feita por meio de um objeto - o brinquedo – na verdade o brincar gera muitos sentidos nas crianças levando-as a construir os diversos conceitos que ela necessita aprender nesse momento específico de sua vida.

Quando o indivíduo sai da fase da infância o objeto mediador da aprendizagem de conhecimento cientifico passar a ser o professor. Baseados nessas contribuições de Vygotsky, estudiosos comprovam a importância da mediação acontecendo de forma dialógica para uma aprendizagem significativa que vai culminar em uma educação libertadora.

Rego (2001), defende uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, experimentar, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaços para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. Para isso a ideia de mediação dialógica é ideal.

Uma escola para a mediação desafia o professor a assumir um papel diferente daquele detentor e centralizador do saber. Freire (1984) acredita muito no poder que a educação tem de ajudar no processo de humanização do homem, pois ela lida com uma arma poderosa: o conhecimento. E dependendo da forma como ele é trabalhado no ambiente escolar pode levar à mera reprodução ou à libertação.

A realidade escolar que temos vivido, infelizmente, é a de uma escola reprodutora, onde acima de tudo a relação educador-educandos é puramente narradora, dissertadora, como chamou Freire (1984).

> *Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (pg. 65)*

O educador que não se comunica com os educandos, que os enxerga como depósitos que devem ser preenchidos de conteúdo e os mesmos permanecem passivos recebendo e memorizando tudo que lhe é passado. Eis aí o que Freire (1984) chamou de educação bancária, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Não existe uma relação entre o professor e o educando, pois os alunos são vistos praticamente como objetos, e como é possível estabelecer uma relação com algo inanimado e estático como um objeto?

Como haver relação se não ao menos diálogo? Gadotti (1989) diz que o diálogo existente nessa sociedade capitalista é o diálogo das elites, mas ele acontece de forma vertical, em que o discurso vem de cima para baixo e é reproduzido pela sociedade de forma alienada por possuírem uma consciência crítica. É dessa forma que o aluno é tratado, como um ser que não pensa e por isso o professor profere um discurso

verticalizado e o aluno permanece passivo por acreditar ser incapaz de ter algo a acrescentar no processo de aprendizagem.

Nesse percurso de inteira alienação, o poder criador do educando é anulado e em vez de se tornar um ser crítico, torna-se cada vez mais ingênuo, isso satisfaz ao sistema de opressão, que vai se constituindo mais poderoso, afastando o oprimido cada vez mais da sua libertação. Principalmente porque a ação é separada do pensamento como se fossem polos dicotômicos, aliás, nesse modelo de educação todo o conhecimento, e até mesmo o homem, é dividido em partes.

Antagonicamente a isso, Freire (1984) traz uma perspectiva de educação em que a ação e o pensamento andam juntos, na perspectiva da práxis, e assim o homem vai se tornando mais crítico e repensando sua forma de agir no mundo, uma forma de educação mais problematizadora.

A criticidade que deve estar presente no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito só é possível dentro dessa perspectiva mediadora que tem a troca através da mediação como pressuposto principal. A escola é um espaço ideal para o desenvolvimento do sujeito nessa perspectiva.

Acredito que esse espaço educacional com educadores e educandos seguindo nesse pensamento seria o espaço ideal para promover no sujeito o debate acerca da sexualidade como construção social. Onde a sexualidade é vista como parte desse sujeito complexo que relaciona aspectos de base social, cultural, psíquica e biológica na sua construção, sendo a afetividade ponto importante nessa percepção de sexualidade. Essa concepção só pode ser efetuada num ambiente escolar afastado dessa visão adultocêntrica e que vê o aprendizado como uma forma de libertação do pensamento a qual o educador tem um papel fundamental usando a mediação como praxi para que esse pensamento seja materializado.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA A MEDIAÇÃO NAS DISCUSSÕES SOBRE SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A prática pedagógica dentro do espaço escolar deve ser uma prática libertadora, assim como pensava Paulo Freire. Para isso, esse eixo temático não pode ser visto em caixinhas, pois ele perpassa todas as áreas de conhecimento, sendo inerente à existência humana.

> *A sexualidade é a energia que leva o bebê a construir a primeira forma de conhecimento: distinguir seu corpo dos outros. É a energia que leva o ser humano a se movimentar e a interagir com o meio ambiente, impulsionando suas ações na direção da satisfação das necessidades básicas e do premente desejo por prazer. Nesse ponto, há apenas um tipo de conhecimento: a urgência que busca a satisfação e o desejo de aprender. (BRITZMAN, 1998, apud Figueiró, 2014, p. 50)*

Porém, estudos como o de Salla e Quintana (2002) trazem dados que levam a crer que uma sexualidade escolar pelo viés da transversalidade está longe de ser alcançada, pois os atores que compõem o ambiente escolar ainda pensam a sexualidade de forma cartesiana.

Os professores, em geral, ainda pensam na sexualidade ligada à disciplina de ciências e biologia e muito dessa realidade é por ver o tema ainda como tabu, consequência do legado de paradigmas da sociedade que aprisiona os indivíduos dentro de uma visão extremamente reducionista e que vê a sexualidade como um tema a ser discutido apenas no ambiente privado.

Não se pode falar da problemática de se inserir de fato educação sexual no ambiente escolar da forma como ela é tratada desde o PCN sem inserir um grande ator desse processo, que é o professor. Esse modo como os professores ainda enfrentam essa temática, dificulta muito que o que está escrito nos documentos seja posto em prática. Consequentemente, esse professor está dessa forma não apenas por causa da sua carga paradigmática, mas também pela formação provavelmente insuficiente.

O modo como o professor age nesse processo é muito importante, pois ele é um dos pilares da transdisciplinaridade, ele seria o terceiro termo incluído, ele faz o papel de mediar para que o aluno consiga interconectar vários níveis de realidade diferentes e assim entender o todo, pensar de forma complexa. E dentro desse contexto, a mediação ocorre para que o aluno se compreenda como ser humano complexo, formado por vários níveis de realidade que se inter-relacionam.

Por isso o professor deve pensar a educação de um modo geral como emancipatória e levar esse ideal para a sua prática pedagógica, educando para contribuir na construção de sujeitos autônomos. Freire (1996) defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção.

Para isso o educador precisa ter consciência de que o processo de ensino é uma via de mão dupla, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996). Tendo consciência do inacabado, que nós, seres humanos, estamos em eterna “aprendência”, como dizia Paulo Freire. E por ser inacabado, também nos tornamos condicionados, condicionado, pois, estou no mundo por razões que não dependem do meu querer, e ao estar no mundo tenho o dever de interferir nele.

O respeito da autonomia do educando é outro princípio citado por Freire (1996), saber que o educando tem desejos e vontades que podem muitas vezes ser contrárias ao que pensamos e desejamos, mas o professor deve usar do diálogo para crescer e aprender com essas diferenças. Tem que usar de bom senso, é ele que nos ajuda a ter autoridade e não autoritarismo.

Ensinar também exige apreensão da realidade, ou seja, contextualizar, trazer o objeto estudado e ligá-lo ao contexto do aluno, o assunto tem que fazer sentido, só assim o educando consegue aprender de forma significativa. Alegria e esperança, segundo Paulo Freire, se fazem necessárias, pois a forma como se encontra a atmosfera de estudo também influencia no processo de aprendizagem, um ambiente alegre e cheio de esperança, pois, se os envolvidos no processo não acreditam nos seus objetivos, como poderão atingi-los? E a esperança leva à convicção que a mudança é possível. Isso tudo leva à necessidade de curiosidade.

> *Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito a curiosidade. (FREIRE,1996, pg. 85)*

O comprometimento também se faz necessário, no sentido de ser fiel aos meus valores, pois o professor não consegue fugir da apreciação do aluno, portanto devo ser exemplo naquilo que falo e faço. Tendo consciência nesse processo que a educação é uma forma de intervir no mundo, que ela pode continuar no processo de reprodução do sistema de ideologia dominante ou pode ser um ponto de resistência útil para intervir no seu contexto.

São influenciados pelos valores enraizados na sociedade, os quais os professores chegam na escola imponderados, influenciando a forma como estão mediando as problemáticas que têm emergido na sociedade contemporânea. Dentre tantas, a sexualidade é uma problemática que tem travado a prática educativa, por falta de habilidade dos professores em lidar com ela. Além do diálogo no tratamento dessa temática, tornam-se necessárias a afetividade e a tomada consciente de decisões que exige do professor a reflexão de sua prática.

Bonfim (2012) vê a educação sexual dentro de uma perspectiva afetivo-sexual emancipatória e crítica que, de fato, para isso o professor tem que ter sensibilidade para perceber o que ocorre com seus alunos para além do ensino da disciplina que ele ministra, como também ele deve ter em sua trajetória de formação um conhecimento teórico sobre sexualidade em todas as suas vertentes, como histórica, filosófica e tantas outras.

Wallon acreditava nesse envolvimento da afetividade no desenvolvimento humano e, por consequência, na sua relação com o mundo. Segundo ele, as emoções estão na origem da atividade intelectual humana que é importante na interação do indivíduo com o meio através da linguagem, mas é a emoção que propicia o acesso ao universo simbólico cultural (GALVÃO,1995).

Afetividade na perspectiva Walloniana é um processo orgânico que se torna psíquico (CACHEFFO, 2012). É como tornar sensações pensamentos fixos. Mas isso não acontece assim, de forma instantânea e direta, existe um processo no percurso onde a socialização tem um papel muito importante.

Sendo assim, ela tem um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, pois ela se torna um meio para se constituir uma relação com os outros sujeitos que compõem o ambiente da sala de aula. E essa relação, principalmente com o professor, segundo Wallon, é um meio de motivação para a aprendizagem do aluno, como também torna o ato de ensinar gratificante para o professor.

Faz-se necessário que o professor perceba a importância da ligação entre afetividade e inteligência, e tente se relacionar de forma afetiva com seu aluno. Quando o professor compreende isso, ele procura ser empático com seus alunos e formar uma relação harmônica com eles, pois segundo Santos (2012), facilita a aprendizagem e a torna um processo prazeroso, estando o aluno motivado por essa relação estabelecida entre ele e o seu professor, e então se inserindo no processo ensino aprendizagem por vontade própria.

Quanto a se tratar assuntos como a sexualidade, a afetividade na relação professor-aluno vai gerar confiança, pois sendo essa uma temática tão carregada de preconceitos, torna-se mais fácil para o professor trabalhá-la de forma humanizada quando ele estabelece com seus alunos uma relação de afeto e confiança em consequência disso.

A reflexividade para o trabalho no eixo temático da sexualidade também se faz necessária na prática pedagógica. Um professor reflexivo é capaz de pensar sobre a sua prática, caracterizando-se como um ser criativo e não apenas um mero reprodutor das práticas exteriores (ALARCÃO, 2011). A autora traz que a reflexividade não é uma prática no ambiente escolar e os professores não são capacitados na sua formação inicial a ter autonomia na sua prática, por isso muitos não conseguem ser reflexivos.

Essa corrente que vem emergindo na formação continuada de professores é chamada de corrente do “Professor Reflexivo”, ela tenta romper com esse desenvolver da formação de professores que se dá sempre priorizando a obtenção da teoria nos primeiros anos da faculdade, deixando as disciplinas ligadas à prática para o fim do curso. Nessa corrente, a prática e a teoria caminham juntas, dentro do que foi denominado racionalidade prática. Nesse sentido, a ação reflexiva proposta por Dewey foi aplicada na formação inicial e continuada de professores, para isso eram propostas experiências práticas durante todo o processo de formação (SOUZA E MARTINELE, 2009)

Os proponentes da prática reflexiva reconhecem que a experiência prévia do professor, cujo processo de melhoria da sua prática deveria começar pela reflexão da sua própria experiência. Tenho em vista que o processo de mudança no ser humano só é possível quando ele consegue se perceber e reconhecer a sua necessidade de

mudança. Porém, essa formação baseada na reflexão do sistema de formação de professores atual não existe, gerando grandes lacunas na prática educativa desses professores, mesmo após a sua formação.

Para sanar tantas lacunas que os professores carregam para a sua vida profissional, geradas em sua formação inicial, é que se faz necessária a formação continuada de professores, principalmente no campo temático da sexualidade. Nos PCNs, essa necessidade está bem delimitada quando afirmam que os professores contribuem para a construção de concepções relacionadas à sexualidade e, portanto, necessitam de formação específica para tratar desse tema (FIGUEIRÓ,2014).

Tratar sobre sexualidade na escola, segundo Bonfim (2012), não envolve apenas biologia, mas muitas outras áreas de conhecimento como a psicologia, a filosofia e a história, por exemplo. Por isso, ensinar sexualidade pensando de forma emancipatória é ajudar os sujeitos a construir uma identidade ética e estética, criando possibilidades para eles se libertarem das amarras da sociedade e encontrarem um equilíbrio pra viver bem a sua sexualidade.

Então, por esses tantos fatores é que se faz necessário pensar na sexualidade como um tema transdisciplinar no ambiente escolar, para que as novas gerações possam crescer e se constituir enquanto indivíduos em constante equilíbrio e capaz de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor.

Um professor mediador que desenvolve sua prática com afetividade, refletindo sempre para resignificar sua metodologia, principalmente no contexto da sexualidade, é por que enxerga esse eixo temático como transdisciplinar e que não pode ser mantido aprisionado dentro de uma única área de conhecimento, sendo assim, a prática pedagógica desse professor vai ser tendenciosamente inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento humano ainda é visto no contexto escolar como um processo linear e uniformizado, a sexualidade então é excluída desse processo e só se faz percebida no período intitulado pelas ciências da natureza como puberdade. Porém podemos perceber que o desenvolvimento humano sob ótica de Vygotsky é um processo no qual o sujeito se constitui na interação com o contexto e por isso do que emerge dele, sendo a sexualidade um desses aspectos que emergem do contexto e por isso é participante do processo de desenvolvimento.

Nessa interação com o contexto o sujeito constrói conhecimento através da mediação de algo ou alguém por isso se a escola começa a compreender desenvolvimento dessa forma consequentemente a concepção de sexualidade como construção será aceita mais facilmente no contexto escolar. Isso poderia modificar as práticas pedagógicas dos professores, mas para isso se faz necessário que ele reflita para ressignificar sua prática.

Porém os adultos que são os mediadores do conhecimento no ambiente escolar ainda pensam nesses sujeitos guiados por uma visão adultocêntrica o que impede muitas vezes que aprendizado seja libertador, principalmente no âmbito da sexualidade.

É necessário um movimento de rompimento com essa concepção tradicional de se conceber desenvolvimento, pois com certeza isso nos levaria a considerar as tantas variáveis presentes no contexto e que interagem com esses sujeitos e assim contribuir para a construção de sujeitos mais humanizados.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Claúdia. **Desnudando a educação sexual**. Campinas: Papirus, 2012.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana. 2012. 113 f. **Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia,** 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/92276

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais:** Adiar não é mais possível. 2. ed. Londrina: Eduel, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE,P. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ad. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon:** Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petropólis: Editora Vozes, 1998.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual:** Uma proposta, um desafio. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In **Subjetividade em Questão:** A infância como crítica da cultura. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2005.

NUNES, Cesar Aparecido. História, Sexualidade e Educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. **Tese (Doutorado em Eduação) – Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, 1996.

RAVAGNI, Eduardo. **O que é a sexualidade humana?** Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SALLA, Lilian Fenalti e QUINTANA, Alberto Manuel. A sexualidade enquanto tema transversal: Educadores e suas representações. **Revista do Centro de Educação**, nº 19, p.1-6, abri.2002.

SANTOS, Andreia Inamorato. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI Carolina e PRETTO, Nelson De Luca. **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas.** – 1. ed., 1 imp. –Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

.VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 4.ed. brasileira. São Paulo: Fontes Editora, 1991.

- volume 2 -

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Política de educação superior

A INFÂNCIA PARA O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST: LUGAR DE CRIANÇA É NO MOVIMENTO

Maria do Socorro Xavier Batista (UFPB-PPGE)
socorroxbatista@gmail.com
Agência financiadora - CNPQ

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões de uma pesquisa, em andamento, sobre a infância camponesa em dois Assentamentos liderados pelo Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra – MST. A escolha do campo de pesquisa decorre de experiências anteriores de pesquisa e extensão e de participação em vários encontros das crianças Sem Terrinha.

Esta preocupação com a infância no campo resulta da necessidade de compreendermos a criança e seu universo social, lúdico, educacional, o que pensam da escola, da vida no campo, a partir de suas visões e percepções, tendo como horizonte ampliarmos nossa compreensão sobre a infância que vive no campo com vistas a contribuir para se repensar a escola na perspectiva da Educação do Campo e pensar propostas pedagógicas identificadas com os anseios das crianças.

Diante da problemática a pesquisa definiu como objetivo conhecer e analisar diferentes olhares sobre as dimensões sociais e os diferentes aspectos da vida das crianças do campo, a partir das crianças, pais e educadores, com vistas a melhor compreender e orientar as ações pedagógicas nas escolas do campo. Além disso, destacamos como objetivos específicos: identificar e problematizar as imagens construídas pelos adultos, especificamente, os professores/as e pais/mães e/ou responsáveis com relação aos diferentes significados de infância no campo; identificar a concepção e as proposições do MST para a infância; destacar e problematizar as imagens que as crianças têm sobre a infância no campo; identificar a visão das crianças sobre o campo e a terra; e, identificar as brincadeiras, afazeres que as crianças vivenciam no cotidiano no campo e na escola.

Na investigação empírica estão sendo usadas diferentes estratégias metodológicas, técnicas e instrumentos de pesquisa tais como: análise de documentos do MST; observação; entrevistas com professoras e oficinas com as crianças. Os sujeitos da pesquisa são as crianças, os pais/mães e os professores/as. As crianças são estudantes de 4º e 5º ano de duas escolas em assentamentos do MST com idades variando de 09 a 12 anos.

No andamento da pesquisa estamos realizando a análise das concepções proposições e ações do MST para a infância nos debruçando sobre documentos, materiais produzidos – cartilhas, revista, jornais. Em outra estratégia metodológica definimos escutar as crianças sobre suas cosmovisões, suas brincadeiras, o que elas gostariam de estudar na escola, como elas vivem e o que pensam sobre a vida delas, o que fazem no dia a dia. Na investigação com as crianças estamos usando a escola como meio de aproximação, de espaço de contato e fazendo "oficinas" com temáticas especificas, como por exemplo, as brincadeiras presentes em seu universo lúdico, a vida no assentamento, a escola. Para conhecê-las a partir delas mesmas, usamos um caderno de perguntas que está passando de mão em mão, o qual contém uma série de perguntas sobre a vida delas (o que gosta de fazer fora da escola, os amigos, como escolhe os amigos, o considera importante numa amizade, o que gosta de fazer no campo, as brincadeiras favoritas, o assunto predileto turma, o que mais gosta e o que não gosta na sua escola, que mais gosta de comer, a melhor festa que já participou, o que vai ser quando crescer, o que não quer ser quando crescer, entre outras).

Neste texto o foco da reflexão recai na concepção do MST sobre a infância, suas ações e produções voltadas para as crianças. Para tanto os objetivos que buscamos alcançar são: identificar a concepção de infância do MST; mapear as ações do MST voltadas para infância; mapear as produções – cadernos cartilhas, jornais do MST voltadas para infância.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA DO MST

Entender de infância do MST convém entender esse movimento como uma organização política, resultante das determinações dos conflitos de classes e da estrutura agrária. Sua práxis política se move nas contradições da ordem social capitalista que configurou um modelo de produção no campo ancorado na grande propriedade, na monocultura voltada para o mercado externo, com relações de produção escravistas e outras formas de trabalho explorado, que ao longo do processo histórico negou aos camponeses o acesso à terra que gerou intensos processos de exclusão e desigualdades. Esse movimento organiza os trabalhadores despossuídos da terra para lutar por uma reforma fundiária, contra as desigualdades e por direitos que foram negados sistematicamente às populações que vivem no campo e que necessitam da terra como meio de vida e produção.

As proposições, experiências de educação, a concepção, as propostas e ações para a infância, portanto nascem desse contexto de lutas e contradições e são necessárias para garantir a reprodução do movimento, fortalecer uma identidade de luta e promover uma formação humana que entenda as contradições do processo histórico e perceba os humanos como seres históricos que podem mudar a sociedade em que vivem a partir de ações coletivas organizadas.

As crianças Sem Terrinha são filhos dos Camponeses que lutam pelo fim da relação de domínio/discriminação estabelecida historicamente entre as elites e as classes populares no Brasil. Crianças que nasceram na luta dentro dos assentamentos/acampamentos, vivendo as mobilizações, despejos, conquistas, protestos, assembleias com seus pais. Por isso, além da preocupação com a educação, desde o início o movimento tem dedicado várias ações e produções às crianças, destacando-se a Ciranda Infantil, os Encontros das crianças Sem Terrinha e as produções sobre a infância, educação, comunicação, cultura, brincadeiras, literatura.

A família camponesa se caracteriza por ser uma unidade que envolve os modos de vida, de trabalho e de produção da agricultura. Ela em geral é ampla, formada por pais, avós, filhos e outros parentes e agregados e todos participam dos espaços da vida, uma vez que a família tem diversas funções: unidade de produção, de consumo, de reprodução, de resistência, de participação coletiva, de socialização, de cultura, de educação. Em todos esses espaços a família participa como um todo e as crianças, adolescentes e jovens estão presentes.

Numa família que é o centro do modo de vida camponês, que congrega as funções de reprodução familiar, cuidado com família, na qual terra e trabalho são centrais na vida, a luta pela terra se constitui em luta vital para perpetuação da vida. No processo de luta a família é ampliada para uma comunidade organizada, seja em acampamentos, marchas, ocupações, encontros de adultos ou de crianças, o movimento se torna também parte da família e todos se responsabilizam pelo cuidado com as crianças. A luta engloba toda a família inclusive as crianças e jovens. No movimento a criança passa a pertencer a um coletivo com um ideal, uma expetativa de conquista da terra. Para o MST a criança tem um ideal de vida e faz parte de um projeto.

> *A criança Sem Terra, hoje, foi a criança ontem isolada, excluída da sociedade. Ser criança sem terra é ser criança que já tem um ideal, uma perspectiva de vida. Para nós uma criança Sem Terra é alguém que tem uma identidade de vida. Significa que ela está incluída na construção de um projeto em que a vida está em primeiro lugar (Jaime Amorim) (MST 1999, p.18, 1999).*

O MST é um movimento social que desde os anos de 1980 aglutina e organiza a população camponesa para a conquista da terra e de um conjunto de outros direitos e políticas públicas, tendo como horizonte um projeto de sociedade que inclui um novo modelo de desenvolvimento do campo. O projeto de sociedade do MST e da via Campesina se insere na luta da classe trabalhadora em busca constituir novas relações sociais de produção que eliminem a exploração, a concentração da propriedade privada, a injustiça e as desigualdades em busca de um horizonte de superação do modo de produção capitalista, como ressalta o documento do MST, Programa agrário do MST do VI Congresso Nacional (2013, p. 35).

> *Nosso programa agrário busca mudanças estruturais na forma de usar os bens da natureza, que pertencem a toda sociedade, na organização da produção e nas relações sociais no campo. Queremos contribuir de forma permanente na construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna.*

Os modos de vida, de trabalho e de produção da agricultura camponesa são indissociáveis das famílias camponesas. O formato da família camponesa ampliada é composta por pais, avós, filhos e outros parentes e agregados, especialmente nos assentamentos onde os filhos e netos quando crescem e constituem suas famílias constroem suas casas no lote da família assentada.

As crianças participam como sujeitos de direitos como parte de uma família em luta, mas elas têm as especificidades de viver próprias da infância, elas brincam, sonham, fantasiam e buscam conhecimentos e isso não passa despercebido pelo MST (MST, 2007, p.9, apud VERDÉRIO e SILVA, 2010, p. 8).

> *É na infância que a criança tem sede de conhecimento, o poder do canto, do representar, da imaginação, da fantasia, da poesia, da beleza. Por isso, é importante pensar a concepção de infância e crianças, como também, os espaços pedagógicos para que as crianças construam suas relações e nestas construam o seu tempo de infância [...]. (MST, 2007, p.09).*

A presença da criança em todas as ações e momentos de luta dos movimentos, levou o MST desde cedo a ter uma preocupação com a infância e com a educação das crianças, como revela a fala abaixo:

> *As crianças Sem Terra há tempo estão em constante movimento. Antes, elas participavam na vida do acampamento/assentamento. Ouviam os planos, assistiam curiosas às primeiras máquinas que lavravam, rasgando a terra para ser plantada. Em muitas madrugadas, eram tiradas do sono para partir mais uma vez em busca de outro lugar, possível de se viver. De barraco em barraco, nas estradas sem fim, no convívio com os adultos, elas aprendem a lição: o jeito é movimentar-se, mobilizar-se, partir em busca do que se quer, do que é direito e do que é necessário para se viver com dignidade (MST, 1999, p. 6).*

Dessa vida itinerante, insegura e instável, mas cheia de ousadia e esperança nos acampamentos, as crianças vão aprendendo a resistência, para garantir o direito à vida, especialmente no convívio com a família e com uma coletividade constituindo uma identidade de crianças Sem Terra.

> *Sendo assim, a infância no MST, desde a sua origem, tem participado ativamente das ações. Ocupações da terra juntamente com seus pais, mobilizações e marchas e na luta pela escola do acampamento e assentamento. Estar junto à sua família é o primeiro direito conquistado pelas crianças Sem Terra. Essas ações permitiram que a identidade das crianças Sem Terra criasse o seu nome próprio, os Sem Terrinha (MST. Fazendo Escola, nº4, 2008, p. 9)*

A participação das crianças nos processos de lutas levou o MST a dedicar uma atenção às crianças filhas dos camponeses nos acampamentos e nos assentamentos, o que o levou a realizar várias ações entre elas o 1º Seminário Nacional: o lugar da infância no MST. [145] Este evento evidenciou a necessidade de se definir ações voltadas às crianças Sem Terra:

> *Como fruto desse seminário estamos avançando na concepção de infância e de criança no próprio Movimento, reafirmando o entendimento de que a criança é sujeito agora, nesta fase de sua existência. É necessário dar visibilidade às crianças que estão na luta pela terra com suas famílias e para isso é necessário criar nos acampamentos, assentamentos, cursos, mobilizações, enfim, em todos os espaços de luta, lugares de vivência e convivência para as crianças, ampliando as experiências das Cirandas Infantis permanentes e itinerantes (MST, 2008, p. 12).*

A partir dessa definição o MST passa a dar sequência e a enfatizar a realização anual dos Encontros das crianças Sem Terrinha, em todos os estados, no mês de outubro coincidindo com o dia das crianças, como um espaço de brincadeiras, recreação, formação política onde as crianças são protagonistas.

A realização da Marcha Nacional pela Reforma Agrária[146] provocou o MST a pensar a infância como um estágio importante na formação do ser humano, a entender que nesse momento da vida é possível se ter autonomia, liderança e capacidade de autogestão (MST, 2008, p. 11).

> *Após a marcha, durante a realização da Reunião da Coordenação Nacional do MST, em julho do mesmo ano, a infância foi tema de reflexão. Não a partir da necessidade do outro, mas por ser um importante sujeito do MST - a*

145 1º Seminário Nacional: O lugar da infância no MST, entre os dias 09 e 11 de maio de 2007, na Escola Nacional Florestan Fernandes, em São Paulo.

146 A marcha ocorreu em maio de 2005, reunindo doze mil Sem Terra - trabalhadores/as vindos dos 24 Estados onde o MST está organizado. A marcha percorreu 230 km de Goiânia (GO) a Brasília (DF) e tinha como objetivo exigir do governo o assentamento de todas as famílias acampadas, realizando a Reforma Agrária (MST. A Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST, 2008).

> *Criança Sem Terra. Nessa discussão o MST Nacional reconheceu a importância da Infância na formação do ser humano e seu papel na capacidade de se autogerir, propor, organizar e liderar.*

Essa visão da criança realça a ideia da Sociologia da infância que percebe essa fase da vida a partir das formas de organização das crianças como atores sociais, como protagonistas, participantes de uma cultura própria. A criança como sujeito tendo e vivendo a vida no presente e não uma promessa de que será alguém no futuro, como realça Luz (2008).

> *O entendimento da criança como um ser que participa ativamente na construção de sua própria história e na produção de uma cultura infantil, que reúne elementos comuns da infância independente do contexto em que as crianças vivem, traz desafios para todos os pesquisadores e estudiosos da infância e das crianças (LUZ, 2008, p.11).*

A participação da mulher como sujeito histórico na luta do MST foi outro elemento que dimensionou as ações que possibilitasse as mães participassem do movimento, com a criação de espaços onde as crianças também sejam reconhecidas como fazedores da história (MST, 2008, p).

> *Mesmo com todo este esforço, a criança no Movimento ainda era prioritariamente uma preocupação da família, mais especificamente das mães. A participação das mulheres na luta e no trabalho do Movimento trouxe a necessidade de ter um espaço para as crianças se reconhecerem enquanto sujeitos da história. Esta criança só era percebida a partir da necessidade do outro, do adulto.*

O movimento passa a reconhecer-se como responsável pela infância, para além da família, uma vez que ele é um espaço vivido pelas crianças como sujeitos da história, o movimento torna-se um espaço educativo, um espaço do cuidado e da educação, um espaço de formação política e de vida.

AÇÕES POLÍTICO-EDUCATIVAS DO MST PARA E COM AS CRIANÇAS

Destacamos neste item quatro ações do MST para as crianças: a ciranda infantil; os encontros das crianças Sem Terrinha; as escolas itinerantes e as proposições para a educação infantil.

Ciranda infantil: o cuidar e o educar na luta

A ciranda infantil foi uma das primeiras iniciativas educativas do MST para a infância, que surgiu da necessidade de educar e cuidar das crianças durante os acampamentos, as marchas, as ocupações e garantir às mulheres a participação nas ações do movimento.

> *a Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direito, como valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vincular as vivências com a criatividade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais (MST, 2004, p. 37).*

No caderno do MST sobre a Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST, a ciranda infantil é assim definida:

> *A Ciranda Infantil é o nome criado pelo Movimento Sem Terra, a partir das experiências de educadores e educadoras infantis, para identificar o espaço de educação infantil. E compreendendo esse espaço como um lugar prazeroso, criativo, belo, atraente e que traz presente a cultura popular, as brincadeiras, a cooperação com o coletivo e o ser criança (MST, 2008, p.7).*

A criança do MST não se restringe ao espaço privado da família e da escola, ela é vista como sujeito que participa ativamente na coletividade, espaço considerado educativo que propicia a aprendizagem de valores, que ensina o amor pela terra, o companheirismo, a solidariedade.

> *[...] as crianças vêm participando e vivenciando práticas no coletivo infantil, ou seja, na coletividade. Este fator leva as crianças a vivenciarem valores como a solidariedade, companheirismo, despertando o amor pela vida, pela terra, pelo trabalho, o amor pelas pessoas, pela luta, pelo Movimento Sem Terra, isso sem perder a dimensão do SER CRIANÇA. (MST, maio de 2007, p.10).*

Essas experiências coletivas de viver e aprender possibilita à criança, desde cedo, a vivência num espaço público de aprendizagem da política, de estar junto com seus pais lutando, mas mantendo o jeito de ser criança.

Encontro das crianças Sem terrinhas: aprendendo a ser militante

As crianças no movimento tem uma particularidade vinculada à participação na vida pública e política, pois se insere ativamente nas ações do movimento como um todo, mas o MST tem pensado e incentivado a auto-organização das crianças a partir de coletividade e uma das ações privilegiadas tem sido os Encontros das Crianças Sem Terra, os Sem Terrinha, que ocorrem nos estados. Eles visam incentivar a participação coletiva e forjar a formação política e a identidade de luta, além de promover atividades de artes e brincadeiras. Um espaço específico para reunir as crianças como ação orgânica do movimento surgiu com os congressos infantis, sendo realizados o I e o II Congresso Infantil do MST,[147] posteriormente chamados de Encontro das crianças Sem Terrinha (MST, 2008, p. 5).

> *Por isso, os Encontros são processos que precisam ser estimulados, pois pensar a infância no MST é possibilitar a criança a se reconhecer como classe e superar o pensamento de que o espaço é construído apenas pelo adulto. Os Sem Terrinha fazem parte da vida, da construção e intervenção social. Da mesma forma que os adultos se organizam e propõem, as crianças fazem suas articulações, exigem os direitos que às vezes passam despercebidos pelo conjunto e pensam sobre a sua comunidade.*

No manifesto do I Congresso Infanto-Juvenil aparecem várias falas de crianças e suas reivindicações aprovadas no evento. Destacamos algumas dessas falas que julgamos significativas do auto reconhecimento que elas têm da situação que ocupam no movimento, que elas são lutadoras como seus pais, que são sujeitos de direitos e para conquistá-los é necessário lutar (MST, 1995, p. 2).

> *Nós, crianças dos Acampamentos e Assentamentos da Reforma Agrária, estamos comemorando de forma diferente o nosso dia: realizando o 1 º Congresso Infantil do MST/RS. Nesse Congresso, a gente discutiu o tema: a criança e seu espaço na sociedade. Durante o estudo descobrimos que nossos espaços estão em todos os lugares: na família, na escola, na comunidade e na sociedade.*
>
> *Hoje, nós, crianças e adolescentes, encontramos aqui o nosso espaço para manifestar nossos direitos através do canto, das brincadeiras, dos momentos artísticos e culturais, do estudo e da reflexão.*

147 O I Congresso Infantil do MST ocorreu no Rio Grande do Sul em 11 e 12 de abril de 1994, o II Congresso Infanto-juvenil do MST ocorreu também ocorreu no Rio Grande do Sul em 11 e 12 de abril de 1995.

Nesses encontros as crianças tem oportunidade de exercitar a auto-organização, a vivenciar atos políticos, pois sempre ocorrem atos públicos, ocupações do INCRA, elas brincam, fazem arte. Enfim os encontros das crianças Sem Terrinha é um espaço político, educativo, lúdico, de formação humana.

Escola Itinerante: a escola em movimento

A escola itinerante surge como uma necessidade de garantir o cuidar e o educar as crianças nos acampamentos que constituem espaços organização e luta que visa a ocupação de terras como forma de denunciar a estrutura fundiária com sua concentração de terras, criando um fato político com o objetivo de pressionar o governo para resolver o conflito.

> *A Escola Itinerante é aquela que nasce junto com um acampamento Sem Terra e vai com ele pra onde ele for. Em cada ocupação, em cada atividade de mobilização e marcha, lá está a escola. Para que as crianças e adolescentes que estão com suas famílias na luta não fiquem sem estudar. (MST. Fazendo Escola, nº4. A Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST).*

O acampamento é uma estratégia dos movimentos sociais do campo de luta pela terra em que propriedades passíveis de reforma agrária são ocupadas, como forma de pressão para garantir desapropriação e distribuição da terra para as famílias acampadas. Essa estratégia de luta é resultado de uma estrutura agrária concentradora de terras, excludente e geradora de desigualdades sociais que tem resultado em inúmeros conflitos agrários com a violência dos latifundiários resultando em inúmeros assassinatos de camponeses durante o processo de luta até que se resolva o problema culminando com desapropriação da terra e a distribuição para as famílias. Nesse processo, conforme seja o conflito, ocorrem despejos e as famílias acampadas se deslocam para outras áreas. São tempos, muitas vezes longos, de incertezas e itinerâncias que as famílias com suas crianças sofrem inúmeras privações, conforme o MST define no site do movimento (http://www.mst.org.br/educacao/).

> *A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. É uma escola que está voltada para toda a população acampada, o barraco da escola itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada.*

Nesse contexto a preocupação com a educação das crianças em movimento fez com que o MST criasse escolas que garantissem às crianças e jovens o acesso à educação nesse tempo.

> *Assim também foi na história que estamos iniciando a contar. Antes de montar o barraco da Escola Itinerante, tivemos que tomar uma decisão. Essa decisão nasceu de uma preocupação que é de entender que a criança sempre esteve presente no MST - desde o primeiro acampamento - e garantir escola para ela é fundamental para manter as famílias organizadas. Se o Estado não viabiliza, o coletivo do MST, com os seus educadores, faz acontecer a escolarização das crianças. Embora, na maioria das vezes, o Estado não reconheça esse trabalho, o fazer é a forma que o Movimento encontra de pressionar para garantir este direito (MST, 2008, p.8-9).*

Essa escola também acompanha o movimento nos encontros e congressos do MST, como é o caso descrito no caderno Fazendo Escola Nº 4, da Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST em 2008. Evento que contou com cerca de 18 mil pessoas e mil crianças. Nessas escolas dos acampamentos e assentamentos o MST tem mais autonomia para desenvolver suas propostas educativas que tem como princípios (MST, 2005, p. 29):

> *a) ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; b) integrar a escola na organização do assentamento; c) formação integral e sadia da personalidade da criança; d) a prática da democracia como parte essencial do processo educativo; e) o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento; f) a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social; g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento.*

O movimento ainda sugere que a produção de conhecimento seja coletiva tendo uma base de conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos e que escola busque ampliar e fortalecer a relação entre a escola e o assentamento e o MST.

Em alguns estados são reconhecidas, a exemplo do Paraná[148], Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Piauí as escolas itinerantes foram regulamentadas e funcionam através de parcerias com os movimentos sociais, especialmente MST sendo ligadas a uma escola base, que cumpre a função de acompanhar, dar suporte legal à vida

148 No Paraná é constituída como uma escola Pública e foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer N°1012/03 em 8/12/2003, uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

escolar dos alunos e à vida funcional dos professores, incluindo-os no seu corpo administrativo-financeiro.

Proposições para Educação da Infância

As reflexões e propostas do MST para a educação se encontram explicitadas em inúmeras publicações, mas destacamos as proposições para a educação da infância presentes em duas publicações [149].

O projeto de educação do MST nasce no leito das contradições da luta de classes na sociedade do capital, que no campo instaura um modelo de produção que visa primordialmente ao lucro. Para tanto, se apropria dos recursos naturais, da terra e explora os homens e mulheres e lhes nega o direito à terra como meio de vida. Este projeto histórico se instrumentaliza e reduz a educação aos processos escolares cujo acesso é limitado ao letramento, escolarização mínima, formação para o trabalho subordinada ao mundo do trabalho sob o interesse do capital, inculcação ideológica e aos valores morais da ordem social vigente.

A educação do ponto de vista do MST é uma prática social ampla, compreendendo os processos vividos em diferentes espaços e momentos da vida, na escola, na família, no movimento, por isso o MST tem proposições para a educação escolar, para a educação no movimento e na comunidade, resultantes das experiências do movimento. A perspectiva de educação emancipatória do MST se funda numa concepção histórico crítica de homem e sociedade, que embasa o trabalho pedagógico que une teoria e prática, trabalho intelectual e manual, visando educar os indivíduos em todas as suas dimensões, despertando a consciência das questões e contradições da sociedade em que vivem e a inconformidade diante das desigualdades, injustiças e opressões e incentivando a mobilização e participação coletiva com vistas às transformações. Referindo-se à educação infantil o MST afirma:

> *Essa educação precisa estar comprometida com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que vise à formação plena, quer dizer, que a dimensão afetiva, biológica, intelectual, estética precisam fazer parte fundamental do desenvolvimento de uma prática junto à criança, para que ela vá formando seu caráter, sua postura enquanto pessoa humana. Essa educação precisa também ser de qualidade para que consiga enfrentar e superar os desafios e os limites que a escola lhe impõe posteriormente (MST,1997, p.5).*

149 MST. Boletim da Educação nº 7**. Educação Infantil:** construindo uma nova criança. Julho de 1997MST. Caderno da Infância nº 1. **Educação da Infância Sem Terra** – orientações para o trabalho de base. 2001.

Na visão do MST a educação da criança deve entendê-la como sujeito de direitos, como cidadã, como ser social situado historicamente, que pertence a uma classe. Ele entende que o meio influencia na formação e na percepção que as crianças têm do mundo e que as experiências vividas contribuem para desenvolver suas dimensões psicológicas, biológicas, afetivas e cognitivas e, portanto a educação deve assumir uma perspectiva omnlateral[150], priorizando a formação humana em todas as suas dimensões. Quanto à educação infantil o MST assim se pronuncia:

> *A educação oferecida à criança de 0 a 6 anos precisa estar comprometida com todo o desenvolvimento infantil, tanto em conhecimento, suas relações com o meio e as pessoas, como também seu físico, seu emocional e com a contração de conhecimentos relativos ao mundo físico e social dessa mesma criança, isto é, questões básicas referentes ao reconhecimento e domínio de seu espaço social, questões de linguagem, de conhecimento histórico do lugar onde mora e das pessoas que vivencia experiências (MST,1997, p.5).*
>
> *A educação da criança nesse período precisa garantir ou contribuir para que seus direitos básicos sejam assegurados pelos seus, enquanto espaço e tempo para brincar, atendimento à sua saúde e de sua alimentação, direito de ter amigos, família e pessoas que lhe ama, a ter acesso a novas informações e novos conhecimentos, enfim, que os seus espaços educativos de convívio sejam espaço de vivência da cidadania, isso desde pequeno (MST,1997, p.5).*

O grande desafio para o movimento é viabilizar esse projeto de educação nas escolas dos assentamentos e acampamentos, uma vez que em sua maioria elas são vinculadas e controladas pelo poder municipal ou estadual e promovem uma educação limitada e precária que é um simulacro de uma política educacional massificada que ao chegar ao campo se reduz aos fragmentos do que é planejado centralmente.

PRODUÇÕES DO MST VOLTADAS PARA INFÂNCIA

O MST tem se preocupado em registrar e publicar sobre todas as temáticas que fazem parte de seu repertório de interesses e lutas, somando um total de dezesseis tipos

150 Assim, além da dimensão pedagógica, o processo formativo-educativo deve preocupar-se com a formação omnilateral do homem, isto é, deve estar fundamentado numa perspectiva científico--crítica que aponta para o desenvolvimento integral do homem, propiciando uma visão totalizante da realidade que lhe permita viver criticamente em sociedade. Isto é, uma proposta pedagógica voltada para a formação omnilateral do homem deve estar fundamentada na unidade dialética entre teoria e prática, pensamento e ação, homem e sociedade, o pedagógico, o político e o social, ou seja, precisa estar sintonizada com toda a problemática social que envolve o fenômeno educativo (CRUZ, 2004, p. 2).

diferentes de documentos[151], com variadas preocupações e temáticas. Destacamos aquelas voltadas para educação e para a infância e as crianças. São materiais sobre educação, formação, brincadeiras entretenimento e envolve diferentes veículos de informação: revistas, jornais, cadernos didáticos, boletins, livros de histórias.

Grande parte dessa produção está disponibilizada na biblioteca digital da questão agrária brasileira. Entre esses materiais destaca-se a coleção Cadernos de Educação com 13 edições com temas como a escola que o movimento defende, Educação de Jovens e Adultos, princípios de educação do MST, jogos e brincadeiras infantis, Educação Infantil. A seguir apresentamos as produções que estão mais diretamente focando aspectos do objeto de nossa pesquisa.

O Caderno de Educação nº 7 traz os jogos e brincadeiras infantis com o objetivo contribuir com professores e educadores no processo educativo enriquecendo suas atividades recreativas e lúdicas com as crianças, resgatar o valor e o espaço de brincar na escola deixando fluir o imaginário e a fantasia e a criatividade das crianças (MST, 1996, p. 1996).

O Caderno da Infância nº1. Educação da infância Sem Terra. Orientações para o trabalho de base (São Paulo: MST, 2011) é voltado para famílias e dirigentes do movimento e tem como objetivo promover e orientar o debate e uma reflexão coletiva sobre a infância como um tempo de vida. Ele serve como um guia para encontros e oficinas dos núcleos de Base dos acampamentos e assentamentos do MST que tenham a temática da infância.

O caderno de Educação 12, de 2004, traz como tema a Educação Infantil, como resultado das experiências das Cirandas Infantis Permanentes, nos acampamentos e assentamentos. O caderno traz várias temáticas: história da Educação Infantil no Brasil, a Educação Infantil no Movimento Sem Terra; pedagogia da Educação Infantil no MST, As diversas linguagens; Cirandas Infantis: crianças aprendendo em movimento, as cirandas infantis no MST, o ambiente educativo; e Educação Infantil: um direito da criança.

A coleção Fazendo Escola tem quatro edições, com os temas: Escola Itinerante em acampamentos do MST, Construindo o Caminho numa escola do MST, Crianças em movimentos: as mobilizações infantis no MST e A escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST. A coleção tem como objetivo divulgar para a militância, famílias, estudantes e educadores as propostas e experiências de educação do movimento.

151 Cadernos de formação, Cadernos de cooperação agrícola, Caderno de experiências Históricas da cooperação, Cadernos de educação, Boletim de educação, Coleção fazendo história, Coleção fazendo escola, Por uma educação básica do campo, Coleção pra soletrar a liberdade, Cadernos do Iterra, Gênero, Coleção dos lutadores, Série cadernos vermelhos, Coleção saber e fazer, disponibilizadas no portal: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca.

O caderno Fazendo Escola nº 2 Crianças em movimento. Mobilizações infantis no MST, publicado em 1999, evidencia a participação das crianças desde o início das lutas do movimento. Traz depoimentos de crianças, militantes e educadores sobre a participação das crianças. O caderno afirma que "tem como objetivo relatar experiências de educação que vão aos poucos nos ajudando a fazer a escola que queremos e a construir a proposta de educação do MST". Ele traz temáticas tais como: mobilizações no MST, com a experiência se aprende, as crianças Sem Terra, com a palavra as crianças Sem Terra, como a sociedade vê os Sem Terra, um olhar de educadores e educadoras do MST, a dimensão educativa de uma mobilização, o papel da escola, como surgiram as mobilizações e os tipos de mobilizações, orientações para as mobilizações e como organizar o encontro das crianças Sem Terra.

O caderno Fazendo Escola nº 3 com o título Construindo caminho numa escola de Assentamento, conta a história do Assentamento e da construção da escola. Ressalta que a preocupação maior sempre foi com as crianças que elas participaram de todo o processo do acampamento até o assentamento.

O Boletim da Educação, o nº 7 com título Educação infantil: construindo uma nova criança (MST, 1997), foi comentado no item que trata das propostas de Educação Infantil.

O jornal das crianças Sem terrinha começou a ser editado em 2007 como um encarte do Jornal do MST, com o objetivo de formar e educar as crianças do movimento.

A Revista da criança Sem Terrinha foi lançada em 2009, em suas edições apresenta os símbolos, a bandeira, o hino, a estrutura organizativa do movimento, com ilustrações coloridas trata dos direitos das crianças, reforma Agrária Popular, conceito e relação de poder, solidariedade internacional aos 5 cubanos presos nos Estados Unidos da América e a defesa da liberdade deles, congresso Nacional do MST, história sobre a Palestina e solidariedade à Palestina. Apresenta literatura, poesia e jogos de tabuleiro e Caminho da Festa, Trabalho coletivo solidário, Músicas, desenhos de acampamentos e assentamentos e indicação de leituras, a bandeira do MST. Traz ainda advinhas, brincadeiras de rodas como camaleão e escravo de Jô. Receitas e músicas, cruzadinhas, caça- palavras, adivinhas como o que é o que é, e Poemas.

CONCLUSÕES

A presença marcante das crianças nas mobilizações e ações coletivas do MST provocou o MST a pensar sobre a infância e definir um projeto educativo emancipador de educação desde a infância, que contribua para construir a identidade de sujeito histórico coletivo, de militância que garanta reprodução do movimento.

A luta do MST por educação tem sido uma prioridade o que o levou desenvolver experiências educativas, produzir material e sistematizar reflexões sobre educação e contabilizar conquistas na educação nos acampamentos sob sua direção constam duas mil (2000) escolas com cerca de duzentos mil (200.000) estudantes[152]. Mas como elas em sua quase totalidade são escolas municipais somente nas escolas em que o MST tem o controle em acampamentos, assentamentos, nos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em parceria com as universidades públicas, no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC)[153] e na Escola Nacional Florestan Fernandes ele consegue ter autonomia para executar suas propostas de educação e sua práxis pedagógica de forma efetiva.

152 Fonte: portal na internet (http://www.mst.org.br/educacao/).

153 Que tem como mantenedor o Instituto Técnico de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária - ITERRA em Veranópolis-RS. (Fonte: http://cooperar.org.br/).

REFERÊNCIAS

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho da. **Formação omnilateral**: perspectivas para o trabalho pedagógico crítico-emancipatório. V Anped Sul, 2004. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/. **II Congresso Infanto-Juvenil**. Porto Alegre - RS. 1995

LUZ, Iza Rodrigues da. **Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil**. Revista Paidéia, 2008.

MST. **Jogos e brincadeiras infantis**. Caderno de Educação nº 7. 1996

MST. **Educação infantil: construindo uma nova criança**. (Boletim da Educação nº 07). São Paulo, 1997.

MST. Crianças em movimento: as mobilizações infantis no MST. **Fazendo Escola**, nº 2. Porto Alegre, 1999. (Coleção Fazendo Escola, 2).

MST. Educação Infantil, movimento da vida, dança de aprender. **Caderno de Educação do MST** n.12. MST, 2004.

MST. A Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST. **Fazendo Escola nº 4.** 2008.

MST. **Educação da infância Sem Terra**. Orientações para o trabalho de base. Caderno da Infância nº1. São Paulo: MST, 2011.

MST. **Programa agrário do MST**. VI Congresso Nacional**.** São Paulo. 2013

MST. **Tecendo e Construindo Saberes**: refletindo a infância e a criança de hoje num processo histórico. Setor de Educação, documento interno para discussão, maio de 2007.

SILVA, Ana Paula Soares da; et all. **Infância do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete, et all. (organizadores). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

VERDÉRIO, Alex; SILVA Janaíne Zdebski da. Ciranda Infantil do MST: de necessidade estrutural à possibilidade pedagógica na formação de educadoras e educadores do campo. II Simpósio Nacional de Educação. Cascavel-Paraná, 2010

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DO CAMPO: ELEMENTOS DE MOBILIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES DA CULTURA CAMPESINA

Maria Lemos da Costa (UFPI)
marialc08@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A discussão que permeia os saberes docentes do professor do campo, tem se constituído em uma temática relevante diante das demandas sociais para a Educação do Campo. Os saberes docentes são construídos na trajetória de uma carreira profissional, bem como nas vivências, nas interações com os pares e no desenvolvimento da prática no contexto da sala de aula. Os saberes são uma construção social que envolve conhecimentos teóricos e práticos, oriundos das diversas instituições em que os seres humanos estão inseridos.

Neste estudo de caráter bibliográfico, buscamos apontar caminhos que vislumbram para uma ecologia de saberes, um diálogo entre os saberes da ciência produzidos socialmente aos saberes locais produzidos culturalmente. Assim temos como objetivo geral: analisar os saberes docentes dos professores do campo como elementos de mobilizações e articulações da cultura campesina na prática e, objetivos específicos: identificar as perspectivas conceituais dos teóricos sobre os saberes docentes e caracterizar os saberes da cultura campesina que são mobilizados e articulados na prática docente dos professores do campo.

A partir destes objetivos, buscamos responder ao nosso problema de pesquisa: quais os saberes docentes dos professores do campo que se constituem como elementos de articulações e mobilizações na prática da cultura campesina? Para tanto buscamos alicerce teórico em: Charlot, (2000), Gauthier, (1998), Morin (2007), Santos (2007, 2010), Tardif (2002), dentre outros, que evidenciaram como esses saberes são apreendidos e construídos pelos seres humanos, trazendo desde as perspectivas teóricas ao desenvolvimento das práticas de ensino.

Este trabalho está organizado além do resumo, da introdução e das considerações finais, em duas partes. A primeira intenciona discutir sobre as perspectivas conceituais dos saberes docentes na visão dos teóricos e a segunda postula as discussões sobre esses saberes como elementos de articulações e mobilizações da cultura campesina, como conexões entre os saberes globais e locais nas práticas de educação, um diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares.

O estudo nos levou a refletir sobre a necessidade de uma educação pautada, orientada nos saberes da cultura campesina, apreendê-los como conhecimentos,

para romper com esse ideal de educação universalizada que protagoniza um sujeito universal na busca de uma educação diferenciada. E finalizando as considerações finais que trazem os resultados prévios, evidenciando a urgência na Educação do Campo de ecologia de saberes, um diálogo, entre o saber cientifico e o saber popular.

CONCEPÇÕES DE SABERES DOCENTES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Ao discutir os saberes docentes é importante compreender como estes são aprendidos na visão dos teóricos. O saber possui relação direta com a ciência/ episteme, sendo construído ao longo dos tempos, por meio das nossas experiências e vivências a partir da observação de fenômenos. Não existe saber sem relação com as experiências e vivências, pois estes são construídos por meio das diversas atividades em que os seres humanos são envolvidos. Aspectos que implicam na relação do saber com as práticas de educação desenvolvidas no âmbito formal e informal, postulando que no processo de ensino são mobilizados vários saberes, desde os saberes acadêmicos aos saberes da experiência.

Para Morin (2007), o substantivo ciência provém do verbo "sciere" que significa saber, episteme é um tipo de saber, mas sendo o saber algo mais amplo, assim "o saber é um conhecimento mais amplo que o da ciência ou do episteme. O saber combina vários tipos de conhecimento teórico, prático ou experiencial", (MORIN, 2007, p. 24).

Pinto (1969) afirma que o conhecimento passa por fases de desenvolvimento e que uma dessas pode ser chamada de saber e, se caracteriza pelo conhecimento reflexivo e, no homem é uma transmissão de caráter social. Franco (2006) disserta que um saber implica em uma prática reflexiva, comprometida, com intencionalidade, decorrendo da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico. Então:

> *Com o saber aparece a capacidade de refletir sobre si mesmo, de tomar a própria consciência, com todo seu conteúdo de idéias, imagens e articulações abstratas explicativas da realidade, por objeto de observação e de estudo. Não representa contudo, a fase final, suprema do processo do desenvolvimento do conhecimento, porque, apesar de existir já a autoconsciência do saber, é a fase que o homem sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber. (PINTO, 1969, p. 28).*

O saber tem relação com um conjunto de conhecimentos amplos, que combina vários outros conhecimentos, por isso o saber tem relação com o ensino, pois neste é mobilizados vários saberes. Compreendemos que o saber é oriundo de observações dos diversos fenômenos da realidade, transmitidos por instituições por meio das práticas sociais, das relações consigo mesmo e com o próximo e pelas experiências.

Um saber nos permite domínio de alguma área, por isso é que: “[...] adquirir saber permite assegurar certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Vale ressaltar que, esses saberes que adquirimos, permitem validar nossas práticas como profissionais, em que, em cada área, vamos construir saberes diferenciados, específicos. Por isso o saber tem relação direta com o sujeito e com suas atividades. O saber como um conjunto de conhecimentos é construído socialmente nas relações com os sujeitos sociais, em suas múltiplas atuações.

È importante pontuar que: “o saber e um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas liberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2002, p. 223). Ainda conforme o autor, o saber possui sentido amplo, pois envolvem conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes. È o nosso saber fazer e saber-ser, entendido dessa forma, todos os seres humanos possuem, constroem e mobilizam saberes em suas práticas cotidianas.

O autor apresenta três concepções de saber que se refere a: sujeito, a representação – “[...] tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional”; o juízo, o discurso assertórico – “[...] o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa”; argumento, a discussão – “[...] um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro”. (TARDIF, 2002, p.193 -196).

O saber envolve todas estas dimensões, sendo construídos por meio das relações sociais, relaciona o sujeito consigo mesmo e com os outros em suas representações, em seus discursos e em seus argumentos para validar, testar, comprovar os seus juízos de valores sobre a realidade. Saberes que são construídos socialmente, oriundos das práticas sociais dos seres humanos. Saberes que cada profissional constrói dentro de sua área na academia e nas suas vivências.

Se pensarmos na prática do professor, vemos a necessidade de um saber voltado á sua realidade, a sua atuação, se pensarmos na prática de um médico, vamos vislumbrar outros saberes relacionados a profissão, se pensarmos no ato de cozinhar serão outros saberes a serem mobilizados e assim por diante. São saberes diferentes para cada profissional de acordo com a sua atuação profissional.

Então, podemos entender o ensino como “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p.28). Ao falarmos na prática do professor, entendemos esses saberes como docentes, aqueles desenvolvidos no âmbito da sala de aula e pedagógicos, aqueles que estão relacionados a pedagogia – ciência da educação.

Franco (2006, p. 37), diserta sobre os saberes pedagógicos e afirma ser “a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a condição de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto [...]” é que estrutura os saberes pedagógicos e se constituem como elementos articuladores de conhecimentos nas práticas de ensino.

Os saberes do professor são direcionados à necessidade de sua prática para atender as demandas do seu fazer em sala de aula. O professor tem a necessidade de construir uma diversidade de saberes, pois o ensino como uma prática social que envolve sujeitos sociais com saberes diversos exige essa diversidade diante da heterogeneidade presente na sala de aula.

A diversidade de saberes é construída mediante a atuação de cada profissional, esses saberes são específicos para cada área, é o saber como um conhecimento sobre um determinado tema, que atenda a uma necessidade, que representa uma realidade, sendo útil para tomada de decisões. Nisso, o saber tem relações com todas as atividades humanas que são utilizadas para comunicar, provar, demonstrar, até para manipular, se sobreponde invalidando outros saberes, enaltecendo-os nas relações de poder.

E dessa forma, vai acontecendo o aprender como uma atividade de apropriação de um saber, que envolve a relação do sujeito com o mundo, com o seu próximo e consigo mesmo. Pois aprender é “[...] entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Desse entrar em contato numa relação dialética com o outro e consigo mesmo, vão se construindo os saberes que são mobilizados nas diversas atuações do ser humano. Saberes que permeiam as diversas culturas, diversos contextos sociais, econômicos e históricos, saberes que não são estáticos, que não são prontos e acabados, mas que evoluem conforme as demandas da sociedade. Saberes que envolvem, ciência, cultura, crenças, valores, princípios, envolvem as atividades dos seres humanos em seus diversos aspectos.

Nessas discussões, é importante ponderar sobre a classificação dos saberes necessários às práticas de ensino e como se originam, como são construídos. Entendo como saber docente, um conjunto de saberes oriundos das instituições formais, como também, das nossas experiências. Gauthier (1998) e Tardif (2002) trazem os tipos de saberes que o professor mobiliza no processo de ensino e aprendizagem.

Ambos citam os saberes disciplinares concernentes aos diversos campos do conhecimento científico, o saber das disciplinas, dos saberes curriculares, oriundos dos programas e dos saberes experienciais oriundos das experiências, evidenciando que o professor mobiliza nas práticas de ensino uma diversidade de saberes para a construção do conhecimento.

Pimenta (2009) em consonância Gauthier (1998) e Tardif (2002), disserta sobre os saberes da docência e postula que estes têm origem nas nossas experiências ainda quando alunos, com o conhecimento sobre as diversas disciplinas, saberes específicos. E por último fala dos saberes pedagógicos que se referem ao saber ensinar, didática, construído no contexto da sala de aula na interação com os alunos, no exercício da prática. Para a autora os saberes da docência se constituem em saberes da experiência, disciplinares e pedagógicos.

O que existe, não é um saber, mas uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010, 2007), é necessário o reconhecimento à existência de múltiplos conhecimentos, oriundos das múltiplas culturas, dos múltiplos contextos sociais, em que os sujeitos estão envolvidos. O que existe é uma pluralidade de saberes que evoluem conforme as transformações da sociedade. E nessa pluralidade, um saber não pode se sobrepor a outro, invalidando ou negando, saber cientifico e saber popular devem ser interdependente e estabelecer diálogos entre as diversas formas de saber.

É nesse sentido que vislumbramos que, os saberes docentes devem se constituir na prática dos professores do campo como elementos de mobilizações e articulações da cultura campesina. Cultura aqui entendida como toda a criação humana na sua produção de existência, nas relações com os outros seres humanos e com o planeta, se revelando em construção de modos de vida.

Todos os saberes que formam/comportam o saber docente deve ser articulado aos saberes dos educandos, aos seus modos de vida, tendo estes como sujeitos sociais, históricos, culturais e de também de saberes. No processo de ensino e aprendizagem é urgente partir dessa ecologia de saberes proposta por Santos (2007, 2010), é urgente que a prática docente seja orientada a partir desta para superar a descontextualização das práticas de ensino.

SABERES DOCENTES: MOBILIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES DA CULTURA CAMPESINA

A partir das discussões anteriores, é que intencionamos postular sobre os saberes dos professores do campo e como estes se constituem como elementos de mobilizações e articulações da cultura campesina na prática pedagógica. Ao iniciarmos esta discussão é importante pontuarmos o nosso entendimento sobre o espaço do campo. E de acordo com Fernandes (2009), o campo é parte do mundo e não pode ser visto como aquilo que sobre das cidades, é lugar de vida, de educação e de formação humana, onde se mora, trabalha, estuda, lugar que tem a sua identidade cultural.

Por isso mais que um perímetro não-urbano “[...] é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições

da existência social com as realizações da sociedade humana" (BRASIL, 2002, p. 05). É nesse espaço do campo que habitam e vivem os camponeses, tirando o seu sustento, produzindo histórias de vida, suas singularidades, valores, princípios que se constitui em cultura, a cultura campesina.

Nesse espaço de possibilidades, das múltiplas formas de produção de existência, que vivem uma diversidade de homens e mulheres que se constituem em sujeitos de direitos. São eles os indígenas, os pescadores, os camponeses, os quilombolas e tantos outros que fazem do campo, um espaço rico em produção de vida e de cultura. Em virtude da diversidade e das singularidades que identificam os campesinos, compreendemos ser urgente uma prática pedagógica pautada em uma ecologia de saberes para os profissionais que atuam no campo.

A partir dessa concepção de campo e de cultura, é relevante ponderar sobre a cultura campesina, na qual tomamos como base o termo campesinato de Tardin (2012) que entendemos ser sinônimos. A cultura como toda criação humana se revela no modo de vida dos sujeitos sociais e históricos, na qual campesina e/ou campesinato se

> *[...] constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjam culturalmente numa intima relação familiar, comutária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intricado complexo de agroecossistemas. (TARDIN, 2012, p. 179).*

Diante destes pressupostos, entendemos ser necessário que os saberes docentes sejam articulados aos saberes dos campesinos, que seja possível fazer um diálogo entre estes, em que "[...] o saber cientifico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, como saber das populações urbanas, marginais com o saber camponês". (SANTOS, 2007, p. 33). Esse diálogo é urgente no contexto da atualidade, visto que, o modelo de educação desenvolvido é orientado a partir dos conhecimentos preconizados pela ciência que invalida o conhecimento construído no cotidiano.

O autor ainda afirma que somos contra as hierarquias abstratas de conhecimento, das monoculturas que dizem ser a ciência a única forma reconhecida de saber, não havendo outros saberes, a ciência como conhecimento universal. Por isso defendemos a ecologia de saberes, esse diálogo, sem que nenhum se sobreponha sobre o outro validando ou invalidando. E para que os professores do campo desenvolva seus saberes como elementos de mobilizações da cultura campesina, é importante que estes tenham saberes específicos, diferenciados, saberes da cultura dos camponeses, para em suas práticas poder mobilizá-los junto aos saberes globais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que compreendemos o saber dos professores como um saber social, por ser partilhado por grupo social. Sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que também é social e seus objetos são objetos sociais, que evoluem com o tempo e com as mudanças e são construídos por meio da socialização de sujeitos (TARDIF, 2002). Nessa perspectiva, os professores do campo não podem deixar de articular esse saber que é profundamente social ao contexto dos campesinos, ao seu modo de vida, à sua cultura, às suas crenças, aos seus valores, aos seus princípios, aos seus saberes.

Os saberes dos professores do campo precisam está articulado aos saberes oriundos das lutas pela terra, pela reforma agrária, a luta pela educação como direito, às lutas de resistência, afirmação e emancipação dos sujeitos do campo como sujeitos de direito (ARROYO, 2012). Sujeitos que tiveram seus direitos negados em nome de um desenvolvimento social e econômico que negligencia a formação do ser humano, as suas raízes culturais, os seus modos de vida, a sua identidade. Aspectos que revelam a necessidade de um novo modelo de educação, em que as práticas de ensino sejam orientadas a partir do cotidiano dos campesinos. Para tanto:

> *É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 13).*

Defendemos que os professores do campo devem ter uma formação que subsidie a construção de saberes específicos, diferenciados, para oportunizar aos campesinos em ensino voltado às suas singularidades, aos seus modos de produção de existência. Postulamos uma educação inclusiva, que crie condições de trabalho, de vida digna, considerando os aspectos naturais e a sustentabilidade do planeta conforme propõem os autores.

Uma educação, em que as práticas dos professores sejam orientadas e pautadas nas necessidades dos campesinos, articulando conhecimento global aos conhecimentos locais. Uma educação que articule os saberes acadêmicos aos saberes dos camponeses. Uma educação pautada no principio da igualdade e que inclua a todos na construção do conhecimento, que não seja mais um instrumento de fortalecimento das injustiças, das desigualdades, que não seja mais um modelo de educação descontextualizada da vida social, em que as práticas de ensino excluem os saberes dos educandos.

Diante desses pressupostos, surgem vários questionamentos: que saberes os professores precisam mobilizar em suas práticas? Como devem ser construídos esses

saberes? E quais devem ser os saberes dos professores do campo? Como devem ser mobilizados na prática para articular aos saberes dos campesinos? Que saberes da cultura campesina deve fazer diálogo com os saberes científicos? E qual o papel da escola do campo? E que saberes devem compor o currículo da Educação do Campo? E tantos outros questionamentos que nos permite fazer essas problematizações, bem como, refletir em torno do ensino proposto aos camponeses.

Nessa perspectiva, Arroyo (2009) afirma que a escola tem que ser mais rica, tem que incorporar em suas práticas, o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. O que isso significa na prática? O autor responde pontuando da necessidade de incorporar nas propostas curriculares os saberes que preparam para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a formação integral do ser humano. A educação como via de possibilidades de crescimento social, econômico, cultural, para proporcionar melhores condições de vida.

Para tanto, precisamos compreender quais saberes são necessários ao professor para desenvolver suas práticas de ensino no campo. Ensino apreendido conforme Gauthier (1998) como a mobilização de vários saberes, em que o professor utiliza para responder as exigências especificas do ensino. O autor apresenta vários saberes e suas origens, discussão semelhante apresentada também por Tardif (2002). Os autores trazem os saberes docentes como plural, visto ser oriundos da formação profissional em suas diversas dimensões, bem como das experiências do cotidiano, das vivências sociais.

Os teóricos mencionados dissertam que os saberes dos professores têm origem em diversas fontes. Os saberes da formação são transmitidos pelas instituições - o das ciências da educação, pedagógicos; os saberes disciplinares são oriundos das diversas disciplinas - os saberes curriculares que se apresentam sob a forma de programas e por fim os saberes experienciais são oriundos das vivências individuais e coletivas, das interações sociais.

Todos esses saberes permeiam o processo de ensino e aprendizagem, a educação formal não pode ser desligada das práticas sociais do cotidiano dos sujeitos, não pode ser desligada da vida. Compreendemos que esses saberes devem ser mobilizados e articulados na prática dos professores para a construção do conhecimento, pois são adquiridos e construídos por meio das relações sociais, aspectos que requer nas práticas de educação e do profissional, múltiplos saberes, traçando um perfil de professor ideal, sendo “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e sua programa além de possuir certos conhecimentos relativos ás ciências da educação e a pedagogia e, desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

A partir desta postulação teórica nos questionamos: para os profissionais do campo, esse ideal de professor, com esses saberes, dão conta das demandas sociais

para a Educação do Campo? Somente esse saber prático baseado na relação do professor com o aluno atende aos princípios de uma educação contextualizada no/do campo? O professor ideal conforme Tardif (2002) deve conhecer a matéria, a disciplina, o programa, possuir os conhecimentos das ciências da educação e desenvolver um saber prático. A partir desses pressupostos, esses saberes podem se constituir como elementos de mobilizações e articulações da cultura campesina na prática pedagógica?

Nisso, vemos as lacunas, esses saberes não atendam as demandas socioculturais da diversidade dos povos campesinas. Uma educação nos parâmetros universais da ciência moderna em que o conhecimento local é ocultado pelo conhecimento global se constitui como uma educação descontextualizada da vida cotidiana dos sujeitos. O professor do campo precisa de todos esses saberes, mas precisa também de conhecimentos sobre a terra e a produção econômica do campo, as memórias dos campesinos, as lutas sociais, as formas de produção de vidas, dentre outras formas de produção de existência.

Todos esses aspectos devem ser articulados aos saberes propostos por Tardif (2002) e Gauthier (1998), buscar uma relação, o dialogo entre os saberes possibilitará uma educação contextualizada que promove uma formação global e fortalece peculiaridades locais e, possibilita interagir com o conhecimento construído mundialmente sem desconsiderar o conhecimento local.

O que se propõem neste estudo é apontar caminhos para se efetivar na Educação do Campo uma prática orientada a partir da “ecologia de saberes que postula um diálogo do “[...] saber cientifico como o saber popular e laico” (SANTOS, 2007, p. 09), que um não negue, oculte, silencie, invalide o outro, mas que na prática dos professores do campo, os saberes disciplinares, curriculares, experiênciais e os saberes pedagógicos sejam articulados aos saberes dos campesinos em todas as suas formas de produção da sua existência.

São outros sujeitos, sendo urgentes também, outras pedagogias (ARROYO, 2012) outros saberes, outras práticas, outros processos, outros modelos educacionais, pois são outros sujeitos que se afirmam e lutam pela inclusão dos seus saberes nas teorias pedagógicas, nos currículos, nos programas, nas disciplinas, nas práticas de ensino, nas instituições educativas.

Para tanto é necessário, conforme o autor que ocupemos o latifúndio do saber, que lutemos para incluir os saberes dos campesinos nas práticas de educação, romper com as cercas que cercam as formas de conhecer a história, a cultura, os modos de vida, romper com o modelo de educação que postulam um ser humano universal, que universaliza um saber, um conhecimento, em que não é possível pensar em outros

saberes, em outras pedagogias, outras práticas de educação.

Nessa disputa pela ocupação do latifúndio do saber, para se pensar em outro modelo de educação, “os movimentos sociais entram nessas disputas/ocupações dos latifúndios do saber, dos currículos e das próprias concepções e práticas pedagógicas. Os diversos, os pensados como inferiores se fazem mais presentes nas instituições do conhecimento. Entram para ocupá-las e disputá-las” (ARROYO, 2012, p. 34).

Nessa luta para ocupar o latifúndio do saber, os sujeitos do campo lutam para superar a sociologia das ausências (SANTOS, 2007), para se fazer presente na construção das ideologias da Educação do Campo em seus programas curriculares, disciplinares na formação dos profissionais, nos materiais didáticos, nos saberes que serão mobilizados nas práticas de ensino. Nessa luta, os campesinos buscam superar as “monoculturas do saber cientifico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escala dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza” (SANTOS, 2007, p. 09).

Segundo o autor, na monocultura do saber e do rigor, o único saber rigoroso é o saber científico, outros saberes não têm validade; na monocultura do tempo linear, a história tem uma única direção, em que os países desenvolvidos estão a frente; na monocultura da naturalização das diferenças que ocultam as hierarquias, a diversidade racial, étnica, sexual são inferiorizadas nas hierarquias naturalizando as diferenças; na monocultura da escala dominante, o global e o universal é hegemônico, em que o particular e o local são ocultados, descartados e por último na monocultura da produtividade, existe um modelo de produção econômica que não considera o ciclo da terra.

Para esta superação destas monoculturas, Santos, (2007) propõe as ecologias para que essas ausências se tornem presentes, vislumbrando uma democracia para uma emancipação social. Só teremos democracia e emancipação quando não mais existir essas monoculturas, quando o saber científico fazer diálogo com o saber popular, quando todos os tempos foram considerados e não apenas um tempo linear, quando não mais existir um modelo de escola universal imposto a todos, quando no universal for visto um local especifico e diferenciado e, que possa ser visto outras formas de existência de produção humana, outras experiências, outros saberes, outras propostas de formação para os professores com outras pedagogias.

Para tanto, é preciso as cinco ecologias propostas por Santos (2010) para superar as sociologias das ausências produzidos pelas monoculturas: a ecologia dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento das diferenças e da igualdade, a transescala, articular o local, o nacional e o global e por fim a ecologia das produtividades que defende a recuperação e valorização de outros sistemas de produção ocultado pelo capitalismo que nega uma rica diversidade de saberes. Compreendemos que o educando do campo assim como dos centros urbanos, constrói saberes por meio de suas diversas experiências e vivências sociais, portanto,

> *nessa diversidade de locais, de situações de trabalho em que as crianças e os adolescentes populares estão inseridos, aprende saberes sobre o mundo, a cidade, o campo, a sociedade, a condição de classe social, de gênero, de raça, de espaço. Aprendem saberes sobre si mesmo, sobre os modos tão diferentes de ser-viver a infância, a adolescência, de ser menino, menina. (ARROYO, 2011, p. 94).*

Os saberes dos professores do campo devem perpassar por todas estas dimensões da vida social dos educandos. E precisam ser articulados aos saberes disciplinares e dos programas curriculares. O que se propõe é que, os saberes da base comum do ensino sejam mobilizados e articulados na prática juntamente aos saberes da cultura campesina. Cultura aqui entendida como "[...] toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento dos modos de vida" (TARDIN, 2012, p. 178).

Articular e mobilizar esses saberes significa, tirar do papel as letras mortas da lei que trata da parte diversificada do ensino, que propõe adaptações curriculares, construir esta parte diversificada do currículo é fazer um diálogo na prática, dos saberes, das experiências a que os educandos estão inseridos. É fazer um diálogo com o modo de vida dos campesinos, com a sua cultura, com os saberes apreendidos nos movimentos sociais, em suas lutas de afirmação e resistência.

É urgente superar as relações de poder que são colocadas quando se impõe uma base comum como universal, que não relaciona a diversidade que enriquece o nosso país. A dicotomia base comum e parte diversificada traz consequência como a descontextualização do ensino e práticas sociais concreta, gera separação entre conhecimento científico e popular, entre educação formal e informal. Sobre essa dicotomia é importante ponderar o que é comum e o que é diversificado, a sobreposição de um sobre o outro e como são concretizado na prática.

> *Comum ou aquelas verdades, conhecimentos que não trazem as marcas das regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos concretos contextualizados, diversos. O diversificado é o outro, os outros, não universal. (ARROYO, 2011, p. 77).*

O processo de ensino pensado a partir dessa base comum traz os saberes de um ser humano abstrato, descontextualizado dos sujeitos que produzem suas experiências concretas, acaba por legitimar e validar uma cultura hegemônica como absoluta, universal, uma cultura padronizada'. Segundo Arroyo (2011), nessa visão da base comum, o ensino tende a ignorar a diversidade de vivências, a ignorar e a

secundarizar a pluralidade e diversidade de formas de ler e de pensar o mundo.

Mediante o exposto, podemos nos questionar: que sentidos os saberes da base comum terão se não tiver relação com a diversidade sociocultural dos sujeitos? Porque no processo de ensino e aprendizagem a prioridade são os conteúdos da base comum? E como superar a dicotomia base comum e parte diversificada? E tantos outros questionamentos.

É urgente dar vida as relações sociais do cotidiano dentro da escola, trazendo e incorporando às teorias, à formação de professores, aos currículos, às práticas de ensino. Os saberes dos educandos precisam adentrar os muros da escola, adentrar as cerca do conhecimento e fazer diálogo com todos os conteúdos de todas as disciplinas, pois "[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.22, grifos do autor).

A partir desse pressuposto, é que as práticas de ensino, a formação do professor, as leis da educação, os paradigmas educativos e as teorias que fundamentam a Educação do Campo orientam sobre a necessidade no processo de ensino e aprendizagem, ser pautada nos saberes dos campesinos. De uma educação orientada a partir do diálogo, em que as monoculturas sejam substituídas pelas ecologias para superar as sociologias das ausências (SANTOS, 2007).

É necessário criar metodologias em que os camponeses possam constituir-se em sujeitos ativos, que possam fazer uma análise crítica da realidade, discutir as problemáticas mundialmente e associando às problemáticas locais. Só assim poderemos ter uma educação contextualizada, articulando conhecimento global e local, mobilizando saberes que possibilitam fazer diálogos entre as diversas culturas.

Para fazer esse diálogo, é necessário partir do pressuposto de que, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, conhecimento e assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996). Para mobilizar e articular os saberes da cultura campesina na prática docente é urgente que os professores considerem todos essas exigências do ensino e apreenda que o "saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem [...], é o produto de relações epistemológicas entre os homens" (CHARLOT, 2000, p.63).

Como uma construção social, coletiva, resultado das aprendizagens por meio das relações socioculturais, os saberes dos camponeses não podem ser ignorados, ocultados, silenciados, desprezados, descartados como se não tivesse valor, mas tem que ser incorporados a todos os processos de educação formal, a todas as práticas de educação.

Portanto, os saberes docentes como elementos de mobilizações da cultura campesina na prática pedagógica, devem ser apreendidos em sua natureza social, epistemológica, histórica e cultural, pois o saber engloba todas estas dimensões, devem ser apreendidos nas diversas formas de construção de conhecimento. Para

que de fato o saber docente se constitui em um elemento de mobilização da cultura campesina, é necessário pensar sobre os diversos aspectos que compõe a educação e romper com esse modelo que universaliza o ensino e o ser humano, que universaliza um currículo, práticas, metodologias, teorias. É necessário e urgente romper com essas universalizações no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos proposto neste estudo e da questão problema que norteou toda a realização desta pesquisa, o resultado nos levou a compreensão da importância dos saberes do professor do campo, da necessidade de ser um saber específico, diferenciado, que devem ser apreendido e construídos alicerçados na cultura campesina, em seus modos de produção de existência da vida.

Com a análise da literatura aprendemos que os saberes têm relação com a ciência e com as experienciais e combina vários tipos de conhecimentos. Nisso podemos constatar nos saberes dos professores que comporta uma gama de outros saberes. Os saberes docentes são revelados nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes, os professores desenvolvem em sala de aula para atender a determinados objetivos nas práticas de ensino.

Com esta pesquisa podemos compreender que o processo de ensino e aprendizagem requer dos profissionais vários saberes. Para os professores do campo, esses saberes devem constituir-se como elementos de articulações e mobilização da cultura campesina. Mas isso só será possível quando as práticas de ensino forem desenvolvidas alicerçadas nestes saberes: da cultura, da economia, da luta pela terra, dos movimentos sociais, da crença, do cotidiano, das diversas formas de produção de existência de vida dos sujeitos do campo.

Esse aspecto implica em pensar uma formação diferenciada, especifica, um currículo voltado para as práticas de educação do/no campo, em teorias que possa subsidiar a construção de saberes da cultura campesina, implica em um novo modelo de educação rompendo com as sociologias das ausências, pautado em uma ecologia de saberes, no diálogo destes, sem que os saberes da ciência moderna não neguem os saberes oriundos do senso comum, do cotidiano dos sujeitos.

O estudo nos levou a compreensão da necessidade da articulação na prática docente dos professores do campo, do saber cientifico ao saber dos campesinos, da necessidade da transformação destes saberes em conhecimento, que devem ser validados nas práticas de ensino, nos programas curriculares, nas teorias educacionais que fundamentam a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 07-18.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CEB n. 1, 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas**. **Escolas do Campo** Brasília, DF, 03 de abril de 2002. Disponível em HTTP://www.presidência.gov./03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de junho de 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre. Artmed, 2000.

FERNANDES, B. M. Diretrizes para uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 133-146.

FRANCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife. ENDIPE, 2006, p. 27-49.

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

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

MORIN, A. Saber, Ciência, Ação. In: MORIN. A. GADOUA, G. POTVIN, G. **Saber, Ciência, Ação.** Tradução Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2007, p. 17-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7 ed., São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-34.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.178-186.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE JAGUARUANA – CEARÁ (2001 – 2014)

José Ernandi Mendes (UECE)
ernandi.mendes@uece.br
Sandra Maria Gadelha de Carvalho (UECE)
sandra.gadelha@uece.br
Alan Robson da Silva (UECE)
alan.silva@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais empregadas no Brasil a partir dos anos 1990 tiveram como princípio norteador a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evento organizado pelo Banco Mundial e Organização das Nações Unidas, no qual foram lançadas diretrizes educacionais a serem adotadas por países em desenvolvimento. A Declaração de Jomtien formulou uma proposta de educação mínima. Proposta adotada por reformas e políticas educacionais no Brasil, como o Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003) no Governo Itamar Franco, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Governo Fernando Henrique Cardoso de 1996 e nos Planos Curriculares. Assim, a proposta de educação adotada no país buscou a universalização da educação básica, todavia, como alerta Arroyo (1986) voltando-se para o atendimento dos requisitos mínimos.

No mesmo período surge no Brasil, no contexto da luta por reforma agrária nos anos 1990, uma nova proposta de educação, como demanda dos movimentos sociais do campo. A proposta de Educação do Campo formulada no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, organizado pelo MST em 1997, objetiva assegurar o direito à educação aos filhos e filhas dos camponeses e camponesas assentados em acampamentos da reforma agrária. No entanto, com uma nova proposta educativa voltada ao fortalecimento das lutas, trabalho e cultura dos e das assentados/as. Em consequência, mais professores e mais escolas fazem parte das demandas iniciais dos movimentos sociais segundo Mariano e Sapelli (2014). A proposta de Educação do Campo erige-se em via contrária não apenas à política educacional hegemônica no Brasil, definida pelo Banco Mundial, mas também por outro sentido de educação.

Desta forma, é plausível considerar-se que em parte, as adversidades a expansão e fortalecimento da Educação do Campo são advindas não apenas por, de certa

forma, questionar a proposta hegemônica de educação no Brasil, mas principalmente pelo potencial de organização e resistência social que a consubstancia, pois inclui-se na luta por uma Reforma Agrária Popular. Sendo esta inconcebível para as classes dominantes nacionais, haja vista a inserção do país, nas fechadas tramas do capitalismo internacional, nas quais, segundo Oliveira (2007) as políticas econômicas das últimas três décadas, retomam a primarização da economia, com a majoritária exportação de commodities pelo agronegócio.

Cada novo processo de desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo no Brasil, foi acompanhado também de um novo projeto educacional estatal, responsável por dois grandes elementos: de um lado permitia a manutenção da histórica seletividade classista de educação brasileira; por outro lado assumiu o papel de formar a classe trabalhadora para a execução e adaptação às novas necessidades produtivas e sociais do capitalismo nacional segundo Frigotto (1993).

Dessa forma, a análise das transformações ocorridas historicamente no âmbito da educação pública brasileira é indissociável de uma compreensão acerca das mudanças ocorridas no projeto de desenvolvimento capitalista em cada momento histórico do país. É nessa perspectiva que se expõem o presente trabalho, buscando analisar o fechamento de escolas rurais no município de Jaguaruana – CE, à luz do recente processo de inserção efetiva dessas comunidades à dinâmica de reprodução do capital.

Os municípios situados na microrregião do Baixo Jaguaribe são marcados pela presença ao Rio Jaguaribe, o maior rio perene no Estado, sendo composta por municípios: Alto Santo, Ibicuitinga, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe, Tabuleiro do Norte e Jaguaruana. Ao fim do século XX, a região tornou-se estratégica para a efetiva inserção do Ceará na economia globalizada, a disponibilidade de água e de mão-de-obra de fácil acesso e considerada de baixo custo, além de incentivos fiscais do Governo Estadual e dos municípios, serviu como incentivo à instalação de empreendimentos agroindustriais (LIMA; VASCOCELOS; FREITAS, 2011, p. 108-114).

A partir de 2001 deu-se no município de Jaguaruana um forte processo de expansão da agroindústria e da carcinicultura, o que levou a aceleração da concentração fundiária. Na maior parte das comunidades verifica-se um processo de expansão das relações capitalistas de produção, ou seja, um número cada vez maior de relações sociais que passaram a ser mediadas predominantemente por relações de mercado. Como consequência, verifica-se diversas transformações ocorridas no interior de comunidades rurais localizadas no município, como migração da população camponesa, cerceamento ao acesso a terra e a água, encarecimento do custo de vida, expansão das relações de mercado e fechamento de escolas rurais por parte do poder público municipal, todas sendo parte sensível das transformações em curso nessas comunidades no período citado.

As comunidades rurais de Caiçara, Latadas, Rancho do Povo, Pacatanha, Curralinho, Patos, Volta e Gurgel, são comunidades que tiveram as portas de suas escolas fechadas pelo poder publico local. Sempre sob a justificativa da economia de gastos, os sucessivos governos municipais levaram a cabo a política de diminuição do número de escolas rurais, fechando dez escolas em um período de sete anos (IBGE, 2005, 2012). Contudo, embora não declarado pelo poder municipal, levantamos a hipótese de uma interrelação entre estes dois fatos, ou seja, a expansão do capital no município estaria ocasionando o fechamento das escolas. Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreensão do processo de extinção de várias unidades escolares na zona rural no município citado[154].

A partir do entendimento que o fenômeno, em particular quando social, requer uma visão abrangente e profunda das relações econômicas e sociais, nas quais os sujeitos diretamente envolvidos se inserem, partilhamos da compreensão que esta possibilidade se efetiva no âmbito do materialismo histórico-dialético, Freitas (2007). Um dos princípios do método dialético é que o objeto em sua existência real é apenas uma síntese de diversos condicionantes, muitos deles invisíveis aos sentidos, pois estão presentes no social e na história. Isto só é possível porque a dialética marxiana traz consigo a categoria de totalidade, ou seja, o reconhecimento da influência de fatores externos ao objeto, na real compreensão de sua dinâmica e estrutura segundo (NETTO, 2011, p. 21). Assim, as transformações econômicas, históricas e sociais ocorridas não apenas no município, mas em todo processo de reprodução do capital, são indispensáveis à compreensão do fechamento de escolas rurais no município.

Desenvolvemos o percurso textual que se segue em três momentos: o primeiro visa discutir as transformações produtivas ocorridas na micro região do Baixo Jaguaribe no município de Jaguaruana, a partir das últimas duas décadas do século XX; no segundo momento é analisada a expansão do agronegócio e da carcinicultura no município e sua relação com o fechamento de escolas rurais; na terceira e última parte nos debruçamos sobre reflexões acerca das conclusões obtidas.

154 A delimitação temporal da presente pesquisa está compreendida entre os anos 2001 – 2014, uma vez que apesar do fechamento no município ter se intensificado a partir de 2005, compreende-se que esta data marca apenas a culminância de um processo histórico de expropriação e cerceamento das famílias camponesas ao acesso a terra e aos meios de produção. Processo este intensificado com a instalação da empresa Ypióca, de produção de cachaça e da expansão da carcinicultura entre 2002-2003. O ano 2014 marca o término da pesquisa, devendo ser reconhecido que o fenômeno de expansão do agronegócio e da carcinicultura no município se encontrava em plana atividade, assim como continuava as iniciativas do poder público em fechar escolas. Assim, os números apresentado nesse trabalho devem ser compreendidos estritamente localizados dentro de sua delimitação temporal.

BASES DA EXPANSÃO DO CAPITAL NA REGIÃO JAGUARIBANA

O marco temporal, de 2001 a 2014, o qual referencia o suporte desta pesquisa, condiz com o fechamento de escolas rurais no município de Jaguaruana, no entanto, a fim de compreender parte do processo histórico a qual possibilitou a ocorrência desse fenômeno, deve-se recorrer ao período anterior, no qual foram efetivadas políticas públicas na perspectiva de desenvolvimento e modernização econômica do Estado do Ceará.

O período de mudanças socioeconômicas na história recente do estado teve início com a eleição de Tasso Jereissati à Governador do Estado em 1987, quando se deu então início, ao propalado "projeto de modernização socioeconômica", tendo como principal objetivo a inserção do Ceará no mercado global. O governo "das mudanças", era assim que se autodenominava, justificava a premência de superação do atraso econômico e social no qual se encontrava o Estado como de fundamental necessidade para a aquisição de financiamento junto a instituições de credito nacional e internacional, Abu-El-Haj, (2003).

A eleição de um dos maiores membros e representantes do Centro Industrial do Ceará (CIC) era também um símbolo de uma nova fase da política econômica do Estado, os interesses de uma burguesia local se faziam representar na figura política de Tasso Jereissati em superação da velha política de medidas assistencialistas, mas que preservava a estrutura agrária concentrada do Estado (MARTINS, 1993, p. 46). A partir de então, foi dado início uma reestruturação socioespacial no Estado, a fim de possibilitar a construção de uma logística territorial que permitisse a instalação de empreendimentos industriais no Estado. Assim o sentido de modernização empregado pelo Governo Tasso, tinha como princípio a superação de um modelo produtivo agrário em favorecimento à atividade industrial segundo Quitiliano e Lima (2008).

Sem que houvesse uma ruptura com o lugar ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho e no mercado mundial, o Estado do Ceará implementou um projeto de desenvolvimento que visava garantir a constituição de um modelo produtivo industrial, que no caso do Brasil significava modernizar e maximizar a produção de ativos primários (commodities). A partir dos anos 1990, o Governo do Estado projetou um modelo de gerenciamento hídrico em todo o Estado, a construção de açudes e a abertura de canais interligaram quase todas as bacias hidrográficas do estado, criando assim a disponibilidade d'água permanente à atividade industrial para a zona metropolitana de Fortaleza e para a agroindústria no interior do Estado, DATALURE (2015).

O Baixo Jaguaribe passa então a representar uma região estratégica para o novo modelo produtivo do estado, a união entre recursos naturais e sociais, tornou essa região fundamental para a ação do Governo na construção de um polo produtivo

agroindustrial. A disponibilidade de água proporcionada pela política de gerenciamento hídrico foi complementada pela criação de Perímetros Irrigados como o Projeto de Irrigação Jaguaribe-Apodi (nos municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré) e Tabuleiro de Russas (Russas, Limoeiro do Norte e Morada Nova):

> *[...]as regiões do Baixo e Médio Jaguaribe têm passado por um intenso processo de modernização territorial iniciado no final da década de 1980 com a implantação do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi, localizado na Chapada do Apodi (municípios de Quixeré e Limoeiro do Norte), na fronteira entre os estados do Ceará e do Rio Grande do Norte. Já em 1995 teve início a construção do Açude Castanhão, o maior açude público para múltiplos usos do Brasil, que levou à submersão da cidade de Jaguaribara, depois de 10 anos de luta e resistência à construção dessa obra [...] Com a garantia do fornecimento de água para a irrigação o DNOCS deu início às obras da segunda etapa do Perímetro Irrigado Tabuleiros de Russas, outra obra que vem causando sérios conflitos na região, especialmente pela destruição de comunidades tradicionais do município de Russas, como Lagoa dos Cavalos e Peixe, além da expropriação camponesa que resulta na desorganização da produção e das formas de organização social. Segundo Nunes (2014, p. 2), a primeira etapa desse projeto teve fins dos anos 1980 "desapropriando uma vasta área, onde se localizavam 22 comunidades". Entre 2003 e 2004 tem início a segunda etapa que trouxe "consigo novas desapropriações e maiores investimentos, fazendo com que o perímetro começasse a operar de forma mais efetiva, inclusive com a chegada de grandes empresas do agronegócio" (SILVA, F. A.; SILVA, A. R., 2015, p. 3).*

No entanto, a disponibilidade de água e terra não torna uma região, em si mesma, atrativa ao capital, é necessário que seja somado a essas condições fatores de cunho social, como a disponibilidade de braços aptos ao trabalho. É nesse sentido que as comunidades rurais do baixo Jaguaribe foram inseridas diretamente no processo de reprodução do capital. A desapropriação ou mesmo o cerceamento ao uso da terra levou além da extinção de muitas comunidades, também à criação de uma massa de camponeses historicamente sem acesso a propriedade da terra, a não vislumbrar outra forma de sobrevivência que não fosse o assalariamento.

No município de Jaguaruana a partir de finais da década de 1980 chegam empreendimentos agroindustriais subsidiados pelo Estado, sob o lema "arrancado da produção", o Governo Tasso garantiu a liquidez da produção agrícola do Estado, o que levou empresas como Baquit e Jobrasa a instalarem-se no município na produção de fruticultura e arroz, ambas as culturas dependentes de grandes quantidades de água, terra e mão de obra.

Outro elemento importante na compreensão da expansão do capital no município foi a revitalização do latifúndio ocorrido entre os anos 1980 e 1990, pois o financiamento e a liquidez da produção garantidas pelo Governo do Estado fez com que proprietários de terras sem capital e sem garantias à produção pudessem recompor a produção em suas terras, empregando uma enorme massa de camponeses sem terras. Todos esses empreendimentos estavam ancorados na disponibilidade de uma população camponesa pobre e sem acesso algum aos meios de produção. As iniciativas do Governo em proporcionar o desenvolvimento socioeconômico do Estado, teve como base a inserção lucrativa da população camponesa a um modelo de desenvolvimento capitalista no Estado do Ceará.

EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS

A partir de 2001 a empresa Ypióca deu início a um processo de aquisição de terras no município, em 2013, a propriedade fundiária da empresa tinha uma área aproximada de 8.000 ha. O capital fundiário da empresa disseminava-se em cerca de treze comunidades rurais, montado aproximadamente sob trinta aquisições de terras lavradas em cartório[155]. A submissão da terra às relações capitalistas de produção leva à culminância histórica de separação do campesinato dos seus meios de produção. A história humana demonstra que é com a instalação da grande maquinaria, decorrente da instituição da grande indústria, que se dá a separação completa entre trabalhador e meios de produção alerta Karl Marx (2013).

As terras onde a referida empresa montou sua atividade produtiva[156], eram até então utilizadas pela população camponesa no cultivo sazonal de grãos, leguminosas e tubérculos como, feijão, milho, melão, verduras, gergelim, batata e macaxeira. A manutenção de uma pequena lavoura no período de chuvas garantia a produção de parte do alimento necessário à alimentação das famílias camponesas, mesmo que parte da produção fosse repassada ao proprietário da terra como forma de pagamento pelo seu uso, modelo de parceria conhecido como sistema de meia.

Além da produção de alimentos, o acesso aos meios de produção e aos recursos naturais (terra e água), possibilitava a manutenção de um pequeno criatório de animais, como, aves, suínos, ovinos, caprinos, equinos e bovinos, responsáveis por parte da alimentação das famílias e parte da atividade laboral realizada no interior das comunidades rurais. Mesmo sem a propriedade da terra, o sistema de meia, ainda

155 Dados adquiridos em consulta ao Cartório de Segundo Ofício Barbosa, município de Jaguaruana. Consulta realizada em 15 maio de 2014.

156 O principal gênero agrícola produzido pela empresa é a cana-de-açúcar. Em 2009 foi inaugurado as atividades produtivas da empresa Ypióca no município de Jaguaruana, inaugurando uma usina de última geração, capaz de produzir tanto destilados em forma de cachaça quanto álcool etanol. A área destinada a atividade industrial da empresa aproxima-se aos 100 mil m².

possibilitava as famílias camponesas produzir sua subsistência através do relativo ou parcial acesso aos meios de produção como as ferramentas de trabalho, e o extrativismo vegetal, animal e aos recursos naturais essenciais no caso, terra e água.

> *Rapaz nós aqui tinha essas terra aí tudo solta, nós aqui tudo criava, só cabeça de ovelha nós aqui tina umas poucas, ovelha, cabra, precisasse aí criar uma vaca ou duas, pro cabra ver se tirava a cria ou pra ter um leite o cabra tinha onde, mas agora tá aí, você num tem mais nem onde tirar um pau de lenha. O camarada num tem nem onde tirar um pau de lenha pra fazer um fogo, pra ver se o gás dura um pouco mais, tem um menino novo aí que a gente poupa o gás pra ver se num falta pra fazer o mingau dele denote, quem é pode dá cinquenta e cinco real num botijão de gás? Se o cabra vacilar só dá pra hum mês. Nossa comunidade ficou só o canto das casas mermo, o cabra num pode pegar nem um pau pra fazer um cabo de enxada ou de machado. Antes a gente prantava aí, pagava uma parte o dono da terra, pronto, tava feito a safra pro ano todo, pelo menos com feijão o cabra num precisava se preocupar, mas o pior mermo foi o criar.*[157]

Percebe-se, pela declaração, uma relativa tranquilidade da segurança alimentar proporcionada pela lavoura familiar e camponesa. A partir de 2002/2003 houve um forte processo de expansão da carcinicultura no Estado do Ceará, em especial na micro região do Baixo Jaguaribe, devido a grande disponibilidade d'água gerada pela obras de gerenciamento hídrico do Estado e pelo acesso ao crédito junto aos bancos estatais, tais como Banco do Brasil e Banco do Nordeste. A partir desse período, teve início a construção massiva de viveiros destinados a criação de camarão no município de Jaguaruana, contando em 2015 com mais de 3.000 ha destinados a atividade, DATALURE (2014)[158].

Conforme mencionado anteriormente, a expulsão de famílias camponesas do campo não teve início com a instalação da agroindústria nem da carcinicultura, este é um processo histórico que está ancorado no lugar ocupado pelo Brasil no mercado mundial e na distribuição internacional do trabalho, esfera na qual, desde a colonização, ocupamos um lugar de produtores de produtos primários, destinados ao mercado externo (PRADO JR, 2011). Este lugar ocupado pelo Brasil ao longo de sua história acabou legando projetos unilaterais de desenvolvimento e perpetuando a histórica desigualdade social.

> *A territorialização do capital na região do Baixo Vale do Jaguaribe tem promovido a degradação da natureza e alterado as relações entre os sujeitos sociais e seus territórios, historicamente constituídos. Constata-se a*

157 Sr. Chico, 42 anos, agricultor, pai de dois filhos, residente na comunidade de Cabeço Branco. Entrevista realizada Em: 18/06/2014.

158 Dados obtidos em atas do Comitê da Sub-Bacia Hidrográfica do Baixo Jaguaribe, presente no Banco de Dados das Lutas e Resistências à Política de Modernização Territorial no Vale do Jaguaribe– Ceará (DATALURE). Disponível em: <http://www.seminarioruralidades.ufscar.br/wp--content/uploads/2014/11/gt4.pdf> Acesso em: 23 de nov. 2015.

> *destruição de comunidades, o impulso a migração inter-regional, alterando o modo de vida e trabalho tradicionais no campo. Mesmo os que resistem em suas pequenas glebas, sofrem com a pulverização massiva de agrotóxicos e o rareamento da vizinhança, fechamento de escolas, fatores que tem ocasionado adoecimento, esvaziamento social e, portanto, reconfiguração do território (MENDES, CARVALHO e FREITAS, 2015, p.102).*

O avanço recente do capital nesta região, promovido pelas políticas estatais de "desenvolvimento", acelera a desapropriação e o processo de exaustão dos recursos naturais, intensificando os conflitos por água e terra. Mendes, Carvalho e Freitas (2015) no estudo do agronegócio na região, destaca:

> *A escolha política do Estado brasileiro de incentivar o modelo do agronegócio tem gerado custos sociais altíssimos e danos irreparáveis à sociedade e ao ambiente, pois esse modelo de agricultura é inviável e insustentável tanto do ponto de vista socioeconômico, pois gera a concentração da renda e da terra; do ponto de vista ambiental, em função da contaminação da natureza e dos trabalhadores pelo uso intenso de agrotóxicos e do pacote tecnológico como um todo, próprio do modelo monocultor; do ponto de vista cultural, pois expulsa comunidades camponesas e agroecológicas, impossibilitando as relações identitárias com seus territórios (MENDES, CARVALHO e FREITAS, 2015, p.93).*

A agroindústria não só se impõe como modelo de produção no campo, mas também inviabiliza a manutenção da subsistência de famílias camponesas em comunidades rurais, acarretando completa separação das famílias camponesas dos meios de produção.

O período entre 2001 e 2003 marca a primeira grande expansão da carcinicultura no Ceará. A partir do ano 2000 tem início na bacia hidrográfica do Rio Jaguaribe as primeiras iniciativas do criatório de camarão em viveiro, o que se verificou a partir de então foi um crescimento médio de 54% no número de hectares destinados a atividade da carcinicultura no Baixo Jaguaribe entre 2000 e 2003 (EMBRAPA, 2004, p. 12). Em junho de 2003 foi realizado um levantamento na região do Baixo Jaguaribe por diversos órgãos como Companhia de Gestão dos Recursos Hídricos (Cogerh) e Superintendência Estadual de Meio Ambiente (Semace), onde foram registradas 36 fazendas de camarão, destas, 22 estavam localizadas no município de Jaguaruana, com 315,35 dos 420,34 hectares destinados a atividade na época, o que revela a proeminência do município no criatório de camarão (EMBRAPA, 2004, p. 10).

Os efeitos tem se mostrado nocivos tanto ao meio ambiente quanto às comunidades rurais. A atividade da carcinicultura demonstra grande nível de incompatibilidade de convivência com o semiárido não só por utilizar grandes volumes de água, mas também pela contaminação de lagoas, riachos e do próprio Rio Jaguaribe com os dejetos e produtos químicos despejados a cada despesca. A água lamacenta de cor verde e odor fétido é discriminadamente jogada em contatos com outros corpos d'água usados pela população local, em diversas comunidades houve ainda um processo de cerceamento do uso da água à população local, uma vez que os poços artesianos usados pelas comunidades secaram diante do grande consumo de água usado pela atividade, sem falar no cerceamento das terras antes soltas e usadas pelas famílias camponesas na manutenção de um pequeno rebanho ou no cultivo de algumas culturas. O modelo de desenvolvimento que prioriza a carcinicultura e, portanto, responsável direto por dezenas de problemas ambientais e sociais, tem corroborado para uma expulsão gradativa dos camponeses de suas comunidades tradicionais.

Em comunidades como Caiçara, Latadas, Rancho do Povo, Curralinho e Volta e Patos do município de Jaguaruana verifica-se um intenso processo de instalação e expansão da carcinicultura. Na maior parte dos casos, essas comunidades estão quase completamente cercadas por estes empreendimentos. Processo semelhante ocorreu nas comunidades de Pacatanha e Gurgel, onde as terras são destinadas a produção de cana-de-açúcar.

Observa-se na maior parte das comunidades estudadas citadas que sua população tem decrescido nas últimas décadas ou mesmo mantido o número de seus residentes quase que inalterados. A comunidade de Pacatanha contava em 2014 com apenas duas residentes, a comunidade de Gurgel no mesmo período contava com aproximadamente dez famílias, ambas as comunidades contavam em meados dos anos 1990 com mais de vinte famílias cada uma, na década de 1980 esse número superava três dezenas de famílias. Comunidades como Volta, e Curralinho mantiveram suas populações quase inalteradas, oitenta e quarenta famílias respectivamente. As comunidades de Caiçara, Latadas e Rancho do Povo tiveram um forte decréscimo em sua população entre os anos 1990 e 2000, sendo que a comunidade de Rancho do Povo teve a diminuição mais acentuada das três, aproximadamente vinte famílias nos anos 90, para apenas seis a partir dos anos 2000[159].

A pouca quantidade de famílias residindo nessas comunidades vem sendo usado como justificativa, para o fechamento sistemático de escolas, por parte do poder municipal. Entre 2005 e 2012, o número de escolas de ensino fundamental diminuiu de 34 para 23 escolas no município de Jaguaruana, uma diminuição de 32% no intervalo de sete anos (IBGE, 2005; 2012).

159 Dados obtidos em consulta ao Programa Bolsa Famílias do município de Jaguaruana e em consulta à profissionais do Programa Agente Comunitário de Saúde das respectivas comunidade, além de pesquisas de campo nas próprias comunidades.

Em 2005, trinta e quatro escolas possibilitavam o acesso a educação fundamental a jovens e crianças de 73 comunidade rurais. Em 2014 aproximadamente 10 dessas comunidades encontram-se desabitadas e outras 25 encontram-se com um número cada vez menor de habilitantes, na grande maioria dessas comunidades verifica-se um intensivo processo de expansão da carcinicultura e da agroindústria. O Censo comprova o processo de expulsão das famílias camponesas ao mostrar a superioridade numérica da população urbana frente a população rural: dos aproximadamente 33 mil habitantes do município 19.135 residem na área urbana do município, apenas 13.101 permanecem em comunidades rurais (IBGE, 2010).

Vê-se então que a agenda educacional brasileira não pode ser dissociada do lugar ocupado pelo Brasil no mercado global e na distribuição internacional do trabalho. O processo de fechamento de escolas em comunidades rurais no município de Jaguaruana só pode ser compreendido em sua real complexidade se concebido como inerente a esse fenômeno, a inserção direta dessas comunidades no processo de reprodução do capital.

À GUISA DE CONCLUSÃO: POR UM NOVO SENTIDO DE EDUCAÇÃO

É nesse sentido que o construto teórico de uma Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), sindicatos rurais, entre outros, cujos objetivos almejam valorizar e possibilitar a sobrevivência de famílias camponesas como grupo sociocultural que é, através do acesso à terra e todos os meios de produção, e o não rebaixamento da vida em comunidade à relações estritamente mercadológicas, é também uma proposta de educação e de organização social não capitalista.

O direito à educação é muito mais que o direito à escola. Quando se refere ao campo, está intrinsecamente relacionado a necessidade social dos sujeitos de serem mais e mais humanos, respeitados nos diversos direitos fundamentais. Isto pressupõe a superação das relações capitalistas, as quais levam a destruição da dignidade dos pobres, do meio ambiente e da cultura popular, Lowy (2011).

Desde o Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, formulado ao final do I ENERA (Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária), em 1997, vincula-se a proposta de Educação do Campo a um sujeito coletivo de luta pela Reforma Agrária, o movimento camponês. Em 1998, fruto de luta dos movimentos sociais, o Ministério do Desenvolvimento Agrário criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, a fim de atender áreas destinadas à Reforma Agrária, onde mais uma vez foi reafirmada a luta por outro sentido de

educação que os conferidos pelo Estado Brasileiro em sua submissão às demandas do capital e do Banco Mundial, como destacou Mariano e Sapelli (2014). Durante a primeira década do século XXI, expandem-se as conquistas por educação do campo nos diversos níveis de ensino, da alfabetização de jovens e adultos à pós-graduação.7

A luta por uma Educação do Campo passou a somar-se à luta pelo não fechamento de escolas do campo, iniciada em 2011 pelos movimentos sociais do campo, devido o processo massivo de fechamento de escolas de áreas rurais, entre 2003 e 2013. Neste período, o número de escolas em áreas rurais diminuiu 31,4%, passando de 103.300 escolas para 70.816 (MARIANO; SAPELLI, 2014. Pg. 6). O Ceará desponta na segunda colocação, com 3.968 escolas fechadas entre 2003 -2012, período semelhante ao tomado por essa pesquisa, sendo parte do mesmo processo já analisado, o qual não se pode compreender de forma dissociada da reestruturação produtiva empregada pelo estado a fim de se inserir à economia global e o recrudescimento do neoliberalismo, ocasionando o avanço do agronegócio. A disponibilidade de água e terra, resultante de políticas públicas do estado para o mercado em detrimento da agricultura familiar, somado a grande quantidade de famílias camponesas passiveis de proletarização através da separação dessas famílias dos meios de produção tornou o estado do Ceará em um enorme atrativo aos empreendimentos agroindustriais.

Esse processo se reproduz em Jaguaruana, resguardadas suas especificidades. Através desta pesquisa, podemos desmitificar o discurso veiculado pelo poder municipal, que naturaliza o abandono do campo, como uma escolha dos mais jovens e famílias em lá não permanecerem. Desvelamos os percursos recentes de engendramento deste “abandono” o qual se revela uma expulsão e desapropriação de camponeses e camponesas. Neste quadro, o Governo, em todos os âmbitos, não têm sido neutro, pois os projetos desenvolvimentistas por ele patrocinados reforçam o agronegócio majoritariamente.

O fechamento das escolas rurais em Jaguaruana pode ser compreendido como decorrência do vazio populacional ocasionado pelas relações de produção no âmbito da carcinicultura e agroindústrias. A partir deste fenômeno aponta-se como novos horizontes de estudo as consequências para as crianças, jovens e adultos das comunidades.

Neste contexto, lutar por uma Educação do Campo e pelo não fechamento de escolas rurais converge para outra proposta de educação, a qual tem seu sentido conferido pelos movimentos sociais de luta pela terra e pela reprodução histórico-social do campesinato como grupo social. Todo ato educativo é também um ato formativo, dessa forma toda proposta de educação traz consigo uma proposta de formação humana, social e histórica. Nas palavras de Freire (1987), quando voltada à libertação, consusbstancia a Pedagogia do Oprimido.

A proposta de educação hegemônica na sociedade capitalista é um projeto de formação de seres humanos que ao adquirirem parte do conhecimento produzido ao longo da história humana capacitam-se à concorrência com outros seres humanos através do mercado na luta por melhores condições de venda de sua força de trabalho. Nessa perspectiva de educação o ser humano é reduzido à um ativo mercadológico, as relações estabelecidas com outros seres humanos também são reduzidas à mediação do mercado, já que todos são colocados em concorrência mútua. Há aqui uma formação mercadológica de homem e de sociedade, a educação presta o serviço de formar pessoas que não terão acesso aos meios de produção, uma vez que estes se encontram sob a apropriação privada da burguesia, restando apenas a "mercantilização" de seu próprio ser como forma de sobrevivência. Essa proposta de educação e de formação desumaniza o ser humano ao reduzir suas relações às demandas do mercado, em dias atuais onde o mercado se encontra saturado pelo capital acumulado em forma de excedente, criando sérias barreiras à reprodução do capital, as necessidades humanas são fortemente suprimidas em detrimento às prerrogativas de um capital estruturalmente em crise.

Desta forma, a luta por uma Educação do Campo é também a luta por outro sentido de formação humana e de sociedade. O sentido conferido a esta atividade formativa tem como princípio satisfazer as necessidades humanas a partir do acesso aos meios de produção e conhecimento necessários a este fim, sem a redução do homem e suas relações à mediação do mercado. Esse sentido de formação humana objetiva também a reprodução do ser social através da apreensão do conhecimento produzido historicamente, mas sem que para isto ocorra a expropriação do conhecimento próprio de cada grupo social, a reprodução do ser social é realizada desta forma sem a extinção ou subjugar da heterogeneidade social das diversas formas de organização social humana. Isto só é possível porque a proposta de uma Educação do Campo não visa atender as demandas do capital, mas sim as necessidades do próprio ser humano. Lutar por esse sentido de educação e de formação é também lutar pelo pleno acesso a terra, uma vez que é sobre esta onde se realiza o modo de vida camponesa, e lutar pela reprodução histórica desse grupo social é também uma luta por emancipação humana das imposições do capital, numa relação social mais integrada à natureza e ao bem viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-EL-HAJ, Ceará e o Dilema Desenvolvimentista Brasileiro. In. **Políticas Públicas e Sociedade**. Fortaleza: UECE, 2003-. Semestral. Conteúdo: ano 3, n. 6, jul/dez, 2003.

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da Escola Carente a Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

CARVALHO, Sandra M. Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. **Interface: a Journal for and about socials moviments**. Volume 6 issue 1. Movement pedagogies. 2014, (pp. 45 – 73). Sítio: (http://www.interfacejournal.net/), acesso em 25 de abril de 2016.

DATALURE. **Banco de Dados das Lutas e Resistências à Política de Modernização Territorial no Vale do Jaguaribe– Ceará** / Organização de Francisco Antônio da Silva e Alan Robson da Silva - Dados Eletrônicos. –Fortaleza: UECE; FAFIDAM, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/datalure/index.php/ datalure> Acesso em: 13 de nov. 2015.

EMBRAPA. **Questões Ambientais da Carcinicultura de Águas de Interiores: O Caso da Bacia do Baixo Jaguaribe, CE**. Fortaleza: 2004.

FREIRE, Paulo (1987). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Luis Carlos. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. In: **Cadernos do Iterra**. Ano VII – Nº 14 – nov. 2007. 1ª ed. Veranópolis: Iterra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio A. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Senso Demográfico 2010**. Disponível em: < http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=& codmun=230700&idtema=1&search=ceara|jaguaruana|censo-demografico-2010:-sinopse-> Acesso em: 12 de jun. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Senso Educacional** 2012. IBGE, 2012. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=230700&idtema=117&search=ceara|jaguaruana|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 02 de out. 2015.

LIMA, Luiz Cruz. VASCOCELOS, Tereza Sandra Loiola. FREITAS, Bernadete, Maria Coelho. **Os Novos Espaços Seletivos no Campo**. Fortaleza-Ce.: Eduece, 2011.

LOWY, Michael (2011). **Écosocialisme: l'alternative radicale à la catástrofe écologique capitaliste.** Paris: Mille et Une Nuits.

MARINO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Fechar Escolas é Crime Social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. Texto apresentado no 6° Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 2° Seminário de Direitos Humanos. Capitalismo Contemporâneo na América Latina: Políticas Sociais Universais? Unioeste, 2014.

MARTINS, Isabela. **Os Empresários no Poder. O projeto Político do CIC (1978-86).** Fortaleza. Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceara, 1993.

MARX, Karl. **O Capital: critica da economia política: Livro I: o processo e produção do capital**; Tradução de Rubens Enderle. –São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDES, José Ernandi, CARVALHO, Sandra M. Gadelha de, FREITAS, Bernadete M. Coêlho. O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21. In: FONTOURA, Jara Lourenço da, e outros (orgs). **Vozes do Campo**: ressignificando saberes e fazeres. São Leopoldo: Oikos, 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: Labur Edições, 2007.

PRADO Jr., C. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QUINTILIANO, Aridenio Bezerra; LIMA, Luiz Cruz. **Reestruturação socioespacial do Ceará: ações do Estado.** Fortaleza: EDUECE, 2008.

SILVA, Francisco Antônio; SILVA, Alan Robson. **Datalure - Banco de Dados das Lutas e Resistências à Política de Modernização Territorial no Vale do Jaguaribe–Ceará.** Trabalho Apresentado no III Seminário Internacional Ruralidades, Trabalho e Meio Ambiente. GT 4: Camponeses e Agronegócio: Estratégias de Reprodução e Conflito. Disponível em: <http://www.seminarioruralidades.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/11/gt4.pdf> Acesso em: 23 de nov. 2015.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPONESA

Maria Sueleuda Pereira da Silva (UFPI)
msuele@gmail.com
Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)
josaniaportela@gmail.com

PALAVRAS INICIAIS

As tensões vividas nas ultimas décadas no campo da Educação campesina nos leva a afirmar que as lutas travadas em defesa da qualidade da educação dos/para os camponeses são pautadas na crença da viabilidade de um novo projeto de sociedade que contempla um currículo questionador dos conhecimentos historicamente impostos pelo sistema hegemônico colonizador e, sobretudo, que contempla os saberes e os diferentes modos de pensar o mundo, enfim, a realidade na educação dos povos do campo, dentre outros.

Desse modo, na construção e organização da política de Educação do Campo, é imprescindível compreender a relevância de um currículo efetivamente voltado à valorização e o fortalecimento da identidade campnesa em toda sua complexidade. Com base nessa premissa, partimos na investigação proposta dos seguintes questionamentos: qual relação entre o currículo da escola do campo e a vida camponesa, o currículo e a formação de valores relativos ao campo e o currículo e o sentimento de pertencimento ao campo? O presente artigo tem como objetivo analisar as implicações do currículo da Educação do Campo no fortalecimento da identidade do educando.

O recorte apresentado neste artigo apresenta dados iniciais da pesquisa em andamento desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação em uma Instituição pública de Ensino Superior que objetiva analisar as contribuições da prática educativa desenvolvida no contexto da educação do campo para fortalecer a identidade e reafirmar o pertencimento dos educandos ao campo.

Para o fortalecimento da identidade camponesa se faz necessário pensar em projetos políticos-pedagógicos, currículos, metodologias e práticas que superem os discursos dicotômicos, não articulados aos contextos e realidades sociais em que são desenvolvidos, e, ainda, os hegemônicos que não contemplam as especificidades da Educação do Campo.

É relevante observar que algumas práticas educativas desenvolvidas no contexto da Educação do Campo têm sido inspiradas por novas discussões e paradigmas, o que mostra as possibilidades e a necessidade de redirecionar o currículo de forma que nele se traduza a realidade daqueles que realmente o vivenciam no seu cotidiano.

Vale ressaltar que as marcas da colonização e do pensamento hegemônico se perpetuam nas discussões e práticas, dessa forma é desafiador a proposição de um pensamento crítico que torne o currículo um instrumento transformador e formador na construção de identidades.

Sendo assim, as práticas educativas precisam ser desenvolvidas na perspectiva de superação da reprodução do conhecimento e na busca da produção do conhecimento, possibilitando a superação dos mecanismos de memorização e reprodução dos conhecimentos.

Neste caso, as práticas educativas que proporcionam reflexões críticas e emancipadoras devem contribuir para que os educandos aprendam a aprender, por meio da troca de experiência entre os colegas, a comunidade em que se vive e com os professores numa relação dialógica e problematizadora que desperte nele o espírito da investigação crítica, desencadeando, neste caso, novos procedimentos de ensino voltado para a construção do conhecimento e fortalecimento da sua identidade.

Para possibilitar o alcance do objetivo proposto, o presente artigo está organizado da seguinte forma: na introdução apresentamos considerações sobre o contexto do estudo destacando a problemática e o objetivo. Em seguida, os aspectos metodológicos são evidenciados para, na sequência, o referencial teórico conceitual intitulado “Educação do Campo: História, Currículo e Práticas educativas”, que faz uma abordagem geral sobre os aspectos históricos e conceituais e as práticas educativas no sentido de fomentar a produção de novos saberes políticos-pedagógicos no currículo da Educação do Campo é discutido. Os dados empíricos são apresentados e analisados no contínuo, a fim de compreender as implicações do currículo e das práticas educativas no processo de construção e fortalecimento da identidade camponesa. Por último, as considerações iniciais sobre o estudo da temática, espaço em que, evidenciamos além das conclusões, os caminhos a seguir.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O estudo realizado constituir-se como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, fundamentada, nos pressuposto apresentado por Yin (2015). Para este autor, o estudo de caso como método de pesquisa, é usado em muitas situações e em diversos campos da ciência, no entanto seja qual for o interesse do pesquisador, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos, permitindo que a investigação foque em um caso e retenham uma perspectiva holística e do mundo real.

Realizar uma pesquisa qualitativa requer técnicas e instrumentos adequados, portanto, pela natureza desta investigação utilizamos como instrumento para a produção de dados a entrevista semiestruturada (MARCONI; LAKATOS, 2001), em razão da viabilidade ao tratar de temas complexos como Educação do campo e prática educativa, direcionada aos educandos/as. Os dados produzidos através das entrevistas semiestruturadas constituíram o *corpus* de análise da pesquisa, sobre o qual realizamos uma Análise do Conteúdo (FRANCO, 2007).

O universo da pesquisa compreende os/as educandos/as da Ecoescola Thomas a Kempis. A referida escola está localizada no Território dos carnaubais, no município de Pedro II - Piauí. A definição dos critérios para a escolha dos interlocutores do estudo se deu durante a visita inicial da pesquisadora no ambiente a ser pesquisado, entretanto, levamos como sugestão inicial que educandos estivessem cursando o 9° ano do ensino fundamental e/ou o ensino médio. Esse requisito de escolha se deu por entender que estes apresentam maior tempo de vivência do currículo proposto pela Ecoescola com apreensão de sua proposta educativa. Os/as interlocutores da pesquisa foram identificados por nome de planta da caatinga: Umbuzeiro, Angico, Xique-Xique, Mandacuru, Macambira e Caroá, a fim de manter o anonimato.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Nesta seção trazemos uma abordagem geral sobre os aspectos históricos e conceituais da Educação do Campo, ademais os elementos das práticas educativas que fomentam a produção de novos saberes políticos-pedagógicos no currículo da Educação do Campo.

Educação do Campo: aspectos históricos e conceituais

É fundamental recordar que historicamente a educação oferecida aos filhos e filhas dos agricultores, ou seja, a escolarização elementar, através das classes multisseriadas de 1ª a 4ª série, aparece como apêndice da legislação educacional até meados dos anos de 1990, com a denominação de educação rural (SPEYER, 1983; RODRIGUES, 1991; DAMASCENO, 1993; 2004; CALAZANS, 1993; LEITE, 1999; GRITTI, 2003).

A denominação “do campo”, utilizada ao longo do estudo, tem uma abrangência que perpassa o contexto da educação, estendendo-se a luta pela terra e a perspectiva de um projeto popular de sociedade (BAPTISTA, 2003). Portanto, os trabalhadores rurais que utilizam da expressão “educação rural”, ao tempo que em colaboram com as discussões relativas à educação do campo, denunciam a realidade da escola rural

que ainda enfrenta na sua maioria enormes dificuldades na forma de organização (classes multisseriadas), gestão e estrutura.

Apesar dessas dificuldades existentes, as questões referentes a educação no meio rural vem sendo pautada na agenda não só dos movimentos sociais, mas também do poder público. Baptista (2003) acredita que o papel exercido pela escola rural pode ser ressignificado a partir de algumas experiências bem sucedidas na educação do campo em que os atores protagonizam a ação educativa a partir de novos paradigmas.

Não se trata de romantizar pedagogicamente a ação educativa, esperando da escola o que ela não pode ofertar ao seu público, mas a partir dela repensarmos outro modelo de sociedade que caiba nele a educação que considere os sujeitos e seus modos, vivências e saberes como elementos indispensáveis nessa construção.

Os movimentos sociais populares rurais/do campo, tendo o MST como liderança, nos anos de 1990, inclui a educação como demanda de prioridade relacionada a um projeto de sociedade que se contrapõe ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem e trabalham da/com a terra (RIBEIRO, 2010).

Em 1996, o MST e a CONTAG, em parceria com outros movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e igrejas, criam o Movimento por uma Educação do Campo. O movimento reivindica a criação de políticas públicas que priorizem a superação de precariedade das escolas, bem como a implantação de um sistema escolar que atenda aos interesses da população (ROCHA, 2014).

A Educação do Campo é na atualidade um conceito, uma prática e uma teoria. Segundo Rocha (2014), para que o projeto possa ser denominado de Educação do Campo, precisa atender no mínimo três princípios básicos: primeiro, apresentar participação ativa das populações do Campo no planejamento, execução e avaliação; segundo apresentar uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades de ensino, melhoria dos estabelecimentos escolares, formação de professores, capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade; e terceiro, assumir compromisso com a luta pela construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade.

Nesse sentido, a Educação do Campo se afasta da Educação Rural, pois tem como “bandeira de luta” a emancipação, a resistência das populações campesinas, o oferecimento do direito, da opção de escola do próprio destino: seja permanecendo no Campo, tirando dele o seu sustento, seja buscando na cidade a realização, a concretização de seus planos. O que importa é que seja uma decisão e não uma imposição (ROCHA, 2014).

A emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar por uma escola comprometida com uma educação construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo é o elemento que o Movimento por uma Educação do Campo traz que é o diferencial da luta histórica pela educação do meio rural (ROCHA, 2014). Não se

trata de uma escola *para*, *por* ou *com,* mas *do,* ou seja, com vinculo de pertencimento político e cultural com o lugar no qual os sujeitos estão inseridos.

Atualmente o movimento social do Campo vivencia uma luta pela existência concreta das escolas e a sua qualidade, em função da evidência de que, no Brasil, ainda não se conseguiu criar processos que viabilizem a implantação de escolas para o campesinato, o que acarretou sinais profundos de desigualdade social e educacional que atinge as populações do Campo.

Segundo Molina (2008), conhecer as marcas da desigualdade do sistema escolar do Campo é condição para compreender os resultados obtidos por suas escolas e, principalmente, para construir caminhos à sua superação.

Vale ressaltar que desde 1988 há algumas conquistas em relação às políticas, a exemplo da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A reforma agrária, no sentido lato, e a significativa demanda educacional dela decorrente, bem como as necessidades dos assentamentos, justificam plenamente a existência, no âmbito do INCRA/MDA, de um programa que atenda especificamente as necessidades dessa população (SANTOS, 2010).

Para Fernandes (2006), a educação do Campo, vem sendo construída pelos movimentos sociais do campo a partir do princípio da autonomia dos territórios, considerando a especificidade da vida no campo e difere da "Educação Rural que é construída por diferentes instituições a partir do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo" (2006, p.37).

Segundo Rocha (2014), a base fundamental de sustentação da Educação do Campo é compreender o território do campo para muito além de um espaço de produção agrícola em contraposição à produção industrial. O Campo é compreendido como território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas articulações entre os tipos de produção.

Para Fernandes (2002), a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. A intenção é defender o direito que a população camponesa tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, da sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Diante desse contexto, vários pesquisadores (FREIRE, 1992, 1996, 2005; GIROUX, 1997; MCLAREN, 1997) vêm discutindo, desde a década de 1980, sobre a necessidade de construir novos paradigmas educacionais fundados numa perspectiva

crítica que possa transformar as práticas pedagógicas num espaço de reflexão sobre a realidade sócio-histórica e cultural, possibilitando o desenvolvimento de novas leituras sobre essa realidade e a construção de novos saberes.

Práticas Educativas: fomentando a produção de novos saberes políticos-pedagógicos no currículo da Educação do Campo

As práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo tem possibilitado aos sujeitos que vivem nesse lugar uma reflexão constante das contradições sociais e econômicas bem como das mudanças e da permanência que simultaneamente acontecem no campo. Dessa forma, se faz necessário forjar educadores que tenha a sensibilidade de compreender essas contradições e a partir daí seja capaz de ampliar elementos das práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas dicotomias.

Nesse intuito entendemos que potencializar práticas educativas na Educação do Campo, através dos saberes e fazeres, bem como das lutas dos povos do campo é uma forma de ampliar as possibilidades de intervenção na realidade na qual os educandos estão inseridos e de desencadear mudanças no processo político-pedagógico e métodos de organização, no sentido de construir práticas que contribuam para romper com as cercas dos latifúndios de terra e do conhecimento, fundamental para fortalecer as lutas de transformação social almejada por aqueles que apontam na possibilidade da construção de um projeto popular de desenvolvimento.

Nesse sentido, a prática cotidiana construída pelas populações campesinas e a valorização da cultura do campo precisam estar em uma relação dialógica na construção do conhecimento e no desenvolvimento de práticas educativas, que se fazem imprescindível para construção de novos paradigmas de educação que garantam aos povos do campo a oportunidade de acessar e se apropriar de conhecimentos necessários para atender os anseios de seus povos.

Vale ressaltar que as práticas educativas desenvolvidas na educação do campo são forjadas nos princípios da educação popular de Paulo Freire que se firma como concepção de educação do povo. Esse projeto educativo é símbolo dos movimentos sociais a partir das lutas populares (PALUDO, 2012).

Algumas expressões representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular, tais como:

> *"Povo sujeito de sua história" (marco ontológico); "conscientização", "organização", "protagonismo popular" e "transformação" (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico) (PALUDO, 2012, p. 282, grifos do autor).*

Nessa perspectiva, percebemos que a educação é indissociável das questões políticas e de classe social, do conhecimento e da cultura, bem como da ética e do projeto de sociedade. Neste sentido, as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo tem um papel fundamental no processo de conscientização de suas populações, pois, quando compreendemos que a educação é acima de tudo um ato político (FREIRE, 1985), a prática deixa de ser compreendida como uma ação realizada na base da neutralidade e passa a ser ressignificada através da formação política e dos processos de luta e de organização campesina.

Desse modo, não podemos perder de vista a necessidade de pautar a Educação do Campo a partir das lutas e das intencionalidades dos movimentos sociais do campo no qual os camponeses são sujeitos e também os protagonistas de sua história, bem como de sua ação pedagógica. Isso significa dizer que na Educação do Campo existe um vinculo estreito entre a educação e o conhecimento, a educação e a cultura, a educação e a classe social, a educação e a ética, a educação e a política e entre a educação e o projeto de sociedade. Nessa perspectiva, há o reconhecimento de que a educação formal é um direito e esta passa a ser considerado um espaço fundamental de disputas hegemônicas e de resistência (PALUDO, 2012).

Neste sentido, as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo vêm fomentando a produção de novos saberes políticos-pedagógicos, bem como novos processos de ensino aprendizagem que favorecem o rompimento da fragmentação do conhecimento, possibilitando uma maior compreensão da realidade camponesa e dos processos sociais que decorrem das lutas contra a hegemonia do projeto de sociedade capitalista.

Não obstante, as práticas educativas forjadas a partir das vivências, nos modos e no jeito de ser da vida campesina e experimentada em algumas escolas do campo, reflexo dos processos permanentes de educação popular não-formal, superando a visão dicotômica de educação que ao longo dos anos foi oferecida as populações do campo. Nesse sentido existe a necessidade de desconstrução constante dos princípios pedagógicos da escola rural que não considera os educandos como protagonistas na construção do conhecimento.

No entanto, vale ressaltar que a Educação do Campo surge com o comprometimento de mudanças das condições de vida da população campesina, a partir da preocupação e da necessidade de aumentar os níveis de escolarização dos sujeitos do campo, bem como de contribuir para fomentar transformações estruturais no espaço ao quais estes estão vinculados.

Neste sentido, o contexto em que se desenvolvem os processos formativos tem vínculo direto com os graves conflitos que ocorrem no campo, e isso ocorre em função dos diferentes interesses econômicos políticos e sociais por parte daqueles

que o ocupam (MOLINA, 2011). Desse modo, o processo educativo deve partir da necessidade que os educandos têm de compreender as diversas e distintas realidades que ocorrem no campo, assim como os variados tempos, espaços e situações.

Dessa maneira, a Educação do Campo, a partir de sua concepção compreende os processos culturais, as estratégias de socialização, as relações de trabalho vividas pelos povos do campo na sua rotina diária para manterem sua identidade com o seu lugar, como elementos essenciais para este processo formativo (MOLINA, 2011).

Nesse contexto, a prática educativa que temos como referencial é aquela que estar imbuída de comprometimento com a vida plena dos povos do campo, suas lutas, seus anseios, seus modos e seus saberes, ou seja, nela estar agregada todas as reflexões necessárias para que a negação dos direitos e a consequente exclusão ocorrida no território camponês venha fortalecer o movimento de luta contra a hegemonia aos valores da sociedade capitalista,

Desse modo, entendemos que as práticas educativas favorecem aos educandos processos de reflexão capazes de desencadear o interesse constante de contestação às desigualdades sociais e econômicas existentes no campo brasileiro e, também, de perceber a necessidade de se inserir na luta contra a exclusão e dominação de um modelo econômico perverso que ao longo dos anos disseminou a compreensão generalizada e fragmentada de conhecimento e educação para o campesinato.

Esse pensamento nos leva a crer que a escola é um espaço importante para fortalecer práticas educativas comprometidas com a compreensão da realidade e nela se converge às relações entre os saberes populares e saberes científicos, necessários para a ampliação de reflexões que favorecem o diálogo coletivo entre aqueles que protagonizam as práticas educativas da Educação do Campo.

Entendemos que se faz necessário oferecer as escolas do campo, além das possibilidades de apropriação do conhecimento historicamente e culturalmente elaborado, também conhecer e vivenciar as dinâmicas de formação desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo nas suas diversas formas, assim como as vivências da população camponesa como forma de ampliar os conhecimentos oferecidos aos educandos e propiciando a estes elementos mais consistentes à reflexão das relações complexas que se instituiu na educação oferecida aos povos do campo, bem como dos distintos projetos que estão em disputas.

Daí a necessidade que temos de compreender a importância do currículo crítico na Educação do Campo como suporte às práticas educativas que possibilitam re-inventar, ousar e ressignificar os espaços de construção do conhecimento, a partir do olhar de quem vivencia os modos e saberes do campesinato, o que irá favorecer o fortalecimento da identidade dos educandos com o meio em que estão inseridos.

Não obstante, Arroyo (2011) nos chama a atenção para pensarmos um currículo holístico, que no desenvolvimento das práticas educativas, possibilite "inventar outros conhecimentos que ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes do seu viver" (p. 39).

Como vimos, é imprescindível para as escolas do campo um currículo imbuído de conhecimentos e significados vivos, que despertem nos educandos a capacidade reflexiva e de indagação das questões inerentes à realidade do campesinato. E nos convoca a descartarmos o conhecimento morto, a questionarmos "o caráter redentor das competências e da racionalidade cientifico-técnica de que são os profissionais e que os currículos impõem de forma acrítica" (ARROYO, 2011. p. 39).

Diante do exposto, é fundamental compreender que o currículo não se restringe ao programa de conteúdos, e que os saberes silenciados no currículo ao longo da história têm implicação direta com as relações de poder, classe, gênero e raça e etnia, vinculado para a organização da sociedade e da educação (MOLINA, 2011).

DISCUTINDO OS DADOS EMPÍRICOS PARA COMPREENDER AS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPESINA

Nesta seção, apresentamos os dados empíricos organizados nas seguintes categorias: o currículo e o cotidiano da vida camponesa; o currículo e a formação de valores; e, o currículo e o fortalecimento da identidade campesina. Para a realização das análises, recorremos aos dados coletados junto aos interlocutores da pesquisa e analisamos a luz da técnica de Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007).

O currículo e o cotidiano da vida camponesa

As experiências de vida dos educandos e as relações construídas no seu cotidiano com suas famílias nas comunidades, a partir de seus modos, e dos saberes acumulados, bem como as relações mediadas pelo trabalho, devem ser entendidas, portanto, como elementos a serem incorporados no currículo da Educação do Campo, como forma de potencializar os conhecimentos existentes e também, as práticas já desenvolvidas pelos educandos e suas famílias na comunidade.

Esse processo de relacionar o currículo com o cotidiano da vida camponesa nos revela, através das vozes dos interlocutores, que este se constitui como um instrumento potencializador dos saberes e das experiências vivenciada pelos educandos do campo, conforme podemos verificar nas respostas dos participantes a seguir:

> *Antes de entrar na Ecoescola a gente já tinha essa prática de cuidar dos canteiros, dos animais, mas quando entramos aqui a gente vê que realmente tem umas coisas que precisam ser mudadas. Por exemplo, você tem o*

canteiro, mas você não sabe se ali está sendo plantado adequadamente, se o espaço, o tamanho, a largura, e a quantidade de água que cada alimento precisa. Aqui aprendemos a quantidade de tudo certo, também, o período de vacinação dos animais, como cuidar deles, se precisa fazer prevenção de alguma doença naquele período (Umbuzeiro).

Antes de entrar aqui na Ecoescola eu já sabia fazer algumas coisas, mas depois que eu entrei eu fui aprimorando e aprendendo cada vez mais. Aqui também a gente não aprende só à matemática, o português, a biologia, a física, mas aprendemos também, como conviver com a natureza sustentavelmente (Angico).

Aqui a Ecoescola também lida muito com animais, cuida de porco, cabra, galinhas e de hortas. É a mesma coisa que nós fazemos em casa, só que aqui nós aprendemos o modo certo de se lidar com as coisas. Ai, daqui nós levamos para o nosso interior e ensina para os nossos pais e avós (Xique-xique).

Diante do exposto, percebemos que os saberes construídos na sala de aula estão em consonância com aqueles construídos na convivência social e familiar, isso se evidencia quando Umbuzeiro afirma que aprende na escola a forma correta, ou seja, por exemplo, as quantidades adequadas de uso dos produtos, o período de vacinação dos animais bem como o seu manejo.

Do mesmo modo, Angico ressalta que na escola do campo não aprende apenas os conhecimentos relacionados às diversas áreas do conhecimento, mas, principalmente, a conviver e com a natureza de forma sustentável. Conhecimentos, portanto, importante para fortalecer a relação dos sujeitos com o campo.

Xique-xique complementa afirmando que o conhecimento adquirido na escola potencializa as atividades realizadas no âmbito familiar, pois, ao levar conhecimentos científicos para a sua comunidade, o educando contribui para fortalecer a atividade produtiva familiar, bem como o vínculo entre escola e comunidade.

Portanto, o currículo das escolas do Campo deve estar adequado á realidade camponesa considerando os tempos e espaços que tem constituído o seu dia-a-dia, bem como contemplar a relação dos educandos com o trabalho na terra (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

O currículo e a formação de valores

O processo educativo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos deve ter como base uma compreensão histórica da realidade dos educandos e de forma contínua e sistemática deve permear toda a vida escolar. Este, por sua vez, precisa considerar os saberes e a dinâmica da realidade

onde está enraizado este processo pelas experiências de vida dos educandos na perspectiva que estes possam ser ampliados.

Nesse contexto, temos a convicção que a formação de valores deve ser estimulada dentro o processo educativo, fomentando nos educandos a capacidade de refletir criticamente sobre as atividades que desenvolvem, e da corresponsabilidade de cooperar e de relacionar-se eticamente com os elementos que dão sustentação a vida no campo e de criar estratégias para seu desenvolvimento, como afirma os interlocutores:

> *Acreditamos na importância de produzir pra consumir. Essa relação de lidar com os animais, e a prática da horticultura nos leva a deixar de consumir esses alimentos que a gente sabe que tem agrotóxico, e, no futuro vai fazer mal para nossa saúde. A Ecoescola também nos estimula a não sair do campo pra cidade, a tirar meu sustento daquilo que o campo me oferece, como por exemplo, a criação de animais, o quintal produtivo, e se a minha produção for grande, eu posso também tá vendendo, e assim eu vou gerar renda para mim e para minha família e não vou precisar sair do campo pra cidade, não vou precisar migrar (Mandacaru).*
>
> *A questão do alimento que a gente consome, se você faz seu projeto em casa, seja do animal ou dos vegetais, como, por exemplo, o canteiro, você vai poder cultivar o seu alimento sem veneno, ali você vai ajudar a sua própria família, em questão da saúde, porque você vai comer alimentos ricos e sem agrotóxico e vai ser melhor pra sua família também (Umbuzeiro).*
>
> *Quando produzimos o nosso próprio alimento, a gente sabe que não vai ter nenhum tipo de veneno, a gente vai está muito mais saudável do que aquela pessoa que vive na cidade comendo só alimento com agrotóxico, industrializados que acaba com a saúde. Aprendemos os cuidados com meio ambiente, porque sem ele ninguém sobrevive, sempre vamos precisar de alguma coisa que só encontra no meio ambiente e você só vai encontrar se você cuidar (Caroá).*

Entendemos a partir dos relatos dos participantes que no currículo da Ecoescola estão contidas algumas estratégias que garantem ao educando a formação de valores, realizadas a partir das discussões acerca dos modelos de agricultura, sobretudo, à ideologia do projeto hegemônico de agricultura e de campo. Desse modo, é fundamental que a compreensão exposta e praticada pelos interlocutores da viabilidade de um modelo de agricultura sustentável e em harmonia com o meio ambiente, seja ampliada e fortalecida no cotidiano da escola, através do currículo, fundamental para o fortalecimento do projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório, revelada nos relatos dos participantes quando ressaltam a

importância da produção agroecológica dos alimentos, bem como a preocupação com o consumo de alimentos industrializados.

O currículo e o fortalecimento da identidade campesina

Ao falar de currículo, é interessante destacar o papel fundamental que este exerce no processo de fortalecimento da identidade dos educandos com o campo, bem como no processo de construção coletiva do conhecimento. Não obstante, é necessário assegurar que as escolas do campo promovam momentos de discussões coletivas que problematizam a realidade campesina, fortalecendo o entendimento que a educação é fundamental nesse processo que ressignifica o campo e é por meio dela que se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra, ao lugar no qual o educando estar inserido. É neste sentido, que os interlocutores se posicionam perante o lugar que vivem e o sentimento que desenvolveram acerca do campo:

> *O que a aprendemos aqui a gente faz no campo, na comunidade, e isso fortalece muito a nossa identidade porque temos que dá valor ao nosso lugar, temos que dar valor as nossas origens e na cidade não dá pra fazer o que aprendemos aqui (Angico).*
>
> *A Ecoescola nos mostra que há possibilidades no campo e não precisa sair para o sul do país para viver bem. A Ecoescola mostra que a gente pode viver bem no semiárido e podemos conseguir viver muito bem numa terra que não tem muita chuva. Podemos tanto criar animais como podemos produzir o nosso próprio alimento para consumir e para vender (Caroá).*
>
> *A Ecoescola me incentiva a trabalhar com o que o campo me oferece. Agora a minha visão mudou e eu vejo que eu não preciso mais sair daqui, o campo me dá sim a chance de continuar aqui. Eu não preciso ir pra cidade pra ter uma vida boa, o campo me oferece também uma vida de qualidade (Mandacaru).*

A partir dos relatos observamos que, quando no currículo tem um direcionamento que norteia as práticas desenvolvidas na Educação do Campo, instiga a recriação da identidade dos sujeitos e possibilita a reflexão na práxis da vida e da sua comunidade, conseguindo apontar alternativas reais de permanecer no campo e fortalecer a sua identidade com o seu lugar, como bem enfatizado por Angico quando diz da importância em valorizar o lugar em que vive e as suas origens e, reforçado por Mandacaru, ao demonstrar a sua compreensão de que se pode ter qualidade de vida no campo.

É fundamental perceber a diversidade e as riquezas existentes no campo, bem como, as possibilidades de vida para a garantia da permanência do povo em seu

território. Esse fato é demonstrado por meio da afirmação de caroá de que a Ecoescola nos mostra que há possibilidades no campo, desmistificando a ideia de que, para viver bem, preciso migrar para o sul do País.

Desse modo, uma política de educação do campo precisa compreender que a cidade não é superior ao campo, e, a partir desse entendimento, "impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento" (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004. p.33), pressuposto presente no currículo, como demonstrado nas respostas dos interlocutores.

CONCLUSÕES E CAMINHOS A SEGUIR...

Diante dos questionamentos e objetivo propostos inicialmente no presente estudo, consideramos o quanto é essencial para as escolas do campo um currículo que contempla processos educativos que permitem aos educandos protagonizar o processo de ensino e aprendizagem a partir da leitura de mundo que este faz do local onde vivem, possibilitando maior compromisso deles com a transformação da realidade do lugar onde estão inseridos.

O estudo revela que o currículo da Educação do Campo tem implicação direta no fortalecimento da identidade campesina tendo em vista que evidenciamos a sua relação direta com a vida camponesa, com a formação de valores relativos ao campo e o sentimento de pertencimento ao campo e somente por meio de uma educação que atende os anseios dos camponeses e que tem compromisso com a formação humana e com a libertação através do conhecimento será possível transpor as certezas do currículo instituído e da concepção de educação restrita ao espaço da escola.

Não obstante, o estudo oferece elementos para que se compreenda a importância de se inserir no currículo das escolas do campo práticas educativas que possibilitem no processo de ensino-aprendizagem uma visão holística e o diálogo permanente acerca da vida camponesa e suas vivências cotidianas na comunidade, tanto no espaço escolar quanto fora dela.

Desse modo, acreditamos que a infinidade de práticas educativas vivenciadas nos variados espaços do campo brasileiro são possibilidades inovadoras no processo de ensinar e aprender. Assim, aos profissionais da educação do campo requer perceber que a dinamicidade, assim como a diversidade no campesinato, se colocam como elementos que os convida a resistir ao caráter sagrado do currículo e a experimentar/vivenciar os modos, o jeitos, os saberes dos povos do campo, contribuindo assim, para o reconhecimento desse espaço com inúmeras possibilidades de vidas, "história, memória, saberes, valores, cultura e identidade positivas, afirmativas" (ARROYO, 2011.p.66).

Nessa perspectiva sugerimos o rompimento com a lógica hegemônica de educação pensada e disseminada nas escolas do campo, bem como, com as certezas que construímos, ou absorvemos por imposição, naquilo que tange aos conhecimentos que pautaram o processo educacional o longo dos anos, e que muito contribuíram para reproduzir e reforçar o paradigma de inferiorização daqueles/as que vivem no campo.

Por fim, acreditamos que o currículo que contempla as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo fortalece o território camponês assim como suas populações, tendo em vista que nelas se vislumbram as possibilidades de questionar sobre "o que se ensina, se lê e se aprende, sobre os valores e contravalores que a escola produz e reproduz" (ARROYO, 2011. p. 41).

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel.G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BAPTISTA, Francisca. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasilia/DF: Nead/MDA; Ed. Abaré, 2003.

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

DAMASCENO, Maria. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J. DAMASCENO, M. (orgs). **Educação e Escola no campo.** São Paulo: Papirus,1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo:** espaços e territórios como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília/DF: MDA, 2006. P.27-39.

_____. **Diretrizes de uma caminhada.** Educação do Campo: identidade e políticas públicas. v. 4, 89-101, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

KOLLING, E. J., NERY, MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Editora da UnB, 1999.

LEITE, Sérgio. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, M.C. **A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo.** In: Santos, C. dos (Org). educação do Campo: Campo- políticas públicas-educação. Brasília-DF. INCRA, 2008, p. 19-32.

MOLINA, M.C. **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e Reflexões das Experiências Piloto. In: Sá, L. M. (Org). Belo Horizonte/MG: Autentica 2011.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

RAMOS, M.N.; MOREIRA, T. M.;SANTOS, C.A. dos. **Cadernos de subsídios:** referências para uma política Nacional de Educação do Campo. Brasilia: MEC. 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, M.I.A. **Representações sociais de professores e alunos no contexto da luta pela terra.** Belo Horizonte, 2004. Tese: (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RODRIGUES, C. I. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. Belo Horizonte, 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação)- faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, elo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, Marlene. **Cartilhas da dominação**. Curitiba: ed. UFPR, 1991.

SANTOS, C.A. dos. **Camponeses no banco da escola**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.16, n.94, p. 38-43, jul./ago. 2010.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato**. São Paulo: Loyola, 1993.

ASA BRANCA, O VOO QUE NÃO SE ACABA: A MIGRAÇÃO DE JOVENS DA COMUNIDADE DE MARIA PRETA/TEOFILÂNDIA-BA E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Selidalva Gonçalves de Queiroz (UFRB)
sely_iza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A "Asa Branca: o voo que não se acaba", além de ser um produto de uma pesquisa acadêmica do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), resultando na produção de um Registro Fílmico[160], é um instrumento de denúncia sobre o intenso processo migratórios dos jovens do campo, sobretudo os jovens da Comunidade de Maria Preta, localizada no município de Teofilândia no território sisal baiano, onde destaca-se o esvaziamento populacional da juventude em função de processos migratórios para o estado de Santa Catarina.

A migração não é nova por lá. Em depoimento para o Registro Fílmico, senhor Antônio anuncia a década de 1960 enquanto um tempo em que a "Asa Branca" já lançava seus voos em destino a São Paulo, sempre a procura de trabalho. Embora não possamos falar de uma origem contemporânea deste processo de migração, identificamos ligação desta com fatores que só preliminarmente podem ser chamados de religiosos. No vídeo, Feliciano Santos, pessoa que participou do grupo que inaugurou esta rota migratória, narra todo processo embasado nas crenças religiosas: "era sentido de Deus" "Deus tem alguma coisa pra nós lá". Porém, muito além de uma questão da imaterialidade, a história da formação social brasileira nos mostra que a migração da população do campo para a cidade possui relações com a origem da terra enquanto propriedade privada no Brasil e com o desenvolvimento das forças produtivas no campo em cada tempo histórico.

Muitas produções acadêmicas com foco na estrutura social do início do século XX investigam profundamente a imigração estrangeira, secundarizando os migrantes nacionais, sobretudo os negros recém-libertos, contexto que justifica, sobretudo, a origem das favelas brasileiras, caracterizada como "lugares", terras que não despertavam interesse dos capitalistas. Assim como nos morros, onde se estruturaram maioria das favelas no Brasil, os manguezais, entre outros espaços geográficos ditos improdutivos, foram ocupados pelos negros ex-escravos (STÉDILE, 2011, p.24).

160 Disponível em: https://www.facebook.com/selidalva.goncalves/videos/vb.100000741608734/1004611896240188/?type=2&theater

É quando também nasce o campesinato brasileiro, constituído por dois milhões de camponeses pobres da Europa e por populações mestiças que se formaram ao longo dos 400 anos de colonização. Como as terras litorâneas eram ocupadas pelos latifúndios, usada na exploração para exportação, ainda no modelo agroexportador, estas pessoas caminharam para o interior do país, se dedicando as atividades de produção agrícola de subsistências, ocupando todo interior do território do nordeste brasileiro: "Não tinha propriedade privada da terra, mas ocupavam, de forma individual ou coletiva, provocando, assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades" (STÉDILE, 2011, p. 27).

Atualmente, são diversas categorias do campesinato, trabalhadores rurais, jovens, adultos que transitam por vários espaços brasileiros, na busca por melhores condições de vida materializada em trabalho, educação, saúde, moradia. "São sujeitos sociais que, apesar das forças desagregadoras, desenraizadoras do latifúndio e do agronegócio, constroem em seu cotidiano e em suas trajetórias de vida múltiplas estratégias de resistência de modo a garantir a sobrevivência e a dignidade de suas famílias" (SILVIA; MENEZES, 2009, p. 5).

A vida no campo se torna mais complexa quando nos reportamos ao Território do Sisal, uma realidade na qual as famílias dispõem de quantidade insuficiente de terra para produção na agricultura, e é necessário criar manobras para enfrentamento da seca ou fugir dela, tendo em vistas os longos períodos de estiagens que assola a região. Os problemas enfrentados pelos jovens do campo são, antes de tudo, a crise que atinge a pequena produção familiar, modificando os meios de produção da vida, para a qual a educação do campo tornou-se uma questão estratégica.

Para muitos, ficar no campo é optar por uma vida com pouca qualidade, considerando a aquisição de bens materiais necessários, a saber: casa, terras para produção, um transporte que facilite a acessibilidade à cidade e a outras comunidades, sobretudo, um trabalho que ofereça estabilidade financeira. Ir para a cidade é buscar "profissão, emprego, carteira assinada, [...], trabalho que favoreça a estabilidade financeira" (QUEIROZ, 2011, p.24).

Neste universo campesino desponta, nesta pesquisa, a existência de um contingente de jovens visivelmente pretos de uma comunidade de Maria Preta/ Teofilândia/BA, que não criou vínculo político ou de pertencimento a grupos, movimentos negros ou organizações comunitárias, que para a concretização dos projetos de vida migram, em sua maioria, para Florianópolis/SC.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente caracterizamos aspectos da comunidade de Maria Preta, situada no município de Teofilândia, território do Sisal na Bahia, apresentamos os procedimentos metodológicos e identificamos os jovens participantes da pesquisa. No segundo momento abordados acerca do que dizem os jovens sobre suas exceptivas frente a migração para Santa Catarina.

CAMINHOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS E DA COMUNIDADE DE MARIA PRETA

O processo de formação da Comunidade de Maria Preta é composto por períodos irregulares, sem datas precisas de inauguração e/ou origem. Esta irregularidade é comum nas comunidades rurais, entendendo as várias confluências e divergências que implicam na criação de lugar. Porém, as histórias contadas pelos moradores denunciam que a partir de 1950 começou uma concentração de pessoas, tendo uma incidência maior nas décadas de 70 a 90, com a ampliação de números de filhos por família.

A produção econômica está centrada em atividades sazonais, em período de inverno, desenvolvidas a partir da agricultura familiar - o plantio de feijão, milho e mandioca. Na pecuária criam-se pequenos rebanhos de caprinos, suínos, bovinos – para o sustento apenas das famílias. Estas atividades, em sua maioria, têm a participação efetiva das mulheres. Elas, "donas de casa", assumem o gerenciamento destes afazeres devido à necessidade dos homens migrarem, temporariamente, para os centros urbanos, Santa Catarina e Salvador, em busca de trabalho em construção civil, vendendo serviços de pedreiro, carpinteiro e "ajudante[161]". A escolha por estas cidades é por apresentarem um campo vasto de trabalho nas áreas supracitadas.

Outra atividade produtiva é o plantio de hortaliças – alface, coentro, cebola, pimentão, salsa, rúcula, entre outras. Com o apoio da associação de moradores, iniciativas individuais, as hortas têm garantido um complemento da renda familiar. O escoamento dos produtos é promovido pelas próprias produtoras na comunidade, feiras livres municipais e também no PNAE (Programa Nacional da Alimentação Escolar). A manutenção desta produção é feitas através de aguadas e poços construídos na década de 90 em parceira com a Igreja Católica, poder público local, comunidades espanholas,[162] entre outras entidades.

Mesmo com estas iniciativas produtivas dentro da comunidade, ainda é inevitável a migração. *Sair* da comunidade é bem mais complexo do que a "simples" atração pela convivência em grandes centros urbanos. Tem como base a "pressão sofrida pelas mudanças e crise da realidade do campo" (CASTRO, 2012, p.442) dentro

161 Pessoas que não possuem formação profissional e nem registro na carteira de trabalho da profissão a ser exercida.

162 Na década de 90, o município passava por um período de formação político coordenado pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), fundamentado na Teologia da Libertação. Neste período, buscou-se junto às comunidades espanholas apoio financeiro para criar possibilidades de "convivência " com os longos períodos de estiagem e os curtos e intensivos períodos de chuvas. Nisto se construiu aguadas, poços, banco de semente, entre outras possibilidades, que asseguram, até agora/2014, a sobrevivência e permanência de muitas famílias da comunidade.

de uma conjuntura política que favorece ao agronegócio. *Sair* é uma estratégia de sobrevivência, uma vez que trabalhar na roça[163] pode significar precarização da vida.

Em levantamento feito no grupo focal, em 26/06/2013, tomando 26 (vinte e seis famílias) como amostragem na comunidade, verificamos que nestas famílias existem 64 jovens, destes, 28 estão em Florianópolis/SC. Consideramos jovens, nesta pesquisa, os meninos e meninas da comunidade que estão dentro da faixa etária entre 15 a 25 anos, onde constatamos maior fluxo migratório.

O desafio metodológico imposto nesta pesquisa que busca compreender a migração dos jovens da Comunidade de Maria/Teofilândia/BA para Florianópolis/SC é dialogar com esta intensa mobilidade destes jovens em migração temporária, nos fazendo lançar mão de instrumentos de coleta de dados. Em função disso, escolhemos o grupo focal e entrevista semiestruturada.

A imersão em processos migratórios variados, suscitou a busca de diversificação de possibilidades de coleta de dados, pois muitos destes jovens, que por hora podem escapar dos censos demográficos, apresentam variáveis na migração: alguns retornam à comunidade por alguns dias para visitar a família, em ocasiões de festas, férias do trabalho ou falecimento de parentes e amigos, sem romper com as relações de trabalho estabelecidas em Florianópolis/SC; outros retornam quando garantem a construção da casa própria na comunidade de Maria Preta (neste propósito que Gil e Doda migraram); outros ainda por envolvimento com o uso de substância psicoativas e a família busca recuperá-los na comunidade.

É notório a existência de um contingente de jovens visivelmente pretos de uma comunidade de Maria Preta/Teofilândia/BA, que não criou vínculo político ou de pertencimento a grupos, movimentos negros ou organizações comunitárias.

O QUE DIZEM OS JOVENS SOBRE A MIGRAÇÃO PARA SANTA CATARINA

Ao longo desta pesquisa, buscamos investigar os motivos que tem levado os jovens da Comunidade de Maria Preta, Teofilândia/Bahia, a migrarem para Florianópolis/SC, discutindo a partir das seguintes questões norteadoras: O que tem motivado os jovens da Comunidade de Maria Preta a migrarem para Florianópolis/Santa Catarina? Quais são as expectativas destes jovens frente a esta migração? Os Jovens da Comunidade de Maria Preta apresentam interesse para o trabalho no campo e ou questões identificadas como as do povo campesino? Quais são as

163 A categoria teórica roça possui múltiplos sentidos que se imbricam na caracterização desse lugar e pode significar: 1) a localidade distante da cidade (assim, parece ser sinônimo de “zona rural”: “Moro na roça”); 2) pode ser referido também como sinônimo de “terreno”, propriedade (“Eu tenho uma rocinha”; “Vamos na roça de Fulano?); e 3) ainda pode se referir à plantação (“roça de milho”; “roça de mandioca; roça de feijão”).(SANTOS, 2003, p.149)

condições de vida enfrentadas por estes jovens em Florianópolis/Santa Catarina? Estes pretendem voltar para a comunidade?

O jovem Bigu participante do grupo focal e inserido no grupo que já migrou e está de volta à comunidade, descreve as expectativas anteriores à migração e o que foi vivenciado por ele em Florianópolis/SC:

> *É tudo muito diferente, nem toda pessoa se dá bem como imagina. Primeiro, tem muita gente que não se habitua no lugar; têm pessoas que vão para trabalhar e não trabalham, e ainda tem o caso dos menores de idade; tem também aqueles que têm muito tempo lá, a gente pensa que está se dando bem, muito pelo contrário, porque estão no mundo bem diferente, das drogas. Muitos conseguem muita coisa boa porque trabalham, mas para que não sabe muitas mães da nossa região manda dinheiro para os filhos daqui pra lá, por causa das drogas (Depoimentos de Bigu).*

Neste relato, Bigu expõe as desilusões por não ter permanecido em Florianópolis/SC, entretanto, não descarta a possibilidade de retornar caso não tenha outra alterativa de trabalho não só na comunidade, mas em cidades mais próximas: "aqui na Maria Preta é muito difícil agente conseguir trabalho" (Depoimento de J5). Ele descreve que diante da dificuldade de adaptação, trabalho com baixo salário, os jovens criam suas próprias condições materiais de permanência.

> *Você tem duas alternativas para viver em Santa Catarina, ou você passa viver com a sua namorada pra dividir as despesas ou passa a viver em um quartinho com 10 pessoas, pra mais ou pra menos. (Depoimento de Bigu)*

Bigu aponta um elemento novo para a pesquisa que são os casamentos informais, prática comum entre os jovens da comunidade. Dos participantes da pesquisa Deise e Bigu estavam vivendo esta experiência e Gil, que no início deste trabalho afirmou não possuir interesse em migrar, em 2014 foi para Florianópolis já na companhia do namorado. Segundo eles (Gil e seu companheiro), o objetivo da migração é "ganhar dinheiro para construir uma casa em Maria Preta pra poder vim embora" (*Depoimento de Gil*).

Os jovens reconhecem que a migração os coloca em contato com outras formas de viver e de compreender a vida: "lá as facilidades são maiores. Quanto tu quer vai no shopping, compra a roupa que quer, tem mais facilidade pra tudo [...] até pra entrar no mundo das drogas (*risos) (Depoimento de Naiara).*

Para ela, a cidade de Florianópolis é uma projeção de melhores perspectivas de vida pensadas por estes jovens, mesmo para aqueles que não pretendiam migrar, expressam este sentimento.

> **Gil:** *Eu acho que tem lugar que é bem melhor do que Santa Catarina, não é só resumido lá não (no início da pesquisa não pretendia migrar);*
>
> **Doda:** *Santa Catarina é o lugar do emprego, da oportunidade. Lugar de oportunidades de emprego, que a pessoa vai para construir o futuro, alguma coisa, autonomia financeira, sabe? (risos);*
>
> **Junior:** *Acho que as pessoas vão pra estes lugares pra procurarem melhores condições de vida pra suas famílias, a procura de dinheiro, coisas que aqui é mais difícil ter.*

Na migração, os jovens procuram atender as necessidades materiais de sobrevivência, e também "às necessidades de manter vivas as ilusões (de melhoria, de ascensão social, de projetos de vida)" (SILVA, 1992, p.165). Os depoimentos anunciam que os jovens criam expectativas positivas frente à migração, tendo-a como alternativa para superarem as dificuldades enfrentadas por serem jovens. Isto está no discurso de cada um deles retratado pela obtenção do dinheiro, sem mesmo que seja problematizado em que condições isto acontecerá.

> **Gil:** *A pessoa jovem precisa de dinheiro não tem, já quando a pessoa é adulta vai ali trabalha consegue seu dinheiro, aícompra o que quer, faz o que quer com o seu dinheiro.*
>
> **Doda:** *Falta de dinheiro, minha mãe sempre me dava, mas é muito pouco. Aí eu sempre pensei em sair, trabalhar e fazer uma casa pra morar mais ela (Ela é a jovem J4) com quem efetivou o casamento informal).*
>
> **Deise:** *A dependência dos pais é muito difícil. Agora eu posso até trabalhar, mas não é a mesma coisa de quando eu completar 18.*

Textualmente, os jovens indicam a falta de dinheiro como principal desafio, assim como apontam o trabalho como meio de adquiri-lo, justificando a necessidade da migração. Segundo Silva (1992, p. 165), "além das determinações estruturais, as relações sociais destes agentes explicam suas trajetórias e seus destinos entendidos numa dialética de aceitação-recusa, determinação-indeterminação, de realidade-ilusão". Parece-nos que o fetiche da mercadoria-dinheiro, que aparece ao ser como algo que tem valor por si só- e não como um corresponde a um valor-mercadoria constituído a partir da apropriação do trabalho – elimina o reconhecimento do processo de precarização do trabalho e das diferenciações das formas sociais do trabalho. É neste caso que o trabalho precário na cidade parece mais 'honroso' ou melhor que o trabalho precário do campo, enquanto são faces da mesma moeda.

O retorno para a comunidade é o que muitos projetam, porém não encontram no município o que eles definem como trabalho e/ou que exercem em Florianópolis:

"[...]se *aqui tivesse trabalhos em lojas, bancos, construção civil, até as pessoas que estavam lá vinham embora pra cá (J3).*

Os trabalhos realizados por estes jovens quando chegam à Florianópolis são de atendentes e serviços de limpeza em supermercados e restaurantes, babás e para os jovens meninos este universo se amplia para a construção civil, em uma jornada de trabalho de 8 horas diárias, variando o salário entre R$ 850,00 à R$ 1.200,00. Segundo os jovens, mesmo apresentando menor idade e não possuindo ensino fundamental completo, não se configura em empecilho para ingressar no mundo do trabalho. Estes fatores só aumentam a precarização do trabalho e o volume de apropriação e/ou o trabalho não pago.

Segundo Frigoto (2010), é precária, em termos de níveis de remuneração e condições de trabalho, a inserção dos jovens tanto no mercado formal quanto "informal" do jovens. Os jovens da pesquisa expressam a insatisfação quanto ao tempo de trabalho, locomoção até o trabalho e o tipo de moradia.

> *O lugar que trabalhei é o lugar mais rico de Santa Catarina, Jurerê [...] morava mais ou menos 20 pessoas, em uma casa de madeira beliche de madeira, colchão, televisão, televisão era nossa, normal, só não tinha guarda-roupa. O guarda-roupa era a mala mesmo da pessoa (Depoimento de Bigu)*

A partir do depoimento deste jovem, Frigoto (2010,) nos auxilia nesta discussão, caracterizando os espaços de trabalho e de moradia da juventude brasileira: uma grande quantidade de jovens trabalha em minifúndio com suas famílias, seja de arrendatário ou assalariado no campo brasileiro; outra parte, que ele conceitua de milhares vivem em diversos acampamentos, de norte a sul do país, em diversos movimentos. E por fim, um número maior de filhos de trabalhadores que residem em bairros populares nos grandes centros urbanos. Os jovens participantes da pesquisa relataram que chegam a conviver com 10 jovens no mesmo cômodo e continua *[...] "O lugar que a gente mora é super pequeno, que pra um passar ou outro tem que deitar ou sair" (Depoimento de Júnior)*

Apesar das diferentes áreas de convivência, estes jovens tendem a sofrer o mesmo processo de iniciação precoce ao trabalho, são desumanizados e socialmente violentados. Todos eles estão submetidos ao controle e a exploração do capital, o que nos permite dizer que são parte da classe trabalhadora em confronto aberto com a classe dominante.

Frigoto (2010) convida-nos a pensar o campo em sua particularidade e universalidade, conduzindo-nos à compreensão de que as especificidades e suas diferenças não nos colocam no jogo das abordagens dualistas: campo lugar do atraso e cidade do avanço, pois que tanto no campo, quanto na cidade, existem as mais variadas formas de expropriação da vida. Contudo, elas são percebidas de forma

diferenciada por estes jovens que capturados pela lógica do pensamento dual e conquistados por valores voltados ao consumo discernem a vida nos centros como mais adequada para eles. Entende-se que o consumo assume a centralidade da escolha, obnubilando as condições de escolha, ou seja, as tramas de precarização do trabalho, e invisibilizando as armadilhas da construção dos gostos e das necessidades. Por vezes, para consumir é preciso que todos os outros fatores que o constituem sejam construídos no lugar do que é melhor: torna-se melhor ser pobre na cidade do que no campo.

A pesquisa nos conduz a pensarmos por alguns momentos sobre o princípio educativo do trabalho e sua relação com a formação humana. Eles apontam que saíram à procura de trabalho. Contudo, saíram à procura de uma forma da relação trabalho – o trabalho industrial (e suas variações) na sociedade capitalista – em que a apropriação de horas de trabalho é arrefecida pelo não reconhecimento de suas próprias condições. Assim, alienação é central para que não haja a percepção da exploração. Falamos de trabalho, em sua forma de emprego, que separa o trabalhador daquilo que ele produz e produz 'estranhamentos' (MARX, 1975). Estranha-se desde o próprio trabalho, o objeto e a si, deformando o reconhecimento do processo de produção como aquele que produz a vida. O trabalho capitalista negativa o próprio trabalho como princípio produtivo e educativo. Mas, se migram à procura de trabalho, como forma de manutenção da vida, além da negatividade que isto possa nos apresentar apressadamente, podemos pensar que não temos aí somente uma dimensão negativa. Vejamos:

> *Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida. A afirmação remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p. 751 in CALDART, at al 2012).*

Ou seja, é fundamental pensarmos que independente das formas sociais do trabalho, ele diferencia o agir humano produzindo as experimentações políticas diferentes que movem a história dos povos e nos faz humanos, inclusive quando nos impulsiona a produzir coletivamente e aprendermos com a experiência política de transformação uns dos outros. No entanto, esta trajetória e/ou este processo formador do trabalho precisa ser politicamente problematizado e distinguido em suas diferentes formas e apropriações, sendo estaa possibilidade de desvelar a alienação e positivar a ação do trabalho. Trata-se de estratégia política e não de consequência histórica voluntária. O movimento é que constrói a consciência positiva do trabalho e seu caráter educativo. Os jovens buscam emprego, alegando ser este um dos principais motivos

que os levam/levaram da Comunidade de Maria Preta à Florianópolis/SC. A Educação do Campo precisa assim problematizar como estes jovens estão produzindo suas existências, compondo suas vidas, por meio da discussão da própria exploração do trabalho e suas ligações intimas e inseparáveis com a cultura – sendo esta o conjunto das experimentações políticas humanas. O caráter fundante do ser social do trabalho precisa serestrategicamente debatido pela distinção dos princípios pedagógicos que o orienta e pela radical reformulação histórica destes princípios, conforme as condições materiais da própria história.

O trabalho resulta em uma indissociável unidade dos aspectos "manuais e intelectuais" que envolve concomitantemente o "exercício dos membros das mãos e do exercício mental e intelectual" (SAVIANI, 1989 apud CIAVATTA; FRIGOTO, 2012, p. 752). É através do trabalho, em relação direta com a natureza, que o homem, único animal que planeja ação ou até mesmo seus resultados, foi inserido em um universo de sociabilidade, historicidade e humanização.

Contraditoriamente, as determinações históricas explicam que o mesmo trabalho que humaniza o homem, que qualifica os meios de produção através de uma relação de transformação mútua homem e natureza, tem provocado a desumanização do homem. A explicação para esta contradição encontra-se nos processos e determinações históricas que transformaram os meios de produção da existência nas bases de produção que fundamentam a sociedade capitalista.

Quando questionados sobre a possibilidade de trabalhar no campo, disserem ser uma atividade que quase não existe mais na comunidade, apenas os mais velhos ainda insistem.

> **Júnior:** *Aí eu já não sei (risos). Antes as pessoas viviam da roça, mas hoje em dia, o povo tem até vergonha de trabalhar na roça, eu mesmo, lá em casa ninguém planta nada, tem roça, mas não planta. Meu pai começou ir pra Salvador cedo ele não ensinou a gente a trabalhar, valorizar a roça. Da minha família só quem planta é a minha vó, somente.*

Não se trata de uma imagem de jovens que tem perdido o interesse pelo campo, mas de um coletivo pressionado por crises e mudanças no cenário do campo, para o qual a Educação do Campo, enquanto um projeto que luta pela reforma agrária, debate e defende as relações humanas de trabalho e o acesso ao conhecimento. Ter os povos do campo como atores políticos desta luta é uma questão estratégica e necessária para se discutir o campo brasileiro. Não se trata também de desconsiderar a perda de interesse pelo campo na forma social que o trabalho no campo se apresenta na sociedade capitalista. Daí a necessidade de ação política da escola do campo para a problematização dos princípios.

Deste modo, partindo do lugar em que esta pesquisa foi realizada, Comunidade de Maria Preta/Teofilândia-Bahia, onde os jovens não estão vinculados a movimentos e/ou organizações de luta pela terra, que deflagra um debate ofensivo de um projeto societário com base na justiça social, mas que organizam suas vidas em torno da busca por sobrevivência através do trabalho nos grandes centros urbanos, como a Educação do Campo, enquanto um projeto comprometido com o espaço campesino tem buscado inseri-los no debate?

A nossa pesquisa aponta por meio dos relatos de outras intersecções que valoram a ida para os centros urbanos, como a assunção à uma sexualidade marginalizada no campo para uns ou uma vida sexual ativa assumida, para outros. Estes fatores, embora não apareçam como centrais nas declarações estão a todo tempo fortalecendo a contingente escolha pela 'cidade grande'. No mínimo isto nos avisa que as condições para uma vivência positiva da sexualidade em todas as suas formas, é cerceada no campo, podendo ser fator de grande influência na decisão dos jovens. Os casamentos "não formais" contextualiza este debate.

Eles falam de suas vidas, dos motivos de suas idas e vindas, das ofertas e oportunidades no campo e questionam a ausência de espaços juvenis, de políticas públicas e de vida na zona rural. Acreditamos que esta pesquisa complexifica o conceito do projeto de Educação do Campo, pois questiona a ausência destes sujeitos. Portanto, afirmamos a necessidade de fortalecer o debate em torno da vida no campo, em especial da juventude, visto que são pessoas que têm reproduzido a história de precarização de vida no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A gente vai pra onde?" (Depoimento de Ricardo no Registro Fílmico). A incerteza torneia os planos de vida dos jovens da comunidade Maria Preta, ou seja, é possível se discutir projetos de vida com aqueles que não tiveram oportunidade de escolhas? Em que medida ir para Florianópolis é construir perspectivas futuras? E assim, a comunidade de Maria Preta e o município de Teofilândia/BA vêm sendo esvaziado por este processo migratório. Segundo os jovens participantes desta pesquisa, somente em janeiro de 2015, saíram quatro ônibus para Florianópolis/SC.

Não são com respostas fáceis que poderemos alcançar resultados que projetam intervenções e políticas necessárias e urgentes que possam preparar a juventude para a vida de forma mais humana e saudável. É um dos maiores desafios posto por esta pesquisa e que deve ser superado, não apenas teoricamente, mas na prática. Este debate não se esgota aqui!

Os jovens da Comunidade da Maria Preta vivem em um dilema constate: “ficar ou sair”. “Ficar” pode significar a permanência em um campo que não lhes oferece condições para o trabalho, da forma como eles entendem que deveria ser o trabalho. “Sair” pode significar o acesso a uma forma social do trabalho e a pouca qualidade de vida, se sujeitando às moradias indignas (casas de madeiras, com vinte pessoas), se lançando a uma rotina de trabalho ainda ao raiar do dia (cinco horas da manhã), além do distanciamento das famílias, fator que tem provocado o retorno à comunidade, tanto em período de férias, quanto o regresso definitivo à comunidade.

Os depoimentos mostram que há uma busca por um trabalho satisfatório, que supere as necessidades dos sujeitos no plano financeiro, que garanta não somente a sustentação das condições básicas para viver em Florianópolis, mas contribuía com as daqueles que ficaram, reiterado nas falas dos jovens que apontam a relevância do trabalho como parte importante na vida social e de autonomia financeira, elemento constituinte da identidade do ser jovem.

Os jovens apontam o trabalho como alternativa de permanência e/ou retorno dos que já migraram. Porém, dentro das atividades citadas o trabalho na agricultura ou atividade similares ao campo não foram citadas. Falam da pouca valorização destas atividades e justificam que a migração dos pais muito cedo, levou-os a não construir interesse pelo campo. Neste contexto, afirmamos que não se trata de uma imagem de jovens que tem perdido o interesse pelo campo, mas de um coletivo pressionado por crises e mudanças no cenário do campo, para o qual a Educação do Campo, enquanto um projeto que luta pela reforma agrária, debate e defende as relações humanas de trabalho e o acesso ao conhecimento, precisa ficar atenta. Ter os povos do campo como atores políticos desta lutaé uma questão estratégica e necessária para se discutir o campo brasileiro.

As falas dos jovens apresentam outras demandas de caráter identitário como as raciais e atinentes à sexualidade. Jovens também querem distinguir-se pelas suas diferenças, ainda que a assunção à identidade racial ou de gênero seja uma construção política e não uma concessão natural. Nos seus discursos falam de casamentos informais, falam de preconceito racial e demonstram o não reconhecimento de sua marca racial, ainda que sejam eminentemente pretos. Isto nos indica a pouca problematização destas características da classe, especialmente no interior baiano e um desafio à Educação do Campo; qualseja classe concretamente constituída pela diferença, que a destitui de seu caráter abstrato.

Jovens procuram e interessam-se pelo movimento, pela construção e pelos grupos, independente de seu caráter. Compete à Educação do Campo oferecer-lhes, naquilo que é de sua competência, alternativas de organização e aprendizado. Isto não será feito se as experiências de migração destes jovens forem desprezadas e delas não puder ser extraído princípios educativos. O debate de políticas para juventude

precisa ser norteado pelo desejo dos jovens e pelo desenvolvimento de valores coletivos: isto comporta afirmação do caráter positivo das experiências. A escola pode ser este espaço.

O Registro Fílmico não tem a intenção de oferecer respostas. Seu roteiro indica arestas e pistas para as perguntas quenortearão respostas dos sujeitos que formam-se nos processos de luta. Ele toma os depoimentos como o início de um debate que deve ser feito 'para fora' do vídeo, para depois dele, onde os que irão escrevê-lo serão estes, cujos interesses devem estar problematizados na Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. **Modernização da Agricultura.** In: Dicionário da Educação do Campo. Orgs. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 477-481, 2012.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: **ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.

CARNEIRO, M.I E CASTRO, E. G.(Org) Juventude em Perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

CASTRO, Josué de, **Geografia da forme:** o lema brasileiro: pão ou aço. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como principio educativo.** In: Dicionário da Educação do Campo. Orgs. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 748-755, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil:** 500 anos de luta pela terra. 2000 (Acessado de <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/terra/mst3.htm> Acessado em 03/08/2014)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra–hegemônico e educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio. et al (org.). **Educação do Campo:** Reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: **perplexidades, desafios e perspectivas**. In: NOVAIS, Regina; VANNCCI, Paulo (Orgs.) Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 180- 216.

LOMBARDI, J.C; SAVIANI, d; SANFELICE, J.L..**Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas.** SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

MARX, Karl. O trabalho alienado in **Manuscritos Económico Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1975, p. 157-172.

MENEZES, Marilda Aparecida de. STROPASOLAS, Valmir Luiz. BARCELOOS, Sérgio Botton (ogs) Juventude rural e políticas públicas no Brasil. Brasília : Presidência da República, 2014.

NEVES, Delma Pessanha. **Agricultura Familiar** In: Dicionário da Educação do Campo. Orgs. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p.32 – 40, 2012.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Jovens do campo baiano**: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos futuros. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2011.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. **A ofensiva do capital no campo brasileiro e a resistência do campesinato.** Presidente Prudente/SP: Revista Nera. Ano 8, n. 6, p. 46-58, jan/jun. 2005.

RAMOS, Marise; ROLO, Márcio. **Conhecimento**. In: Dicionário da Educação do Campo. Orgs. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p.149-157, 2012.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: **primeiras aproximações.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Francisco de Assis. História do Brasil. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes; MENEZES Marilda Aparecida. 2007. "**Migrações rurais no Brasil: velhas e novas questões".** Revista Eletrônica do NEAD. http://inscal.blogspot.com/2009/06/migracoesruraisnobrasilvelhase.html (consultado em setembro 2014).

STÉDILE, João Pedro. **Reforma Agrária**. In: Dicionário da Educação do Campo. Orgs. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 657- 673, 2012.

STÉDILE, João Pedro. A questão Agrária no Brasil: O debate tradicional: 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO SEMIÁRIDO: AS ANDORINHAS CANTAM NO SERTÃO BAIANO

Eugênia da Silva Pereira (UNEB DEDC XII)
eniagbi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute sobre as práticas educativas da Articulação Semiárido Brasileiro (ASA) e é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso de um Programa de Mestrado, concluído no ano de 2015. O estudo foi realizado na microrregião de Guanambi, Bahia e vincula-se às ações da ASA no que se refere à educação enquanto processo de formação e mobilização social para a convivência com o Semiárido e valorização dos saberes populares.

A ASA é uma rede de movimentos e organizações sociais, fundada em fins da década de 1990 em Recife, com o objetivo de construir a política de convivência com o clima semiárido. Dentre as lutas da Rede, destacam-se o acesso à água para consumo humano e produção; a soberania e a segurança alimentar e nutricional das famílias; a igualdade de gênero; a educação contextualizada com a realidade do povo do Semiárido; a agroecologia; entre outras.

Esta Rede trabalha com o conceito de educação contextualizada, que parte da necessidade de a educação considerar as especificidades e peculiaridades do contexto em que os sujeitos estão inseridos, neste caso, no Semiárido. Além disso, a ASA tem desenvolvido processos formativos a partir da mobilização social e da implementação de tecnologias sociais de convivência com o clima semiárido. Nesse sentido, este texto apresenta uma análise acerca das práticas educativas e os processos formativos da ASA na microrregião de Guanambi, Bahia, e aponta os princípios e as concepções que fundamentam estas práticas educativas e os processos formativos da referida Rede. A pesquisa se norteou pelas seguintes questões: Quais as práticas educativas e os processos formativos da ASA na microrregião de Guanambi, Bahia? Como os princípios e as concepções que fundamentam tais práticas são desenvolvidos?

Para responder estas questões, apresentamos neste texto: o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, posteriormente, refletimos sobre a educação no contexto do semiárido: entre a escola formal e a escola da vida. Em seguida, discutimos sobre a Articulação Semiárido Brasileiro, apresentando os princípios e as concepções que fundamentam os processos formativos da ASA na região de Guanambi, Bahia. Por fim, apresentamos as considerações finais.

O CAMINHO METODOLÓGICO

Para desenvolvimento do estudo, optamos pela metodologia da pesquisa-ação, que, segundo Gamboa (1982), busca superar a dicotomia entre conhecimento e ação na tentativa de conhecer para atuar. Essa escolha partiu do desejo de conhecer as práticas estudadas e, ao mesmo tempo, realizar a intervenção para tentar superar os limites identificados. Conforme Minayo (2013, p. 14), a pesquisa nas Ciências Sociais se diferencia por ser, essencialmente, qualitativa e por considerar a realidade social como "a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante".

Nesse sentido, o presente texto apresenta as reflexões de dois momentos indissociáveis no decorrer da construção da pesquisa: a investigação da realidade por meio de observações de cursos de formação, análise documental, entrevistas semiestruturadas com monitoras/formadoras, equipe pedagógica da ASA na microrregião de Guanambi; a elaboração e o desenvolvimento de uma proposta de intervenção a partir dos apontamentos das participantes.

A observação ocorreu em momentos formativos organizados por uma Unidade Gestora Territorial da ASA, que atua na região de Guanambi, Bahia. O objetivo foi analisar os temas abordados em cada formação e as metodologias de desenvolvimento, entre outros aspectos. Para aprofundar esta análise da realidade, recorremos a análise documental de forma a compreender os princípios e as concepções propostas pela ASA em seus documentos.

No decorrer desse processo também utilizamos as entrevistas semiestruturadas como instrumento de diálogo com as monitoras/formadoras e a equipe pedagógica com a finalidade de identificar os limites e possibilidades da proposta educativa da ASA, desenvolvida por elas. Após a realização das entrevistas, desenvolvemos dois encontros com as participantes do estudo. O primeiro buscou identificar os maiores desafios que enfrentam no trabalho de formação, e, o segundo foi um curso de formação a partir dos apontamentos e necessidades das monitoras/formadoras.

A análise dos dados deu-se a partir do método histórico-dialético em que os achados da pesquisa eram observados em sua totalidade, mas, considerando-se cada singularidade e particularidade. Analisamos todo o processo desenvolvido pela ASA por meio da observação de suas práticas, comparando-as aos princípios e às concepções propostos pela rede em seus documentos e discursos. Ao considerar esses aspectos, elencamos categorias de conteúdo a partir das evidências teóricas e práticas, observadas nas vozes e nos gestos dos sujeitos, bem como aquelas que se apresentavam de forma implícita e/ou explícita nos documentos e nos discursos da ASA, no que se referem às suas práticas educativas.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: ENTRE A ESCOLA FORMAL E A ESCOLA DA VIDA

A partir da perspectiva de campo pensado no projeto de sociedade hegemônico, identificamos que qualquer possibilidade de emancipação dos sujeitos é excluída. Isso significa que a educação nesse contexto não se caracteriza como prioritária. Assim, a educação pensada **para** os povos do campo no Brasil pautou-se numa concepção preconceituosa a respeito dos/as trabalhadores/as, desconsiderando os saberes decorrentes do trabalho com a terra e da vida de camponeses/as. Conforme Calazans (1993, p. 28),

> *o pressuposto de um homem rural vazio culturalmente esbarra, em cada momento específico, ante as provas tangíveis de uma resistência cultural a valores considerados impertinentes pelas "populações-alvo" e, também, com essa memória, matéria-prima de uma história não-oficial, que mantém a identidade periférica de grupos, constantemente manipulados para empreendimentos cujos objetivos lhes escapam inteiramente.*

Nesse contexto, a autora destaca que "as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora" (CALAZANS, 1993, p. 16). E quando olhamos para a história da educação na região semiárida, percebemos que a negação dessa educação aos sujeitos e os estereótipos em torno deles são muito maiores. Segundo Baptista e Campos (2013a, p. 84),

> *um rápido retrospecto dos processos de produção do conhecimento, leitura e educação no Brasil, por exemplo, nos mostra que, desde a época da colônia, para alguns era dado o direito de ler, conhecer e "educar-se", enquanto a outros esses direitos eram radicalmente negados. Aos índios, negros e àqueles que, de alguma maneira, poderiam incomodar ou contestar a colônia e a exploração por ela implementada eram peremptoriamente negados os processos educacionais, tanto o conhecimento e a educação formais quanto a leitura da própria realidade da vida.*

Os autores acrescentam ainda que se a análise se limitar, especialmente, ao Semiárido, constatamos que, além da negação aos processos educativos, "seus conhecimentos e processos educacionais eram catalogados e tidos como folclore, magias, superstições, ridicularizados e, por isso, deviam ser condenados e evitados" (BAPTISTA; CAMPOS, 2013a, p. 85).

É nesse sentido que abordamos que a concentração no Semiárido não ocorre apenas com a terra, a água e a riqueza, mas também com o conhecimento e, portanto, com o poder. A partir dessa premissa, a ASA compreende que no projeto de desenvolvimento defendido por ela não pode excluir os processos formativos que possam contribuir para a leitura da realidade. Esse processo formativo parte dos espaços não escolares, mas amplia-se para a instituição escolar, compreendendo-a como um lugar de transformação social. Ou seja, compreende a dimensão da vida dentro e fora da escola.

Malvezzi (2007, p. 132) acredita que a convivência com o Semiárido "precisa começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático. Esse desafio é tão agudo quanto a própria transformação do Semi-Árido" (sic). É importante salientar que essa é uma disputa necessária no contexto das ações da ASA: compreender a importância da escola na vida dos/as educandos/as e contribuir para a transformação social almejada.

Após análise dos documentos da ASA, notamos que inicialmente a proposta é de promover um processo de formação e mobilização social para a convivência com o Semiárido no sentido mais amplo. Nessa proposta, a desconstrução de uma imagem pejorativa da região e do seu povo encontra-se fundamentada na defesa do/a agricultor/a ser o/a protagonista desse processo, tendo seus saberes e conhecimentos respeitados e valorizados; e, na formação e articulação dos sujeitos na construção de políticas públicas condizentes com a realidade da região. Posteriormente, a iniciativa da ASA também adentra a instituição escolar, buscando iniciar um trabalho formativo pelas vias formais da educação a partir de processos educativos contextualizados com a realidade.

Baptista e Campos (2013b, p. 78) esclarecem que, no contexto do trabalho desenvolvido pela ASA, "num sentido amplo, a formação é constituída por toda a prática social que se refere ao conjunto da vida, à totalidade das relações humanas". Em linhas gerais, é uma prática social que deve "acontecer sempre de forma integrada com o engajamento social, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Daí a necessidade da criação de uma grande rede de conhecimento, através da organização e da mobilização social" (BAPTISTA; CAMPOS, 2013b, p. 78).

Por isso, hoje, a proposta educativa da ASA pauta-se na inserção e articulação tanto dos espaços escolares como não escolares. No âmbito não escolar é onde a ASA tem uma trajetória maior, pois aparece desde o início de suas ações associadas aos processos de implantação de tecnologias sociais para convivência com o semiárido. Tais ações são os cursos de formação em Gerenciamento dos Recursos Hídricos (GRH), Gerenciamento de Água para Produção de Alimentos (GAPA), Sistema Simplificado de Manejo de Água (SSMA), os intercâmbios, os EnconASAs, encontros microrregionais e territoriais, entre outros espaços. Já, no contexto da escola, a ASA tem desenvolvido projetos como Cisterna nas Escolas, e a partir dele tentado contribuir com a formação de professores e a inserção de materiais didáticos contextualizados

com a realidade do Semiárido. É preciso ressaltar que o trabalho nas escolas não tem sido realizado por todas as Unidades Gestoras Microrregionais e Territoriais.

Desse modo, ainda é necessário maior investimento da ASA nos processos educativos escolares. Algumas organizações vinculadas à ASA têm desenvolvido diversas experiências de educação contextualizada em escolas do Semiárido, a exemplo do Movimento de Organização Comunitária (MOC), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Centro de Assessoria e Apoio a Trabalhadores/as e Instituições Não Governamentais Alternativas (CAATINGA), entre outras.

Segundo Braga (2004), as experiências educativas no campo da agricultura familiar desenvolvidas pela ASA também são práticas de educação contextualizada, a exemplo das tecnologias de captação de água de chuva, das novas formas de manejo da terra e da caatinga, dentre outras ações.

O sentido de formação como um conceito amplo, proposto pela ASA inclui todos os sujeitos. Assim, Baptista e Campos (2013b, p. 79, grifos nossos) esclarecem:

> *É nessa perspectiva que entendemos a* **formação e a mobilização social para uma convivência no Semiárido**. *Os processos democráticos, embora sejam indispensáveis para o desenvolvimento da pessoa como um todo e de todas as pessoas, historicamente já provaram serem insuficientes para assegurar a cidadania plena.* **A formação, como mediação de uma nova cultura política, necessita ser desenvolvida de forma concomitante à democratização para que possamos alcançar a emancipação humana e social com a superação de toda e qualquer forma de dominação e exploração, visando uma prática social popular articulada e libertadora**.

Nesse contexto, a ASA propõe uma formação que contribua para a emancipação política dos sujeitos, de modo que supere as diversas formas de dominação. Do ponto de vista da concepção educativa que integra o projeto da ASA, podemos perceber uma base de educação popular, aquela que parte da valorização dos saberes do povo. Essa concepção vai de encontro com a afirmação de Paludo (2012, p. 281),

> *a educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como Pedagogia do Oprimido, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social.*

Reconhecemos que o aspecto da transformação social é registrado o tempo todo pela ASA em seus documentos e em algumas ações. O que apontamos é que essa transformação não pode ocorrer apenas de maneira técnica ou pontual. Precisamos avançar na luta contra o capital e garantir que a vida das pessoas seja o mais importante no projeto de sociedade que queremos construir. Nessa direção, Paludo (2012, p. 281) afirma que as raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores, "são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana".

Cabe registrar que a ASA propõe uma educação que seja contextualizada com a realidade do Semiárido. Nessa visão, é preciso que o bioma, as manifestações culturais dos sujeitos, os saberes, sejam respeitados. Para Schistek (2013, p. 38), só existirá convivência com o Semiárido com uma proposta educativa contextualizada. "Não se pode pensar o semiárido brasileiro com seu bioma caatinga de forma isolada, com propostas setoriais. A educação escolar tradicional tem contribuído muito para divulgar uma imagem de inviabilidade econômica, feiura e morte".

Essa abordagem merece uma reflexão mais aprofundada, uma vez que tratar de libertação dos sujeitos não é simplesmente desmitificar visões negativas e construir políticas públicas. É necessário ir, além disso. Os sujeitos precisam compreender as contradições que existem na condição de trabalhadores/as explorados, que são.

Santos (2012, p. 181), ao refletir criticamente sobre as dicotomias entre as práticas educativas escolares e não escolares, baseado na pedagogia histórico-crítica, chama a atenção para a necessidade de "máxima socialização e apropriação do conhecimento sistematizado na formação dos trabalhadores como forma de instrumentalizar a classe em suas lutas pela emancipação humana". Essa emancipação, segundo o autor, não pode ser entendida "como algo ideal a ser atingido, mas como produto possível das contradições do capitalismo e da luta de classes" (SANTOS, 2012, p. 181).

Ao realizarmos a análise documental, não identificamos uma teoria ou marco filosófico específico com o qual a ASA trabalha seus processos educativos. Em alguns momentos são citados os processos da educação popular, mas em sua maioria as referências são de uma educação contextualizada. No projeto do Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido, explicita-se o que compreende por Educação:

> *Por educação nós vamos designar o processo ligado à etimologia da palavra. Educação é uma palavra que vem do latim, de duas outras palavras* **e** *ou* **ex**, *que significa* **de dentro de... para fora**; *e a outra palavra é* **ducere**, *que significa* **tirar**, **levar**. *Educação significa, pois, tirar de dentro de uma pessoa, ou levar para fora de uma pessoa,*

> *alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação, pois, que a pessoa não é uma "tábula rasa", mas possui potencialidades próprias, que vão sendo atualizadas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo (GUARESCHI apud ASA, 2002, p. 28, grifos do autor).*

Nessa lógica, a indicação é de uma abordagem que parte da perspectiva de Freire, quando se refere aos saberes que o sujeito já possui de suas vivências. Mas, ao mesmo tempo, que se aborda aqui o "tirar de dentro", a ASA afirma que "a filosofia básica da ação transformadora será, por conseguinte aquela de gerar capacidades instaladas, sob todos os pontos de vista, para que estes grupos, pouco a pouco, assumam sua história e nela processem as transformações necessárias no rumo da justiça". (ASA, 2002, p. 27). Essa proposta parece coerente com o apontamento da emancipação, enquanto princípio norteador, como propõe esse mesmo documento da ASA.

Embora tenhamos sinalizado que a ASA explicita o tempo todo o papel da formação na transformação social da região semiárida, ela assume que há limitações no campo educacional formal. Todavia, demonstra em diversas ações de educação popular que tem contribuído para a disseminação do conhecimento. Um exemplo disso são as inúmeras estratégias de comunicação social desenvolvidas e que promovem os/as agricultores/as ao papel de personagem principal, como nos boletins "Candeeiro[164]", nas revistas e nos filmes/vídeos produzidos.

As experiências de educação contextualizada têm sido praticadas em espaços formais e não formais de educação e isso tem ocorrido por diversas organizações, sobretudo pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Esta rede é pioneira no que se refere à prática de uma educação contextualizada com a realidade do Semiárido. Segundo Carvalho e Reis (2013), a RESAB surge oficialmente no ano de 2000, mas já trazia experiências diversas. Ainda conforme os autores, as organizações sociais vinculadas à ASA, têm desenvolvido a educação contextualizada "nos cursos de Gerenciamento dos Recursos Hídricos (GRH) com as famílias, para que essas, além de aprenderem sobre os cuidados com a cisterna e outras fontes d'água, também aprendam sobre o Semiárido e sua dinâmica ambiental" (CARVALHO; REIS, 2013, p. 34).

No entanto, é preciso nos atentar para os princípios que fundamentam nossas ações, de modo que não compactuemos com a lógica do capital, ainda que reconheçamos inúmeras contradições nas nossas práticas. Santos (2013, p. 187) afirma que nas formulações da RESAB, por exemplo, observamos um ideário pedagógico hegemônico:

164 Este é um boletim produzido em cada UGT a partir da experiência de uma família da região. O Candeeiro é editado na sede das UGTs, mas divulgado em todo território de atuação da ASA, bem como disponibilizado em formato digital no site da rede.

> *é possível identificar uma forte influência de pedagogias defendidas pelo capital para a educação presentes no lema "aprender a aprender". Este conjunto de princípios e teorias, aliada a perspectiva do desenvolvimento sustentável sinalizam uma proposição de educação escolar que se adéqua as perspectivas de formação humana presente no ideário pedagógico hegemônico na atualidade.*

Isso nos faz pensar na delimitação da especificidade que tentamos lapidar no cotidiano histórico de negação dos direitos à classe dominada. Nas palavras de Schistek (2013) necessitamos de uma educação contextualizada, que leve a vida dos/as alunos/as para dentro da sala de aula. Para isso, aborda que somente materiais didáticos não são suficientes. É preciso formação continuada para os professores e discussão no âmbito da academia. Além disso, o autor chama a atenção para não limitarmos a especificidade do Semiárido, pois o contexto deve ser considerado nas práticas educativas, independente de ser no campo ou na cidade, na favela ou em um bairro nobre:

> *É importante ressaltar que a educação contextualizada tem princípios universais e deve ser trabalhada em todas as realidades, não ser restrita aos ambientes rurais, mas deve alcançar também as escolas nas cidades, sedes dos municípios onde muitos alunos da área rural hoje estudam, por força da legislação das escolas nucleadas. Além disso, o bioma caatinga circunda todas essas aglomerações urbanas, muitos dos alunos possuem raízes nele e precisam ter a oportunidade de receber as informações corretas (SCHISTEK, 2013, p. 38).*

Concordamos com o autor e defendemos que a especificidade não prejudique a luta contra a classe dominante, que é o único inimigo a ser combatido. São muitas as disputas no campo teórico-conceitual da educação, enquanto especificidade do campo, do Semiárido, dentre outros contextos e grupos. Nesse contexto, partilhamos do pensamento de Santos (2012, p. 195), de que "o debate sobre a luta de classes é uma seara polêmica entre os próprios marxistas e entre esses e os seus contestadores". Contudo,

> *Tratar das práticas educativas nos movimentos populares e escolares sem partir do entendimento das configurações das lutas de classes contemporâneas pode conduzir a uma análise parcial do problema. A classe dominada, ao organizar-se em movimentos, sindicatos e partidos busca encontrar estratégias e táticas para avançar em seus projetos em contraposição aos seus antagonismos. Por isso, é do interesse dos trabalhadores compreender a realidade e desvelar os segredos das forças que os oprimem (SANTOS, 2012, p. 195).*

Nesse sentido, compreendemos que a ASA precisa avançar para além das ações pontuais em sua luta política. É preciso, contribuir para que os/as trabalhadores/as identifiquem a essência dos problemas que os atinge em seu contexto particular e singular, mas, sobretudo, precisam compreender a questão que envolve a totalidade no modo de produção da existência na atual sociedade capitalista.

ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: DOS PRINCÍPIOS E DAS CONCEPÇÕES AOS PROCESSOS FORMATIVOS NA REGIÃO DE GUANAMBI-BAHIA

A pesquisa evidenciou que, no que tange à concepção de formação, a ASA afirma que a dimensão formativa de suas ações entende a formação como ato educativo e inclui o entendimento das questões que envolvem a convivência com o Semiárido. A partir dessa compreensão, a ASA pontua que sua ação formadora deverá ser capaz de instrumentalizar os grupos para que eles próprios sejam protagonistas da transformação necessária no rumo à justiça social. Além disso, prioriza a construção coletiva, a participação das pessoas na construção do conhecimento, o vínculo entre teoria e prática; e entende que todos os sujeitos são aprendizes (ASA, 2002).

Após a discussão sobre convivência com o Semiárido desenvolvida nos momentos da pesquisa-ação, especialmente sobre o tema Educação contextualizada, percebemos que essa temática possibilitou os participantes refletirem sobre o lugar da educação no contexto do campo brasileiro e no Semiárido. Neste sentido, Bem-te-vi[165] questiona como está sendo pensada e trabalhada a Educação do Campo no Semiárido:

> *quando a gente fala que convivência a gente não fala só de ter uma terra e plantar produto de qualidade pra poder comer, por que a gente não vive só disso, né? Tem as outras questões que a gente já comentou aqui, uma delas, que acho que é mais forte, mais recorrente é a questão da terra, né?* ***Mas, também aí que a gente falou da educação do campo, como é que tá essa educação do campo, ela realmente existe? Ela é trabalhada?****(BEM-TE-VI, depoimento coletado no dia 02 de fevereiro de 2015, grifos meus).*

Caatingueira analisa o trabalho educativo desenvolvido pela ASA como uma Educação do Campo que pauta-se no viés popular e que pensa a especificidade da

165 Foram utilizados nomes fictícios, escolhidos pelos próprios sujeitos para garantir o anonimato deles.

região. Essa educação, segundo a monitora, é desenvolvida através dos cursos de formação que a ASA realiza.

> *eu acho que a educação do campo que a ASA e o CASA tenta colocar é através do curso, né? Por que assim, for partir pra educação mesmo de crianças e jovens a gente, eu acho, não conseguiu fazer nada por isso, então assim, através dos cursos, do pouquinho que a gente pode fazer, porque assim, pra dizer uma educação mesmo do campo, dois dias não são suficientes, então eu acho que tá indo aos poucos (CAATINGUEIRA, depoimento coletado no dia 02 de fevereiro de 2015).*

Observamos que Caatingueira compreende que as práticas desenvolvidas pela ASA, apesar da limitação de tempo, são processos formativos que integram a proposta da Educação do Campo, pois parte das especificidades dos sujeitos. Afirma também que na microrregião de Guanambi ainda não há um trabalho contínuo da ASA com a educação escolar na perspectiva da Educação no/do Campo. Como Caatingueira aponta, está ocorrendo aos poucos, pois já houve um trabalho nas escolas do campo em alguns municípios da região a partir do Projeto Cisterna nas Escolas, no ano de 2011.

Na mesma direção, Bem-te-vi percebe que a ASA desenvolve a educação e a comunicação no contexto da educação popular:

> *Uma coisa que a gente tem conversado no encontro de comunicação é que um termo que pra mim era novo, acho que até para as outras pessoas, assim, então pode ser que não seja novo, mas que não é muito divulgado que é Educomunicação, que também pega nessa parte da educação do campo e da mobilização social, que é como [...] comunicação popular* ***que não é feita para o povo, mas é feita pelo povo****, como é que ela vai existir se as pessoas não tem uma formação, não são educadas pra ter essa compreensão, né? Do popular mesmo, de movimentos sociais, da educação, da cultura, como é que elas vão divulgar isso e ter orgulho disso se elas não tem essa formação, né? (BEM-TE-VI, depoimento coletado no dia 02 de fevereiro de 2015, grifos meus).*

O depoimento apresenta uma possibilidade e um diferencial das ações realizadas pela ASA: o trabalho **com o povo**. Peloso (2012, p. 22) esclarece que “o terrível é ver um montão de gente se proclamando de esquerda e continuar falando ao povo e não com o povo, numa contradição extraordinária com a própria posição de esquerda”. Outra questão que aparece no depoimento de Bem-te-vi é a importância da formação, que aparece em outros momentos, na fala de outros sujeitos da pesquisa.

Nesta perspectiva, a partir das vozes das participantes, das reflexões e das análises dos documentos da ASA, observamos que a ASA propõe o trabalho com o povo a partir da formação e mobilização social. Assim, é importante salientar que este trabalho parte da proposta da convivência com o semiárido, que envolve o desenvolvimento de práticas que abrangem o desenvolvimento do semiárido a partir dos saberes e das experiências do povo do sertão.

Neste sentido, as ações da ASA evidenciam a afirmação de Malvezzi (2007, p. 12): "O segredo da convivência está em compreender como o clima funciona e adequar-se a ele. Não se trata mais de acabar com a seca, mas de adaptar-se de forma inteligente". Notamos que os sujeitos da pesquisa, apontam que as ações da ASA têm contribuído para a melhoria de vida do povo do Semiárido, pois viabilizam possibilidades de viver na região, evitando a migração.

A monitora Caatingueira, ao ser questionada sobre a convivência com o Semiárido, sinalizou que as ações da ASA vão além do acesso à água, pois conviver com o clima semiárido é "tentar e ir em busca de alternativas para poder viver melhor". Isso, segundo ela, envolve a educação e a formação:

> *A ASA, aquela rede que juntou diversos movimentos e organizações [...] estávamos comentando que* ***tem que existir essa questão da educação do campo, da formação*** *como essa que estamos tendo aqui, só que como é importante as políticas públicas e também os movimentos sociais, seja, é movimento que trabalha diretamente, por exemplo, a CPT e outros, mas também a igreja, a associação [...] porque isso também é um espaço de formação, né? Que é onde você senta, discute, que você aprende, que você começa a ter voz, né? E perceber que as coisas podem ser mudadas, né? A correr atrás dos direitos (BEM-TE-VI, depoimento coletado no dia 02 de fevereiro de 2015, grifos meus).*

Diante disso, afirmamos que o estudo nos possibilitou refletir sobre as contribuições das ações da ASA a partir da visão das monitoras/formadoras. Dentre essas contribuições, destacamos a desconstrução de uma visão estereotipada de Semiárido como região inviável, constituída apenas por terra seca e rachada, em favor de uma perspectiva de Semiárido como região de potencialidades e diversidade cultural. Essa desconstrução ocorre por meio dos processos formativos e das práticas educativas desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marx e Engels (2007) apontam na *Ideologia Alemã*, que em todas as épocas as ideias da classe dominante são as que predominam. E, no curso da história da

humanidade, a produção do conhecimento científico partiu de visões hegemônicas e esteve associada à ação de especialistas ou cientistas. No entanto, os próprios movimentos sociais sinalizam que a produção do conhecimento não se dá apenas na universidade ou em grandes centros, mas se manifesta por meio de diversas formas e por diferentes sujeitos.

Diante de tais pressupostos, afirmamos que a pesquisa com os processos formativos e as práticas educativas da ASA, enquanto rede de movimentos e organizações sociais, reafirma a importância de práticas de formação e mobilização social para contribuir na emancipação dos sujeitos desfavorecidos socialmente pela história.

A pesquisa-ação demonstrou, nesse sentido, que as práticas educativas e os processos formativos desenvolvidos pela ASA têm atingido muitos dos objetivos propostos a partir, especialmente, dos cursos de GRH, GAPA, SSMA, intercâmbios, encontros microrregionais, territoriais e nacionais. Tais processos possibilitam a formação política dos sujeitos, bem como a troca de experiências de convivência com o Semiárido.

Concluímos o presente texto salientando que a analogia abordada no título teve o objetivo de reafirmar que este estudo foi realizado pelas participantes, consideradas como andorinhas que migram de um lado para outro no sertão, que se reinventam para viver em uma região semiárida, em que se destacam duas estações: verão e inverno. Essas andorinhas têm contribuído nos processos de formação e mobilização social na região de Guanambi, semiárido baiano.

REFERÊNCIAS

ARTICULAÇÃO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (ASA). **Programa de formação e mobilização social para convivência com o semiárido:** Um Milhão de Cisternas Rurais – P1MC. Recife: ASAcom, 2002.

BAPTISTA, Naidison de Quintella; CAMPOS, Carlos Humberto. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. In: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni (Org.). **Convivência com o semiárido brasileiro:** autonomia e protagonismo social. Brasília: IABS, 2013a. p. 83-96.

_____. Formação, organização e mobilização social no Semiárido brasileiro. In.: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (orgs.) **Convivência com o Semiárido Brasileiro:** autonomia e protagonismo social. Brasília-DF: IABS, 2013b. p. 73-81.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e Convivência com o Semiárido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semiárido brasileiro. In.: KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz (org.). **Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro**. Juazeiro-Bahia: Fundação Konrad Adenauer: Selo Editorial RESAB, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro: fundamentos e práticas. In.: RESAB. **Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro**. Juazeiro: RESAB, 2013. p. 23-40.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido:** uma visão holística. Brasília: Confea, 2007. (Pensar o Brasil).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In.: CALDART, Roseli Salete. et all (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 280-285.

PELOSO, Ranulfo (org). **Trabalho de Base:** seleção de roteiros organizados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Cláudio Felix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais Populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não-escolares. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme(Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 181-205.

SCHISTEK, Haroldo. O Semiárido Brasileiro: uma região mal compreendida. In.: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (orgs.) **Convivência com o Semiárido Brasileiro:** autonomia e protagonismo social. Brasília-DF: IABS, 2013. p. 31-43.

NÚMEROS ESQUECIDOS, REALIDADE INVISÍVEL: UMA GEOGRAFIA INTERNACIONAL DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Fábio Josué Souza dos Santos (UFRB/ UNEB)
fabiosantos@ufrb.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta recortes de uma pesquisa de doutoramento concluída em 2015. O artigo tem como objeto de reflexão as escolas multisseriadas e busca situar um panorama internacional da mesma, problematizando a sua função na oferta da escolarização das populações rurais.

O trabalho caminha no sentido do reconhecimento da existência material e concreta das escolas multisseriada (elas existem!) e de sua necessária problematização. Essa questão deve ser enfrentada não na perspectiva da sua eliminação, do seu extermínio puro e simples, através da nucleação escolar ou do deslocamento de alunos de escolas da roça para as escolas da cidade; ou ainda pela negação das lógicas heterogêneas que lhes são inerentes, através da adoção do modelo curricular urbano, seriado e fragmentado, mas na direção de se construir políticas públicas, de formação, de organização curricular e do trabalho pedagógico, no sentido de potencializar o trabalho ali desenvolvido acolhendo a diferença como um valor positivo.

A importância deste debate justifica-se por razões sociais e políticas, diante da grande presença de escolas multisseriadas no contexto mundial e no Brasil, não obstante as reiteradas tentativas e extinguí-las. No Brasil, por exemplo, elas somavam em 2013, um total de 88.261 turmas, que atendiam 1.469.152 alunos, correspondente a 9% do total de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no país. Sua presença atualmente dá-se com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, onde o estado da Bahia lidera o número de turmas sob este tipo de organização pedagógica: são 14.193, respondendo por 16,08% da realidade brasileira. (BRASIL, 2013).

Ainda considerei a importância que este tipo de organização escolar tem para o acesso de grandes contingentes populacionais, especialmente no meio rural, bem como pelas contribuições que elas podem reunir para a formação e o desenvolvimento dos estudantes e pelas possibilidades que podem trazer para forjar formas de organização da escolaridade mais abertas, flexíveis, interdisciplinares, que superem o modelo seriado. Também, julgo pertinente para justificar nossa investida, o abandono, o silenciamento e a negação imputada a esta forma de organização da escolaridade pelas políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo do século XX.

Assim, diante da importância (numérica, social e política) das escolas multisseriadas no contexto da escolarização dos sujeitos nos territórios rurais no Brasil, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde estas se concentram, entendo que se torna relevante a realização de estudos que se debrucem sobre esta realidade, contribuindo para problematizá-la e indicar possíveis alternativas. Considerando estas questões, este o trabalho volta-se para o debate da escola de turma multisseriada, buscando responder às seguintes questões: Qual a realidade das escolas multisseriadas, atualmente? Como elas se distribuem nos diferentes países? Que políticas tem sido implementadas para estas escolas?

Metodologicamente, o trabalho apoiou-se na análise de estudos que abortam a temática, bem como em documentos diversos elaborados por Ministérios da Educação de diferentes países e organizações (Legislações, Relatórios técnicos, Planos de ação, Propostas de formação docente, Kit didático para alunos e professores, etc), acessados pela Internet em seus sites. Alguns estudos sobre História da Educação foram úteis para me ajudar a compreender como uma forma de organização da escolaridade mais aberta, flexível, artesanal, foi perdendo espaço para formas mais racionalizadas, forjadas ao longo da modernidade e que teve a escola graduada como seu ponto de culminância. Como pano de fundo, o trabalho apoiou-se em estudos que abordam a questão das escolas, classes e turmas multisseriadas, no Brasil e no mundo.

O trabalho está estruturado em três tópicos. Inicialmente, historiciza o processo de configuração desta forma de organização da escolaridade, situando-a no âmbito da História da Educação e destacando as suas relações com a emergência e consolidação das escolas graduadas. Em seguida, traça uma geografia das escolas multisseriadas em diferentes países, demonstrando que sua presença é atualmente significativa em todos os continentes e elas podem ser compreendidas como uma necessidade ou como uma opção pedagógica. Na sequência, são mapeadas e discutidas algumas políticas e programas para as escolas multisseriadas desenvolvidas em diferentes países. Por fim, sistematiza os dados da pesquisa realizada e aponta novas perspectivas de investigação.

ESCOLAS MULTISSERIADAS: SITUANDO O OBJETO

As escolas de turmas multisseriadas apresentam uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor. Elas são a forma de organização escolar que atualmente prevalece no meio rural, embora estejam presentes também no espaço urbano.

É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma constante. Este fenômeno sempre esteve presente na história da educação escolar, sobretudo nos últimos três séculos, quando a escolarização passou a se constituir em uma prática mais presente nas sociedades mundiais.

Funcionando em espaços improvisados, regidas por professores leigos, com escassos recursos didáticos, as escolas multisseriadas foram responsáveis pela escolarização de grandes continentes de alunos, na roça e na cidade. Mesmo nas grandes cidades da Europa, em fins do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, este tipo de organização escolar era predominante. (BRUNSWIC, VALÉRIEN, 2003).

Entretanto, a partir do final da segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos da América, com a implantação da escola graduada, progressivamente as "turma multisseriadas" passaram a ser vistas como ultrapassadas, arcaicas, indesejadas. Elas incorporam uma representação negativa, por não acompanhar a modernização vista nas escolas graduadas.

Como afirma Ames (2004, p. 7), "A revolução industrial e a concentração de população nas grandes cidades levaram à adoção de um modelo de escolarização que dividiu e enturmou os alunos por graus e idades, fortemente influenciado pela divisão do trabalho nas nascentes indústrias". Assim, um conjunto de fatores históricos e sociais específicos fez com que o modelo *monograduado* se difundisse mundialmente ao longo do século XX, de maneira a tornar-se a forma predominante de organização escolar.

A implantação da escola graduada contemplou um conjunto de aspectos modernizantes que ia deste a construção de edifícios escolares apropriados para o funcionamento da escola, os grupos escolares[166], bem como a produção de um currículo organizado de modo fragmentado, com os conteúdos sendo distribuídos em diferentes graus de ensino e, também, a instituição de mecanismos de gestão escolar, entre os quais se destaca a introdução da figura do diretor escolar, responsável, entre outros, pela enturmarão dos alunos, vigilância no cumprimento do currículo, etc; e a instituição de processos de formação docente. (AZEVEDO; STAMATTO, 2012; SOUZA, 2006).

Em um ambiente em que, cada vez mais, a cidade se diferenciava do meio rural o preconceito e as representações negativas sobre o campo construídas no âmbito da

166 Não raro, os edifícios escolares edificados eram prédios suntuosos, com estilo arquitetônico imponente e localizados em lugares estratégicos no traçado urbano. No Brasil, o emprego de termos como "espaços-monumentos", "reais palácios", "templo majestoso", para adjetivar os grupos escolares construídos entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, traduz a importância e a representação que os mesmos encarnavam à época (Souza, 2006; Vidal, 2006).

modernidade, vão contribuir para imputar às turmas multisseriadas a representação do atraso.

Se nas cidades as turmas multisseriadas foram sendo extintas, nas áreas rurais elas foram toleradas e continuaram existindo. A baixa densidade demográfica das áreas rurais e sua dispersão populacional, a falta de uma infraestrutura de transporte (estradas, veículos) e de boas estradas que possibilitasse a reunião de alunos dispersos em distintas localidades rurais em um só prédio, tal qual se fez no meio urbano com a construção dos Grupos Escolares, entre outras, estão ente as razões que justificaram a permanência das turmas multisseriadas no meio rural durante boa parte do século XX, sem que qualquer questionamento fosse feito.

Assim, as escolas multisseriadas continuaram existindo no campo, mesmo que tivessem incorporado o estigma de escola de qualidade inferior, ultrapassada pedagogicamente.

Apesar das tentativas de extinção das pequenas escolas rurais, através de sua concentração (nucleação); e, mais recentemente, através do deslocamento de alunos residentes em áreas rurais para estudar em escolas da cidade, as turmas multisseriadas não desapareceram e hoje podemos encontrá-las em todas as partes do mundo.

Nos países de maior desenvolvimento como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, Finlândia, França ou Portugal, para mencionar alguns, existe também importante número de escolas multisseriadas, especialmente nas áreas rurais.

Em muitos países, a escola de turma multisseriada tem sido uma resposta à existência de pequenos povoados com escasso número de alunos e as restrições financeiras dos governos. Nestes casos, a turma multisseriada surge como uma necessidade devido a dificuldades geográficas, demográficas ou materiais.

Em outros países, entretanto, as turmas multisseriadas muitas vezes têm sido tratadas mais como uma alternativa pedagógica ao modelo seriado. (AMES, 2004; LITTLE, 2004). Mais recentemente, em alguns países, as escolas multisseriadas continuam sendo vistas como uma opção pedagógica viável para a escolarização no meio rural. Neste sentido, muitas **experiências de renovação pedagógica se situam em um quadro mais geral de reformas implantadas no sentido de superar a forma de organização seriada da escolaridade.**

Tsolakidis (2010, p. 54) observa que no que diz respeito à política educativa, apesar das turmas multisseriadas terem forte presença em vários países e continentes, “[...] os sistemas educativos dificilmente reconhecem a sua existência e, geralmente, ignoram a sua especificidade”. (TSOLAKIDIS, 2010, p. 54). Ignoradas, esquecidas, tratada como anomalia, abandonadas pelo poder público, em suas diferentes instâncias (federal, estadual e municipal), pelas políticas públicas (de financiamento, de gestão, de formação docente, etc) e pela investigação acadêmica, as escolas multisseriadas

continuam prevalecendo em todas as áreas rurais, no Brasil e no mundo, conforme detalhado no tópico a seguir.

NÚMEROS ESQUECIDOS, REALIDADE INVISÍVEL: UMA GEOGRAFIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO MUNDO

As escolas de turmas multisseriadas prevalecem, na África, na Ásia, Oceania e América Latina, mas tem presença significativa também na América do Norte e Europa, sobretudo, mas não exclusivamente, em áreas rurais. Estima-se que cerca de 30% das escolas do mundo sejam multisseriadas, percentual que se eleva para 50% no continente africano. Aproximadamente, cerca de 200 milhões de alunos estudam em classes multisseriadas, em todo o mundo (JOUBERT, 2013, p. 216). Levantamento feito em sites oficiais de ministérios da Educação de alguns países, documentos oficiais de governos e de organismos internacionais, além de artigos acadêmicos e anais de eventos científicos me permitiram apresentar uma estimativa da presença das escolas multisseriadas em alguns países, conforme sistematizado no **Quadro 01,** a seguir.

Quadro 01: Estimativa de escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte dos dados

PAIS	ANO	PREVALÊNCIA DE MULTIGRADO	FONTE
Europa			
Espanha	2008	Os centros educativos em zonas rurais constituem 58% do total de centros educativos do país. A modalidade predominante é a educação primária: 73,5% (21.867). 98% destas escolas são de gestão estatal. 91,7% são escolas unidocentes e polidocentes multigrado.	Burrial et. al. [2008, p. ?]
Escócia	2002	27% de todas as classes primárias foram multisseriadas. 22,3% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas.	Little (2004, p. 12).

Finlândia	2004, 2008	Em 2004 existiam 1.099 escolas de educação básica com menos de 50 alunos. Em 2008 aprox. 30% das escolas deste país eram rurais, nas quais estudavam 7% dos alunos.	Bolaños (2012, p. 148).
		30% das escolas da Finlândia eram rurais e a maioria destas eram multisseriadas.	Tsolakidis (2010, p. 54).
França	1993	Em 1993 a França possuía “6.748 escolas isoladas, num universo de 36.46 escolas primárias, isto é, 18,5%, representando 3% dos alunos”	Collot (1994, p. 62).
França	2000	34% do público escolar tinham aulas "combinadas", e 4,5% das escolas eram estabelecimentos com um único professor.	Little (2006, p. 33).
Grécia	2005	Das 5.675 escolas primárias existentes na Grécia, 2.400, ou seja, 42,29%, são multisseriadas.	Cantó et. al, (2008, p. 6).
Inglaterra	2000	25,4% de todas as classes do ensino primário eram classificadas como ‘ano mista’ (dois ou mais graus, sob responsabilidade de um professor). 25% de todos os alunos estavam estudando em classes anuais misturadas.	Little (2004, p. 12), Little (2006, p. 33).
Irlanda do Norte	2003	21,6% de todas as classes no ensino primário (1 a 7 anos) são multisseriadas	Little (2004, p. 12).
“Irlanda” (Rep da Irlanda)	2002	42% de todas as classes do ensino primário são compostas por dois ou mais “níveis”.	Little (2006, p. 33).
Noruega	2005	35% de todas as escolas primárias da Noruega eram pequenas escolas multisseriadas, atendendo cerca de 12% dos alunos matriculados em escolas primárias do país.	Parente (2014, p. 76).

País de Gales	2002	34,4% de todas as classes, nos três primeiros anos do ensino primário são multisseriadas. 33% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas. 13,7% das escolas do país têm 50 alunos ou menos.	Little (2004, p. 12).
Portugal	1994	Em 1994 haviam 1.668 escolas com número igual ou inferior a 10 crianças, o que constituía 55% dos estabelecimentos total do país, a mesma percentagem que representavam em 1986, quando se iniciou um violento processo de fechamento das pequenas escolas. Ainda em 1994, 6.286 professores atuavam em escolas com apenas 1 ou 2 lugares (funções docentes), atendendo 91.746 crianças.	D´Espinhey (1994b, p. 41).
Ásia			
China	1995	Em 1995 existiam aproximadamente 420 mil escolas multisseriadas em todo país.	Cabrera et. al. (2007, p. 115).
	2008	Em 2008, só no Oeste da China existiam mais de 90 mil escolas com um só professor ensinando vários níveis de ensino. Nas áreas montanhosas do oeste da China, cerca de 1/3 a 1/5 das crianças ainda estão aprendendo em tais escolas. Em alguns municípios das regiões montanhosas, estudantes em escolas de instrução multi-classe representam cerca de 15 a 25% de total e cerca de 10% dos professores estão envolvidos no ensino multigraduado.	Jum, (2009, pp. 4-5).
Índia	1996	84% das escolas primárias possuíam no máximo três professores. Dado que as escolas primárias têm 5 graus curriculares isso significa que alguns professores deve ser responsáveis por dois ou mais graus durante parte do dia.	Little (2004, p. 12).
Índia	2010 (?)	Mais de 120 mil professores lecionam em classes multisseriadas atendendo mais de 8 milhões de alunos.	Padmanabha Rao & Rama, (2010, p. 25).
Indonésia	1995	Em 1995 a Indonésia possuía aproximadamente 20.000 escola multisseriadas.	Cabrera et. al. (2007, p. 115).

Iran	2004	Dos 7,5 milhões de alunos da escola primária, 3,1 mil estudam em áreas rurais. Cerca de 1 milhão (13,33%) de alunos estudam em classes multisseriadas.	Aghaza-deh (2010, p. 14).
Sri Lanka (Ceilão)	1999	18% de todas as escolas têm quatro ou menos professores. As escolas primárias têm 5 graus curriculares, mas a maioria das escolas contém classes pós-primárias também. Daí que alguns dos 18% tem oferta primária e pós-primária.	Little (2004, p. 12).
	2006	Há pelo menos 2.000 escolas (20% do número total de escolas), com aulas multisseriadas.	Vithanapathi-rana, (2010, p. 42).
África			
África do Sul	2008, 2009	Em 2008 um total de 6.432 escolas eram multisseriadas, representando 25% das instituições escolares do país. Em 2009 este número subiu para 6.619 (26%). As escolas multisseriadas atendem cerca de 3 milhões de alunos.	Joyce (2014, p. 532); Joubert (2010, p. 58).
Burkina Faso	2000	36% das escolas e 20% das classes são multisseriadas. 18% dos alunos estudam em classes multisseriadas.	Little (2006, p. 33).
Samoa	2007	64% das escolas primárias “governamentais” são multisseriadas.	Faasalaina (2010, p. 121).
Senegal	2003	18% das escolas primárias são multisseriadas, atendendo 10% dos alunos deste nível de ensino.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9 e 27).
Uganda	2005	20% das escolas primárias são multisseriadas.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9).

América do Sul			
Argentina	2010 (?)	Quase 60% das escolas de gestão estatal de Educação Básica Primária são rurais, cifra que supera 70% em algumas regiões. 30% das escolas rurais primárias são de pessoal único e o mesmo percentual é de instituições bidocentes. 13% dos alunos de Educação Básica Primária e 8% de Educação Básica 3 e Polimodal pertencem a âmbitos rurais.	Argentina, (2015, s/p).
Brasil	2012	Em 2012 existiam 45.574 escolas multisseriadas atendendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todas as regiões brasileiras, constituindo 93.493 classes. Dos 16.016.030 matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil em 2012, cerca de 1.469.152 estão em turmas multisseriadas, cerca de 9%.	INEP (2012); Lege e Boehler, (2013, p. 10)
Chile	2002 2004	Do total de 8.423 estabelecimentos de ensino básico subvencionados do país, 4.653, ou seja, 52%, estão em áreas rurais, sendo 3.808 (82%) sob administração municipal e 845 (18%) particulares subvencionadas, atendendo 333.645 alunos, o que representam 14% da matrícula básica subvencionada total. 3.414 escolas são multigrado, com cerca de 5.068 professores e 96.500 alunos. 42% das escolas multisseriadas atendem a seis cursos em uma sala com um só professor. Das escolas multigrado, 1.774 (39%) tem 20 ou menos alunos; e 1.170 (26%) têm entre 21 e 50 alunos.	San Miguel (2005, p. 4); Unesco (2004, p. 96).
	2006	Das 4.345 escolas rurais existentes no país, 3.589, ou seja 82,60% são multisseriadas. 1.730 escolas, aproximadamente 39,81% das escolas rurais são unidocente (este percentual era de 38,8% em 2002).	Bustamante (2006, p. 6-7).
	2009	Dos 6.799 estabelecimentos de ensino básico, 57% eram rurais. No país existiam 4.244 escolas rurais, das quais 3.348 eram multigrado.	Chile (2009, p. 4)
Guiana	2000 (?)	47% das escolas do país são multisseriadas.	Berry [2000?], p. 2).

Paraguai	2009	Do total de 8.435 escolas existentes no país, 5.733 localizavam-se no meio rural. 2.922 eram instituições com "plurigrado", sendo 2.354 no meio rural e 568 na cidade. Considerando-se o total de escolas existentes no país, 34,64% são "plurigrado". Este índice sobe para 41% quando se considera apenas as escolas rurais e é de 21% para as escolas urbanas. Aproximadamente 72.016 crianças são atendidas por escolas plurigrado, sendo 9.449 da Educação Infantil. 4524 docentes atuam em escolas plurigrado, sendo que 1.070 atendem (também) o pré-escolar.	Oviedo (2011, p. 8 e 10).
Peru	2004	Em 2004, no nível de ensino "primário", 73% (ou 23.419) do total de escolas, 32,1% da matrícula total e 33,9% dos professores eram multisseriadas. No meio rural, cerca de 90% dos centros educativos de nível primário eram multisseriados.	Rodríguez (2004, p. 131).
	2000	Em 2000, 89,3 % dos alunos estavam em escolas unidocentes e 77,5% dos professores atuavam em turmas multisseriadas. Do total da população escolar estatal 5,7% estuda em centros unidocentes, 18,3%, em centros polidocentes multigrado. 41.000 professores, ou seja, 69% da totalidade dos professores rurais ensinavam em escolas primárias rurais multigrado.	Unesco, (2004, pp. 17 e 356); Wolff e Garcia (s/d, p. 1).
América Central e Caribe			
Cuba	2011	Em 2011, existiam no país 8.999 escolas primárias. Destas, 2.336 são urbanas e 6.663 são rurais. Do total de escolas primárias, 4.517, ou seja, 50,19%, eram "multigrado".	Juárez Bolaños (2012a, p.8).
	2008-2009	Juárez Bolaños (2012a, p. 8) destaca que "para o período 2008-2009 existiam 204 escolas rurais que atendiam a um só aluno (por habitar isolado em certas zonas rurais do país); 294, a dois; 313, a três; 315, a quatro; e 272, a cinco".	
Jamaica	2000 (?)	43% das escolas do país são multisseriadas.	Berry (2000?, p. 2).
Costa Rica	2005	Em 2005 havia 1.773 escolas unidocentes, que atendiam 40.180 alunos, sobretudo em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).

Guatemala	2007	Em 2007 havia 10.366 escolas “multigrado” e “unitária” no país, o que representava 60,97% das escolas rurais. Os docentes de escolas “multigrado” e “unitária” somavam 28.792, o que equivale a 41.13% dos docentes do “sector oficial”.	Cabrera et. al., (2007, pp. 113-114).
	2005	Em 2005, as 3.043 escolas *unidocentes* do país acolhiam 92.759 alunos.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Honduras	1995 / 1996	Especificamente em 1995, 34,5% dos professores atuavam em escolas unidocentes com aulas “multigrados”. Em 1996, 42% das escolas do país eram unidocentes.	Unesco, (2004, p. 235)
	2005	Em 2005 havia 4.099 escolas unidocentes no país, localizadas, sobretudo, em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Nicarágua	2005	Em 2005 havia 2.587 escolas unidocentes, que atendiam 80.823 alunos, prioritariamente em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Panamá	2000	Existiam 2.092 escolas multigrado, que representavam 75.6% do total de centros educativos de ensino primário da República. Em seu conjunto estas escolas atendiam 10.013 estudantes, ou seja, 31% da matrícula deste nível. Todas as províncias do país contam com escolas de aulas multigrado, chegando a 90% em Los Santos, 88,7% em Herrera e 85,7% em Veraguas.	Bernal, (2001, p. 33).
América do Norte			
New Brunswick (Canadá)	2004	13,9%o de todas as classes em escolas de ensino fundamental (Educação Infantil à “Classe 8”) tinham “aulas combinadas”.	Little, (2006, p. 33).

México	2010 / 2011	Das 99.319 "escolas primárias" do país, 44.116, ou seja, 44,4% possuíam organização escolar "multigrado", percentual que se manteve desde o biênio 2008/2009. Em 10 dos 32 estados, este percentual é superior a 50%, chegando a 70% em Chiapas. No Distrito Federal (Cidade do México), 8,7% das escolas primárias são multigrado. Há ainda no país 1.183 escolas primárias privadas multigrado. 33% das escolas primárias gerais e 66% das escolas primárias indígenas são "unitárias". Dos mais de 500 mil docentes do ensino primário "em âmbito nacional", 60.986 atuam nas escolas primárias multigrado. 9,2% dos alunos do ensino primário estão em classes multisseriadas (São 1.373.859 do total de 14.887.845 alunos matriculados no ensino primário estatal). Em 7 estados este percentual ultrapassa 15%, chegando a 25% em Chiapas. Apenas 7 estados tem menos de 5% de alunos matriculados em escolas multisseriadas.	México , (2011, pp. 2-13).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados levantados nas fontes indicadas na última coluna do quadro. As informações constantes em bibliografias e documentos escritos em outras línguas foram traduzidas pelo autor.

Nota: Geralmente, as fontes citadas tomam dados oficiais; em poucos casos são feitas estimativas. No quadro acima, os países foram dispostos por continente e nestes por ordem alfabética. Na segunda coluna, as interrogações (?) após alguns anos indicam imprecisão da data, que nestes casos não estavam claras nas fontes consultadas.

Embora os dados indicados no Quadro 01 refiram-se a diferentes períodos (anos em que os censos foram realizados) e possam conter divergências metodológicas significativas na contabilização dos dados[167], considero-os válidos para nos permitir uma primeira aproximação com este fenômeno, em uma dimensão mundial. O fato de terem sido levantados em sites de Ministérios da Educação e/ou documentos, sites e *links* que abordam a multissérie ou a tematizam no contexto da "Educação rural"[168]; e as informações quase todos serem datadas de períodos posteriores ao ano 2000, empresta-lhe razoável validez para estas pretensões. Os números evidenciam que a multissérie é um fenômeno de abrangência mundial, estando presente em todos os continentes e mesmo em países considerados desenvolvidos.

O trabalho de Mulkeen e Higgins (2009) confirma os dados acima e nos indica que curiosamente, o fenômeno da multissérie é um fato presente em países do continente europeu, alcançando 70% das escolas rurais finlandesas, 53% das escolas holandesas situadas no meio rural, e percentual nada desprezível em outros países do Velho Mundo, conforme a Tabela 01.

167 As divergências podem dar-se pelo uso de distintos procedimentos de contagem utilizados internamente nos vários países; pelos limites que diferentes nomenclaturas que nomeiam as classes multisseriadas podem representar para um estudo comparativo, e, ainda, pela heterogeneidade dos diferentes sistemas educativos.

168 Esta é a nomenclatura utilizada em países de língua espanhola e francesa. Em alguns países como Chile e Espanha esta expressão é freqüente e indistintamente utilizada como sinônimo de escola multisseriada (ou "escuela multigrado").

Tabela 01 - Estimativa da proporção de turmas ou escolas multisseriadas em diferentes países

Categoria	País	Turmas multisseriadas / escolas (%)
Países desenvolvidos	Finlândia	70
	Holanda	53
	Irlanda	42
	Austrália	40
	Suécia	35
	França	34
	Nova Zelândia	33
	Inglaterra	25
	Escócia	25
	Canadá	20
Países em desenvolvimento	Índia	84
	Peru	78
	Laos	64
	Sri Lanka	63
	Paquistão	58
	Burkina Faso	36
	Zâmbia	26

Fonte: Elaboração própria com base em dados apresentados por Mulkeen & Higgins (2009, p. 5), que consultou diferentes fontes.

Uma constatação que emerge com muita clareza nos dados disponibilizados no Quadro 01 e na Tabela 01 é que as escolas multisseriadas não é algo privativo dos países considerados menos desenvolvidos. Elas se fazem presente com muita força em todos os continentes, inclusive na Europa, onde segundo Tsolakidis (2010, p. 54) elas existem tanto no norte como no sul.

Assim, os dados apresentados e a literatura consultada me permitiram compreender as escolas multisseriadas como parte dos sistemas de ensino existentes em todo o mundo. O que justificaria a alta incidência de turmas multisseriadas nos países europeus anteriormente indicados, muitos dos quais gozam de elevado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico e possuem pequenas extensões territoriais?

Os dados apresentados contrariam as teses que colocam as escolas multisseriadas como um fenômeno próprio dos países pobres e cuja presença se justificaria pela baixa densidade populacional e impossibilidade (econômica e tecnológica) de oferta de transportes escolar que favoreça o deslocamento dos alunos

para áreas convergentes, onde escolas maiores ofereceriam o ensino graduado.

A análise dos dados é reforçada pela consulta de trabalhos acadêmicos como Juárez Bolaños (2012), Joubert (2010), Bustos Jiménez (2012), que oferecem elementos para afirmar que em alguns destes países como Finlândia e Holanda, a grande incidência da multissérie não é necessariamente encarada como um problema para os sistemas educativos, mas uma forma válida para a oferta da educação escolar, inclusive em espaços urbanos, onde a extinção da multissérie poderia ser facilitada pela maior densidade demográfica.

Em outros países europeus como a França, a Espanha, o tema parece ser marcado por tratamento mais controverso, pois ao mesmo tempo em que se encontram iniciativas voltadas para o seu fortalecimento, nota-se ações que contribuem para o seu esvaziamento. Na Espanha, o alto grau de autonomia das unidades federativas parecem contribuir para a diversidade de posicionamentos encontrada em relação ao tema. Também em Portugal, iniciativas interessantes, forjadas por agentes locais em parceria com o Instituto das Comunidades Educativas (ICE), que ganharam grande alcance durante os anos 1990, sofreram grande ameaça diante das políticas concentradoras de escola, marcada por um viés economicista, implementadas pelo governo central.

Nos países do Sul o tratamento dado às escolas multisseriadas, bem como às escolas rurais como um todo, tem sido muito caracterizado por um grande descaso. Precariedade da infraestrutura das escolas, falta dos mínimos materiais didáticos, professores sem titulação adequada e com formação que não contempla a realidade da multissérie, condições de trabalho precárias e frágeis vínculos empregatícios dos professores (contratados), grande rotatividade docente, grande quantidade de alunos na turma, ausência de materiais didáticos que contemple a heterogeneidade das turmas multisseriadas, falta de acompanhamento dos órgãos gestores, etc, estão entre as questões mais comuns em países da América Latina, África e Ásia, segundo a literatura consultada.

Diante do contexto acima esboçado, procurei identificar como a questão das escolas multisseriadas vem sendo tratada em diferentes países e continentes. É o que faço no próximo tópico.

POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Apesar das representações negativas que possuem, da precariedade material das escolas e das difíceis condições de trabalho docente e de sua população escolar, as escolas multisseriadas guardam grande relevância no contexto do campo, pois tem sido historicamente a única forma de acesso das populações campesinas à escola. Entretanto, apesar desta relevância social, elas não possuem o tratamento merecido pelo Estado. Historicamente, foram abandonadas, ignoradas, invisibilidadas pelas políticas públicas que, assentadas em ideais modernizadores e modernizantes, a

concebiam como uma anomalia do sistema escolar, e pressupunham a sua eliminação para que se pudesse promover uma educação de qualidade no campo.

Assim, o Estado, ao invés de responder às necessidades das turmas multisseriadas desenvolvendo projetos que contribuíssem para melhor suas condições de infraestrutura; de recursos didáticos; de condições de trabalho, remuneração e formação docente, etc.; trabalhou na perspectiva de sua extinção.

O que chamou a nossa atenção no estudo é a ausência de iniciativas para enfrentá-las em definitivo. Não identifiquei iniciativas que sinalizassem para uma política de edificação escolar que dotassem estas instituições de espaços condizentes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considerasse a heterogeneidade como facilitadora da aprendizagem; que induzisse a produção de mobiliário escolar propício a este fim; que se preocupasse com a produção de processos de gestão, formação docente, criação de recursos e materiais didáticos e com a elaboração de uma teoria pedagógica que potencializasse uma forma de organização da escolaridade que incluía em um mesmo espaço sujeitos de distintas idades e níveis de aprendizagem.

No levantamento sobre a realidade das escolas multisseriadas, assusta que nas últimas três ou quatro décadas, ao mesmo tempo em que este tipo de oferta escolar foi se impondo como majoritária, sobretudo no meio rural, devido à expansão da escolarização neste meio; não houve iniciativas sólidas, efetivas, duradoras, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem oferecida nestes espaços educativos. As experiências encontradas são, quase sempre, iniciativas esparsas, descontínuas, insuficientes para dar conta dos desafios que este tipo de organização da escolaridade coloca.

Desde há algumas décadas, iniciativas voltadas para as escolas multisseriadas vêm sendo desenvolvidas em várias partes do mundo com financiamento e apoio dos chamados Organismos Multilaterais. Tais iniciativas dão-se, geralmente, através de “acordos de cooperação técnica” celebrados entre tais organismos e governos locais (países, estados). As experiências mais remotas identificadas deram-se em países da América Latina na década de 1970, e contaram inicialmente com o apoio da USAID e do Banco Mundial. Após financiar projetos pilotos, esta instituição apoiou a sua expansão para outras nações deste e de outros continentes. A partir do final da década de 1980, outros organismos tais como UNESCO, UNICEF, OEA, OIE, OCDE, entraram em cena e mais recentemente, o FMI, a OIT, a União Européia, etc., tem se somado àqueles na formulação, financiamento e acompanhamento de algumas iniciativas educacionais, algumas das quais voltadas para as escolas multisseriadas, mas este apoio tem um forte componente ideológico e as propostas desenvolvidas tem uma grande limitação política. Este foi o caso do programa Escola Ativa, implementado no Brasil entre 1997-2012 (FONEC, 2011).

Mais recentemente, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos,

realizada em Jomtien-Tailândia, em 1990, que deu origem ao programa “Educação para Todos” da UNESCO, as escolas multisseriadas vem sendo concebidas como uma possibilidade para a universalização do ensino fundamental no meio rural, onde historicamente se concentram baixos índices de cobertura escolar. Autores como Brunswic e Valérien (2003) consideram que se forem dadas condições favoráveis, as escolas multisseriadas poderia ser uma modalidade chave para a provisão de uma educação de qualidade, a um custo razoável. Neste contexto, parece virem emergido novos olhares sobre as escolas multisseriadas e aquilo que era visto como um obstáculo passa a ser concebido como recurso, para usar uma expressão consagrada pelo ICE, em Portugal (ESPINHEY, 1994; APRENDER, 2003).

Além das iniciativas propostas e patrocinadas pelos Organismos Multilaterais, conforme apontamos acima, outras iniciativas vêm sendo desenvolvidas por Órgãos governamentais, tais como Ministérios da Educação, Secretarias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação. É o que constatamos fartamente na Argentina, Chile, Uruguai, Portugal, Espanha, França, África do Sul, China.

Outras ações de caráter internacional envolvendo, sobretudo, Universidades que tem se dedicado a tomar o tema como objeto de estudo, tem sido desenvolvidas sob a coordenação de instituições sediadas na Europa, muitas das quais com a colaboração de parcerias sediadas em outros continentes. Bustos Jiménez (2012), refere-se a cinco importantes projetos internacionais desenvolvidos entre 2004 e 2012.

As análises feitas me permitem afirmar que embora haja muitas iniciativas ao redor do mundo elas padecem de dificuldades que comprometem a sua plena efetivação e gerem resultados significativos. Neste sentido, a pesquisa conclui pela necessidade de maiores investimentos em políticas públicas que fortaleçam as escolas multisseriadas como uma opção de escolarização viável para o meio rural. No mesmo sentido, aponta para a necessidade de se ampliar os estudos sobre a realidade destas escolas com vistas a ampliar o escopo do conhecimento produzido sobre este fenômeno que tem tido uma importância significativa na efetivação da escolarização em áreas rurais e tem sido ignorado pelas pesquisas educacionais.

REFERÊNCIAS

AMES, Patrícia. Las escuelas multigrado en el context educativo actual. Lima-Peru: Ministério de Educación; DINFOCAD, 2004.

APRENDER: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal, Nº. 28, dezembro de 2003 (Tema Central: Escolas Rurais). 153f.

AZEVEDO, Crislane B.; STAMATTO, Maria Inês S. **Escola da ordem e do progresso:** Brasília: Liber Livro, 2012, 164p.

AZEVEDO, José Maria. **Os nós da rede:** o problema das escolas primárias em zonas rurais. Porto-Portugal: ASA, 1996.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013.** Brasília: MEC; INEP, 2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse

BRUNSWIC, Etiene; VALÉRIEN, Jean. **Les classes muligrades.** Paris: UNESCO, 2003. (Coleção "Princípes de la planification de l´éducation", n. 76), 120f.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. Modelos, experiencia y tendencias em educación rural en el espacio europeo. In: **SEMINARIO INTERNACIONAL: POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN BÁSICA RURAL.** Proyecto FONDEF I+D D08I1199. 23 de agosto de 2012, Santiago de Chile. (Slide de exposição oral).

CHAMPOLLION, Pierre. La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire. ***Éducation & formations*,** n° 77, novembre 2008, p. 43-53.

D´ESPINHEY, Rui. **Escolas Isoladas em Movimento.** Setúbal-Portugal: ICE – Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 37-50. (Coleção Cadernos ICE, v. 1).

FONEC - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica.** Brasília: FNEC, 2011. Disponível em: http://www.4shared.com/office/nTtasVHP/NOTA_TCNICA_SOBRE_O_PROGRAMA_E.html, Acesso em 15 de março de 2012

JOUBERT, Jurie. *Multi-grade teaching in South Africa.* In: **Commonwealth Education Partnerships 2010.** Stationery Office of the Commonwealth Secretariat, London, 2010, p. 58-62. Disponível em: < http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/58-62-2010.pdf

JUÁREZ BOLAÑOS, Diego. Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *CPU-e,* **Revista de Investigación Educativa***, n. 15,* julio-diciembre 2012. Disponível em: http://www.uv.mx/cpue/num15/practica/juarez_educacion_rural_finlandia.html Acesso em: 20 jan. 2014.

LITTLE, Angela. All together now. In: **Issue***,* n. 4, winter 2006, p. 32-33, IOElife. Disponível em: http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/AllTogetherNow.pdf Acesso em 12 jan 2013.

MULKEEN, Aidan G.; HIGGINS, Cathal. **Multigrade Teaching in Sub Saharan Africa: Lessons from Uganda, Senegal, and the Gambia.** Washington-U.S.A.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do Século XX no Brasil.** 2ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (1ª. ed. 2004), p. 109-203.

TSOLAKIDIS, Konstantinos. Multigrade issues: a policy required. In: CMGE - CENTRE FOR MULTIGRADE EDUCATION. Southern African Multigrade Education: Conference 2010. **Anais***,* Cidade-South Africa: Cape Peninsula University of Technology (CPUT), 2010, p. 54-63.

O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS

Priscila Brasileiro Silva do Nascimento (UFRB/PPGEDUC-UNEB)
pitibrasil@gmail.com

Em tempos onde a "formação para o mundo do trabalho" é pautada por diversos segmentos sociais, comumente encontramos nos centros acadêmicos, pesquisas que envolvem o âmbito educacional em variados aspectos, desde questões ligadas à forma de organização das escolas, abarcando o universo da gestão escolar, formação docente, concepção de currículo, bem como a relação entre ensino e aprendizagem.

Percebemos que muitos desses estudos revelam que as escolas não se preocupam em desenvolver nos estudantes as habilidades orais e escritas para que a criticidade e a comunicação fluente façam-se presentes nos seus discursos. Ao contrário, a escola reproduz, infelizmente, o *status quo,* situação agravada ainda mais pelo estado de miséria e pela pouca instrução do povo, que não muda a realidade cíclica, mantendo a desigualdade social. (KLEIMAN, 2001).

As palavras de Kleiman nos fazem refletir sobre a função que a escola exerce hoje em tempos de mudanças tão profundas na sociedade, presentes em todas as classes sociais, bem como sobre o "papel" do/a professora/a diante dessas transformações. No estudo aqui proposto detemo-nos a investigar uma realidade que ainda é invisibilizada na sua presença, como nos diz Boaventura de Sozua Santos (2000): as escolas multisseriadas, especificamente localizadas na zona rural do semiárido baiano.

O estudo de Cardoso e Jacomeli (2009) sobre a freqüência de pesquisas envolvendo a realidade das escolas localizadas na zona rural, mais especificamente das escolas multisseriadas, trouxe-nos dados que reforçam ainda mais a nossa escolha em tartar sobre a questão do professor enquanto agente de letramento nesses espaços. Os autores destacam que dentre as pesquisas realizadas no Brasil, no âmbito de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) apenas três foram realizadas no campo da Lingüística Aplicada, abordando o letramento em classes multisseriadas no período 1998 a 2007. Essa pouca produtividade demonstra que há pouco interesse nas Instituições de Ensino Superior em adentrar nessa realidade que carece de estudo e pesquisas que aprofundem a realidade em que se encontram.

É notório que às populações do campo ainda são relegadas a falta de políticas públicas efetivas no tocante à educação, fruto de uma concepção de governabilidade ainda imbricada de práticas ruralistas e urbanocêntricas. Pesquisar o modo de ser e de fazer do professor e o que ele significa torna-se fundamental tendo em vista a grande contribuição que essas práticas trazem para o meio acadêmico, especialmente para a formação de professores.

Como chave para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta foi necessário elucidar conceitos e categorias teóricas trazidas por autores que deram embasamento para o encaminhamento do trabalho. No âmbito da contextualização e interculturalidade, temos o respaldo de estudos empreendidos por muitos pesquisadores que atuam na área da educação, alfabetização e do letramento, a saber: Freire (1981, 2000, 2001); Mendes, (2008); Mortatti (2004); Santos (2008); Soares (2000) ; Kleiman (2001, 2006), entre outros.

Devido ao fato de a sociedade contemporânea ser grafocêntrica, é de grande importância não apenas internalizar códigos, ou seja, ser alfabetizado, mas usar práticas de leitura e de escrita numa situação contextualizada, quer dizer, é preciso *letrar-se*. Para Soares (2002, p. 36), a alfabetização é componente do letramento; os dois processos não se distinguem: é preciso alfabetizar letrando. A autora afirma, ainda, que o processo de letramento começa antes da alfabetização, e se prolonga por toda a vida, em todas as áreas de conhecimento. Além disso, Soares ressalta a questão dos tipos e de gêneros textuais que são aplicados no espaço educativo, mostrando-nos que é preciso utilizar os gêneros textuais mais presentes no cotidiano do (a) educando (a).

Com base em Kleiman (2001) e Santos (2001) o letramento não é meramente o que a escrita faz com os leitores, mais do que isso, é aquilo que os diversos leitores, os professores, os alunos e a comunidade fazem com as escritas nas práticas sociais específicas em seus projetos individuais ou coletivos.

Pensar processos de alfabetização, letramento e aprendizado de leitura e escrita requer que tenhamos uma postura crítica muito maior sobre nossas práticas pedagógicas enquanto professores (SANTOS, 2008). Numa perspectiva de uma prática pedagógica com vistas ao letramento, Mendes afirma que

> *O professor tem papel fundamental, pois é ele que conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula, ou seja, ele é o responsável pelos conteúdos, procedimentos e experiências desenvolvidas pelos alunos com e na língua, mas também pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem. (MENDES, 2008. p. 59)*

Corroborando com as ideias de Santos, em que esse afirma que "o (a) educador (a), enquanto agente de letramento escolar, contextualiza o saber dito escolar", acreditamos que a escola deve se adequar às especificidades locais e culturais, "buscando escolarizar os temas e saberes socio-culturalmente estruturados na comunidade, no sentido de uma didatização pautada por uma comunicação intercultural permanente ou por um diálogo pleno entre os saberes da tradição letrada e tradição oral." (SANTOS, 2008).

Para Freire (2000, p, 92), o simples fato de educador (a) e educando (a) se reconhecerem no mundo e com o mundo já é um grande passo. Daí, quanto mais se investir nessa prática, mais ela se tornará eficaz, possibilitando aos educandos (as) o acesso a conhecimentos fundamentais a partir do ambiente em que vivem, desafiando-os assim, a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo.

No entanto, não podemos cair na idéia do reducionismo de se trabalhar apenas a realidade e esquecermos dos conhecimentos socialmente construídos pelo homem no decorrer da história. É nesse sentido que, "a escola não pode ficar totalmente diluída na realidade, como se ela reproduzisse as mesmas práticas de ensinar-aprender do cotidiano. [...] a escola deve se localizar cada vez mais como uma possibilidade de se ver um pouco mais além do seu chão e do seu tempo, especialmente, por meio da mediação da linguagem escrita." (SANTOS, 2008). Todo este arcabouço foi de fundamental importância como base de sustentação da pesquisa realizada, pois, a partir deles, podemos situar e contextualizar o tema pesquisado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica mais evidente a que nos reportamos foi a qualitativa (já que objetiva a compreensão e interpretação do fenômeno, sem uma preocupação em quantificar ou coletar dados estatísticos) com estudo exploratório (pois se caracteriza pelo esclarecimento de idéias, buscando oferecer uma visão panorâmica do quadro que estudamos) e descritivo (pois, pretende descrever as características do objeto estudado, de um grupo social e do nível de atendimento do sistema educacional).

A princípio, investigamos, através de entrevistas, o posicionamento da professora acerca dos conceitos de letramento e das práticas de letramento utilizadas em sala de aula; em seguida passamos por etapas de observação das práticas de ensino nas aulas, principalmente de língua portuguesa, sobretudo de leitura e escrita, e em seguida, fizemos uma avaliação dessas observações.

Com vistas a responder o problema da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada e a análise documental e de conteúdos, como também foi feito um levantamento bibliográfico sobre o objeto estudado na literatura educacional vigente.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino. Com exceção do 4º ano, todas as turmas são multisseriadas, por isso a escola possui três professoras: uma ministra as aulas da educação infantil e 1º ano, à tarde, enquanto que a outra ministra as turmas do 2º e 3º ano, pela manhã e 4º ano à tarde. Outra docente fica com a turma da Jornada Ampliada, que também abarca alunos de todas as séries, já que a Jornada acolhe os alunos que estudam pela manhã e pela tarde. Duas professoras permanecem na escola em tempo integral (a que ministra as aulas para o 2º, 3º e 4º ano e a da Jornada Ampliada) e como diz uma delas "Aqui é praticamente a minha casa, pois faço praticamente tudo aqui. Só chego em casa na hora de dormir."

A existência das turmas multisseriadas não é algo novo e acompanha a história do país. De acordo com Mortatti, com a reforma pombalina por volta de 1759, foram criadas as "aulas régias", conduzidas por um mestre-escola, com pouca ou nenhuma formação específica que ministrava as aulas em sua própria residência. Vale salientar que não havia a seriação, e que todos os alunos de idades diversas e de graus distintos de adiantamento estudavam juntos. Acreditamos que é nesse período histórico que surgem as primeiras classes multisseriadas.

As classes multisseriadas não são exclusividade da realidade educacional do semiárido baiano. Pelo contrário, a existência das classes multisseriadas acontece no Brasil todo, bem como em outros países como na Argentina, Canadá e França. O que diferencia as escolas multisseriadas em diversas partes do mundo é o modo como elas são concebidas e assistidas.

Apesar da visível e grandiosa existência das turmas multisseriadas, poucos são os estudos que tratam dessa realidade, o que nos demonstra o descaso com a educação que é "oferecida" para as pessoas que vivem na zona rural, já que a maior parte das classes multisseriadas encontra-se no campo. De acordo com Medeiros (2010, p. 20)

> *A precariedade da educação nas séries iniciais da educação fundamental oferecida à população do meio rural apresenta-se de forma mais visível nas escolas com turmas multisseriadas pelo fato destas, majoritariamente, se concentrarem nas escolas rurais carentes de uma proposta educativa para este meio.*

Diante das palavras de Medeiros, podemos afirmar que na maioria das vezes

as classes multisseriadas ficam relegadas ao acaso. Sem formação específica e continuada dos professores, sem instalações dignas de funcionamento, já que muitas não possuem itens básicos como água, luz, banheiro, e com materiais didáticos cada vez mais urbanizados, pouco contextualizados, as classes multisseriadas por tão cedo não deixarão de serem vistas como turmas carentes e sinônimo de fracasso.

A persistência das turmas multisseriadas no meio rural ocorre por vários motivos, e dentre eles está a baixa densidade demográfica do campo, em que há poucos alunos de séries específicas, bem como o isolamento de muitas comunidades, tendo como a única "presença" do Estado a escola multisseriada. Não podemos deixar de frisar que, em muitos casos, a única possibilidade de escolarização para as crianças que vivem na zona rural é justamente as turmas multisseriadas, e diante dessas constatações, não é aceitável o quadro de descaso que é imposto a essas escolas.

No tocante ao modo de sociabilidade, o convívio com o diferente é mais que necessário. O aluno que está numa série mais adiantada ajuda aquele que está na série anterior, o que está na serie anterior, escuta e aprende um pouco da série posterior. Diante disso, é inevitável questionar: Será que o aluno que está na classe multisseriada não aprende mesmo? E se ele não aprende, é porquê? Será que o problema não está na nossa concepção de aprendizagem, de ensino, de escola, de convivência?

A respeito dessas questões, Pinho (2004) traz significativas contribuições para o tema em questão. Para a autora, a heterogeneidade das classes multisseriadas é o que a caracteriza, sendo de fundamental importância para rompermos a lógica da homogeneização que domina a escolarização como um todo e concebe os sujeitos como iguais, sem considerar suas identidades, sociabilidades, modos de ser e estar no mundo, de aprender. O modelo vigente do tecido social que estamos inseridos não considera a lógica da heterogeneidade, da diferença, sendo assim, nada mais natural do que negar essa heterogeneidade fundante da multisseriação, e a principal forma de negá-la é a de tentar, a todo custo, descaracterizá-la, miná-la em todos os aspectos possíveis, que vão desde as instalações físicas ao próprio corpo docente que atende essas escolas.

De acordo com Lima (1989, p. 145) a negação da escola da zona rural do mesmo modo que na zona urbana passa por questões relativas às condições de trabalho, a política educacional do país, à formação do professor, que pela questão da multisseriação. Sabemos que os problemas encontrados nas classes multisseriadas são muitos, principalmente no que concerne a formação do professor. No entanto, consideramos que, se for adotada uma postura diferenciada dessa que está imposta hoje, as turmas multisseriadas possibilitarão pensarmos

em uma educação que tenha como foco a diversidade. Diante disso, pensar na escola multisseriada no sentido de como ela internamente acontece, nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nessa realidade é permitir-se pensar numa proposta pedagógica que implique uma outra concepção de escola. (PINHO, 2004)

No nosso entendimento, para que a escola multisseriada não seja sinônimo de atraso é fundamental que haja a efetivação de políticas públicas voltadas para uma perspective educacional que priorize a qualificação específica de professores para trabalharem com essas turmas, formação continuada que promova troca de experiências entre as escolas, desenvolvimento de material didático pelos próprios professores, boas instalações físicas que garantam uma melhoria na qualidade do ensino, sem que esse docente tenha seu trabalho precarizado. Além disso, pensar em educação para os povos do campo não pode estar dissociada da sua vida, dos seus valores, do seu cotidiano. Não deve ser uma educação "oferecida de qualquer jeito", urbanocêntrica, usurpadora de todo e qualquer conhecimento construído pelos que habitam no campo. Pelo contrário, a educação nas escolas do campo, mesmo ela sendo mutisseriada deve ter toda a qualidade que qualquer outro espaço tenha.

É nesse contexto riquíssimo de conflito e de novos meios de sociabilidades que os estudos do letramento podem contribuir para interferir positivamente numa nova concepção de ensino de leitura e escrita. Ao conceber a língua não apenas como uma forma de comunicar-se, mas principalmente, um meio de interação social, em que os sujeitos são considerados como seres sociais, sendo impossível dissociá-lo das práticas reais do uso da língua, a inserção desses estudos nos cursos de formação docente, tendo como base empírica o cotidiano da escola, podem fornecer subsídios que levem os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a verem sentido naquilo que fazem, bem como a perceberem e refletirem sobre a dinâmica envolvida nas relações dos diversos espaços que estamos inseridos.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: FACES DE UMA MESMA MOEDA?

As pesquisas e os estudos sobre letramento e alfabetização cada vez mais estão adentrando os espaços escolares e de formação de professores. No entanto, apesar dessa onda teórica e eufórica sobre o tema, o conceito de letramento e conseqüentemente de alfabetização passam por um processo de construção bastante complexo, o que só faz enriquecer as discussões sobre a importância e o papel das práticas sociais de leitura e escrita.

No tocante a origem vocábulo inglês *literacy*, que deu origem ao termo letra-

mento, Venezky (1999, p. 33) nos traz a seguinte consideração histórica:

> *A palavra em inglês, literacy, deriva do latim litteratus, que, a época de Cícero, significava "um erudito". No início da Idade Média, o litteratus (em oposição ao illiteratus) era uma pessoa que sabia ler em latim. Depois de 1300, devido ao declínio desse tipo de erudição na Europa, o termo passou a significar uma capacidade mínima em latim. Após a Reforma, literacy passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua-mãe. De acordo com o Oxford English Dictionary, o substantivo literacy apareceu pela primeira vez na língua inglesa no começo da década de 1880, formado a partir do adjetivo literate, que, na metade do século XV, já ocorria na escrita da língua inglesa. Em seu uso corrente, o termo pressupõe uma interação entre exigências sociais e competências individuais. Assim, os níveis de letramento necessários ao funcionamento social podem variar e, de fato, tem variado de uma cultura para outra e, dentro da mesma cultura, de uma época para outra.*

A inserção do termo *letramento,* no Brasil, só começou em 1980, quando alguns estudiosos da lingüística e da educação introduziram o termo nos meios acadêmicos. De acordo com Mortatti (2007), os primeiros registros de uso do termo "letramento" no Brasil são creditados a Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolingüística envolvidos na aprendizagem da linguagem, em especial sua aprendizagem escolar, por parte de crianças, e a Leda Tfouni (1988), que estabelece um sentido para o termo, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando esta se torna letrada. Mas o termo passou a ser usado mais sistemática e extensivamente na década de 1990, a partir de publicações de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1995).

Sobre o assunto, Britto (2003, p.51) traz o seguinte:

> *A introdução do termo no Brasil resulta, como se sabe, da versão do termo inglês literacy, o qual tradicionalmente era traduzido por alfabetização. A opção por dar à palavra inglesa uma nova tradução advém dos sentidos que ela adquiriu devido às novas compressões do que o significaria objetivamente ser alfabetizado na sociedade contemporânea e ao desenvolvimento de pesquisas sobre a escrita, compreendendo-a como algo mais que a cópia infiel da fala ou a usurpadora do lugar original desta. Pode-se dizer, portanto, que a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento.*

No entanto, é preciso reconhecer que por ser uma categoria em construção, o termo letramento tem recoberto uma gama variada de conceitos e que apesar de estarem relacionados, supõe diferentes objetos. Nesse sentido, publicações consideradas recentes acerca do tema trazem diferentes configurações e entendimentos para diversos autores.

Segundo Britto (2003), Vera Masagão Ribeiro (1998) propõe *Alfabetização e atitudes* como título do livro que traz resultados de sua pesquisa envolvendo a alfabetização de jovens e adultos, a qual recobre os mesmos problemas que os que identificam os trabalhos em que o letramento é o termo de referência; já a conhecida obra de David Olson e Nancy Torrance *Literacy and orality* foi traduzida no Brasil com o título *Cultura escrita e oralidade*, o que para Magda Soares é uma tradução inadequada do título original. Emilia Ferreiro, uma das mais conhecidas estudiosas dos processos de alfabetização e da aquisição da lecto-escrita recusa-se a utilizar o termo *letramento*, já que para a autora, a admissão do termo deita por terra toda a luta para a ampliação do conceito de *alfabetização* levada a cabo nos últimos trinta anos.

Vale destacar que os estudos de Emilia Ferreiro deram uma grande visibilidade e impulso aos estudos da alfabetização. Ao pesquisar e desvendar os mecanismos utilizados pelas crianças no desenvolvimento da lecto-escrita, lançou o pressuposto teórico de que as crianças elaboram hipóteses sobre o sistema de escrita mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, aspecto que influenciou consideravelmente nos cursos de formação de professores, o que levou os educadores a reverem radicalmente os métodos utilizados no processo de alfabetização.

Não podemos deixar de destacar a importância dos estudos de Paulo Freire sobre a alfabetização, que para muitos estudiosos da área foi um dos primeiros a conceber a noção de letramento, mesmo sem ter sido o criador da palavra no Brasil. O educador brasileiro não dissocia alfabetização de prática social e de leitura do mundo. Para Freire, o processo de alfabetização tem um cunho muito mais que pedagógico, é político, social e cultural. Não é apenas o aprendizado do código escrito, mas fazer uso dessa escrita para transformar e transforma-se. Segundo ele, enquanto prática discursiva, a alfabetização "possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social" (FREIRE, 2001, p. 68). Nesse sentido, perpassam as concepções de emancipação humana e conscientização daquele que aprende e daquele que media a aprendizagem. Todos ensinam e todos aprendem. Nessa perspectiva percebemos, e

muito, uma forte ligação teórica e conceitual com o termo letramento.

Soares, no texto *Letramento e escolarização* (2003, p. 91) afirma claramente que "a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização." No entanto, enfatiza que são termos que se complementam, são intrínsecos. Apesar da especificidade de cada um, a aproximação é necessária, porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que letrado é aquele que faz uso da leitura e da escrita, sem ser necessariamente alfabetizado, como por exemplo, o vendedor de frutas na feira que nunca foi à escola, mas que sabe gerir a sua banca sem necessariamente lançar mão de uma calculadora para negociar os seus produtos e receber o seu dinheiro. Isso é possível devido ao fato de, nos estudos do letramento, entender as práticas sociais como intrínsecas das condições de uso da língua, não sendo necessariamente a escola a única agência de letramento, estendendo essa função aos outros meios de convívio social, como a participação em movimentos sociais, em ações religiosas, a inserção em outros redutos culturais e sociais que ultrapassam os muros da escola, cabendo aí o próprio convívio familiar, que exercem papéis diferenciados promotores de eventos de letramento.

Por isso, é relevante destacar que não se pode esquecer que independente da concepção que é assumida, é importante considerar que somos seres construídos socialmente e culturalmente. As práticas de cultura escrita fazem parte do nosso cotidiano em que somos colocados à prova o tempo todo no manejo das tecnologias presentes no tecido social. Deixar claro esses fatores é condição primeira para que, de fato, o conhecimento construído nas instituições de ensino e de formação de professores possa ser significativo e transformador.

A PROFESSORA COMO AGENTE DE LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS: ANÁLISE DOS DADOS

Durante as observações em sala de aula, bem como da rotina da escola e da professora percebemos o quanto é intrínseca essa relação da mesma com a comunidade. O ir e vir de mães e avós na escola, bem como a proximidade com que interagiam com a professora demonstra o quanto esta é conhecedora da realidade e da comunidade no entorno da escola. De acordo com Kleiman (2006, p. 79) "as representações sociais contribuem para orientações de comportamentos do sujeito, regulam participação nas suas redes de interação social e o auxiliam na definição da sua identidade com o grupo do qual ele faz parte". Vejamos o que diz a professora a respeito da sua

relação com a comunidade:

> *Trabalho aqui há 24 anos, tenho uma ótima relação com a comunidade. Eu me sinto realizada. O bom é ver que a mãe já foi minha aluna, depois a filha. Aqui todo mundo é parente, conheço todos os alunos da escola. Todo mundo da comunidade reconhece meu trabalho. Se não fosse assim, sem o apoio dos pais, eu não fazia as atividades do CAT, que pede muito a participação da família. Toda reunião chamo as famílias e eles vêm, e tem até mães que ajuda na cozinha. (Professora E.D)*

Essa proximidade e o sentimento de pertença de E.D nos diz muito da dinâmica da escola. Por ministrar aulas nos dois turnos, a professora E.D. almoça na escola. Juntamente com a merendeira, a outra professora da turma da Jornada Ampliada ajuda no preparo do almoço, bem como algumas mães que moram perto da escola, e acabam almoçando juntamente com as professoras e os alunos. No final da refeição, todos ajudam a lavar os pratos em que comeram.

Por possuírem uma rotina diferenciada, não percebemos o distanciamento hierárquico geralmente estabelecido entre professores e alunos. *"Aqui só porque nós somos professoras, a gente não se acha melhor do que eles. Todos somos iguais".* São as palavras de E.D. sobre a relação estabelecida por ela com os alunos da escola. O que chama a atenção da pesquisadora é que a relação aluno- professor é totalmente diferenciada daquela que geralmente conhecemos: do aluno dirigir-se ao professor pelo pronome de tratamento Senhora/Senhor ou pela abreviação do substantivo professora.

Percebemos durante as observações e entrevistas como são orientados os comportamentos dos sujeitos da pesquisa. Por ter 24 anos de carreira como docente, a professora E.D sempre ensinou na mesma escola, educando os pais dos atuais alunos que estão na escola hoje.

Os episódios aqui relatados muito nos dizem sobre diversos aspectos, principalmente da representação que fazemos do professor, bem como da relação que foi/é construída entre docentes e discentes. Na perspectiva do professor enquanto agente de letramento, a rotina apresentada acima é algo comum, necessário e imbricado a essa conceituação, pois no processo de ensino- aprendizagem, todos são agentes.

Quanto a rotina da professora, ela chega para dar aula as 7:20 da manhã e seu trajeto é percorrido no ônibus da escola juntamente com alguns alunos, já que ela mora a 3 quilômetros da escola, o que muitas vezes a permite fazer o percurso a pé, pois segundo ela *"é perto, não é tão longe não"*. As aulas são iniciadas com uma oração, em seguida a professora faz a chamada dos alunos do 2º e 3º ano, juntamente com as turmas canta uma música de bom dia ou de boas vindas, logo depois corrige as atividades de casa e só após essa rotina explica os conteúdos e

passa atividades de sala e de casa.

As turmas do 2º e do 3º ano ficam separadas, apesar de estarem na mesma sala. De um lado, a turma do 2º ano enquanto do outro está à turma do 3º ano. O quadro de giz é divido seguindo essa mesma ordem e, apesar dessa divisão, os alunos das duas turmas circulam entre si, sempre querendo ver como o outro faz a atividade proposta pela professora.

Quanto às práticas de escrita, a sala de aula é repleta de cartazes e de produções das crianças. Segundo E.D "*é necessário que eles vejam que nós valorizamos a escrita deles.*" Todas as produções são expostas na sala de aula, o que contribui para que as crianças vejam a evolução atingida no processo de escrita. A construção do jornal mural é uma ótima produção escrita para se trabalhar com os gêneros textuais. Uma particularidade dessa atividade é que os textos, bem como as ilustrações, foram escritos pelos alunos, o que leva a entender que há uma valorização da construção da atividade em si. Segundo E.D, *"o jornal mural é uma atividade que os alunos têm muito zelo, gostam muito de fazer, pois são eles que arrumam e fazem os textos."*

Outra atividade interessante é a escolha do representante da sala. O fato de escolher um representante através do voto, com atividade sobre eleições, demonstra que houve uma discussão sobre a conjuntura vivida no país atualmente, entendendo-se que houve uma contextualização sobre a atividade proposta, o que, para nós, significa muito, pois, nos estudos do letramento, as práticas de escrita não devem ser dissociadas da vida prática, ou seja, não deve ser dissociada dos reais contextos comunicativos.

Assim, entendemos que as práticas de escrita expostas pela sala nos dão pistas de como a professora trabalha a linguagem em seu cotidiano pedagógico, exercendo assim, no contexto da classe multisseriada, o seu papel enquanto agente de letramento.

Adotamos no trabalho aqui desenvolvido a concepção de que somos sujeitos constituídos enquanto linguagem, sendo a leitura e escrita concebidas como práticas sociais, demarcadas histórico e culturalmente, perpassadas por ideologias e carregadas de valores simbólicos. A adoção dessa concepção nos leva a entender que o processo de alfabetização e letramento não pode ser dissociado da vida e do contexto de produção da língua e do sujeito, ou seja, deve considerar os reais usos e contextos de comunicação da dinâmica social.

Sabe-se que a escola ainda é uma das mais importantes agências de letramento. Nisso, o professor assume papel importantíssimo de mediador do conhecimento institucionalizado, ou seja, "todo professor é por definição um agente de letramento" (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2010).

A escola é uma das principais agências de letramento e não há como negar

esse papel desempenhado institucionalmente por ela, tendo em vista a sua forte representação na organização social. Vejamos o que diz um aluno quando perguntado o porquê de os agricultores precisarem estudar:

> *"A pessoa que trabalha na roça tem que estudar também. Pra se um dia ele querer se mudar se as coisa não tiverem boa aí ele não sabê nada aí tem que estudar. E quando ele for assiná o nome dele: "Ah ,eu não sei assiná meu nome!" E quando ele for vender um saco de feijão, e quando ele for passar um troco e num sabe, tem que estudar pra saber essas coisa, e saber se desenvolver com os outro, pra não passar a perna nele." (A.L)*

Interessante nessas passagens são as construções acerca da escrita, bem como da escola. Não podemos deixar de perceber que visualizamos também, implicitamente, a figura do professor. A escrita, nesse sentido, está ligada a qualidade de vida, bem como fator determinante nas relações sociais. É preciso saber ler e escrever para saber lidar com as pessoas no dia a dia, nas situações em que é preciso lançar mão das fichas simbólicas - no caso, o dinheiro- legitimadas pela sociedade. Percebemos também a escrita e o estudo como meio de ascensão social, como algo que promove o sujeito para interagir em outros meios.

No entanto, não podemos deixar de frisar que nem sempre a escola promove, de fato, essa ascensão social e que também ela não é a única agência de letramento, justamente por, muitas vezes, encarar o processo de ensino de língua desvinculado dos contextos reais de uso. Segundo Kleiman (2006, p. 109)

> *"O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes."*

Uma passagem interessante da observação nos mostra um pouco sobre de como outras agências de letramento influenciam e adentram a escola foi quando. Ao perguntarmos a professora ED sobre qual a disciplina que os alunos mais se identificam e melhor se desenvolvem, a matemática prevalece na preferência dos alunos, o que nos leva a acreditar que essa preferência é devido ao fato de as crianças estarem envolvidas diretamente em eventos de letramento e inseridas em agências de letramento que lidam o tempo todo com a linguagem matemática,

que envolve cálculos abstratos e concretos utilizados pelas crianças em situações ligadas à sobrevivência como o trabalho na roça, ao contar as tarefas de terra que irão ser plantadas o feijão, bem como a quantidade de quilos que cabe em cada saco de feijão ou farinha e até mesmo a quantidade de beiju que irá ser feita a partir dos quilos de massa de farinha.

Isso nos demonstra que o aluno chega a escola com outras práticas e vivências que devem ser consideras pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de agente de letramento está imbricado de todo um sentido que envolve a participação coletiva daquele que exerce essa representação. Assim, estão ligados a esse conceito o sentido de ator e autor no mais profundo significado que essas palavras possam expressar, pois supõe-se que o professor como agente de letramento é aquele que ultrapassa o formalismo institucionalizado da escola e adentra outros espaços constituintes de práticas sociais que compõem o sujeito e a sociedade.

Nessa concepção, o professor ultrapassa o limite da sala de aula, estendendo a sua participação social na dinâmica da escola, pois, segundo Kleiman (2006, p. 86)

> *Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus "modos de fazer" (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo) para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar.*

Nas observações feitas a fim de entender e analisar de que forma a professora é agente de letramento em classes multisseriadas percebemos que esse é um "papel" que requer muita maturidade e doação docente, bem como um novo entendimento do que seja ensinar língua materna, pois para Kleiman (2006, p.86)

> *"a concepção de ensino da escrita dos estudos do letramento esvazia a ideia do intermediador, na medida em que todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais".*

A concepção de escrita, nos moldes apresentados acima, nos levam a refletir sobre a posição do professor diante das transformações sociais. Nesse sentido, grande é a contribuição de Freire (1981, p.57) ao afirmar que "o educador para a libertação tem de "morrer" enquanto exclusivo educador dos educandos no sentido de renascer, no processo como educador – educando dos educandos". Com

isso, não cabe nessa perspectiva os papéis instituídos de professor enquanto aquele que ensina e aluno enquanto aquele que aprende, mas a ideia do professor enquanto um agente social.

De acordo com Archer (2000) apud Kleiman (2006)

> *Um agente social numa coletividade tem poderes, tais como articular interesses partilhados, organizar o grupo para uma ação coletiva, decidir um curso de ação, interagir com outros agentes de forma estratégica, e é capaz de modificar e transformar seus planos de ação segundo as mudanças que as ações do grupo acarretam. A ação estratégica implica que os agentes sociais são ativos, não passivos, são sujeitos sociais com razões para efetivar certos resultados, e não objetos a quem as coisas acontecem. (ARCHER, 2000, p.84)*

Corroborando com o que foi exposto acima, consideramos que a professora do estudo aqui exposto muitas vezes exerce seu papel de agente de letramento ao se inserir e participar das atividades da comunidade.

As atividades da professora não se restringem apenas ao espaço da escola e da sala de aula nos cinco dias da semana, pois além de ministrar as aulas, a mesma participa do Projeto de Música promovido pela Fundação Cultural do estado da Bahia, projeto que funciona aos sábados na própria comunidade em que os alunos têm a oportunidade de aprenderem a tocar um instrumento musical. Além dessas atividades, ministra aulas de catequese aos sábados. Isso nos demonstra claramente o que nos diz Archer (2000), pois ao se envolver com a comunidade, E.D organiza o grupo para uma ação coletiva que não se restringe apenas a escolarização.

A participação da professora nas ações da comunidade só reforça a representação por ela assumida como agente de letramento, mesmo sem ter conhecimento do conceito teórico que isso remete. Essas considerações nos levam a refletir sobre as representações acerca da figura do professor.

De acordo com Kleiman nos estudos do letramento, bem como sobre as práticas sociais de escrita, não cabe mais a representação de um modelo de professor hegemônico, que não respeita a diversidade encontrada no chão da escola, bem como a hereterogeneidade dos sujeitos que a compõe. Pelo contrário, admite-se um professor emergente que se contraponha ao padrão atual estabelecido, modelo esse que problematiza a escola como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, sendo necessário mudar esse papel da escola, pois esse espaço deve ser de transformação social e não de manutenção do *status quo*.

O professor emergente reflete sobre as relações estabelecidas no seio social e problematiza o ensino de língua, bem como as práticas sociais de leitura

e escrita. No que se refere aos professores das séries iniciais, principalmente nos contextos de classes multisseriadas no meio rural do semiárido baiano, essa assunção é mais que necessária, é urgente.

Perante essa concepção de professor, cabe pensar que os estudos do letramento determinam, e muito, a postura assumida por este. Como falamos anteriormente, os estudos acerca do letramento é um campo em disputa, onde as posições estão sendo demarcadas no processo de construção das posições acerca do termo.

Diante do que foi exposto até aqui, faz-se necessário pensar sobre os modelos de letramento que estão em disputa no campo dos estudos mais recente sobre tal temática, pois sendo uma categoria em construção, não podemos falar apenas em letramento, e sim letramentos.

De acordo com Kleiman (2001), é preciso entender que não há apenas um modelo de letramento, mas o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo é aquele que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, geralmente ligado apenas a representaçao escrita, que desconsideras as práticas orais, e que nao se pauta nas relações sociais existentes nem na dinâmica da língua, ou seja, há letramento, e não letrametos. O modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas.

A esse modelo autônomo contrapõe-se o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida investigando, assim, as características e interfaces existentes entre práticas orais e práticas escritas. Todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade. Sendo assim, pensar em letramento requer um posicionamento que supere a lógica de apenas alfabetizar no sentido de dominar o código escrito, mas perceber que os contextos sociais determinam as nossas posições de sujeito diante do mundo e da vida.

Percebemos na observação que a professora E.D. muitas vezes faz uma interface entre o modelo ideológico e o modelo autônomo de letramento. Ao lançar mão de exemplos ligados a realidade dos alunos, ela reflete sobre o modo de vida, bem como a função da escrita nesses espaços. Nesse sentido, lança mão do modelo ideológico de letramento.

Segundo Kleiman (2006, p.87) é necessário “focalizar no trabalho do professor elementos ligados à mobilização dos recursos da comunidade para a realização de uma atividade social, ou seja, aqueles que são próprios das ativi-

dades de um agente de letramento." Daí a importância de se trabalhar a partir da realidade local, considerando suas especificidades, mas não estagnando em si própria, levando aos educandos perceberem que essa realidade faz parte de uma conjuntura e que é influenciada diretamente por esta.

Durante a observação, nos deparamos com uma situação que demonstra como a professora trabalha com os alunos a função social da escrita, e como se constituem os *eventos de letramentos,* isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas. (KLEIMAN, 2001)

Ao acompanharmos a aula da professora E.D, percebemos como esses eventos de letramento realmente acontecem no cotidiano da sala de aula. Em um determinado tempo da aula, em que a pesquisadora conversava com os alunos sobre diversos assuntos, questionou-se a ausência de livros literários na escola. Desse questionamento, uma aluna teve a iniciativa de escrever um pequeno bilhete para ser entregue aos que, de fato, deveriam dar-lhes uma resposta sobre o assunto: a secretária de educação do município. Nesse contexto, a escrita foi parte essencial para fazer sentido da situação, já que os responsáveis por tal proposta não estavam presentes para ouvir da turma a reivindicação.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Diante do exemplo exposto acima entendemos que a professora ED trabalha a função social da escrita com seus alunos. Pelo fato de saber quem de direito é responsável pelas ações ligadas a educação, percebemos que a atitude espontânea da criança, sem a intervenção da professora, diz muito do ambiente de ensino- aprendizagem do espaço escolar observado. Portanto, essa prática de escrita demonstra o modelo de letramento ideológico, pois é nítido nesse exemplo que as práticas de letramento mudam segundo o contexto.

No entanto, apesar dessa postura diferenciada, percebemos também que a professora utiliza também do modelo autônomo do letramento, ao priorizar na sala de aula a produção do texto como pretexto. Assim, numa das aulas observadas, na aula de geografia a professora orienta para que os alunos do 3º ano façam uma leitura silenciosa, que depois foi compartilhada. No entanto, depois da leitura não houve nenhum tipo de discussão sobre o texto, bem como sobre a relação do texto com outras realidades. Acreditamos que isso tenha acontecido devido de, nesse dia específico, a escola receber a dentista do posto de saúde da sede do município para fazer a higiene bucal das crianças. Assim, a aula foi interrompida,

e quando foi retomada, não se discutiu a atividade em questão.

Nesse contexto, a professora utilizou o modelo autônomo de letramento, ao priorizar apenas o aspecto cognitivo da escrita, deixando a revelia outros aspectos inerentes a atividade. No entanto, Kleiman (2001, p. 87) nos traz uma interessante consideração sobre essa relação entre modelo autônomo e ideológico do letramento. Segundo a autora, o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. (KLEIMAN, 2001, p. 87)

Portanto, a prática docente da professora E.D está imbricada tanto do modelo autônomo quanto do modelo ideológico de letramento. No entanto, isso não a destitui de seu papel enquanto agente de letramento, já que sua inserção e envolvimento na escola e na vida dos educandos, bem como a sua prática pedagógica nos deixa margem para afirmar que a sua atuação ultrapassa o espaço institucionalizado da escola.

Nesse sentindo, interessa-nos compreender que no contexto de multisseriação das escolas localizadas na zona rural é fundamental posturas docentes que considerem esses espaços como possibilidades de enraizamento e pertencimento do fazer docente e como possibilidade de mudança, pois, infelizmente ainda o que vemos é um descaso com as populações do campo e suas formas de organização.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010. 192 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global Editora, 2003.

CARDOSO, Maria Angélica, JACOMELI, Mara Regina Martins. **Escolas Multisseriadas: Dados Preliminares**. In: Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação". 30 de junho a 03 de julho de 2009. UNICAMP – Faculdade de Educação Campinas - SP- Brasil

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI. Bernardo A. **Pesquisa em Educação: considerações sobre alguns pontos- chave.** Revista Diálogo Educacional – Pontifica Universidade Católica do Paraná. V. 6, n. 10, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico- cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatística de Alfabetização e Instrunção**. Acesso: 12 nov. 2010. Disponivel em http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.

LIMA, Odile Angelin Gomes de. Escola de classe multisseriada. **Estudos IAT**. Salvador,n.2. 1989, p. 142-150.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 3ª Ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves, BOCH, Françoise (orgs). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem). (p. 75 -88)

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Educação do campo**. 3ª Ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica nas Escolas do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1)

MEDEIROS, Maria Diva de. **Docência na multisseriação: a importância da formação profissional na articulação das diferenças.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2010. (inédito)

MENDES, Edleise. Aprender língua, aprendendo cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira. *In*: CUNHA, Maria Jandira e SANTOS, Percília. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 185-199.

MENDES, Edleise, CASTRO, Maria Lucia Souza (orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global Editora, 2003.

RIOS, Iara Nancy Araújo. **Nossa Senhora da Conceição do Coité: poder e política no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História): Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

PARCERO, Lúcia Maria de Jesus. **Fazenda Maracujá: sua gente, sua língua, suas crenças**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2007.

PINHO, Sueli Teixeira de. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre persistência do passado e as imposições do presente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade, Campus I, Salvador, 2004.

SANTOS, Cosme B. Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do alfabetizador. In: MENDES, Edleise, CASTRO, Maria Lucia Souza (orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização. In: In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global Editora, 2003.

VENEZKY, Richard L. In: HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard. E. **Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Trad. Beatriz Viégas – Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

A totalidade dos textos que compõem o Volume II da Coleção “CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL” constitui-se em mediações teórico-metodológicas que possibilitam ao leitor compreender que, sem menosprezar questões da Educação do Campo, autoras e autores se esforçam para provocar reflexões sobre diferenças e diversidades, semelhanças e identidades, histórias e historicidades, subjetividades e coletividades, lutas e conquistas, questionamentos e respostas provisórias no tocante às pessoas em relações de poder. Das conexões explicativas entre **Educação e Cidadania**, as pesquisas apresentadas no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), sobre Movimentos Sociais, Estado e Política Educacional, Educação Popular, Política de Educação Superior, Educação e Relações Étnico-Raciais, Gênero, Sexualidade e Educação e Educação do Campo evidenciam que muito está sendo feito e ainda precisa ser realizado muito mais. A cidadania é processo-conquista. Assim é a Educação, especialmente o tipo escolar. Como processos de construção contínua, as duas são categorias sociopolíticas envolvendo o Estado, as comunidades e as individualidades. Expor, dialogar, refletir, problematizar, construir críticas e desenvolver propostas são algumas das possibilidades que a leitura dos textos deste livro nos remete.

Prof. Francis Musa Boakari
DEFE/PPGEd – CCE/UFPI

edufpi