

A inclusão do autista nas escolas de ensino regular: dificuldades e possibilidades

Inclusion of students with autism in regular schools: difficulties and possibilities

Deborah Cristina Ferreira Santos

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), em 2017.

E-mail: dcfsantos7@hotmail.com

Liliane Regina Moisés

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), em 2017.

Lucélia Rodrigues dos Reis

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), em 2017.

Maria Helena de Araujo Saldanha

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), em 2017.

Maria Marta do Couto Pereira

Professora Dra. orientadora do curso de Pedagogia (UNIPAM).

Resumo: No presente artigo, propôs-se uma reflexão sobre a realidade do autista em escolas de ensino regular de Patos de Minas-MG e também sobre os métodos utilizados pelos professores e as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo foi saber se o aluno autista é realmente incluído na prática e se ele tem desenvolvimento considerável nesse processo, e também ter maior compreensão sobre o assunto e conscientizar os educadores a buscar informação e preparação para lidar com o aluno com esse tipo de transtorno. Para realizar este estudo, foram feitas pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi feita por meio de questionários aplicados a professoras dos anos iniciais que possuem alunos autistas em sala de aula, em escolas de ensino regular pública e privada. Concluímos que, apesar de existir uma lei que garanta a inclusão do aluno autista, ela não acontece como deveria. Há professoras que abraçam a causa e lutam pelo desenvolvimento do aluno e outras que não se dedicam o suficiente. Suas dificuldades, na maioria das vezes, estão relacionadas às limitações do aluno e à falta de estrutura do ambiente escolar. Pudemos constatar também que o desenvolvimento do autista depende do grau de comprometimento e da dedicação da escola, do professor e de sua família.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Escola regular. Aprendizagem.

Abstract: In this article we propose a reflection on the reality of students with autism in some regular schools in Patos de Minas-MG and also on the methods used by the teachers and on the difficulties encountered during the teaching learning process. The aim was to know if the autistic student is in fact included in the practice and if he has considerable development in this process, and also to have greater understanding on the subject and to educate educators to seek information and preparation to deal with the student with this type of disorder. In order to carry out this study, bibliographical and field research were carried out. The field research was done through questionnaires applied to teachers of the early years who have autistic students in the classroom, in public and private regular schools. We conclude that although there is a law that guarantees the inclusion of the autistic student, it does not happen as it should. There are teachers who embrace the cause and fight for student development and others who are not dedicated enough. Their difficulties are often related to the limitations of the student and the lack of structure of the school environment. We can also see that the development of the student with autism depends on the degree of commitment and dedication of the school, the teacher and his family.

Keywords: Autism. Inclusion. Regular school. Learning.

1 Considerações iniciais

O presente artigo estudou a realidade do autista em algumas escolas de ensino regular de Patos de Minas e analisou os métodos utilizados pelos professores, as possibilidades de aprendizado e as dificuldades enfrentadas por ambos no processo de inclusão. Acredita-se que, para que se tenha uma educação de qualidade e inclusiva, é necessário refletir sobre essas questões.

A área da educação nem sempre é cercada por sucesso e aprovações. Muitas vezes, os educadores se deparam com alunos que têm problemas no processo de aprendizagem. É importante que os envolvidos fiquem atentos a essas dificuldades, analisando se são momentâneas ou se elas persistem, pois podem ser fatores emocionais e orgânicos associados ao sono, ao cansaço e à tristeza e podem desmotivar o aprendizado e desencadear sérios problemas como a dislexia, a disgrafia ou, até mesmo, o autismo, entre outros.

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento (TGC) que atinge, em sua maioria, meninos. Basicamente, é caracterizado por dificuldades de interação, domínio da linguagem, comportamento repetitivo e restritivo. Suas características podem variar de acordo com os graus da doença.

A inclusão escolar tem o dever de acolher todo indivíduo, independente de suas limitações. A legislação obriga as escolas a terem professores preparados para ajudar os alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular.

Foi decretada, em dezembro de 2012, a lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que materializa que o autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Vale lembrar que até então não havia nenhuma lei que garantisse a inclusão especificamente do autista nas escolas.

A necessidade da inclusão do autista no ensino regular tem gerado discussões no meio pedagógico. Além de haver um distanciamento entre teoria e prática adotada nas escolas públicas brasileiras, ainda existem preconceitos mascarados, mas, em

contrapartida, existem também professores e profissionais empenhados e dedicados a melhorar a situação e inclusão de alunos com necessidades especiais.

Mas será que as práticas educativas garantem de fato o aprendizado do autista, possibilitando o desenvolvimento desse aluno?

Nessa perspectiva, este estudo direciona questões para um entendimento sobre como o aluno autista é incluído nas escolas de ensino regular. As questões que este estudo se propôs investigar se referem às seguintes perguntas: o professor é capacitado para ensinar o aluno autista? Há possibilidades do aluno se desenvolver na escola regular? Quais dificuldades os professores enfrentam ao lidar com o autista?

Segundo Boralli (*apud* GONÇALVES, 2013), existe total desatenção para com a formação adequada de profissionais das áreas da Educação, da Medicina, da Psicologia, da Fonoaudiologia, entre outras, dificultando, assim, a relação e o atendimento adequados do autista.

Entretanto, o professor pode fazer a diferença por meio de postura e prática profissional para definir possibilidades de uma educação inclusiva de qualidade que acolha todas as pessoas, sem exceção. Os autistas necessitam que lhes sejam dadas instruções claras, o que é ensinado deve fazer sentido para eles. O professor deve estar bem preparado para atender a esses alunos, estimulando a interação social mesmo sabendo das dificuldades que eles apresentam.

Nesse sentido, como futuras pedagogas, temos o interesse em saber como trabalhar com o aluno autista de forma que ele se desenvolva, pois, se tratando de inclusão escolar, o transtorno de espectro autista é pouco abordado em relação a outras deficiências.

Estudos recentes têm mostrado que pessoas portadoras de atrasos no desenvolvimento podem aprender tarefas novas e se tornarem membros produtivos da sociedade.

O presente estudo objetivou verificar métodos de ensino utilizados pelos professores com os alunos autistas; apresentar as dificuldades e as possibilidades de aprendizagem do aluno autista; desenvolver maior compreensão sobre o assunto e conscientizar os educadores a se informarem e a se prepararem para lidar com o aluno com esse tipo de transtorno.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica com a intenção de ampliar os conhecimentos sobre o tema e também uma pesquisa de campo.

A pesquisa de campo foi realizada em algumas escolas de ensino regular de Patos de Minas, mais especificamente com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental que possuem alunos autistas em sala de aula.

A hipótese básica que norteia este estudo é a de que os professores não têm conseguido incluir os alunos autistas na escola de ensino regular em função da insuficiente formação dos docentes sobre esse assunto.

2 Referencial teórico

2.1 O autismo

O autismo é uma síndrome com influência genética, causada por defeitos em parte do cérebro, denominada transtorno de espectro autista, classificado como transtorno global do desenvolvimento (TGC).

De acordo com Gauderer (1997), os distúrbios globais do desenvolvimento são uma subclasse que se caracteriza pelas perdas no desenvolvimento da interação social recíproca, no desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não verbal e também nas tarefas, das atividades imaginativas.

A princípio, esse transtorno era considerado uma psicose por Kanner (1943), que estudou onze casos clínicos os quais foram denominados por ele como “distúrbios autísticos do contacto afetivo”.

Segundo Fuentes (2008), algumas características do transtorno autista podem ser observadas precocemente, como perda do sorriso social; perda da expressão facial; perda de controle e contato visual e gestual; e falta de respostas a som. Alguns fatores contribuem para a realização de prognósticos do autismo, tais como a presença da linguagem antes dos cinco ou sete anos; a gravidade da condição e as respostas à estimulação. Uma minoria pode ter capacidade de desenvolver alguma atividade profissional com eficiência e ter uma vida independente.

Para Fuentes (2008), no diagnóstico do distúrbio, a criança precisa apresentar algumas características como:

- Incapacidade na interação social: falta de percepção do sentimento ou da existência dos outros;
- Ausência ou busca do consolo por uma situação de sofrimento: sorri quando está machucado ou não pede ajuda quando está doente;
- Imitação ausente ou comprometida;
- Não participa de jogos ou quando participa o faz de maneira mecânica;
- Incapacidade na linguagem verbal, não verbal e imaginativa;
- Comunicação anormal no uso de olhar fixo, olho no olho, postura corporal e expressão corporal;
- Ausência de expressão facial, gestos, balbucio;
- Ausência de atividade imaginativa;
- Anormalidade da fala incluindo volume, ritmo, modulação;
- Dificuldade acentuada em iniciar ou sustentar uma conversa com as outras pessoas;
- Movimentos corporais estereotipados, como andar nas pontas dos pés;
- Preocupação com partes dos objetos e não com o objeto em si nem com sua função;
- Insistência sem motivo em seguir rotinas com detalhes precisos;
- Interesse limitado a fatos e eventos.

Existem medicamentos que podem ser usados no tratamento do autismo, entretanto, a melhor escolha é o método educativo e comportamental, uma vez que o

tratamento consiste em amenizar apenas os sintomas comportamentais e não em desenvolver as funções atrasadas ou ausentes.

O grau de comprometimento é de intensidade variável. Nos quadros mais leves, não há comprometimento da fala e da inteligência e a dificuldade de interação social é menor. Nesse nível, a criança pode estudar e até fazer um curso superior. O autismo, nesse nível leve, é denominado de síndrome de Asperger. Nos quadros mais graves, a criança é incapaz de manter qualquer tipo de contato interpessoal; não fala, pode ter comportamentos agressivos, estereotipados e repetitivos. Nesse nível, o transtorno em pauta é considerado autismo severo.

No entanto, é preciso identificar o estilo de aprendizagem de cada um e não se prender aos rótulos de leve e grave. É preciso acreditar e não desanimar diante das dificuldades impostas pelo autismo.

2.2 A inclusão

Em dezembro de 2012, foi decretada a lei federal 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual diz que a pessoa com espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Essa medida foi tomada, segundo a deputada Mara Gabrielli (2013) (PSDB-SP) (*apud* MEIRELLES, 2013, s.p.) “por não haver um texto específico que dissesse que os autistas são deficientes, muitos deles não podiam usufruir dos benefícios que já existem na legislação brasileira”.

Entretanto, a lei não garante que a criança autista seja incluída na prática. Poucas escolas estão preparadas para receber esses alunos. Apesar de a tendência atual ser a inclusão de alunos com autismo em escolas regulares, devem ser respeitadas suas limitações. Em casos graves, é melhor procurar instituições que ofereçam atendimento mais adequado.

Não basta acolher. A ordem do dia é garantir que os estudantes com deficiência avancem nos conteúdos. E a boa notícia é que isso está acontecendo graças ao trabalho de professores regentes e especialistas, às escolas com equipes bem organizadas e até as redes de ensino que já oferecem a estrutura necessária. (GURGEL, 2007, p. 39).

Apesar de a lei determinar que as escolas devam incluir esses alunos, não são todas as instituições que possuem estrutura necessária e adequada para tal inclusão nem tampouco um quadro docente capacitado para atender os autistas, resultando, assim, apenas em uma inclusão teórica em que o aluno não aprende, tornando-se excluído.

Segundo Werneck (*apud* GURGEL, 2007), um governo ou uma escola que diz promover a inclusão, mas que não destina verbas para ajuda técnica, para compra de materiais adequados ou para realizar as alterações arquitetônicas com vistas à acessibilidade, não está pensando em inclusão.

Como as escolas tiveram que incluir crianças que precisam de ajuda, passou a se tornar frequente a mediação na sala de aula. O mediador pode atuar como intermediário nas questões pedagógicas, nas limitações motoras e nas limitações da leitura dos diversos níveis escolares. Porém, não existe muita clareza quanto às

atribuições desse profissional, nem quanto à regulamentação da profissão. Geralmente, são estagiários de psicologia, pedagogia, psicopedagogia, psicomotricidade ou já formados em educação especial.

Durante muitos anos, educadores de todo o país lutaram para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiência. Há dez anos, quase 90% dos matriculados freqüentavam instituições ou classes especiais. Hoje, são apenas 53% nessa situação – ou seja, quase metade está em salas regulares. A batalha continua, mas agora acompanhada de outra tão importante quanto: garantir a aprendizagem. (GURGEL, 2007, p. 39).

A preparação do pedagogo é fundamental, levando em conta que o autista tem desenvolvimento da aprendizagem lenta e gradativa. O professor precisa transmitir segurança e controle da situação, de uma maneira que não seja agressiva, e ter muita paciência.

O pedagogo deve levar em conta o nível de desenvolvimento de cada aluno, como ponto de partida para a escolha dos métodos de ensino que serão utilizados. Além disso, as atividades devem ser visuais, com materiais que o aluno possa manipular, e as mudanças devem ser amenas.

Existem métodos de ensino como:

- o método ABA (Análise Aplicada de Comportamento) que procura entender como a criança aprende um padrão de comportamento, baseado na conduta observada;
- o método RDI (Intervenções de Desenvolvimento de Relações) no qual os pais ou terapeutas tentam fazer o que a criança está fazendo para poder melhorar as capacidades sociais, comunicativas e emocionais da criança;
- o método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com deficiência relacionadas à comunicação), que é o mais utilizado. Esse método tem pontos importantes como espaço físico bem definido, tempo, duração e material. Dá importância à interação de pais e terapeutas a fim de determinar o que, onde, quando e como os aprendizados devem ser desenvolvidos. São desenvolvidas atividades funcionais como a imitação, a coordenação entre olho e mão, o desempenho cognitivo, a percepção e as atitudes de autocuidado.

Toda criança autista é capaz de aprender, desde que receba o tratamento adequado e individualizado. É preciso empenho de professores, de pais e de todos aqueles que fazem parte do seu cotidiano.

3 Análise dos dados

Para a pesquisa de campo, foram aplicados sete questionários a professoras de seis escolas de ensino regular em Patos de Minas-MG, entre elas, cinco escolas públicas e uma escola privada. Dos sete questionários aplicados, cinco foram respondidos.

O questionário apresentava cinco perguntas referentes à capacitação dos professores, ao desenvolvimento e à inclusão do aluno autista nas escolas de ensino regular.

O resultado obtido foi o seguinte:

Quadro 1. Qual a capacitação você tem para trabalhar com o aluno autista?

Professora 1	Cursos de capacitação pela internet em sites regulamentados pelo MEC e de acordo com a Secretaria Estadual de Educação (Comunicação Alternativa, Inclusão da Criança com Autismo, Técnicas Aplicadas no Trabalho com Autistas, Tecnologia Assistiva, Fundamentos da Educação Especial).
Professora 2	Cursos de aperfeiçoamento em Transtorno Global do Desenvolvimento, palestras, seminários e estágios.
Professora 3	Graduação e Pós-graduação voltadas para a educação especial e a inclusão e outros cursos para atender a diferentes necessidades especiais.
Professora 4	Apenas um curso com carga horária de 20h da Jornada do Autismo 2013, realizada pela Associação Esperança Azul.
Professora 5	Trabalhei na APAE de Patos de Minas. Participei do curso: "Inclusão Escolar de alunos com transtornos globais do desenvolvimento" promovido pelo UNIPAM.

Fonte: Pesquisa de campo feita em escolas de ensino regular de Patos de Minas, maio /2014.

De acordo com os dados coletados, podemos analisar que os cursos de aperfeiçoamento são curtos e rápidos e que a maioria das professoras ainda não tem pós-graduação voltada para educação especial. Isso significa que a formação das professoras deixa a desejar, principalmente em relação à dimensão da responsabilidade que lhe é imposta.

Quadro 2. O aluno autista tem desenvolvimento considerável na escola de ensino regular?

Professora 1	Depende, cada caso é um caso. No nosso caso, consideramos que sim. Não poupamos esforços para confeccionar materiais e auxiliar o aluno em tudo.
Professora 2	Sim. Depende do grau de comprometimento do aluno, mas é observado um resultado satisfatório.
Professora 3	O aluno autista pode sim se desenvolver como qualquer outro aluno, mas isso vai depender do seu grau de comprometimento, de suas necessidades e habilidades.
Professora 4	Depende do grau do autismo do aluno. É absolutamente certo que o diagnóstico precoce, o tratamento especializado e a educação adequada tornam a interação entre escola e família altamente relevante.

Continuação do Quadro 2

Professora 5	Os alunos autistas têm conseguido um bom desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento.
------------------------	---

Fonte: Pesquisa de campo feita em escolas de ensino regular de Patos de Minas, maio /2014.

De acordo com o quadro, notamos que todas as professoras entrevistadas consideram que o aluno pode se desenvolver, dependendo da contribuição do professor, mas, em sua maioria, do grau de comprometimento dele.

Quadro 3. Quais as maiores dificuldades você encontra para trabalhar com o aluno autista?

Professora 1	Falta tempo para prepararmos os materiais. Os professores têm que usar recursos próprios para confecção desses materiais, não podemos pedir “ajuda” aos pais para essa confecção e a S.R.E. de Patos não oferece capacitação nessa área. Muitas vezes nos sentimos “sozinhas” na luta pela causa.
Professora 2	Alguns alunos possuem dificuldade em abstrair as informações dadas.
Professora 3	Geralmente, o autista demonstra dificuldades de concentração, talvez esse seja o maior problema, pois as turmas são numerosas, causando barulho que o aluno autista não gosta.
Professora 4	Dificuldade na coordenação motora, o acesso à aprendizagem e a concentração.
Professora 5	As dificuldades sempre vão existir, mas com empenho, dedicação e muito amor estão conseguindo um resultado positivo. E a nossa coordenadora não mede esforços para nos ajudar.

Fonte: Pesquisa de campo feita em escolas de ensino regular de Patos de Minas, maio /2014.

Analisando os dados, concluímos que as dificuldades que a maioria das professoras encontra estão relacionadas às dificuldades que o aluno tem de concentração e de coordenação motora e ao barulho da classe. Uma delas destaca que sua maior dificuldade reside na falta de recursos e de tempo para confecção dos materiais que estimulam o desenvolvimento do aluno.

Quadro 4. Quais métodos você utiliza para que ele possa se desenvolver?

Professora 1	O método Teacch é excelente para compreender e confeccionar atividades estruturadas e pré-estruturadas não só para autistas, mas para todas as crianças com dificuldade de aprendizagem.
------------------------	--

Continuação do Quadro 4

Professora 2	Na alfabetização, o método das boquinhas juntamente com o silábico, as atividades no computador, os textos diversos, os jogos, as gravuras/nomes. Todo material de preferência concreto.
Professora 3	Trabalhando mais com as dificuldades do aluno, adequando o material para facilitar a compreensão dele e também utilizando o método Teacch, por facilitar a metodologia para cada grau de dificuldade do aluno.
Professora 4	Começo com uma rotina estruturada, com valorização dos elementos, abordagem vivencial e música, fazendo com que o aluno observe as cores, os tamanhos, as espessuras, os animais, as pessoas.
Professora 5	Trabalhamos a rotina diariamente no quadro das imagens. Trabalhamos com materiais concretos e atividades específicas de acordo com a necessidade. Temos também o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), a fim de acompanhar seu desenvolvimento.

Fonte: Pesquisa de campo feita em escolas de ensino regular de Patos de Minas, maio /2014.

Duas professoras afirmaram que utilizam o método Teacch e as demais disseram que utilizam uma rotina estruturada, com materiais concretos, trabalhando com o plano de desenvolvimento individualizado para facilitar a compreensão do aluno.

Quadro 5. A criança com autismo é realmente incluída na escola de ensino regular?

Professora 1	Depende do profissional, da escola e de outros fatores. No nosso caso, o aluno foi realmente incluído de corpo e alma. Nosso aluno foi, de certa forma, feliz em ter professoras que realmente abraçaram a causa e uma família super comprometida que já vinha de uma história não muito feliz em escolas particulares.
Professora 2	Depende de vários fatores. Não são só autistas que não são incluídos na escola. Na sala de aula, há vários alunos que não estão incluídos. Os autistas possuem dificuldades de interação, isso por si só já é um obstáculo.
Professora 3	Sim. Mas é necessário que esse aluno tenha um professor apoio. Ressalto que o aluno com Espectro Autista apresenta graus diferentes de comprometimento e alteração de comportamento que faz muita diferença em seu aprendizado.

Continuação do Quadro 5

Professora 4	Embora a lei garanta os direitos das pessoas com deficiência, pesquisas vêm mostrando que ainda não conseguimos ter muito sucesso na educação inclusiva no Brasil. Não basta colocar o aluno na escola regular, é preciso que a escola esteja preparada para recebê-lo.
Professora 5	Não. Ainda há um longo caminho a ser trilhado para se dizer que a criança está realmente incluída na escola, muitas vezes está apenas inserida.

Fonte: Pesquisa de campo feita em escolas de ensino regular de Patos de Minas, maio /2014.

Duas das professoras afirmam que o aluno autista é incluído; uma disse que a inclusão depende de vários fatores, como a interação; e outras duas opinaram que o autista não é incluído, em função da falta de preparo da escola para recebê-lo.

4 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo conhecer a realidade dos alunos autistas nas escolas de ensino regular de Patos de Minas e identificar como ocorre a sua inclusão e o seu desenvolvimento. O estudo desse tema é relevante, tendo em vista a falta de conhecimento da sociedade acerca da temática em foco em função da pouca abordagem sobre o assunto.

O professor, além de seu profissionalismo, precisa ter capacitação e estar disposto a trabalhar o desenvolvimento do aluno autista, uma vez que essa não é tarefa fácil. É essencial perceber e respeitar o nível de desenvolvimento de cada um, trabalhar com métodos e materiais individualizados e ter uma rotina estruturada.

Podemos afirmar que a nossa hipótese inicial, de que o aluno não é incluído em função da insuficiente formação dos docentes, foi confirmada em partes. Acreditamos que a inclusão não depende somente do professor, pois ele pode até ser capacitado, mas, muitas vezes, a escola não oferece estrutura e materiais necessários para que haja um desenvolvimento satisfatório.

Por meio dessa pesquisa, concluímos que, apesar da lei garantir a inclusão dos autistas nas escolas regulares, na maioria das vezes, ele está somente inserido geograficamente no espaço físico da sala de aula. Seu desenvolvimento e sua aprendizagem são prejudicados devido a uma série de fatores, tais como capacitação insuficiente dos professores, falta de apoio do governo e da escola, ausência ou insuficiência de materiais necessários. Além disso, ainda existe o preconceito da escola, dos alunos, dos professores e, até mesmo, dos próprios pais em aceitar as limitações dos filhos autistas e acreditar que eles são capazes.

A educação não poderá curar as dificuldades da criança autista, mas poderá contribuir para uma vida mais prazerosa. Assim, diante de tantas dificuldades relacionadas à inclusão, notamos que o amor é fator imprescindível para que ela se torne realidade.

Referências

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia dos Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 13 abr. 2014.

FUENTES, Daniel. ET. AL. *Neuropsicologia, teoria e pratica*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GAUDERER, Christian. *Autismo e outros Atrasos do Desenvolvimento: Guia Prático para Pais e Profissionais*. 2. ed. Revisada e Ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GONÇALVES, Paula Pais. *Autismo e a Aprendizagem Escolar*. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/autismo/index.php?pagina=2>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

GURGEL, Thaís. Inclusão, só com aprendizagem. *Nova Escola*. São Paulo, p. 39-45, out. 2007.

KANNER, L. *Perturbações Afetivas de Contato Afetivo*. Houston: Criança Nervosa, 2, 217-250. 1943.

MEIRELLES, Elisa. *Inclusão de autistas, um direito que agora é lei*. Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/57/legislacao-inclusao-autismo>>. Acesso em: 05 maio 2014.

O lúdico no processo de alfabetização

The ludic in the literacy process

Stéfane Sara Ferreira Dias

Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas
(UNIPAM).

E-mail: stefany_sara@live.com

Yasmin Caroline Silva Ferreira

Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas
(UNIPAM).

E-mail: yasminferreirac2@gmail.com

Márcia Regina Amâncio

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: marciamancio@unipam.edu.br

Resumo: Partindo do pressuposto de que o processo de alfabetização deve ser realizado de forma a estimular e a incentivar o processo de apropriação de conhecimentos e levando em consideração que a ludicidade pode ser usada como uma estratégia eficaz para alcançar esses objetivos, o presente estudo tem como objetivo principal averiguar a importância dada à ludicidade no processo de alfabetização. Por meio de pesquisa bibliográfica e de análise de questionário aplicado a professores de escolas públicas, este artigo buscou analisar a relevância dada ao lúdico na prática pedagógica, observar como o uso de jogos e brincadeiras tem levado à produção de conhecimento e verificar como estes contribuem nas atividades educativas do professor em sala de aula. Frente à análise das respostas dos professores às cinco perguntas que compõem o questionário, constatou-se que os profissionais utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico que contribui diretamente para a aprendizagem e para a alfabetização. No entanto, ainda há profissionais que não fazem uso da ludicidade como um recurso pedagógico: o que indicia a necessidade de se ampliar a sensibilização dos docentes acerca da utilização de jogos e de brincadeiras como fonte de aprendizagem e como recurso pedagógico.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Ludicidade.

Abstract: Assuming that the literacy process must be carried out in a way that stimulates and encourages the process of knowledge appropriation, and taking into account that playfulness can be used as an effective strategy to achieve these objectives, this study aims at investigating the relevance given to playfulness in the literacy process. Through bibliographic research and questionnaire analysis applied to teachers of public schools, this article sought to analyze the relevance given to the ludic in pedagogical practice, to observe how the use of games has led to the production of knowledge and to verify how these contribute in the educational activities of the teacher in the classroom. Taking into account the analysis of teachers' answers to the five questions that make up the questionnaire, it was verified that professionals use ludic activities as a pedagogical resource that contribute directly to learning

and to literacy. However, there are still professionals who do not use ludic activities as a pedagogical resource: this indicates the need to broaden the awareness of teachers about the use of games as a source of learning and as a pedagogical resource.

Keywords: Literacy. Learning. Playfulness.

1 Considerações iniciais

A presença do lúdico no primeiro ano escolar tem sido objeto de muitas observações no campo educacional, devido ao seu valor no desenvolvimento da criança. Além disso, auxilia em diferentes áreas da educação, provocando a interdisciplinaridade das práticas pedagógicas.

Este trabalho objetiva reconhecer as práticas que envolvem o jogo e o brincar como ferramenta pedagógica nesse processo, também de identificar a relevância do lúdico na educação, dando enfoque ao caráter psicopedagógico atribuído por educadores em suas práticas educativas. Para tanto, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo em três instituições públicas da rede municipal e estadual da cidade de Patos de Minas, MG. Os sujeitos dessa pesquisa foram 12 professores que lecionam na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

2 A importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil

Os jogos e as brincadeiras são palavras estreitamente associadas à infância e às crianças. Borba (2007) afirma que a experiência de brincar cruza diferentes tempos e lugares, sendo marcada, ao mesmo tempo, pela continuidade e pela mudança por diferentes culturas. O primeiro conceito que vem à mente quando se pensa na palavra brincadeira não é seu significado, mas é nossa própria recordação de infância, do tempo que a única razão de viver era, literalmente, brincar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p. 22),

brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ele desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio de interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Para Velasco (1996), brincando, a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de ser estimulada e, até mesmo, de desenvolver as capacidades inatas, entretanto é necessário entender que o brincar não é algo inato à criança. Algumas pessoas acreditam que o brincar faz parte da vida do ser animal e humano e que todos nós já nascemos sabendo brincar. Mas, em todas as culturas, as formas de brincar são diferentes: o que indicia que, como postula

Kishimoto (2006), o brincar é algo aprendido. A criança precisa, então, aprender, na sociedade, quais são as formas que cada cultura utiliza para brincar. Assim, o brincar é algo aprendido, e é fundamental que ela viva em sociedade, na família, com outras crianças e adultos para aprender diferentes formas de brincar.

A criança como um ser histórico e social incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações, das experiências e das vivências com os outros, o que possibilita a ela imaginar, recriar, criar, reinventar e produzir cultura.

De acordo com Winnicott (1975), o lúdico contribui para o desenvolvimento da personalidade, do vínculo, da construção da identidade pessoal, e para a apropriação da cultura. Além disso, como afirmam Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), a criança, ao brincar, reflete sua cultura, apreende e reelabora seus valores no meio em que vive.

Brunello, Murasaki e Nóbrega (2010) afirmam que “não deve haver barreiras para o acesso ao brincar”. O brincar não é oportunidade, mas um direito, garantido por lei pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010), que coloca essa atividade tão importante quanto o direito à saúde, à escola, entre outros.

3 Ludicidade no âmbito escolar

Friedmann (2006) afirma que os jogos e brincadeiras designam tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada com regras. Os jogos e as brincadeiras despertam o interesse das pessoas, sendo adultos ou crianças, por causarem entretenimento e diversão. Porém, após estudos e práticas, passaram a ser vistos não apenas como um momento de recreação, divertimento ou brincadeira, mas como instrumentos pedagógicos, pois são ótimos auxiliares no campo da educação, da psicologia, entre outras áreas, por contribuírem e facilitarem no processo de aprendizagem, de forma lúdica.

Conforme Antunes (2003, p. 36),

[...] o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoa e social.

Complementando, Winnicott (1975) refere-se ao jogo como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, ou seja, uma forma básica de viver. Para Piaget (1998), o jogo é a construção do conhecimento. As crianças, quando jogam, querem jogar bem e se esforçam para superar obstáculos cognitivos e emocionais, assim os jogos e as brincadeiras se tornam fonte de motivação para seu desenvolvimento.

3.1 O Brincar e o jogar

Para Macedo, Petty e Passos (2005), brincar é considerado envolvente, interessante e informativo porque coloca a criança em mundo fantasioso, de atividades físicas de interação com os objetos que a cerca, porque canaliza, orienta, organiza as

energias das crianças durante o momento de envolvimento e porque, com o contato com os objetos, há a aprendizagem sobre suas características, além de seu conhecimento físico ser aprimorado, como postula Piaget (1998). De acordo com Piaget (1998), o número, por exemplo, é construído por cada criança a partir de todos os tipos de relação que ela cria entre os objetos.

A criança brinca simplesmente pelo ato do prazer. No brincar, objetivos, meios e resultados não são percebidos pela criança, mas estão inseridos indiretamente no ato. A criança não percebe, mas, ao brincar, ela está exposta a aprender consigo mesma e com os objetos ou com as pessoas envolvidas nas brincadeiras. Nas brincadeiras, criam-se conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam o enfrentamento de situações problemas. Diante dessa complexidade, a atividade lúdica não é simples prazer e contentamento; é também viver a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites; é experimentar o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião (CARVALHO, 2005, p. 24).

Macedo, Petty e Passos (2005, p. 15) explicam a diferença entre brincar e jogar. Os autores definem dizendo que “o jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido.” No jogo, as regras são explícitas à aprendizagem que se quer obter a partir dele e como se vai obtê-la. Na brincadeira, percebe-se que há o desenvolvimento de várias capacidades, entretanto, no jogo a criança obtém a aprendizagem. Os dois termos “desenvolvimento” e “aprendizagem” devem ser percebidos de forma interdependente. Nos processos de desenvolvimento, a criança evolui situações que já eram natas a ela. Na aprendizagem, adquire capacidades que não possuía. Assim, brincar pode ser considerado uma ferramenta de desenvolvimento, enquanto jogar uma ferramenta de aprendizagem.

Kamii (1991) considera que, em um jogo ou uma brincadeira, as crianças são mais ativas mentalmente do que em um exercício intelectual. Os jogos e brincadeiras são uma atividade de relevante importância e merecem ser levados para a sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento das crianças.

Segundo Kishimoto (2006, p. 46),

por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.

Desse modo, o processo de alfabetização deve ser realizado de forma a estimular e incentivar o processo de apropriação de conhecimentos. Devido a isso, a ludicidade se torna uma estratégia eficaz para alcançar esses objetivos nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, despertando, assim, prazer em aprender.

A partir de pesquisas realizadas, Ferreiro (1998) passa a considerar relevante propor à criança um espaço prazeroso, onde se sinta confortável. Para a autora, o aluno deverá se sentir como um integrante do meio em que está inserido. Além disso, afirma,

em uma de suas teses, que as atividades lúdicas possibilitam que as crianças se sintam estimuladas e possam usar sua imaginação, contextualizando os signos e significados.

Complementando o exposto, Horn (2004, p. 28) destaca que

é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

O espaço escolar deve, então, ser dinâmico, a fim de contribuir para um melhor aprendizado, sendo um ambiente lúdico e propiciando diversos cantos para diferentes gêneros. Desse modo, ambientes escolares organizados para a brincadeira suscitam o aprendizado. Borba (2007) explica que os ambientes escolares organizados propiciam para que se abram e se ampliem as possibilidades de criação. No brincar, é imprescindível, contudo, que as crianças tenham acesso a espaços coletivos de brincadeira e a experiência de cultura.

Drummond de Andrade (1997, p. 17) compartilha conosco sua percepção sobre o brincar: “brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”. Ele cita a importância da variedade e da interdisciplinaridade de atividades no cotidiano escolar.

Os jogos se tornam uma ferramenta de diversidade de contextualização das práticas pedagógicas em torno da alfabetização. Entretanto, há uma dificuldade em se trabalhar com jogos. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto. Esses três aspectos permitem a compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e pelos objetos que o caracterizam, pela variedade de famílias de jogos (tabuleiro, cartas, varetas, jogos de bolas etc.), o que em cada cultura tem um significado.

3.2 Jogos e brincadeiras para a alfabetização

Pela variedade dos jogos e das brincadeiras, defini-los para a educação infantil não é tarefa fácil, contudo associar as características lúdicas facilita o planejamento dos professores. As brincadeiras tradicionais infantis ou populares, como amarelinha, casinha de bonecas, cantigas de roda, do pião, das parlendas, adivinhas, incorporam a tradição oral que está em constante transformação de geração em geração.

Para Kishimoto (2006, p. 42):

muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras se modificam, recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura infantil, desenvolve formas de convivência social e permite o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de

experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Inserir esse tipo de brincadeira no cotidiano escolar é fundamental para se trabalhar a oralidade, a interação com a cultura e a socialização, além das habilidades motoras. Já a brincadeira de faz de conta, em que a criança se fantasia e imagina, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sócio dramática, é que deixa mais evidente a presença do imaginário.

Ressalta-se, também, que os jogos de imitações podem ser simples, de acordo com a idade e a experiência de vida de cada criança, mas, com o passar do tempo, o faz de conta da criança fica mais desenvolvido, sua identidade vai se esbarrando na fantasia e se consolidando como experiências reais, tornando-a capaz não mais de experimentar de forma simbólica, mas se tornando autônoma para enfrentar acontecimentos significativos e reais.

Abramovich (2004, p. 16) contextualiza a importância das histórias infantis: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”.

Ao ouvir histórias, a criança cria um jogo simbólico interno que passa a constituir a percepção dos sentidos. A partir dos contos, elas têm a possibilidade de ensaiar seus papéis na sociedade. Dessa maneira, a criança se adapta a situações reais e coloca-se dentro da história, como também estimula ideias, opiniões, sentimentos e criatividade, antecipando situações que só irá experimentar na vida adulta.

Para Kishimoto (2006, p. 44),

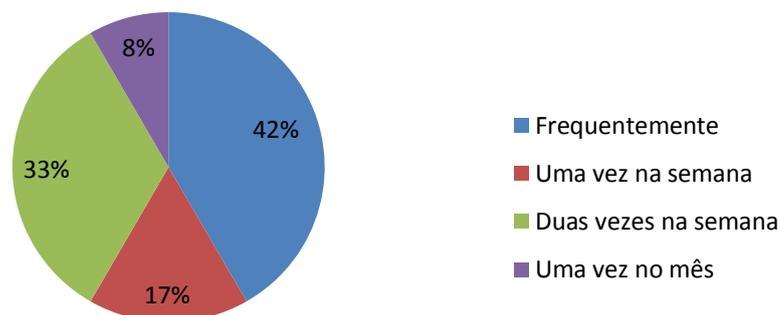
A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está apreendendo a criar símbolos.

Kishimoto (2006) destaca que, construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas, e permite ao professor estimular a imaginação infantil e seu desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, para a autora, quando a criança está construindo, ela está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos.

4 Resultados obtidos

Os dados analisados provêm de um questionário aplicado a 12 professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e municipais de Patos de Minas. O questionário é composto por cinco perguntas fechadas, claras e objetivas, visando analisar a prática de jogos e de brincadeiras na sala de aula. A fim de responder ao objetivo proposto, os resultados foram separados em gráficos. A seguir, os dados coletados passam a ser analisados.

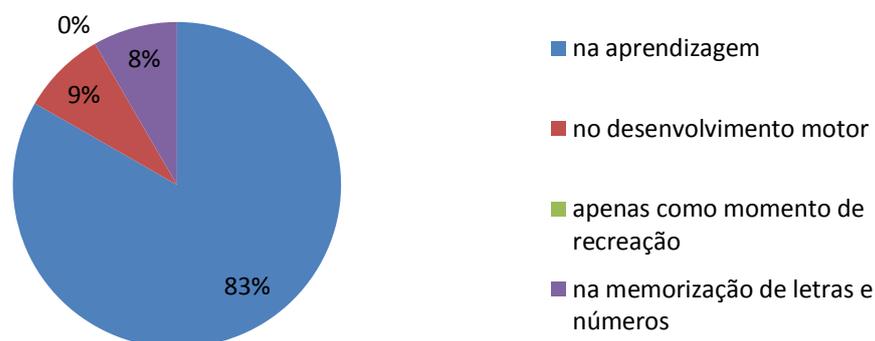
Gráfico 1- A frequência de jogos e brincadeiras em sala de aula



Fonte: Questionário docente.

Por meio da análise do gráfico, verificou-se que 5 dos 12 professores que responderam ao questionário trabalham com jogos e brincadeiras em sala de aula frequentemente, 2 trabalham uma vez na semana, 4 trabalham duas vezes na semana e apenas 1 trabalha uma vez ao mês.

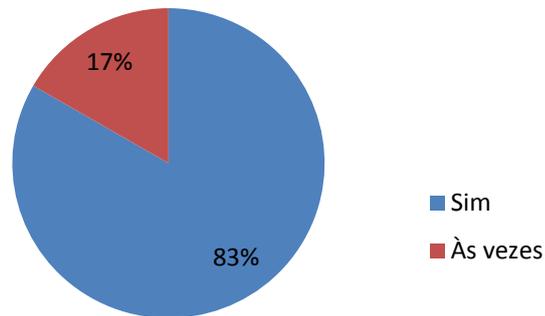
Gráfico 2- As contribuições dos jogos e das brincadeiras



Fonte: Questionário docente.

Quando questionados sobre a contribuição dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, os professores relataram que as brincadeiras e os jogos influenciam no desenvolvimento da criança, uma vez que 10 professores disseram que os jogos e as brincadeiras contribuem na aprendizagem. Apenas um professor disse que influencia no desenvolvimento motor, nenhum disse que influencia como forma de recreação e 1 disse que influencia como memorização de letras e números, como se vê no gráfico 2.

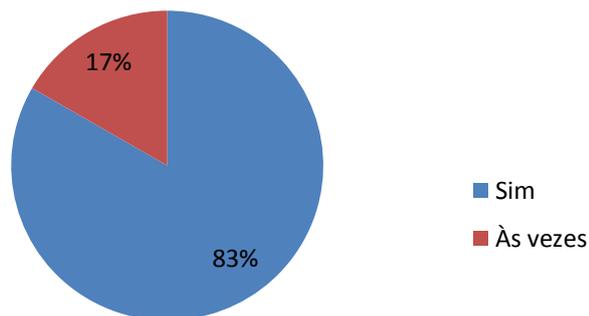
Gráfico 3- Realiza os jogos e as brincadeiras como uma forma de ensino/aprendizagem



Fonte: Questionário docente.

No gráfico 3, 10 professores disseram que usam os jogos e as brincadeiras como uma forma de ensino/aprendizagem e 2 disseram que às vezes usam.

Gráfico 4- Eficiência dos jogos e das brincadeiras no processo ensino-aprendizagem



Fonte: Questionário docente.

Consequentemente, 10 professores relataram que os jogos e as brincadeiras são recursos eficientes no processo ensino/aprendizagem e 2 relataram que somente às vezes são recursos eficientes.

Gráfico 5- Quais são as reações das crianças diante dos jogos e das brincadeiras

Fonte: Questionário docente.

Por fim, referente à reação das crianças durante as atividades, 9 professores constataram que elas ficam entusiasmadas, 1 professor relatou que elas ficam alegres e 2 professores disseram que elas ficam agitadas.

5 Considerações finais

Durante toda esta pesquisa, observamos o quanto é necessário falar do papel da ludicidade no ambiente escolar. Constatamos que o importante dos jogos e das brincadeiras não são os objetos, os personagens e os materiais envolvidos em si, mas sim o que eles provocam e evocam, isto é, a possibilidade de gerar campos de aprendizagens.

De acordo com a análise das respostas dadas às cinco perguntas que fazem parte do questionário, constatou-se que os profissionais revelaram perceber a importância dos jogos e das brincadeiras para seus alunos. Entretanto, alguns se mostram resistentes ao seu uso frequente como recurso pedagógico.

Nesse sentido, este trabalho possibilita ampliar a sensibilização dos docentes acerca da utilização de jogos e de brincadeiras como fonte de aprendizagem e recurso pedagógico. Além disso, levar a conscientização da relevância de jogos e de brincadeiras, com discussões teóricas sobre seus objetivos para ajudar o aluno a ser alfabetizado.

Acreditamos, ainda, que conseguimos alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Consolidamos também nossa concepção de aprendizagem significativa prazerosa na alfabetização, por isso se reivindica que o processo de aprendizagem se torne cada vez mais lúdico e o ensino cada vez menos tradicional.

Por fim, acreditamos que este estudo proporciona a reflexão dos docentes e dos demais profissionais da educação, possibilitando repensar o processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas, procurando construir um contexto educativo que seja participativo, qualitativo, dialógico e interativo. Afinal, todo momento é tempo de ensinar e de aprender de forma prazerosa, dialógica, interativa e cooperativa.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004. 174 p.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Marinheiro. In: *A senha do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 295 p.
- BORBA, Ângela Meyer. *As Diversas Expressões e o desenvolvimento da criança na escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. *Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]*. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83)
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- BUNELLO, M. I. B.; MURASAKI, A. K.; NÓBREGA, J. B. G. Oficina de construção de jogos e brinquedos de sucata: ampliando espaços de aprendizado, criação e convivência para pessoas em situação de vulnerabilidade social. *Rev. Ter. Ocup. Univ.* São Paulo, v. 21, n. 1, p. 98-103, jan./ abr. 2010.
- CARVALHO, A. et al. *Brincar(es)*. Belo Horizonte: UFMG Proesa, 2005.
- FERREIRO, Emília. *Processo de alfabetização*. Rio de Janeiro: Palmeiras, 1998.
- FRIEDMANN, Adriana. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo, SP: Moderna, 2006.
- HORN, Maria da Graça de Souza. *Sabores, cores, sons e aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 25. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991. 124 p.

KISHIMOTO, Tizuca Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 183 p.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Morimar Christe. *Os jogos e o lúdico: na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 110 p.

PIAGET, J. *A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. *Brincar, o Despertar Psicomotor*. Editora Sprint, Rio de Janeiro, 1996.

VYGOTSKY, L. s.; LURIA, Alexander Romanarich; LEONTIEV, Alexis n. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Icone, 1998. 228 p.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 208p.

Um olhar atencioso para a criança segundo a fenomenologia de Merleau-Ponty

Una mirada atenta para el niño según la fenomenología de Merleau-Ponty

Cláudia Barbosa de Carvalho

Mestre em educação na linha de História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Endereço pessoal: Rua Antônio Fortunato da Silva, 1176 bairro Santa Mônica. Uberlândia-MG CEP: 38408-210.

E-mail: claudynhapedagoga@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar ideias da fenomenologia da percepção na visão do filósofo Merleau-Ponty que considera as vivências da criança por ela mesma, para isso, estudos relacionados ao existencialismo nomearam essas vivências como existenciais para facilitar a análise e a compreensão por parte do educador. Outridade, mundaneidade e temporalidade são alguns termos usados para se analisar tais vivências da criança; não que estas aconteçam separadamente no dia a dia dela, mas para haver uma melhor compreensão por parte do adulto educador que busca um novo olhar direcionado para a criança que, na perspectiva dessa fenomenologia, preconizada por Merleau-Ponty, aponta para a relevância de investigar e considerar a criança por ela mesma.

Palavras-chaves: Fenomenologia. Educador. Criança.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo abordar ideas de la fenomenología de la percepción en la visión del filósofo Merleau-Ponty, que considera las vivencias del niño por él mismo. Para eso, estudios relacionados con la fenomenología nombraron esas vivencias como existenciales para facilitar el análisis y la comprensión por parte del educador. Otridad, mundanidad, temporalidad, son algunos términos usados para analizar tales vivencias del niño; no que estas ocurran separadamente en el día a día de él, sino para haber una mejor comprensión por parte del adulto educador que busca una nueva mirada dirigida al niño que en la perspectiva de esta fenomenología, preconizada por Merleau-Ponty, apunta a la relevancia de investigar y considerar al niño por él mismo.

Palabras claves: Fenomenología. Educador. Niño.

Merleau-Ponty é o primeiro autor na fenomenologia a elaborar explicitamente uma proposta pedagógica. Sua ideia era constituir uma fenomenologia da infância. Para isso, ele se apropria da máxima legada por Husserl sobre a necessidade de um retorno às coisas mesmas. Sobre a fenomenologia, “não há uma pergunta que resida em nós e uma resposta que já esteja nas coisas, um ser exterior a descobrir e uma consciência observadora: a solução está também em nós, e o próprio ser é problemático.” (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 22).

Salienta Marina Marcondes Machado (2010, p. 11) que a atitude prescrita por Merleau-Ponty é “pensar fenomenologicamente a partir da criança mesma e não a partir de teorias sobre ela”. Esse seria o mote inicial de toda educação que se proponha

fenomenológica. A volta à criança mesma abre um acesso privilegiado à sua vida própria, com suas singularidades, seus tempos, seus espaços, sua fala, entre outras.

Merleau-Ponty assinala, portanto, que o método a ser adotado em tal educação é o de redução fenomenológica, sendo que este exige uma total ausência de pressupostos. O primeiro gênero de conhecimento que deve ser colocado fora de circuito é aquele que concebe a criança a partir de dicotomias. Pois Merleau-Ponty considera não haver uma “natureza infantil” por levar em consideração o polimorfismo da criança. “Merleau-Ponty convida seus alunos nos cursos na Sorbonne a colocar entre parênteses as intermináveis discussões da separação entre natureza e cultura, entre o inato e o adquirido, entre o que é fisiológico e o que é psíquico, entre maturação e aprendizagem.” (MACHADO, 2010, p. 17).

A educação deve ser realizada sem pressupostos prévios. Isso significa que o educador, em sua abordagem, acolhe as crianças em seus pontos de vista, sem assumir uma atitude de agachamento, isto é, possivelmente não se coloca no nível da criança para olhá-la nos olhos, para estar mais perto do chão onde a criança habita e, assim, poder compreendê-la. Mas a tarefa aí proposta exige “um afastamento da técnica e do saber teórico que cada um possui até o momento”, a fim de “pensar, sentir e refletir como as crianças apresentam a nós aqui e agora: quem são? Como vivem? O que nos dizem, quando dizem? Como silenciam? Como brincam e como não brincam?” (MACHADO, 2010, p. 17).

Sobre a representação infantil, tal atitude faz parte do dia a dia da criança, acontecendo com frequência, porque ela possui uma mente polimorfa, ou seja, seu agir e seu pensar têm uma plasticidade que pode levar a uma percepção restrita por parte de alguns adultos por achar que o modo de representar dela é desorganizado. Entretanto, Merleau-Ponty denomina tal representação de *reorganização dos dados anteriores* (MACHADO, 2010, p. 93).

Afinal, o polimorfismo da criança quer dizer que ela pode ter muitas ações ao mesmo tempo, com capacidade de transformar e rever o que realizou anteriormente, mas ainda não de modo intelectual. Em outras palavras, para Merleau-Ponty, ao representar, a criança antecipa várias vivências e experiências do mundo que a circunda, incluindo a vida dos adultos. Também para o filósofo, uma pessoa apreende do mundo na primeira infância pela experiência pré-reflexiva, que permanece quando adulto. (MACHADO, 2010, p. 91).

Sob o olhar de Chartier, a criança permanece refém da velha representação que reconhece a sua potencialidade para o aprender, mas reforça a ambivalência, ou seja, o tempo da criança só tem a finalidade de torná-la um adulto rapidamente. Ainda mais que “a relação de representação é assim confundida pela ação da imaginação [...] que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é”. (CHARTIER, 1988, p. 22).

A representação da criança é, pois, carregada de significados e sentidos a fim de que ela se apresente ao mundo e também para que o mundo se apresente a ela, e ambos se façam conhecer, enquanto a história cultural tem a possibilidade de empregar as representações da criança como objeto de estudo. “Na representação, a criança encontra reflexos do seu próprio pensar, se permite inventar uma dimensão mais familiar do que pode ser conhecido porque reconhecida no cotidiano”.

(MAKOWIECKY, 2003, p. 23).

A representação não é reproduzir igualmente ações do outro, porque o modo como a criança brinca é a maneira de representar o mundo onde ela está inserida, ou seja, de ingressar-se na herança cultural pelos gestos imitativos criativos. Assim também o é para o filósofo, a criança não planeja imitar porque, para ele, acontecem fenomenologicamente relações entre crianças e relações da criança com os âmbitos existenciais os quais fluem nos acontecimentos do cotidiano.

Em outros termos, a criança necessita de representar o outro e os eventos que vivencia para aprender a ser, a viver, a conviver e a interpretar o vivido, e se tornar pertencente ao meio social. Além disso, a representação exige a dimensão fenomênica da criança para sugerir a invenção. Outrossim, a criança, ao se expressar no mundo a partir de suas peculiares representações, faz com que suas práticas sejam reconhecidas como uma identidade social, exibindo um modo próprio de estar no mundo, marcando visivelmente a existência do seu grupo infantil.

Para Merleau-Ponty (1990), a criança, ao representar, amplia seu vocabulário, aproxima-se do outro, identifica-se com ele, sente-se pertencente ao lugar e, logo, à comunidade, se diverte e exercita sua inteligência. Em outras palavras, imitar é corporificar o outro e estar relacionado com o conhecimento e com o afeto pelo outro.

Representar é revelar os frutos da imaginação, é evocar sentido e significado, é “jogo de espelhos onde o *verdadeiro* e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e aparecer”. (PESAVENTO, 1995, p. 24, grifo nosso). Ainda fazendo uso das palavras de Pesavento (1995, p. 23), “não se pode esquecer que o imaginário social é uma das forças reguladoras da vida coletiva, normatizando condutas e pautando perfis adequados ao sistema”, o que reforça a ideia da criança buscar pertencer àquele determinado grupo social.

Logo, se “a dimensão criadora do imaginário nos remete à dialética do racional/irracional”, e “na origem do saber científico está a imaginação criadora” (PESAVENTO, 1995, p. 21), o que se apresenta materialmente (como os brinquedos) à criança é resultado da imaginação de adultos que, por isso, sabem como penetrar em seus gostos, suas preferências e seus desejos, influenciando e sendo influenciados, porque um dia também já foram crianças e, conseqüentemente, foram influenciados por outros que também usaram de representações. Isto é, estas perpassam gerações e vão fixando, também modificando, seus objetivos e domínios carregados de significados.

Para tanto, Merleau-Ponty se apropria do estilo fenomenológico para realizar sua leitura da infância e se orienta pelos “existenciais” fenomenológicos para efetuar tal leitura, os quais designam de outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, mundaneidade; termos bastante utilizados pela escritora Marina Marcondes Machado (2010).

Sobre o existencial outridade, é pertinente a pergunta “de onde o adulto veio?”, reconhecendo aqui que todos nós viemos da condição de criança. Todavia, essa pergunta é pensada e indagada com mais frequência por crianças do que por adultos. A curiosidade da criança poderia estimular o adulto a pensar mais sobre si mesmo

para realizar uma “fenomenologia do adulto”, mas, neste artigo, não cabe esse ponto. Aqui, a criança é a peça fundamental e buscam-se novos olhares fenomenológicos, a fim de que ela seja mais respeitada e ouvida.

É o adulto que apresenta o mundo à criança, ou seja, a criança se faz *ser-no-mundo* pelo outro. Quando a mãe “dá a luz”, ela apresenta a essa criança pequena o mundo que está aqui fora, rico em sonoridades/vibrações, cores/tons acinzentados, asperezas/maciez etc. A criança, ainda de colo, pode notar as primeiras características do mundo e do outro, pelo outro, e começar a se fazer um novo ser no mundo socialmente. “Reside justamente nos “modos de intersubjetividade” a chave da compreensão fenomenológica da vida humana e das relações, fundante para a compreensão da realidade” (MACHADO, 2007, p. 35).

De acordo com Merleau-Ponty, em seus escritos embasados em Husserl, “o papel do outrem” é importante porque um indivíduo precisa do olhar dos outros para conhecer a si mesmo, a fim de superar as próprias limitações, caracterizadas pelo egocentrismo nos primeiros anos de vida da criança. Em outras palavras, “perceber outrem é perceber não só que lhe aperto a mão, mas que ele me aperta a mão”, ou seja, “eu não projeto no corpo do outro um Eu penso, entretanto apercebo o corpo como percipiente antes de apercebê-lo como pensante”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 125). Em outras palavras, para Merleau-Ponty, não tem como pensar no outro sem remeter a si mesmo, porque as pessoas são seres relacionais, inseridas em um mundo social e culturalmente. Nas palavras do fenomenólogo, “como o *eu penso* poderia migrar para fora de mim, se o outro sou eu mesmo?”.

O velho costume de embrulhar o bebê nos primeiros dias/meses de vida remete a aconchego, a proteção e a distância do estranhamento que o mundo traz, revividos como dentro do útero, tanto para o bebê quanto para o adulto que o envolve em panos, como para a criança que brinca de boneca embrulhando-a com qualquer paninho. Entretanto, o bebê sentirá necessidade de sair desse “aperto” de panos para “ganhar o mundo”, conquistando o *corpo próprio*, denominado por Merleau-Ponty; embora os sentimentos de amor, saudades, solidão, paixão, decepção lhe façam retornar para o outro. Afinal, é com o outro que volto a me reencontrar, pela razão de ser a continuidade da própria existência. Nas palavras de Machado (2007, p. 38): “difícil mesmo é trilhar o caminho de separação, entre ‘Eu’ e o ‘Outro’, caminho longo e que, entretanto, nunca se completa”.

A distância existente entre eu e o outro não está direcionada na ideia de uma consciência de um único ser, advém também do compreender o outro, reconhecendo a distância estabelecida entre o eu e o outro.

Pensá-la como simples “para-si”, à maneira do idealismo ou como simples “em-si”, à maneira de um realismo naturalista, é não atingir a “dimensão de existência” que constitui o social antes de toda apreensão científica; é rebaixar o *ser-com- outrem* ao esquema abstrato no qual se deposita o saber com a pretensão de valer sempre e em todo lugar. (DARTIGUES, 1992, p. 66).

Cabe ao adulto agir como mediador do “meio humano parental” que Merleau-Ponty trata em seus cursos na Sorbonne, ao considerar a fenomenologia da outridade

na infância. Tal atitude de mediador deve considerar, para registrar, como a criança se relaciona com o outro e como se estabelece essa relação. “De qualquer maneira, a compreensão fenomenológica do humano nunca fará separação entre o percurso que eu escrevo e desenho daquilo que o outro lê e vê em mim”. (MACHADO, 2007, p. 38).

Para Merleau-Ponty, as observações mediadoras devem ir além das concepções da psicologia que poderiam negar o conhecimento pelo outro de mim mesmo. Além disso, a criança recém-nascida ainda não tem noção do seu próprio corpo, pois a consciência do seu corpo é fragmentada. A partir desse período, os gritos são evidências de relações de uma criança com outra. Ademais, para ela, o corpo dela faz parte de um sistema único de tudo o que ela vê, vivencia e experimenta todos os dias.

Ao relacionar-se com o outro, a criança conhece a si mesma e, para apreender as relações humanas, ela faz uso da simbolização quando escolhe um paninho ou um brinquedo que possa simbolizar a mãe, o outro mais próximo a essa criança. “A esse brinquedo ou fralda de estimação Winnicott chamou de objeto transicional: objeto carregado de significação que apazigua e faz rememorar as boas experiências de *holding*, cuidado e relação”. (MACHADO, 2010, p. 31).

A criança se vê nos adultos, em seus pais mais especificamente, assim como eles se veem nelas, mas como a criança ainda não pode ter ou ser eles, ela pode viver momentos de birra ou de cólera, termo usado por Merleau-Ponty. Na realidade, a criança está a passar um impasse com ela mesma, cabendo ao adulto esperar passar esse momento, sem ser punitivo ou permissivo com ela.

Pelo fato de a criança ainda não saber como deve se portar diante dos outros, ela busca “ser” como estes que ainda não pode “ter”. Assim, o eu consciente, o si e os outros tratam de uma mesma dialética. Os outros influenciam as crianças, da mesma maneira que elas influenciam os outros e a cada grupo de pessoas em que cada criança vai se inserindo, seja na escola, na igreja, na rua, a criança deixa um pouco da sua cultura nesses lugares e consigo leva a cultura dos outros, pela jornada da vida. Aí se encontra a fenomenologia da infância a qual é revelada nesses contextos espaciais e temporais.

O existencial corporalidade é definido pelo *mundo circundante* relacionado ao mundo biológico; pelo *mundo das inter-relações* que diz respeito aos nossos semelhantes; e pelo *mundo próprio* que é o das relações pessoais com ela mesma. Esse primeiro “mundo” se faz conhecido pela criança através do sono, das cólicas, das mudanças climáticas, da fome, da sede e de outros fenômenos. A criança começa a conhecer seu corpo por aqui, a delimitá-lo, não apenas por esses (e outros) fenômenos, mas também pelo outro que cuida diariamente dela, envolvendo falas adjetivadas, por exemplo, “que bebê gordinho!”, “não comeu muito” e “parece que ela é vesga!” (MACHADO, 2010, p. 34-35).

Logo, a corporalidade está relacionada com as relações dos outros com a criança, sem jamais ter uma única definição certa de um outro, ou seja, a corporalidade recebe seu significado pela linguisticidade e pela cultura vindas das relações interpessoais. Além desse significado, há a corporalidade de “natureza primordial”, expressão merleau-pontiana, que diz respeito ao inumano, por exemplo, é o desejo da criança pequena de se fazer bicho, indo além da linguisticidade e da cultura.

De acordo com Merleau-Ponty, para a criança, as partes do corpo discriminadas são conhecidas posteriormente ao conhecimento do corpo todo. “O corpo é veículo do ser-no-mundo, é veículo de nossa existência”. (MACHADO, 2010, p. 36). Ainda sobre o corpo libidinal e a intercorporeidade, Merleau-Ponty diz que o meu corpo é formado da corporeidade dos outros pela abertura dele para eles a partir do momento que os percebo, e isso é recíproco. Assim, “o meu esquema corporal é um meio normal de conhecer os outros corpos e de estes conhecerem o meu corpo-universal-lateral de co-percepção do mundo”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 352). Casa-se aqui com a ideia de Freud que afirma que o prazer e o sentir estão abertos para a realidade e para as coisas; é o corpo de si pedindo outra coisa que não é corpo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 352).

Ao falar do canibalismo, Freud diz que é uma maneira de buscar, sentir o prazer e introjetar, de incorporar oralmente, de ter o outro para si; dando prazer o qual “é o fim da situação instável visível-invisível”. (MACHADO, 2010, p. 39-40). O existencial corporalidade e a noção de corpo vivido buscam desfazer a separação entre corpo e alma, atitude fenomenológica que pode ocasionar em um novo olhar para o estudo sobre o homem. Afinal, se o homem está no mundo da mesma forma que o mundo está nele, então se conclui que o corpo pode ser considerado tanto “objeto” como “sujeito”.

O esquema corporal da criança, ao conviver com o outro, projeta-se nos outros e os introjeta, estabelecendo relações de identificação, e apresenta-se como indiviso com eles desejando-os. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 361). Assim, o corpo se constrói como sendo um simbolismo natural, identificado por uma linguagem caracterizada de convenção, de sedimentação, de naturalização do excedente invisível, de uma segunda natureza, antecedendo a cultura, sendo natural ao homem e ultrapassa-o lateralmente. Mas

a alma da criança não provém da alma da mãe, isto é, não existe gravidez das almas. É um corpo que produz a gravidez e que passa a perceber quando as ações do mundo o atingem [...] O corpo é uma totalidade aberta, consequências para as coisas percebidas: correlações de um sujeito carnal [...] elas são feitas do mesmo material que ele: o sensível é a carne do mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 351).

A função do espelho também é tratada por Merleau-Ponty, associada à libido, e a sensorialidade à corporeidade. Para a criança, o tocar a si mesma acontece imediatamente, mas sua visão quebra esse imediatismo, pois o visível está distante, ou seja, fora dos limites do corpo dela, entretanto essa distância é restabelecida pela unidade através do espelho, no mundo. Quando a criança se olha no espelho, ela também está sendo vista, isto é, o corpo dela se vê por um outro que é ela mesma diante de sua própria imagem. Assim, o esquema corporal é a relação de ser entre meu corpo e o mundo que acontece pela visão do si. É por volta dos seis meses de vida que a criança, pelo espelho e pela imagem especular, passa a ter uma visão do seu corpo.

Como o mundo não está nem acima como entendimento tampouco por trás do percebido como um quadro visual, o percebido e a coisa são isomorfos, porque o percebido não está em mim e a coisa só é definida quando recebe predicados

perceptivos. Se não se encontram conexões que intermedeiam as coisas, preenchem-se a lacuna com Deus ou com a natureza. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 436).

Indo além do espelho material, é certo que a criança reflete o comportamento do adulto que convive com ela. Por exemplo, se a mãe é calma, provavelmente a criança também seja; assim também pode acontecer com turmas escolares, caso a professora regente da classe se porte com mais educação e atenção para com seus alunos, eles tendem a se portar assim também¹.

Desde o ventre, a criança está inserida no corpo de um outro e ali absorve nutrientes e sensações que esse outro lhe transmite. Ao nascer, é do outro que essa nova criança vai depender para sobreviver, seja para banhar-se, trocar-se e para continuar se alimentando. Diante dessas evidências, pode-se afirmar, lembrando Kant, que o homem é o único animal que precisa ser cuidado e educado por muito tempo por um outro, para conseguir viver em sociedade.

Por isso, é importante que o adulto converse com a criança desde quando esta chega ao mundo, a fim de que seus corpos se comuniquem; o momento da sucção e das trocas de olhares durante as mamadas provoca no bebê um prazer oral; os momentos da troca de fralda pelo funcionamento intestinal, o momento da higienização da genitália resultam nele um prazer anal, e essas duas sensações corporais compõem as “dinâmicas do apetite” que determinam um modo de existir de cada criança. “Atitudes primárias, orais, de recepção, versus atitudes secundárias, anais, de conservação, revelam a maneira de ser do humano”. (MACHADO, 2010, p. 39).

Antes mesmo de classificar a criança em menino ou menina, é válido que o adulto conheça a si mesmo, propiciando um diálogo maior com sua própria corporalidade e, conseqüentemente, com a do outro, o que resulta em respeito de suas escolhas, seus gostos e seus costumes. É a partir dessa atitude de considerar a criança como sendo ela mesma e não um projeto do “eu” adulto que poderá se praticar a “epoché” de modo compreensivo com a criança. Aqui, pode-se fazer uma ligação com a doutrina da maiêutica de Sócrates a qual promovia o nascimento das ideias mediante diálogos, com perguntas do professor/adulto e respostas dos estudantes/crianças, que visem à organização de pensamentos pelo raciocínio.

Quanto ao existencial linguisticidade, este se refere ao diálogo, aos balbucios, à fala, à escrita, às expressões faciais e corporais, às diversas formas de comunicar, seja com suavidade ou agressividade, também se refere ao silenciar como expressão das crianças diante do mundo vivido. A linguisticidade também diz respeito à cultura do sotaque e das expressões orais que revelam a nacionalidade de um grupo que está carregada de informações a respeito do outro.

Sentimentos, emoções, expressões corporais e faciais e afetividades foram pouco estudados por Husserl que não colocou em questão a primazia concedida tradicionalmente ao conhecimento racional. Entretanto, foi o filósofo Max Scheler quem abordou de modo ético a vida emocional sob um tratamento fenomenológico, concedendo a um mesmo nível da lógica da razão, a lógica do coração.

¹ Observações feitas por colegas de trabalho e por mim durante estes últimos dez anos atuando como professora regente em diferentes escolas (particulares e públicas); além de ter chegado a essas observações de comportamento com meus próprios filhos.

Antes mesmo de a criança ser compreendida pelo que diz, ou seja, antes de verbalizar seus pensamentos e sentimentos, ela utiliza da comunicação silenciosa da percepção para dar vida à linguagem instituída, pois “a origem da linguagem é mítica, ou seja, existe sempre uma linguagem antes da linguagem que é a percepção. Arquitetônica da linguagem”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 353). Além disso, o pensamento e o sentimento são mais elaborados e claros para a criança mesma do que a linguagem no visível, pelo fato de o outro nem sempre conhecer exatamente e em detalhes o que estou sentindo e vivenciando no meu “eu”.

Entretanto, “o pensamento sem linguagem, diz Lavelle, não seria um pensamento mais puro; não seria mais do que uma intenção de pensar”. (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 14). É necessário falar sobre as coisas para que elas existam plenamente e, para isso, a vontade de falar forma uma unidade com a vontade de ser compreendido. (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 70). Para Merleau-Ponty, que pensa além do empirismo e do intelectualismo, sob a visão fenomenológica, as palavras concretizam a ideia e logo se faz esquecer, porque pensar e verbalizar expressados são como uma unidade, isto é, a própria palavra parece renunciar a tornar-se objeto. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 18). O que é dito ou escrito ou representado torna-se pensamento para o outro que ouve, lê e/ou interpreta, ou seja, a palavra que inicialmente era pensamento, após ser verbalizada volta a tornar-se pensamento para o outro que a ouviu.

Assim como a língua é um sistema de sinais que só uns em relação aos outros têm sentido e a cada um dos quais se reconhece um certo valor que deriva do conjunto da língua, também cada instituição é um sistema simbólico que, sem precisar de o conceber, o sujeito incorpora a si próprio como estilo de funcionamento, como configuração global. [...] do mesmo modo que as alterações na língua se verificam devido à nossa vontade de falar e de sermos compreendidos. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 71-72).

O balbucio dos bebês sucede os gritos e movimentos expressivos e é considerado, pelo fenomenólogo, como um idioma polimorfo que procura a comunicação de forma geral. Assim também as trocas de olhares, sorrisos, movimentos da língua e dos lábios na tentativa de comunicar-se presumem relações com o outro. “Bem antes de falar a criança apropria-se do ritmo e da acentuação de sua língua”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 25). Ouvir o adulto que conversa com a criança é uma maneira rica de estimular a linguagem dela, a qual ficará, cada vez mais, compreensível pelo outro.

Para Dartigues (1992, p.139), a linguagem do *pensamento calculante* se mescla e se realiza no *pensamento meditante*, no sentido de que o homem se encontra a si mesmo através de seus próprios pensamentos, de suas particulares obras, recebendo, assim, a revelação que desvenda o segredo da descoberta do ser.

A partir do momento que penso sobre algo, ele já existe para minha consciência, logo, de certo modo, existe sob um corpo, mesmo que este seja imaterial. Entretanto, é necessário compartilhar nossas ideias com os outros, pois “a nossa relação com a verdade passa pelos outros. Ou procuramos a verdade com eles, ou não a

descobriremos”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 42).

Apesar de a expressão da linguagem variar de idade de bebê para bebê, se faz curioso saber para conhecimento da evolução da linguagem: entre quatro e dez meses de idade, as crianças realizam emissões vocais de uma riqueza extraordinária, emitindo sons que se tornam, em seguida, incapazes de reproduzir. Perto dos sete meses, é como se a intenção de falar ficasse cada vez mais forte; e será perto do oitavo mês de vida que surgirá uma *pseudolinguagem*: uma espécie de frase, imitada em seus aspectos rítmicos. Por volta de um ano de vida, aparece a primeira palavra dita com nitidez. Essa primeira palavra tem um valor de uma *palavra-frase*, de acordo com Merleau-Ponty. De um ano a três anos de idade, a criança está a buscar *imitação imediata* e *imitação diferenciada* para atingir, cada vez mais, os dizeres mais próximos à língua pátria. (MACHADO, 2010, p. 47, grifo do autor).

Aos três anos de idade, a criança fala pouco se comparado ao tanto de palavras que compreende, devido a uma maior compreensão dos significados das expressões, sendo denominado por Merleau-Ponty de *equipamento linguístico*. Posteriormente a essa fase, o diálogo entre crianças e entre elas e o adulto ganha forma, caracterizando a vida social. Conseqüentemente, o fenomenólogo especificou em duas a linguagem: a *fala falada* e a *fala falante*, sendo que a primeira diz respeito à comunicação usual e prática, enquanto que a outra se refere a uma fala nova, inesperada, da comunicação, e principalmente, se revela ao outro provocando, possivelmente, surpresa por parte do ouvinte. Do mesmo modo, o “silêncio” ou o “ainda não falar” da criança deve receber olhar atento do adulto, pois os gestos, os comportamentos, os choros, as várias expressões corporais também “conversam” com o adulto atencioso que lê a criança e propicia a comunicação.

Como a psicologia nos mostra, nas primeiras idades a linguagem é *egocêntrica*, isto é, com pleno sentido só para o indivíduo que a produza; torna-se depois *socializada*, ou faz-se instrumento de participação da atividade individual em atividades ordenadas dos grupos. Neste último caso, há comunicação inteligente, e, na medida em que a linguagem aperfeiçoe seus processos, aperfeiçoa também as condições de cada grupo e, enfim, as da vida social, em todo o seu conjunto. A maioria dos autores admite que quatro grandes processos regulem esse progresso: a *competição*, o *conflito social*, a *acomodação* e a *assimilação*. (FILHO, 1978, p. 126, grifo do autor).

Logo, a linguisticidade faz parte da criança e, portanto, não é imposta, nem ensinada, tampouco convencionalizada por estágios e fases fixadas em leis, porque ela acontece de modo inter-relacional e está inserida e compondo diariamente todo o contexto das relações pessoais.

Quanto ao existencial temporalidade, este reside na noção do polimorfismo infantil, pois o tempo cronos, que diz respeito ao relógio e ao calendário, não é utilizado pela criança. É o adulto que desperta a criança para o momento das refeições, para o momento do banho, do sono e de outras atividades rotineiras. A criança vivencia sua realidade – mundo externo compartilhado – e fantasia – mundo interno do psíquico – com facilidade e tranquilidade. “Para Merleau-Ponty, não há uma “organização conceitual” da sua experiência e isso implica, nos termos adultos, uma espécie de aceitação do “estado onírico” de vida”. (MACHADO, 2010, p. 57).

O ser criança, bem como o brincar da criança, é polimorfo e, por isso, não é categorial, é tempo atemporal, de não espacialidade. A criança vive em vários espaços e tempos que se convivem, ao brincar, ao imaginar, ao desenhar, ao sonhar. Merleau-Ponty denominou de “limite-espaço vazio”. Como ela ainda se relaciona com os objetos de maneira afetiva, sem separar da noção de percepção, ela se encontra envolta em seu próprio ponto de vista. Os objetos, carregados de afetividade, fornecem à criança conhecimento de mundo e uma antecipação da condição de ser adulto. Aqui, se faz correlação com a ideia de Rousseau em que a criança sabe que um dia deverá se tornar adulta.

Para abstrair melhor a noção temporal, a criança cria neologismos e dialoga com criatividade com seus pais, um exemplo comum é, ao ver fotografias antigas da época do namoro do casal, ela afirma que também estava ali ou pergunta onde ela estava. Essa atitude da criança é uma maneira de vivenciar o tempo e de se sentir sempre existindo. Outro exemplo é a criança achar que o aniversário dela poderia acontecer com regularidade (e não apenas anualmente) e que esse evento difere do dia em que ela nasceu. Para ela, esses dois acontecimentos ainda não têm ligação causal.

Assim, a atitude fenomenológica diante do existencial temporalidade da criança deve ser feita para examinar a interação criança e tempo sem esquecer que seu modo de estar no tempo é caracterizado pela fantasia e pelo pensamento polimorfo. Os contos clássicos exemplificam essa visão da vida infantil, como *Peter Pan* que não deseja crescer nem seus amigos, preferindo estar na condição de criança para sempre; *Alice no País das Maravilhas*, em que a personagem do coelho está sempre com pressa e essa pressa “não seria próprio do modo de ser da criança ter pressa [...], ela costuma ser apressada por alguém”. (MACHADO, 2010, p. 59). São os adultos que sabem da temporalidade da rotina, do banho, das refeições, do sono, e, por isso, se tornam os dirigentes da vida da criança. Porém, ela necessita de ter sua temporalidade respeitada pelo adulto, sem ter a exaustiva cobrança de certas metas alcançadas, por exemplo, com cinco anos de idade, toda criança deve estar escrevendo, lendo, amarrando os cadarços dos sapatos e arrumando a cama.

Sobre o existencial espacialidade, Merleau-Ponty trata o corpo vinculado ao espaço, pois a criança se vê compondo o mundo bem como o mundo que está a sua volta a compondo. Ao pegar a criança no colo, ao tocá-la, o adulto apresenta o contorno do mundo a ela e vice-versa, pelos compartilhamentos dos objetos e das pessoas. O sentar, o engatinhar, o levantar e o andar do bebê revelam a ele novas facetas da espacialidade do mundo. Assim também o desenhar que representa a espacialidade da criança diante do que ela vivencia, deseja, teme e sonha. Segundo Merleau-Ponty, o desenho é um primeiro modo encontrado pela criança de estruturar as coisas. Ao desenhar, ela vive uma relação total e global com determinados objetos, momentos e pessoas que foram apreendidos por ela. O desenho da criança, para ela, é sem falhas, é transparente e retrata o jeito como a criança percebe o mundo. “Aliás, a lei de todo desenho é exprimir as coisas e não assemelhar-se a elas”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 220). Inclui aqui a garatuja e o grafismo que também expressam a corporalidade da criança inserida na mundaneidade.

A criança pequena não deseja transpor (como o desenho adulto ou da criança maior)

para um único plano o que vemos em profundidade. O convite é olhar seu desenho como um ensaio de expressão. Realizar uma rigorosa e interessante leitura psicológica e científica da vivência da criança, para o filósofo, é aceitar sua maneira não representacional. A percepção do espaço é vivencial, sua experiência no mundo é polimorfa, mutante, flexível, plástica – percepção muito diversa daquela do adulto e da estética realista ou naturalista. (MACHADO, 2010, p. 66).

As compreensões do tempo-espaço da criança são regidas pelas situações e pelos contextos vividos por ela e, por isso, a percepção temporal e espacial difere da do adulto e está carregada de sentido. A ideia de começo, meio e fim, importante ao adulto, tem significado distinto para a criança. Quando a criança diz “agora eu era...”, revela escassa organização temporal que remete a estrutura convencional de tempo e lugar. Histórias criadas por crianças podem facilmente ter o “enredo” sem final conclusivo, sem começo esperado, com repetições, inversões e dando vida aos brinquedos.

Os costumes familiares e regionais, o sobrenome, o sotaque e outras situações em que a criança está posta caracterizam o que agora se tratará no existencial mundaneidade. Para Merleau-Ponty, esse existencial se refere à noção de *ser-em-situação* e não ao mundo coisificado, tampouco ao mundo material.

O corpo materno é o próprio mundo para o seu bebê, isto é, a mãe ainda não é um indivíduo, mas uma categoria. Além disso, sob a visão do corpo dos pais, a mãe e o pai são um único ser para o bebê. Realizando uma comparação com a seguinte citação, a mãe só deixa de ser extensão corporal do bebê dela

[...] no momento em que a mão tocada se torna tocante, ela deixa de ser tocada, a reciprocidade dissolve-se no momento em que vai nascer... São os dois ‘lados’ de uma experiência, conjugados e impossíveis, complementares. Sua unidade é irrecusável... é relação com o mundo, é relação consigo na generalidade. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 358).

Essa interação e descoberta do mundo, nas palavras de Merleau-Ponty, “essa coisa-abertura para as coisas, são as coisas do mundo, na medida em que são núcleos nelas, em que participam dela, em que se diluem nela, são a carne do mundo, o sensível”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 358).

Sob o olhar libidinal e intercorporeidade, Merleau-Ponty afirma que sentir o próprio corpo é também ter sua postura no mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 360), afinal, é pelo corpo que se obtém informações das coisas, pois existe relação entre o mundo, o corpo consigo mesmo “como grau zero de distância”, e os outros esquemas corporais.

Husserl, sob a ótica de Merleau-Ponty, diz que o mundo é compreendido pelo fenômeno intersubjetivo, ou seja, o mundo receberá, pois, seu sentido, não de um eu único que traria em si todas as luzes da razão, mas da pluralidade das consciências, através do encontro e dos intercâmbios dos quais o mundo acede à objetividade como sendo o mesmo mundo do qual todas as consciências participam. (DARTIGUES, 1992, p. 62).

É pelas vivências com o outro e comigo mesmo que eu conheço o mundo através da minha consciência, e é ela que explica a vivência a qual se encontra envolta pelo

outro. Entretanto, o mundo subjetivo e a percepção do outro não são problemas para a criança, só para os adultos, pois, para ela, o acesso ao mundo se dá por todos de modo imediato, afinal, ela não tem consciência de si mesma tampouco da subjetividade do outro. Enquanto que, para o adulto, “só posso alcançar o interior do ser de mim mesmo, pois só tenho acesso ao meu interior”. (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 12). “Pois um eu que é duração não pode captar outro ser senão sob a forma de outra duração”. (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 23).

A criança é dotada de inteligência e, por meio desta e das imitações do adulto, ela se insere no mundo coexistindo com o meio e depende dos cuidados do outro. A relação entre criança e adulto é assimétrica, portanto é ele quem deve apresentar a ela o mundo, respeitando seu tempo de abstração do mesmo e fazendo uso de conversas e gestos. Nas palavras do fenomenólogo, “[...] é pelo exercício da vida, da criação de si para si, que a criança torna-se adulto. Não há meio de desenvolvimento a não ser pela presença dos pais em volta da criança e da cultura que eles veiculam até ela”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 43).

Para Merleau-Ponty, o social já existe, já está posto diante das pessoas, antes mesmo da tomada de consciência delas. Como a consciência se encontra fundamentalmente explicando a vivência, ela mesma é justificada e envolta por ela mesma, por delimitar a camada primitiva de nosso ser no mundo e com o outro. “Por isso a tarefa do fenomenólogo será antes a de desenterrar esse solo original, tal como aparecia ainda na ingenuidade da infância que a de seguir as racionalizações com as quais o adulto o recobriu”. (DARTIGUES, 1992, p. 64).

Assim, a fenomenologia da descoberta do mundo se dá o tempo todo com a criança explorando as palavras de um diálogo, de uma conversa, e os gestos que acompanham esse momento. Também é provocada pela vivência da corporalidade, da outriedade, da linguisticidade, da temporalidade e da espacialidade, pois a criança está no mundo tanto quanto este está nela. Logo, apresentar o mundo à criança é um direito dela para que ela o viva da sua maneira polimorfa e no tempo presente. Educar é saber esperar o tempo de cada criança em manifestar o que foi aprendido, no seu ritmo, rumo à descoberta de si, pelo outro e com o outro.

Considerações finais

As concepções da fenomenologia da percepção contribuem e influenciam na análise que o educador faz do aluno, principalmente nas escolas que adotam o método construtivista, por isso, a abordagem dessa linha da filosofia se fez importante e concisa neste artigo, pois, nos tempos atuais, há a necessidade de o adulto entender que a natureza humana está em constante formação e que, por isso, não é dada pronta e acabada por livros ou por leis regulamentadas. Para tanto, segundo Merleau-Ponty, não é sábio confundir a essência do fenômeno com o estado de consciência atual do indivíduo, pois há que levar em consideração uma análise fenomenológica autêntica que transcenda a essência do próprio psiquismo e de seus atos, e isso se dá pela experiência do próprio psiquismo, pela experiência do fenômeno.

Merleau-Ponty complementou a linha de pensamento na fenomenologia com os existenciais para se olhar a criança sob a ótica fenomenológica e, assim, convida o leitor

a considerar a criança como ela é, se atentando às necessidades e peculiaridades individuais. Dessa maneira, ao se atentar a cada criança, não importa apenas uma visão formal e a percepção adulta da infante, mas também um olhar cultural que rompe com a crença de que a base para compreendê-la reside e se encerra nela.

Logo, o brincar, o imaginar e o representar da criança, seja do seu mundo real ou do imaginário, compõe base para uma transformação da realidade, além de lhe atribuir sentido ao mundo em que ela está inserida. Pela representação, a criança não representa algo que não é, não sendo, dessa forma, uma alegoria, isto é, a criança não diz algo para que se pense outra coisa, mas justamente nela se encontra o que ela tem a dizer. Portanto, analisar a criança em suas representações permite ao adulto entendê-la sob outros âmbitos de compreensão que perpassam tantos outros olhares como os da história, da sociologia, da psicologia e da filosofia.

Merleau-Ponty “convida” o adulto a distanciar-se das leis e dos parâmetros que moldam o desenvolvimento infantil e que desconsideram o fenômeno que acomete as relações criança-criança, criança-adulto, criança-cultura, sob uma filosofia “prática” e “aplicada” que atenda o conhecer, o sentir e o fazer. Para tanto, o adulto deve se fazer presente nos momentos vividos da criança para revelar um olhar crítico para com as descrições dos fenômenos mesmos, a fim de que ela não receba, sem intervenção, os brinquedos, os desenhos animados, os alimentos, as propagandas e outras fontes infantis da indústria cultural que se apresentam atrativas. É o que a autora Machado (2010) denominou de *responsividade do adulto*. O adulto precisa se distanciar numa atitude fenomenológica para se atentar com o que realmente quer dizer cada objeto destinado à criança, como e por que foi produzido, e quando e como a criança o utiliza.

Mas também é insensato considerar que a criança seja inocente diante desses objetos que lhe são apresentados, afinal, as experiências de vida das crianças antecedem toda reflexão por parte do adulto. Por exemplo, o existencial linguístico se apresenta à criança como uma maneira a conhecer o que ela sabe, o que ela acha e não acha frente aos objetos do cotidiano, e, assim, também, o adulto deve dialogar com ela nesse sentido, apresentando sua opinião e suas experiências com tais objetos, a fim de que a criança construa, de acordo com suas experiências e sua personalidade, um saber crítico dos objetos e dos outros. Essa atitude é chamada de *fala falante* que já foi exposta na parte que compete à linguística em Merleau-Ponty.

Referências

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

DARTIGUES, André. *O que é a Fenomenologia?* Tradução Maria José J. G. de Almeida. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

FILHO, Lourenço. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MACHADO, Marina. *Merleau-Ponty e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *A flor da vida: sementeira para a fenomenologia da primeira infância*. Tese de doutoramento. 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontífica Universidade Católica, PUC: São Paulo, 2007.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, n. 57, dez. 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos psicossociologia e filosofia*. Trad. Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus Editora, 1990.

_____. *A natureza: curso do Collège de France*. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Elogio da filosofia*. Tradução Antonio Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães editores, 1986.

PESAVENTO, Sandra. Representações. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, n. 29, 1995.

As ideias pedagógicas no Brasil: da escola nova ao tecnicismo

Las ideas pedagógicas en Brasil: de la escuela nueva al tecnicismo

Leonardo Batista dos Santos

Mestrando em Educação- Grupo de Pesquisa de História e Historiografia da Educação-
da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-UFU).

E-mail: leobatista1234@hotmail.com

Resumo: Este trabalho discute, no âmbito da história da educação, questões relacionadas às ideias pedagógicas presentes no processo educacional brasileiro. A metodologia utilizada privilegia a revisão bibliográfica, analisando os conceitos, as categorias e os pressupostos relacionados às concepções pedagógicas predominantes no período, com ênfase na pedagogia escolanovista e na pedagogia tecnicista, destacando a sua predominância no projeto educacional do governo civil-militar nos anos finais da década de 60 e na década de 70 do século XX.

Palavras-chave: História da educação. Teorias Pedagógicas. Escola Nova. Pedagogia Tecnicista.

Resumen: En este trabajo se analiza, en el ámbito de la historia de la educación, cuestiones relacionadas con las ideas pedagógicas presentes en el proceso educativo brasileño. La metodología utilizada privilegia la revisión bibliográfica, analizando los conceptos, categorías y presupuestos relacionados a las concepciones pedagógicas predominantes en el período, con énfasis en la pedagogía escolanovista y en la pedagogía tecnicista, destacando su predominio en el proyecto educativo del gobierno civil-militar en los años finales de la década de 60 y en la década del 70 del siglo XX.

Palabras clave: Historia de la educación. La Teoría Pedagógica. Escuela Nueva. La Pedagogía Tecnicista.

1 Introdução

O desafio de se conceber estudos em história da educação passou, ao longo dos últimos anos, conforme Cambi (1999), por mudanças metodológicas na pesquisa histórico educativa, havendo uma mudança de orientação no sentido de se produzir não mais uma história da pedagogia, mas uma história da educação.

Nesse sentido,

a história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico. (CAMBI, 1999, p. 21).

Após o período pós-guerra, primordialmente na segunda metade do século XX, inicia-se “um longo processo que levou a substituição da história da pedagogia, pela mais rica complexa e articulada história da educação”. (CAMBI, 1999, p. 23).

Portanto, consideramos, aqui, na história da educação, em que o estudo da história das ideias pedagógicas tem sido merecidamente considerado como tema de pesquisa de relevante importância, sobretudo no que diz respeito ao contexto histórico de aplicação dessas ideias que surgem em determinado tempo e que se estabelecem dentro da realidade da prática educacional.

A história da educação também pode ser avaliada como um “campo de pesquisa e de saber sistematizado de um conjunto de problemas propostos pelos historiadores relativos à educação no passado”. (VEIGA, 2007, p. 10).

A concepção de ideias pedagógicas pode ser compreendida como “as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”. (SAVIANI, 2008, p. 6).

Nessa perspectiva, nesse movimento real da educação, a análise das questões que cercam todo o movimento pertinente ao predomínio de determinadas ideias em detrimento de outras faz com que o estudo das ideias pedagógicas tenha “como objeto de estudo a educação. Como fenômeno social, a educação não se esgota no estudo de uma única ciência. Como fenômeno múltiplo, é síntese de múltiplas determinações”. (PIMENTA, 1999, p. 9).

Saviani (2008) preleciona que, ao estudarmos as teorias da educação e as concepções pedagógicas, a pedagogia deve ser entendida como teoria da educação, como teoria da prática educativa.

Inácio Filho (2006) nos orienta quanto à forma correta e eficaz de realização e abordagem da pesquisa científica na busca de delimitação do problema e, sobretudo, na fundamentação teórica que cerca a realização do trabalho científico. E, sob essa perspectiva, podemos observar que as teorias pedagógicas existentes no Brasil no período republicano podem ser concebidas em seus diversos conceitos, categorias e pressupostos que os diferenciam e nos dão subsídios para a pesquisa em História da Educação.

No estudo elaborado por Saviani (2008), podemos observar que as ideias pedagógicas que norteavam a prática educativa em determinada periodização histórica estavam sempre em consonância com os acontecimentos históricos de sua época, permeados pela influência do âmbito social e econômico, que são imprescindíveis para entendermos a predominância de determinadas ideias pedagógicas no seio da prática educacional em determinado período.

2 As ideias pedagógicas sob o contexto histórico brasileiro: da Escola Nova à Pedagogia Tecnicista

Numa periodização histórica em face da educação no Brasil, as rupturas de modelos existentes nos conduzem à análise das ideias pedagógicas que exerceram influência sendo aplicadas ou adaptadas na prática educacional do país, determinando

sobremaneira o modo de aprender e de ensinar e, mais que isso, a qualidade e a eficiência nessa prática, relativamente aos objetivos que se deseja alcançar.

Vários movimentos pedagógicos surgiram no país ou foram incorporados de concepções estrangeiras, o que faremos uma breve descrição, considerando como aquelas que em dados momentos tiveram uma posição preponderante no contexto histórico correspondente.

De acordo com Saviani (2008), vários movimentos pedagógicos foram identificados no Brasil, desde o período colonial, passando-se pela monarquia e a república. Dessa forma,

podemos considerar que, do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”. (SAVIANI, 2008, p. 81).

Com fundamento nos estudos de Saviani (2008), temos como marco inicial da história da educação no Brasil a chegada dos jesuítas ainda no período colonial, com um longo período de predomínio da Pedagogia Jesuítica, num período de 1549 a 1759, marcada pela orientação cristã-católica, sendo, portanto, uma pedagogia tradicional religiosa.

A partir de 1759, com as reformas do Marquês de Pombal, a instrução pública se opõe ao predomínio das ideias religiosas, ficando a cargo do Estado a instrução pública, com forte influência do humanismo racionalista, mas ainda com uma coexistência entre a concepção pedagógica religiosa e leiga. É nesse período que se introduz o método de ensino mútuo ou lancasteriano de avaliação contínua de aproveitamento dos alunos.

A partir de meados dos anos 20 e 30 do século XX, é trazida ao Brasil a concepção Pedagógica Renovadora, em que houve, nesse movimento educacional representado pelo escolanovismo, uma busca pela técnica vinculada à formação humana na elaboração do trabalho pedagógico.

No início da década de 60 do século XX, há nova proposta educacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961 (Lei 4024/61), que perdurou seus efeitos mesmo sob a ditadura civil-militar no Brasil.

Nessa vertente, houve uma coexistência entre as ideias pedagógicas escolanovistas e produtivistas e, com o advento da Lei 5692 de 1971, houve uma centralização no campo do ensino, sendo que a Pedagogia Tecniciста foi convertida em pedagogia oficial do sistema educacional, permitindo a consolidação da escola pública e mais facilidade de acesso à população. No entanto, “o grande contingente de alunos das camadas populares que passaram a ter acesso à escola pública encontrou uma

instituição alheia aos seus interesses, às suas necessidades e a sua cultura". (SOUZA, 2008, p. 283).

Verificou-se, a partir do estudo das características e perspectivas relacionadas ao movimento escolanovista, que entre este e o tecnicismo ocorreu um processo de tensão e também de acomodação no que tange à aplicação dessas ideias pedagógicas no processo educacional brasileiro, uma vez que a pedagogia tecnicista veio a se tornar uma visão exacerbada da Escola Nova, em que a visão humana do processo de ensino aprendizagem foi superada pela ênfase na técnica, sob a perspectiva da Teoria do Capital Humano, em que a relação existente entre educação e renda passa a ser considerada como ponto primordial para o desenvolvimento dos países, mas também como oportunidade de autogestão dos indivíduos sob a ideia de sucesso pelo trabalho e pela renda preconizada pelo trabalho, em que "todo indivíduo é um capitalista em potencial, bastando para tanto desenvolver suas capacidades individuais, especializando-se e transformando-se em trabalhador potenciado". (ARAPIRACA, 1982, p. 12).

2.1 A Pedagogia Nova

Pela concepção de ter o aluno como o foco principal do processo de aprendizagem, a Pedagogia Nova, baseada nas ideias do estudioso norte americano John Dewey, adquire relevância no Brasil, sobretudo pelo trabalho de Anísio Teixeira.

A Escola Nova ganha maior destaque com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" em 1932. (XAVIER, 2002).

Ainda deve ser salientado que muitos defensores dessa concepção pedagógica começam a ocupar espaço junto a postos estratégicos do governo na área de educação, fazendo com que as políticas governamentais na área de educação sofressem considerável influência dessa tendência pedagógica, o que também acabou por gerar resistências, críticas e adaptações por parte dos opositores dessas ideias como os intelectuais católicos.

No escolanovismo, observamos a preocupação de se vincular a técnica de ensino à formação humana, com ênfase nos processos de conhecimento, com o aluno no centro do processo e o professor como um facilitador da aprendizagem.

Para explicitar a ênfase do processo de ensino centrado na exacerbção do papel de "como aprender", John Dewey (1953, p. 176) afirma que, na atividade educativa, "o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor - e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel".

A teoria e a prática escolanovistas se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança. (GADOTTI, 1999, p. 142).

Essa tendência pedagógica tem a concepção de ter o aluno como o foco principal do processo de aprendizagem, fundamentando-se nas ideias do educador norte americano John Dewey que foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico baseado na concepção de ensino a partir da ação, sendo que “praticou uma crítica contundente à obediência e submissão até então cultivados nas escolas. Ele as considerava verdadeiros entraves à educação”. (GADOTTI, 1999, p. 148). Na Escola Nova, é presente a preocupação de se vincular a técnica de ensino à formação humana, com ênfase nos processos de conhecimento.

Dewey defendia que o uso dos materiais didáticos precisava despertar o interesse dos alunos, fornecendo informações que permitissem que se integrassem aos conhecimentos que o educando já possuía, fazendo parte das suas próprias experiências. Nessa perspectiva, deveria se ensinar “o aluno a viver em dois mundos diversos: um, o mundo da experiência, fora da escola; outro o dos livros e das lições”. (DEWEY, 1953, p. 215).

Nesse processo, também era estabelecida a tarefa que deveria ser exercida pelo professor, sendo o mesmo o responsável em promover no aluno o pensamento, com liberdade em relação à curiosidade e ao tempo necessário para a assimilação dos alunos. O professor deveria, no exercício de sua atividade, colocar-se no lugar do educando, para, assim, “cultivar o espírito de curiosidade, preservá-lo de desaparecer pelo abuso, de livrá-lo da fossilização da rotina, e de que o ensino dogmático e a aplicação constante a coisas mesquinhas não a dissipem”. (DEWEY, 1953, p. 36).

No Brasil, observamos que a tendência pedagógica da Escola Nova se faz presente na proposta educacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961. No entanto, os princípios de ensino escolanovistas não atendiam mais a interesses do projeto desenvolvimentista em voga desde a ascensão dos militares ao poder, em 1964, em que o discurso dominante passou a ser a necessidade de adaptação ao modelo de urbanização e ao desenvolvimentismo do Estado.

2.2 A Pedagogia Tecnicista

Entre as ideias pedagógicas predominantes no Brasil, destacamos, no período do governo civil-militar, a Pedagogia Tecnicista, situada sob um projeto educacional que visava, sobretudo, imprimir as bases do denominado “Milagre Econômico”, expressão cunhada para referir-se, basicamente, “aos sete anos de 1967 a 1973, em que Delfim Netto permaneceu ministro da Fazenda, e podem ser examinados como um único período, em que prevaleceu um novo diagnóstico dos problemas econômicos do Brasil, e no qual o país alcançou taxas médias de crescimento econômico sem precedentes”. (LAGO, 1990, p. 233).

As diretrizes que foram levadas a termo pelo Estado brasileiro implicavam em alcance de metas em setores da economia, da área social, de infraestrutura, enfim, voltados a atender planos e objetivos estabelecidos. No âmbito da educação, os três níveis de ensino foram atingidos, em que a proposta de mudança com vistas a atender as metas de aumento da renda e da produtividade era implantada desde o ensino primário, cabendo a este dar capacitação para a realização de atividades práticas.

Conforme Souza (1981), além do ensino de primeiro grau, também o ensino médio teria como objetivo alavancar o desenvolvimento social e econômico do país, preparando profissionais capazes de cumprir tais objetivos, cabendo ao ensino superior produzir mão de obra especializada a ser utilizada pelas empresas que buscavam a modernização dos meios produtivos.

Diante dessa necessidade de formar mão de obra com vistas a atender o mercado de trabalho, sobretudo, houve, nesse período, no âmbito da educação, o domínio da denominada Pedagogia Tecnícista que, segundo Saviani (2008), foi predominante nos idos de 1969 a 1980.

Nesse contexto, enquanto as ideias de Dewey baseavam-se na necessidade de reconhecer as necessidades do ser humano e de adaptar o sistema de ensino a elas, pela ideia de Skinner (1978), o ser humano deveria se adaptar ao sistema ao qual estava inserido, por meio do associacionismo, tendo criado um modelo de análise experimental do comportamento.

Esse método de análise foi fundamental para o desenvolvimento do tecnicismo e sua sobreposição sobre escolanovismo no período analisado, pois,

embora não haja uma relação direta entre a Escola Nova e o tecnicismo pedagógico, o desenvolvimento das tecnologias de ensino deve muito a preocupação escolanovista com os meios e as técnicas educacionais. A contribuição, nesse sentido, de Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) foi considerável pelas suas técnicas psicológicas do condicionamento humano, aplicáveis ao ensino- aprendizagem. (GADOTTI, 1999, p. 147).

Não apenas teorizando a educação, mas procurando materializar suas ideias por meio de métodos e instrumentos de ensino, para Skinner (1978), o condicionamento ocorria por meio de experiências que envolvem associação, aplicando a instrução programada à aprendizagem. O conhecimento das variáveis que controlam o comportamento humano poderia ser utilizado no controle ou na previsão de comportamentos, em que se poderiam desenvolver tecnologias comportamentais capazes de serem utilizadas nos mais variados contextos da vida do homem.

Por essa análise, no processo educacional, o aluno deveria ser instruído a cada tarefa realizada de modo imediato, conferindo o acerto ou o erro da resposta dada. Também desenvolveu teorias acerca da localização dos alunos em sala de aula, da máquina de ensinar, que poderia até mesmo vir a substituir o professor em sala de aula, com o objetivo de mudar seu modo de ensinar, influenciado por práticas não efetivas de ensino.

A importância do desenvolvimento desse pensamento baseado nesses métodos de ensino e aprendizagem demonstra a influência do mesmo na pedagogia tecnicista, sobretudo, na diferenciação acerca das ideias de Dewey.

Cumprir notar que, embora a pedagogia nova também de grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que

professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão. (SAVIANI, 2008, p. 382).

Segundo Saviani (2008, p. 379), a Pedagogia Tecnicista baseava-se

no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Surgida em meados da metade do século XX, oriunda dos Estados Unidos da América, nessa concepção pedagógica, o professor transmite os conteúdos “conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações, e a comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento” (LUCKESI, 2003, p. 62-63).

Ainda sob essa vertente, a concepção educacional tecnicista foi trazida ao Brasil a partir dos acordos de cooperação entre o país e os Estados Unidos, representados pelos acordos “MEC-USAID” e “Aliança para o Progresso”, acordos bilaterais que, além de implantar no âmbito educacional brasileiro um método de ensino e aprendizagem com vistas à formação de mão de obra que atendesse os anseios do governo, expunham sobremaneira a submissão do país aos ditames norte-americanos, pois a escola sob essa orientação pedagógica passa a ter como interesse “produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LUCKESI, 2003, p. 61).

É essencial salientar que os objetivos almejados nessa política educacional se encontravam consonantes com o contexto histórico vivenciado no período de tentativa de consolidação ideológica e institucional do regime militar.

Nesse sentido, Gatti Junior (2010, p. 59) preleciona que,

de fato, a crença na capacidade educativa centrada no material instrucional e no aparato tecnológico animou os planos educacionais colocados em ação durante os governos militares. Houve, sem dúvida, uma conveniência entre as propostas que animavam o campo pedagógico no corte tecnicista, com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem, e o regime militar em vigor, dado que essa opção deixava em segundo plano os debates em torno da relação escola e cidadania e, por consequência, os debates em torno da democracia. A combinação de um regime político fechado, apoiado internacionalmente, com a estruturação de uma educação que aspirava a neutralidade,

em correspondência com a doutrina de segurança nacional, coadunava-se ao processo de modernização conservadora empreendida sob forte controle estatal e a lógica de uma escola que formaria o capital humano necessário para o desenvolvimento econômico brasileiro.

Por essa concepção pedagógica tecnicista, objetivava-se embasar os conteúdos ministrados em conceitos objetivos, com o auxílio de livros didáticos, buscando a transmissão de conhecimento de forma eficaz com o aferimento a partir de avaliações que apenas analisem a realização dos objetivos propostos com o escopo da formação para o mercado do trabalho, atentando-se ao fato de que a pedagogia tecnicista impôs, sobretudo, um caráter profissionalizante do ensino.

Sob esse aspecto, observa-se que, no tocante ao escopo almejado pela política educacional governamental, as diretrizes relacionadas ao desenvolvimento do país por meio do tecnicismo foram insuficientes e ineficientes do ponto de vista pedagógico, pois

a profissionalização geral e compulsória da Lei 5692/71 [...] é a comprovação das dificuldades colocadas para a escola pública e privada nacional, sendo que o resultado dessas políticas educacionais empreendidas pelo regime militar, de modo geral não atingiram os objetivos propostos. (GATTI JUNIOR, 2010, p. 61).

Além do aspecto relacionado à abordagem de conteúdos, métodos de ensino e avaliação, sob o aspecto formal, sobretudo, relacionado à forma de transmissão do conhecimento e à relação entre professor e aluno na aplicação da pedagogia tecnicista, esta “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2001, p. 15).

3 Considerações finais

A história da educação brasileira deve ser entendida como uma história de rupturas e de descontinuidade de ideias e propostas de práticas pedagógicas, que sempre estão relacionadas a projetos políticos casuístas ou sob influência de teorias estrangeiras que não levam em conta as peculiaridades nacionais para serem aqui aplicadas.

No período republicano, é salutar a observação do desejo da ruptura com tudo aquilo que era oriundo do período monárquico, mas, sobretudo, em relação à educação, a ausência de um projeto republicano conduziu ao surgimento de vários problemas e entraves para uma educação de qualidade que atingisse os anseios da nova república, problemas estes que vão se perpetuar durante todo o século XX e que se encontram cada dia mais presentes no século XXI.

Nessa vertente, a ênfase dada à pedagógica tecnicista pelo governo civil-militar se deve ao fato desta ter sido utilizada como projeto político no âmbito da educação para solucionar problemas de mão de obra, mas, sobretudo, na consolidação de um regime de exceção.

Com o advento das reformas educacionais promovidas no governo ditatorial, “o tema da profissionalização ou a formação para o trabalho foi o aspecto mais discutido e debatido da lei 5692/1971” (FREITAS, 2009, p. 281). Dessa forma, verificou-se o predomínio da concepção tecnicista de educação, voltada a adequar o país e o sistema educacional a profissionalização com vistas ao mercado de trabalho, atendendo, sobretudo, às diretrizes traçadas nos acordos de cooperação que o Brasil se comprometeu a cumprir.

A Pedagogia Tecnicista alicerçada no pressuposto da neutralidade científica deixava o aluno e o professor em segundo plano e, aplicada no modo de ensinar e de aprender, serviu para o regime civil-militar como instrumento para adequar a população a um regime de governo que suprimiu garantias e direitos, buscando o tão declamado desenvolvimento econômico. Modificou as disciplinas curriculares a serem lecionadas nas escolas e também o foco desse ensino, que não buscava formar cidadãos que reivindicassem direitos e mudanças no regime de governo, mas sim que se conformassem em garantir uma colocação no mercado de trabalho, atendendo, então, aos ditames capitalistas desejados pelo governo militar, que, em última análise, almejava a consolidação institucional e ideológica do regime ditatorial no país.

Referências

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

BRASIL. *Lei nº 4024, de 11 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 27 de dez. 1961.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de ago. 1971.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Edunesp, 1999.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FREITAS, Marco Cezar de. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo, Ática, 1999.

GATTI JUNIOR, Décio. A Pedagogia Tecnicista no Contexto Brasileiro do Golpe Militar de 1964: O Projeto Educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961-1972). *Cadernos de História da Educação*- v.9, n 1- p. 45-63, jan/jun 2010.

INÁCIO FILHO, Geraldo. *Trabalho elaborado com objetivo de orientar a realização de trabalhos monográficos nas Instituições de Ensino Universitário*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

LAGO, Luiz Aranha Corrêa do. A retomada do crescimento e as distorções do “milagre”: 1967-1973. In: ABREU, Marcelo de Paiva (org.). *A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana 1889-1989*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, S. G. (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. *Os empresários e a educação: o IPES e a Política Educacional após 1964*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da Organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

A diversidade cultural: a necessidade e a obrigatoriedade de se trabalhar a cultura afro-brasileira no contexto escolar

Cultural Diversity: the need and the obligation to work afro-brazilian culture in the school context

Larisse Fátima Lima Ferreira

Graduanda do Curso de Pedagogia (UNIPAM).

E-mail: larisselima2010@hotmail.com

Maria da Penha Vieira Marçal¹

Professora Dra. orientadora (UNIPAM).

Resumo: Desde a sanção da Lei nº 10.639/03, a temática da diversidade cultural passou a ser um componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino. Temos como hipótese que há uma grande resistência das escolas em se trabalhar o tema. Nesse sentido, o escopo deste estudo é investigar como a Lei nº 10.639 vem sendo cumprida nas escolas e compreender a importância e as dificuldades que os docentes do Ensino Fundamental I destacam para o ensino das relações étnico-raciais. Para tanto, questionários foram aplicados de forma censitária aos educadores das escolas da rede estadual em Patos de Minas-MG. Os resultados revelaram que os educadores estão conscientes da importância de se trabalhar a diversidade cultural. Entretanto, é necessário um maior engajamento da escola para que o tema seja desenvolvido de maneira significativa e, assim, minimizar a discriminação e o preconceito, tanto no ambiente escolar como em todos os segmentos da vida social.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Educação. Preconceito. Transculturalidade.

Abstract: Since the enactment of Law 10,639/03, cultural diversity has become a compulsory curricular component at all levels of education. We hypothesize that there is great resistance from schools to work on the subject. In this sense, the scope of this study is to investigate how Law No. 10,639 has been fulfilled in schools and to understand the importance and difficulties that primary school teachers emphasize for the teaching of ethnic-racial relations. For that, questionnaires were applied in a census form to the educators of the schools of the state network in Patos de Minas-MG. The results revealed that educators are aware of the importance of working on cultural diversity. However, there is a need for greater involvement of the school in order to have the subject developed in a meaningful way and thus to minimize discrimination and prejudice, both in the school environment and in all segments of social life.

Keywords: Cultural diversity. Education. Prejudice. Transculturality.

¹ Além de apresentar e divulgar os resultados de uma pesquisa acadêmica, a publicação do presente artigo se configura como uma homenagem *in memoriam* à professora Maria da Penha Vieira Marçal que, com dedicação e engajamento, orientou o presente trabalho.

1 Introdução

A cultura brasileira é, em sua essência, extremamente diversificada, sendo constituída por múltiplas dimensões que, juntas, formam a identidade do patrimônio nacional. As origens dessa pluralidade foram definidas pelo processo histórico-social, o qual se deu pelo encontro das três grandes “raças” que formaram o povo brasileiro: indígena, europeia e africana. No entanto, essa miscigenação não aconteceu de maneira pacífica, sendo marcada pela escravidão e pela instituição de valores ao longo do período colonial e da história do Brasil.

O transcorrer desse processo teve como destaque a luta dos povos indígenas e africanos contra a dominação portuguesa. Com efeito, parte das tradições desses povos foi preservada. Na verdade, a interação entre o colonizador e os grupos dominados promoveu uma troca de costumes e valores, em que os europeus também se deixaram influenciar pela cultura desses povos. Dessa forma, a cultura brasileira foi construída pela grande variedade de hábitos culturais dos três grandes grupos étnicos, manifestados pela astronomia, pela religião, pelas artes, pelas variações linguísticas, além dos aspectos físicos, como cor da pele, dos olhos e textura dos cabelos.

Apesar dessa pluralidade cultural, a população brasileira não aprendeu a lidar com tantas diferenças presentes no cotidiano da sociedade. De fato, as desigualdades e discriminações contra negros e indígenas são evidentes no meio social, afetando, assim, o desenvolvimento pleno da sociedade. Particularmente, no âmbito educacional, as consequências desses contrastes repercutem no trabalho pedagógico, prejudicando o processo ensino-aprendizagem. Diante dessa perspectiva, a importância de se trabalhar a cultura indígena e africana nas escolas tem sido alvo de debates nos eventos educacionais, de modo geral.

O apoio do legislativo tentou promover avanços no currículo pedagógico ao fomentar a execução de temas transversais envolvendo a diversidade étnica. No entanto, muitas escolas têm se omitido no cumprimento dessas determinações, o que prejudica a formação dos alunos. Conseqüentemente, os professores também se omitem em não construírem com seus alunos o respeito à diversidade e a valorização da diversidade cultural.

Nesse contexto, elaboramos a nossa problemática de pesquisa pautada nas seguintes indagações: de que maneira a rede estadual de ensino tem desenvolvido uma proposta metodológica para a prática da diversidade cultural entre os alunos do Ensino Fundamental? Os professores estão conscientes da importância em se trabalhar a cultura afro brasileira para o combate ao preconceito e outras formas de discriminação? Como os professores têm lidado com as diferenças étnico-culturais em sala de aula? O material didático oferece condições de trabalhar a temática da diversidade, a fim de superar as desigualdades raciais e sociais?

Sabe-se que a aplicação da Lei 10.639 nos anos iniciais do ensino fundamental é viável e eficaz para proporcionar o conhecimento acerca do tema e para o combate ao preconceito. Nesse sentido, acredita-se que os professores estão despertos para a importância da inserção desse tema nos currículos escolares e na formação dos educandos. Contudo, percebe-se que muitos profissionais da educação não estão preparados para a abordagem desse conteúdo ou, ainda, a escola não tem oferecido

suporte pedagógico adequado para o desenvolvimento do tema, restringindo-o apenas às datas comemorativas, como o dia do índio e o dia da consciência negra.

Assim, o objetivo desta pesquisa é averiguar a influência que a cultura afro-brasileira proporciona para a sociedade e entender como a Lei 10.639 vem sendo trabalhada em sala de aula. Além disso, de maneira específica, o presente trabalho visa compreender a importância que os docentes do Ensino Fundamental I destacam para o ensino das relações étnico-raciais, bem como compreender as dificuldades que os mesmos enfrentam na abordagem desse tema.

A escola é o ambiente propício para o combate a diversos preconceitos, uma vez que nela se encontram indivíduos em processo de construção do pensamento cognitivo e da sua personalidade. Portanto, este estudo surge da necessidade de verificar como estão sendo desenvolvidos trabalhos voltados para a formação étnico-cultural dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas de Patos de Minas. Além disso, o presente estudo se justifica pela indispensabilidade de se averiguar se estão sendo cumpridas as determinações à implantação da Lei 10.639, em ordem de reduzir as diversas formas de exclusão e discriminação.

As instituições de ensino são os locais mais plurais da sociedade, sendo compostas de grande diversidade social, cultural, racial e religiosa. Assim sendo, acredita-se que a implementação de propostas pedagógicas voltadas para a valorização cultural e histórica de todos os povos que compõem o Brasil é primordial para a conquista de uma sociedade mais justa e igualitária. Por fim, espera-se que esta pesquisa provoque uma reflexão nos profissionais da educação para a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, enaltecendo, assim, as riquezas da miscigenação e suas manifestações culturais para a identidade brasileira.

2 Revisão teórica

2.1 Transculturalidade: origens e impactos nos dias de hoje

Desde sua chegada ao solo brasileiro, a população africana tem lutado pela garantia de seus direitos político-sociais no país. No passado, a abolição da escravidão conquistada sob muita pressão e esforço de alguns grupos políticos não assegurou maiores direitos à população negra, colocando-a em condições de miséria e marginalização. Nos anos subsequentes, o governo brasileiro se omitiu da responsabilidade em criar legislações que protegessem a população negra do racismo e da discriminação. Atualmente, apesar de terem alcançado grandes benefícios e direitos sociais, esse grupo ainda enfrenta dificuldades de inclusão e reconhecimento como construtores da história e cultura brasileira. (FERNANDES, 2005; LIMA, 2012).

Entre os obstáculos que se colocam no caminho da população afrodescendente, pode-se destacar o acesso à educação e a permanência dos mesmos no ambiente escolar, sendo subjugados à incapacidade intelectual, bem como à exclusão elitista (LIMA, 2012). Conforme dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), a taxa de analfabetismo para as pessoas negras é maior do que da população branca (13,4% e 5,9%, respectivamente). Em relação ao acesso aos estudos, os índices indicam que, quando comparados às pessoas brancas, os negros possuem menor frequência à

escola (43% para negros e 60% para brancos). No que diz respeito ao ensino superior, apenas 28% da população negra frequenta a modalidade. Da mesma maneira, o índice de evasão e repetência para os indivíduos negros são muito mais elevados do que dos brancos. (BRASIL, 2010).

Da mesma maneira, a população indígena enfrentou grandes entraves para ter seus costumes devidamente reconhecidos como parte da identidade nacional. No período colonial, os índios foram catequisados de forma compulsória, sem ao menos considerar sua crença, sua língua e suas tradições. Assim como os africanos, esses povos sofreram com a escravização, sendo reprimidos e educados apenas para exercerem funções específicas no ambiente de trabalho. (HENRIQUES *et al.*, 2007; LIMA, 2012). Essas relações estabelecidas no passado criaram estereótipos que têm afetado a hierarquização social, o que contribui para o aumento das desigualdades pelo acesso às oportunidades de ensino, saúde, trabalho etc. Lima (2004, p. 85), ressalta que

[...] no âmbito educacional a África é vista muitas vezes apenas como a terra da macumba, da capoeira e do tambor, é preciso libertar-se dessa imagem folclórica do negro no Brasil e dessa concepção escravista criada por antigos historiadores, considerando a extensa participação africana no processo de formação do país.

A partir das décadas de 1950 e 1960, iniciou-se a preocupação com o processo de educação dessas minorias sociais, a fim de melhorar a imagem e o progresso do país. O debate acerca da diversidade cultural e da escola pública teve como base o modelo de educação libertária doutrinada por Paulo Freire. Contudo, ainda assim, as culturas negra e indígena foram deixadas de lado no currículo escolar por muitas e muitas décadas. (HENRIQUES *et al.*, 2007). Desse modo, objetivando reivindicar reparações, além de preservar a memória e a cultura desses grupos, muitos movimentos políticos foram surgindo e ganhando força a partir das últimas décadas. As ações desses movimentos culminaram na criação de várias políticas públicas voltadas para a melhoria das condições sociais desses povos, especialmente no que diz respeito à qualidade da educação. A UNESCO (2009, p. 15) reconhece o impacto dessas ações ao reconhecer que

as políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação pela e para a diversidade. Assim se garante o direito à educação, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nômades) e a variedade dos métodos e conteúdos conexos.

Nessa perspectiva, o amparo dado pela Constituição Federal de 1988 foi o marco inicial legal para o reconhecimento e respeito ao multiculturalismo no Brasil. De fato, o documento traz, em alguns de seus artigos, disposições sobre a proteção às manifestações culturais africanas e indígenas. Outras garantias respondem à fixação de datas comemorativas; tombamento de patrimônios históricos pertencentes a esses grupos, entre outras ações que contribuíram para a valorização cultural desses povos. (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2010). Contrariamente, Pabis e Martins (2014) rebatem que os simbolismos criados pelas datas comemorativas restringem à celebração da

pluralidade apenas a esses dias específicos, os quais, muitas vezes, não são lembrados fora do ambiente escolar.

De acordo com Silva (2011), é dever da escola difundir a colaboração dos grupos étnico-raciais na construção da identidade nacional nos mais diversos âmbitos sociais. Assim, no que diz respeito ao currículo pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) deu suporte à diversidade étnica ao determinar que “o ensino de História do Brasil deve abranger as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (BRASIL, 1996). Igualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também contribuíram para legitimar o ensino da diversidade cultural no Ensino Fundamental. A elaboração desse documento colaborou para a elaboração de projetos interdisciplinares com essa temática, integrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Artes, entre outras. (FERNANDES, 2005).

Somente no ano de 2003 é que foi sancionada a Lei n. 10.639, a qual garantia o ensino da história e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental, médio e superior nas redes públicas e privadas de ensino. Outras determinações envolvendo a referida Lei são os elementos que o conteúdo programático deveria incluir e os âmbitos em que estes seriam ministrados. Outra providência também estabelecida incluía o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Esse passo foi importante para a construção de um espaço multicultural nas escolas, com o objetivo de construir o respeito às diferenças étnicas e culturais no sentido de incluir as diferentes etnias. (FERNANDES, 2005; PABIS; MARTINS, 2014).

Diante da necessidade de se incluir a temática indígena, a Lei 10.639 foi modificada, transformando-se na Lei 11.645/08. Subsequentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram promulgadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O objetivo dessa iniciativa foi procurar corrigir injustiças, extinguir atitudes discriminatórias e incentivar a inclusão social, especialmente na promoção da cidadania no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004).

Os governos estaduais e municipais também se preocuparam com a temática da diversidade, especialmente a partir da formulação de políticas públicas que fomentaram a capacitação continuada dos profissionais da educação, a reestruturação do projeto pedagógico, bem como da adoção de recursos tecnológicos na rede pública de ensino. Essas medidas foram tomadas a partir da constatação das circunstâncias do que é a escola e seus aprendizes multiétnicos. Nesse sentido, a partir dessas ações, pode-se observar que, além do legislativo, o governo também se preocupou em desenvolver materiais que pudessem servir de apoio aos educadores no cumprimento da promoção da diversidade cultural. (CARDOSO; MUZZETI, 2007; PABIS; MARTINS, 2014; SILVA, 2011).

2.1 Racismo, discriminação e diversidade cultural nas escolas: desafios a serem superados

Mesmo com tanta pluralidade existente no Brasil, ainda é comum a supervalorização da cultura europeia em detrimento das africana e indígena. Em consequência disso, evidencia-se a formação de contrastes socioeconômicos entre

classes e etnias, os quais geram casos de racismo, discriminação e intolerância. (CARDOSO; MUZZETI, 2007; FERNANDES, 2005; PABIS; MARTINS, 2014). Nas palavras de Lima (2012, p. 39), a “classificação social favorece a discriminação étnico-racial, uma vez que esta determina os padrões de vida das pessoas e sua segregação”. Embora essa seja uma realidade excludente, talvez este seja o maior propulsor na busca pelos direitos desses povos, especialmente no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação.

O racismo é considerado crime em todo território nacional e, mesmo assim, dia após dia, continua a fazer vítimas. Apesar de todas as penalidades envolvidas, pode-se observar que punir não é a solução mais eficaz. Uma das causas do racismo ou de qualquer outra forma de preconceito é a ignorância. Assim sendo, o conhecimento é considerado como solução para esse problema. Por isso, a escola é a principal via para o despertar de uma nova concepção de mundo, em que o acesso ao conhecimento e à pluralidade em todas as suas esferas pode garantir uma renovação da consciência social. Contudo, as instituições de ensino ainda não sabem lidar com a temática da pluralidade, o que caracteriza um dos principais entraves para o desenvolvimento do tema. Além disso, para que o conhecimento seja significativo, torna-se necessário que o desejo de mudança pessoal se concretize, a fim de que esse cenário seja transformado. (FERNANDES, 2005; LIMA, 2012).

Diante disso, a Lei 10.639 pode ser considerada como uma aliada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas a favor da diversidade racial e, conseqüentemente, contra o preconceito, desde que cumpridas as suas determinações. De fato, a partir da sanção da respectiva Lei, os estabelecimentos de ensino foram obrigados a trabalhar as culturas africana e indígena com a mesma ênfase que sempre se deu a cultura europeia na formação do Brasil. Assim sendo, a escola não pode mais rejeitar as questões que circundam a pluralidade, as quais proporcionam aos educandos a oportunidade de conhecer melhor a história e a cultura desses povos. Em conjunto a essa Lei Federal, emergiu-se a necessidade de se discutir o papel social da escola na promoção de relações mais igualitárias e coletivas, especialmente no que diz respeito à construção da democracia e da inclusão. (SILVA, 2012). Para o Ministério da Educação do Brasil,

na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. (BRASIL, 2005, p. 11).

Por meio dessa afirmação, pode-se perceber a importância de se cumprir a Lei 10.639 nas escolas, a fim de implantar valores, tais como a solidariedade, o respeito, a amizade, a empatia e a humanidade. Entretanto, muitos gestores de escolas públicas e privadas têm se mostrado indiferentes em abordar os conteúdos da diversidade. Os motivos para tal resistência das instituições de ensino são muitos, entre os quais

podem-se destacar o preconceito racial, ainda presente, mesmo que de forma velada nas escolas, a intolerância religiosa, o desinteresse dos profissionais da educação ao tema, bem como a deficiência na formação docente. (SILVA, 2011). Munanga (2004, p. 18) afirma que

não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Além disso, muitos materiais didáticos disponibilizados para as instituições de ensino representam um dos principais empecilhos para o fim das desigualdades raciais. De fato, durante anos, os recursos pedagógicos omitiram a participação dos indígenas e africanos da história do Brasil, resumindo-a apenas em curtos trechos marcados por uma visão selvagem, braçal e menos intelectual. A restrição ao envolvimento desses povos no currículo escolar causou grande perda no campo cultural, deixando, assim, mais uma lacuna na formação dos estudantes que tiveram uma formação enfocada apenas no eurocentrismo. (FERNANDES, 2005; MUNANGA, 2004).

Outros fatores, tais como a situação socioeconômica dos pais dos alunos, também contribuem para esse panorama, além de influenciar substancialmente no processo de aprendizagem. Entretanto, um dos aspectos mais relevantes que interferem no desenvolvimento e na aquisição do conhecimento é o sentimento de pertencimento à sociedade, o qual ainda é negado aos afrodescendentes e indígenas que estão na sala de aula. Por conseguinte, percebem-se a desmotivação e a evasão escolar, especialmente devido ao fato de que esses alunos não se identificam àquele ambiente. Nesse sentido, é preciso que as instituições de ensino compreendam e aceitem seus alunos de forma a considerar suas experiências passadas, suas origens e suas características intrínsecas que, em conjunto, constituem o seu ser. (SILVA, 2012).

Conforme descrito por Moraes (2014), a escola deve propagar o respeito às diferenças e a valorização da multiétnicidade. Logo, não se deve incentivar o exercício de hábitos e costumes que levam à segregação de indivíduos e práticas de cunho preconceituoso que, futuramente, pode afetar a vida em comunidade. Em contraste, é de suma importância que o professor planeje suas aulas de forma a debater a importância da diversidade cultural, desenvolvendo projetos que contemplem a memória coletiva, a história local, a cultura e a identidade de todos seus alunos. Dessa maneira, o educador pode contribuir para que seus aprendizes conheçam e respeitem as diferentes origens que formam a sociedade multicultural na qual se vive. (LIMA, 2004). Para tal, deve-se atentar para não se limitar a trabalhar assuntos de “caráter conteudista”, como limitar o estudo do negro no Brasil ao período escravagista.

Embora seja irrefutável a necessidade de se melhorar muitos aspectos educativos na condução desses estudos, algumas evidências apontam a existência de

experiências positivas envolvendo o trabalho com a pluralidade na Educação Básica. Um ponto bastante significativo para essas experiências é a postura do educador e sua forma de conduzir os ensinamentos. De fato, o bom relacionamento professor/aluno permite que os conhecimentos sejam construídos de forma significativa a partir desse contato direto. Além disso, a mediação pode ser ponderada como a base para a erradicação de comportamentos discriminatórios no ambiente escolar. (PABIS; MARTINS, 2014; SILVA, 2011).

Frente ao exposto, nota-se a seriedade do papel do professor no ensino da história, da cultura africana e indígena. Sendo assim, é imprescindível que o educador se prepare fazendo pesquisas, buscando materiais de apoio e trocando experiências com outros profissionais. Também se percebe a importância do apoio da escola no desenvolvimento do trabalho com a pluralidade, a qual pode apoiar e melhorar de forma significativa o desempenho de seus professores, por meio de orientação pedagógica, de ofertas de cursos de capacitação continuada com oficinas, entre outras iniciativas.

Em suma, o projeto pedagógico e o desempenho dos professores devem ser reestruturados, uma vez que o apoio da escola às questões que propagam o respeito às temáticas sociais como a pluralidade pode transcender as fronteiras do ensino, alcançando as famílias e, assim, refletir na sociedade. (MORAES, 2014; SILVA, 2012). Por isso, é essencial que todos os profissionais da educação tenham conhecimento da existência da Lei 10.639, visto que a mesma pode beneficiar tanto o professor que tem segurança em trabalhar o que prevê a referida Lei, como para o aluno que tem assegurado o seu direito em conhecer as culturas que formam a sociedade brasileira, independente de suas características bioétnicas.

3 Metodologia

O presente estudo se trata de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo/descritivo, envolvendo professores das séries iniciais de escolas da rede estadual de Patos de Minas-MG. Os instrumentos metodológicos utilizados foram levantamentos bibliográficos para a busca de informações relevantes para a abordagem do conteúdo. Dessa maneira, foram selecionados autores que discutiram as questões etnicorraciais em seus estudos.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semi-estruturados aplicados de forma censitária aos professores, buscando compreender o perfil do profissional, sua capacitação e suas contribuições no ambiente escolar com atividades e projetos de valorização da cultura afro-brasileira. Por fim, com interesse em verificar a existência ou não de diferenças estatisticamente significantes, entre as opiniões de professores mais novos e de professores mais velhos, os dados apurados nos questionários foram analisados utilizando o teste de Fisher, sendo os resultados considerados significativos quando $p < 0,05$. Além disso, a análise descritiva dos dados foi conduzida para melhor compreensão das respostas dos sujeitos pesquisados.

4 Resultados e discussão

Ao longo da pesquisa bibliográfica, foram selecionados dois autores brasileiros que foram considerados os referenciais da abordagem da história e da cultura da população afrodescendente no Brasil: Munanga (2004) e Pereira (2007). Os dois autores seguem a mesma linha de pensamento ao defender a importância de se estudar a cultura das minorias nas escolas. Para esses autores, a maior motivação do preconceito racial e da evasão escolar de alunos negros é o não reconhecimento de sua cultura na escola.

De acordo com Munanga (2004), a educação não se resume apenas a um sistema de desenvolvimento intelectual, pois sua função é muito mais ampla, assumindo características mediadoras que se comprometem com a capacitação dos indivíduos para o exercício da cidadania. Sendo assim, a Lei 10.639/03 pode ser considerada um instrumento acessório para a concretização dessa proposta de educação, visto que a mesma estabelece meios para inserção de determinados conteúdos que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem. (PEREIRA, 2007).

Contudo, conforme apontado por Pereira (2007), a prática da referida norma nas instituições escolares requer cuidado para que não reproduza estereótipos raciais. Nesse sentido, a comunidade escolar deve estar atenta para a desconstrução de princípios e práticas que reproduzam a desigualdade racial. De modo especial, os professores devem buscar métodos de ensino diferenciados, como em materiais didáticos contextualizados, para construir, assim, valores sociais que minimizem comportamentos discriminatórios.

Em relação à pesquisa de campo, participaram deste estudo 30 professores que lecionam nas séries iniciais das escolas investigadas, os quais compuseram o universo amostral. O perfil desses educadores revelou que os mesmos possuem, em média, 37 anos de idade e cerca de, aproximadamente, 11 anos de experiência profissional no magistério. A maioria dos investigados possui curso superior em Pedagogia (77%) e atua em pelo menos um turno (77%). Além disto, metade dos professores entrevistados declarou possuir curso de pós-graduação. A Tabela 1 apresenta o perfil dos educadores que participaram da pesquisa.

Tabela 1- Perfil dos educadores das séries iniciais investigados

Variáveis	%
Faixa Etária	
20-30	27
30-40	37
>40	36
Experiência Profissional	
<10 anos	53
10-20 anos	20
>20 anos	27

Continuação da Tabela 1

Formação	
Magistério	7
Magistério/Pedagogia	13
Pedagogia	77
Pedagogia/Química	3
Especialização	
Alfabetização	3
Alfabetização e Letramento	3
Didática da educação	7
Educação Infantil	3
Gestão Pública Municipal	3
Inspeção Escolar	3
Mídias da Educação	3
Orientação e Supervisão	3
Psicopedagogia	17
Psicopedagogia, Educação Especial	3
Sem respostas	50

Analisando esses resultados preliminares, pode-se inferir que a experiência profissional e a formação do docente são elementos facilitadores para o desenvolvimento de temas como a diversidade cultural e a educação inclusiva no ambiente escolar. De fato, segundo Munanga (2004), o despreparo e a falta de capacitação profissional levam à construção de mitos raciais que comprometem o processo de formação do caráter social dos alunos. Nesse sentido, a capacitação é um dos requisitos indispensáveis para o trabalho da multiculturalidade em sala de aula, visto que contribui para minimização de problemas referentes ao despreparo profissional, como na integração social dos alunos e no combate às práticas discriminatórias.

Durante a investigação, os professores foram questionados sobre vários aspectos acerca das práticas que valorizam a diversidade cultural na escola, assim como da postura dos mesmos em relação a estas. Todos os professores foram unânimes ao emitirem respostas positivas sobre a importância de se trabalhar em suas aulas de História a cultura dos povos africanos e indígenas. Algumas justificativas apontadas para essa questão se concentraram na relevância do conhecimento das origens e na construção de valores para a superação de preconceitos.

A cultura é parte fundamental do caráter social do indivíduo, cabendo ao educador leva-la ao ambiente escolar. O momento é oportuno e necessário; o professor deve ser o mediador de um assunto tão digno de atenção. Quando se conhece a origem, evita-se o preconceito (professora entrevistada).

Nessa perspectiva, Pereira (2007) afirma que a escola e os currículos podem ser a chave para o combate ao racismo, uma vez que apresentam aspectos favoráveis aos debates e planejamento de ações que podem minimizar a discriminação. Assim, conscientes da necessidade de se trabalhar a temática multicultural, 63% dos

professores declararam que abordam essa temática constantemente em suas aulas, principalmente quando contextualizam o conteúdo programático com esse tema.

Contudo, a maior parte dos educadores acredita que os casos de racismo e discriminação cultural nas escolas ainda são persistentes (80%). De fato, quando instigados sobre os desafios que cercam o ensino da história e da cultura dos povos africanos e indígenas, 30% dos educadores consideram o preconceito racial o principal entrave para o desenvolvimento do tema. Por outro lado, 27% dos entrevistados atribuem a falta de capacitação e o despreparo do professor como a maior dificuldade na abordagem do tema. Conforme pontuado pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (1996, p. 15), “saber discutir pluralidade a partir das diferenças dos próprios alunos é um modo de conduzir o tema de forma mais próxima da realidade brasileira”.

Entretanto, a maioria dos docentes (53%) afirmou que, muitas vezes, os alunos se mostram abertos e interessados em estudar esse assunto. O principal motivo apontado pelos professores para o interesse das crianças sobre o tema é a abordagem do assunto de forma atraente e interativa, o que facilita o processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1998, p. 46), “o conhecimento se dá na troca, na interação e na dinâmica social com o outro”. Nesse sentido, foram questionados aos professores quais os recursos mais utilizados para o processo de mediação da diversidade cultural indígena e africana, em que foram mencionados os projetos (26%) e as visitas técnicas (20%) a museus e cidades históricas como Ouro Preto.

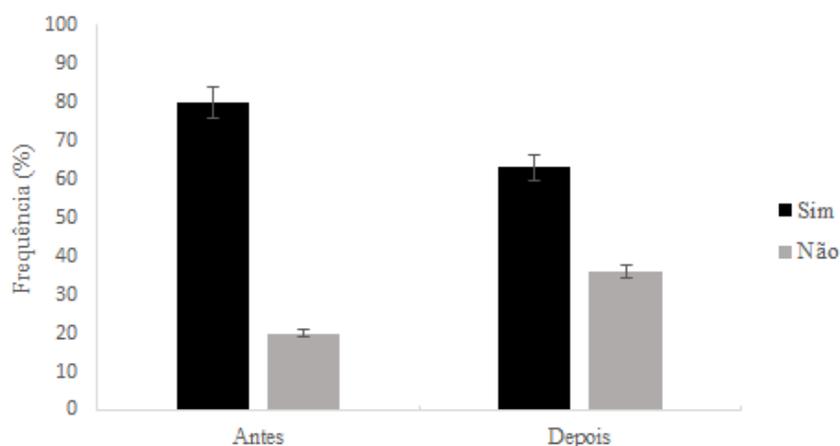
Os projetos são uma excelente ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam o uso da tecnologia para o ensino da diversidade cultural por meio de filmes, internet e jogos. Entretanto, a disponibilização de recursos tecnológicos para o ensino da diversidade cultural pode apresentar muitos prejuízos quando relacionada aos efeitos da globalização. Cardoso e Muzzeti (2007) apresentam uma visão holística ao afirmar que esses efeitos podem ser dramáticos, especialmente para a manutenção da pluralidade cultural. De fato, os recursos tecnológicos que quebraram as barreiras da comunicação e do conhecimento podem trazer danos irreparáveis à identidade nacional. Se, por um lado, essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por outro, estas revelam uma tendência à homogeneização cultural. Nesse sentido, é preciso que o professor saiba intervir de forma correta nesse sistema para amenizar futuras consequências.

Por outro lado, quando investigados acerca do posicionamento da escola no ensino desse tema, 40% dos educadores revelaram que a instituição apoia e determina o trabalho da diversidade cultural em sala de aula. Contudo, em outras instituições investigadas, 30% dos professores informaram que a abordagem do tema fica a critério do mesmo ou, ainda, algumas escolas informam sobre a obrigatoriedade do conteúdo ser lecionado, porém não supervisiona o trabalho do professor (26%). O suporte pedagógico é essencial para a efetivação do trabalho com a diversidade em sala de aula e, assim, o cumprimento da Lei 10.639/03. Pereira (2007) afirma que a importância da inserção de elementos da diversidade cultural indígena e africana no currículo se concentra na possibilidade de oferecer aos docentes e discentes a oportunidade de reflexão da identidade nacional e da construção de seus valores para, assim, transformá-los em modelos sociais.

No que diz respeito às contribuições do ensino da diversidade cultural, grande parte dos professores entrevistados (63%) respondeu que, após o estudo do tema, nota-se, na maioria das vezes, que os alunos começam a apresentar mudança de comportamento ao repensar e construir consciência de que, apesar das culturas serem diferentes, todas elas possuem seu valor. Munanga (2004) explica que, ao trabalhar a educação para a diversidade e a cultura, os discentes são instigados à desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade racial entre os grupos, desfazendo, assim, atitudes e pensamentos discriminatórios.

Analisando as respostas encontradas e buscando uma melhor compreensão dos resultados obtidos, os professores foram divididos em dois grupos (mais novos e mais velhos). Contudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes ($p < 0,05$) entre as frequências de respostas dos dois grupos de professores, classificados de acordo com a idade e o tempo de serviço. Entretanto, analisando a Figura 1, a seguir, pode-se verificar que o trabalho realizado com a diversidade cultural africana e indígena em sala de aula tem contribuído para a transformação do ambiente educacional. De fato, a existência de casos de preconceito e discriminação racial reduziu após o desenvolvimento da temática, segundo os dados coletados neste estudo.

Figura 1- Existência de casos de preconceitos reportados pelos professores entrevistados antes e depois do trabalho com a diversidade cultural indígena e africana em sala de aula



Nesse contexto, pode-se inferir que, apesar da pequena expressividade dos resultados obtidos, a Lei 10.639/03 vem sendo cumprida nas escolas investigadas, nas quais se percebem resultados positivos na atitude e no comportamento dos alunos. Por outro lado, o cenário encontrado poderia ser melhor, se houvesse maior engajamento da escola no processo de educação para a diversidade. De acordo com Pereira (2007), os entraves para a prática da Lei 10.639/03 se estendem às condições que sustentam a escola, como sua cultura e origem, na qual é responsável pela manutenção das desigualdades sociais. Portanto, torna-se necessária uma visão crítica para melhorar as

oportunidades de ensino e a formação das crianças numa cultura democrática e participativa.

5 Conclusão

A execução da primeira etapa da pesquisa que consistiu em investigação bibliográfica pode confirmar algumas hipóteses iniciais, como as raízes do preconceito racial atreladas ao processo histórico brasileiro. Além disso, o levantamento teórico revelou também que muitos materiais didáticos utilizados para o ensino de história omitem a participação da cultura africana e indígena da construção da identidade nacional.

No que diz respeito à pesquisa de campo, esta possibilitou compreender de forma prática como a Lei 10.639 vem sendo trabalhada em sala de aula por meio de projetos que têm como pauta a diversidade cultural. Nesse aspecto, o trabalho dos docentes tem contribuído para a minimização dos problemas que envolvem o racismo e a discriminação. De fato, nota-se que a maioria dos docentes está consciente da importância de se tratar as questões da diversidade cultural em sala de aula. Contudo, esses profissionais têm encontrado muitos desafios, dada a resistência de alguns alunos e familiares, bem como uma lacuna em seu processo de formação.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada dos professores e a reformulação do currículo escolar. Portanto, é dever da escola oferecer o suporte pedagógico necessário ao bom desenvolvimento da educação para a diversidade, pois, embora contemplada por alguns docentes, é necessário que a multiculturalidade esteja presente na proposta pedagógica das escolas de forma a atender efetivamente aos objetivos da Lei 10.639/03.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *Antíteses*. Londrina, v. 3, n. 6, p. 21-37, dez. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Primeiras Análises: situação da Educação Brasileira-Avanços e Problemas. *Comunicados do IPEA*. Brasília: nº. 66. 2010.

_____. Ministério da Educação. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

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

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, Parecer CNE/CP nº 03/2004.

_____. Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CARDOSO, Sônia Maria Vicente; MUZZETI, Luci Regina. Tema: as dimensões da diversidade cultural brasileira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, São Paulo, v.2, n.1, 2007.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.25, n.67, 2005.

HENRIQUES, Ricardo; et al. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *Cadernos SECAD*, Brasília, 2007.

LIMA, José Rosamilton. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. *Revista Memento*, Rio Verde, v. 3, n.1, 2012.

LIMA, Mônica. A África na sala de aula. *Revista nossa história*, São Paulo, ano 1, n.4, fev 2004.

MORAIS, Caroline da Silva. *Diversidade cultural e a educação: papel do professor e o da escola na superação de preconceitos*. 2014. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/diversidade_cultural_e_educacao11/index.php?pagina=0>. Acesso em: 20 set. 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mario de Souza. *Educação e diversidade cultural*. Paraná: Unicentro, 2014.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Adriana. *Diversidade cultural na escola: a tarefa por fazer*. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Adriana-Silva.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SILVA, Natalino Neves. *A diversidade cultural como princípio educativo*. Belo Horizonte: Fumec, 2011.

A DIVERSIDADE CULTURAL: A NECESSIDADE E A OBRIGATORIEDADE DE SE TRABALHAR A
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

UNESCO. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. *Relatório Mundial da Unesco*. 2009.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Da pólis à escola

From polis to school

Juliana Andrade Rocha

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: jujuxpk@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo se propõe a pensar a escola a partir da concepção de *pólis*, sendo que a ideia de *pólis* a que me reporto apoia-se, principalmente, nos testemunhos de Aristóteles. Pode-se compreender que a *pólis* é o conjunto dos cidadãos pensando na vida coletiva, pensando os rumos da vida coletiva, visando a efetivar uma *pólis* excelente e, portanto, um homem virtuoso, que seria o ideal. Conhecer Aristóteles nos dá condições de nos tornarmos melhores. Estudar Aristóteles nos permite compreender o rigor do pensamento e a relação da época para pensar o hoje.

Palavras-chave: Escola. *Pólis*. Vida coletiva.

Abstract: This article proposes to think of the school from the conception of *polis*, being that the idea of *polis* I am relying on it, relies mainly on the testimonies of Aristotle. It can be understood that the *polis* is the set of citizens thinking about collective life, thinking about the course of collective life, in order to make an excellent *polis* and, therefore, a virtuous man, that would be ideal. Knowing Aristotle allows us to become better. Studying Aristotle allows us to understand the rigor of thought and the relation of time to think of the present.

Keywords: School. *Polis*. Collective life.

Da pólis à escola

Muito se tem discutido sobre os problemas da escola. Este artigo se propõe a pensar a escola a partir da concepção de *pólis*, sendo que a ideia de *pólis* a que me reporto apoia-se, principalmente, nos testemunhos de Aristóteles¹. “De forma exemplar e paradigmática, os gregos antigos souberam, como nenhum outro povo ou cultura, conceber, realizar e expressar a educação intrinsecamente vinculada ao sentido e à

¹ Aristóteles (384-322 a.C) nasceu em Estagira, na Macedônia, antiga região da Grécia. Filho de Nicômaco, médico do rei Amintas III. Teve sólida formação em Ciências Naturais. Foi um importante filósofo grego. Um dos pensadores com maior influência na cultura ocidental. Foi aluno e discípulo do filósofo Platão. Elaborou um sistema filosófico no qual abordou e pensou sobre praticamente todos os assuntos existentes. O brilhante aluno escreveu uma série de obras nas quais aprofundava, como também modificava, as doutrinas do mestre. Dos seus numerosos escritos, apenas 47 sobreviveram ao tempo, muitos, porém, incompletos (Disponível em: <<http://www.e-biografias.net/aristoteles/>>. Acesso em: 20 jun. 2017).

realidade da existência coletiva, da humanidade, da vida da *pólis* e do homem". (COELHO, 2009, p. 18).

Segundo Aristóteles, a *pólis* abrange os cidadãos, que partilham do poder político, e os considerados não-cidadãos (estrangeiros, escravos, mulheres, crianças e anciãos), que não têm acesso ao poder político por diversos motivos, sendo que cidadão é aquele que tem "capacidade de participar na administração da justiça e no governo" (Aristóteles, III, 1, 1275a24-25), e o exercício dessas funções depende do tipo de regime (Aristóteles, III, 1, 1275b4-5, 18-19) e das regras previamente aceitas. Nesse sentido, os cidadãos integram duas esferas distintas: a atividade pública, que diz respeito à política, e a atividade privada, ligada à família.

De acordo com o referido autor, se é certo que "todas as comunidades visam algum bem, a comunidade mais elevada de todas e que engloba todas as outras visará o maior de todos os bens". (Política I, 1, 1252a1-2).

Pode-se compreender que a *pólis* é o conjunto dos cidadãos pensando na vida coletiva, pensando os rumos da vida coletiva, visando a efetivar uma *pólis* excelente e, portanto, um homem virtuoso, que seria o ideal. Sendo, também, uma comunidade política que surge de outras associações, como a comunidade familiar (casa – *oikos*) e a comunidade de vizinhos (aldeia – *kômê*), busca alcançar sempre o bem e a vida feliz, além da sobrevivência e subsistência.

Na *pólis*, o homem tem o conhecimento desenvolvido e sabe distinguir o bem do mal e o justo do injusto. Para manifestação de todo esse conhecimento, foi, principalmente, nos dada a fala. O sentido da *pólis* é ser melhor, justa e igualitária, não para uma mídia, mas para ela mesma. Na *pólis*, tem-se consciência das imperfeições e busca-se a excelência. Vale ressaltar que somos imperfeitos, precisamos buscar a excelência, buscar a autossuperação, elevar-se.

Nessa perspectiva, a política e a ética estão intimamente ligadas na *pólis*, cabendo a primeira o nível mais elevado por se preocupar com o fim da *pólis* que, no plano da felicidade coletiva, é criar condições de realização de todos os que dela fazem parte, enquanto a segunda, no plano da felicidade individual, visa aos meios para alcançar a excelência (*aretê*) de cada um.

Os seres humanos, potencialmente inclinados para a virtude, tornam-se virtuosos mediante a prática de atos racionais, disposição habitual inerente à educação que se implementa, em grande parte, com as leis da cidade. Na verdade, "tal como o homem é o melhor dos animais quando atinge o seu pleno desenvolvimento, do mesmo modo, quando afastado da lei e da justiça, será o pior" (Aristóteles, I, 2, 1253a32-33); sendo assim, a justiça é a ordem da comunidade de cidadãos, virtude soberana e esteio da moral e da política (Aristóteles, Política, III, 9 e Ética a Nicômaco, V).

A ideia da *pólis* é de comunidade. A cidade subsiste para assegurar a vida boa. Na *pólis*, todos, por mais que se oponham, por mais diferente que seja a posição, têm os mesmos direitos, os votos têm o mesmo valor e há igualdade de participação de todos os cidadãos no exercício do poder.

De acordo com Aristóteles, o homem é, por natureza, "um ser vivo político" (Política I, 2, 1253a4-5), sendo assim, para atingir seus objetivos, precisa viver em

comunidade ordenada, submetido às leis e à justiça. O homem, entre todos os seres vivos, é o único que possui a “palavra”.

De acordo com Vernant (1986), o que faz a *pólis* ser *pólis* é a preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder, ou seja, o poder da argumentação, do debate, da discussão. A palavra ou o saber toma consciência de si mesmo e então começa a selecionar os termos que têm um sentido e não podem ser mal compreendidos. Na *pólis*, o argumento vai falar por ele mesmo (não é persuasão). Esse comércio da palavra é o laço de toda sociedade doméstica e civil.

A palavra é que dá ao homem, diferente dos outros animais, a sua característica fundamental, que é ser sociável, animal cívico. Não é apenas o som da voz, mas o conhecimento desenvolvido, a possibilidade de analisar e separar o bem do mal, o justo do injusto.

Vernant (1986, p. 35) também afirma que outra característica da *pólis* é o “cunho de plena publicidade dada às manifestações mais importantes da vida social”, ou seja, práticas abertas se opondo a processos secretos. “Essa exigência de publicidade leva a apreender progressivamente em proveito do grupo e a colocar sob o olhar de todos o conjunto das condutas, dos processos, dos conhecimentos [...]”.

Mas, além da relevância da palavra e das práticas públicas, Vernant (1986) destaca haver um outro aspecto que caracteriza e determina o universo da *pólis*: a isonomia. Substituíram as relações de submissão e domínio pela relação de reciprocidade reversível. Apesar da realidade social, os cidadãos, no plano político, se concebem como iguais.

A escola também merece essas características (publicidade, decisões tomadas em conjunto, práticas abertas contra processos secretos, bem comum). “O poder dos indivíduos deve inclinar-se diante da lei do grupo”. (VERNANT, 1986, p. 44).

É indispensável possuir as finalidades morais, os indivíduos buscam objetivos comuns e, para atingir a excelência moral, são necessárias disposições inatas e bons hábitos. Em uma escola, entre os professores, seria importante a conservação desse princípio, pois visa-se atingir objetivos comuns e inculcar valores nos educandos. A educação, quando bem trabalhada pelos docentes, tem a capacidade de mudar a vida de uma pessoa, permitindo, inclusive, que esta reescreva a sua história.

O homem é filho da *pólis*, sem *pólis* não haveria saber, não haveria conhecimento, tecnologia etc. Da mesma forma, deve-se pensar a escola/a educação como fundamental para a vida.

A participação de todos na vida coletiva, viver em comunidade (vida em comum), é fundamental para a constituição da *pólis*. A vida na *pólis* significava, para os gregos, conforme Arendt (1981), uma forma de organização política muito especial e livremente escolhida, bem mais que mera forma de ação necessária para manter os homens unidos e ordeiros. Ou seja, viver na *pólis* tem um sentido muito maior. Nesse sentido, a vida na escola precisa ser ressignificada.

Quando pensamos no sentido da *pólis* aliado ao sentido da escola, percebemos que é preciso e possível fazer mais do que é feito na escola. Cada um deve se sentir parte do todo. É necessário realizar o possível. Os limites não são fixos. Às vezes nos acomodamos, temos medo de enfrentar ou assumir seja o que for. Mas, na *pólis*, é preciso participar, ajudar a *pólis* (a escola) a encontrar bons caminhos, fazer boas

escolhas, sermos compreensivos – discernir, reconhecer, distinguir – tendo em vista a questão da vida coletiva. A preocupação é que a escola se torne excelente e justa.

A escola afirma seu sentido para o presente e o futuro da humanidade, da sociedade e dos indivíduos à medida que se faz *instituição* por excelência da cultura, da formação, do saber vivo, borbulhante, crítico e instituinte, que se impõe como crítica necessária do presente e possibilidade concreta de um futuro diferente, livre do que oprime e desfigura a humanidade do homem, e impede o surgimento da sociedade autônoma e justa. (COELHO, 2009, p. 22).

Quase sempre lavam-se as mãos e não se encontra problema algum, nada acontece. As coisas seguem aos “trancos e barrancos”, não se faz história, não se aposta no impossível, porém a história é o reino do possível. É necessário se dedicar, criar horizontes diferentes da ação, para tanto, a participação de todos é fundamental. É possível iniciar algo aparentemente sozinho e, depois, aos poucos, as coisas começam a acontecer. É preciso sentir que vale a pena participar porque algo está mudando, sentir, principalmente, que se está participando, que nada está sendo imposto. Faz-se necessário encontrar algo que mobilize, que tenha sentido, e buscar sempre a felicidade. Sendo que a felicidade é o fim da natureza humana, constitui-se a excelência humana para o Grego e, portanto, para a *pólis*. Mas, de acordo com os princípios da *pólis*, só podemos ser felizes se formos bons, justos, éticos e excelentes. Só há felicidade na prática do bem.

Sendo a *pólis* uma forma de vida coletiva, quem participa ativamente, assumindo a responsabilidade dela, pode ser, inclusive, chamado a prestar contas dos seus atos (A política – Aristóteles). Não há *pólis* sem participação efetiva, se a participação for maior, assim como na escola, a tarefa resulta ser melhor realizada.

É importante destacar que o ideal da *pólis* é que se tenha o essencial, coisas fundamentais para existir. É preciso impor limites à busca desenfreada da riqueza, caso contrário, não há como estar em condições de igualdade na *pólis*, destruindo qualquer possibilidade de vida política. O luxo leva à vida fácil, a divergências e à inveja. Deve-se buscar a igualdade na *pólis*. Essa igualdade também deve existir na escola. Nada de competições, como vemos frequentemente, devemos pensar no fim da tentativa de um sobressair ao outro, um fazer mais que o outro pensando em uma mídia. O que é bom para um é igualmente importante para o outro, dessa forma, precisa-se pensar em dividir ideias e angústias, compartilhar soluções pensando no bem de todos e construir uma unidade na pluralidade de valores e interesses. Algo em comum precisa ser construído na escola, isso é condição para a existência da *pólis* grega. Porém, não podemos deixar de salientar que não há *pólis* sem liberdade/autonomia.

Conhecer Aristóteles nos dá condições de nos tornarmos melhores. Estudar Aristóteles nos permite compreender o rigor do pensamento e a relação da época para pensar o hoje.

Faz-se necessário formar um professor que saiba pensar, raciocinar, entender o mundo e encontrar alternativas de ação. Mais do que aprender a gerir, ele precisa entender o que é fundamental na educação e na escola. Não se preocupar com coisas

pequenas, e sim almejar uma formação que seja capaz de trazer discernimento aos alunos.

A escola deve nos fazer melhores. É preciso buscar sempre o melhor e o bem de todos, duvidar e contestar as coisas a nossa volta, fazer com gosto aquilo que deve ser feito. O professor precisa provocar o aluno para que ele busque e cresça. O professor não é o ponto de chegada, a tendência é que o aluno supere o professor.

Assim como na *pólis*, na escola é preciso agir sempre de forma equilibrada, ser mais vigilante e menos pretensioso. Deve-se dizer a verdade com toda franqueza e clareza, porém sem humilhar o aluno, sem o etiquetar ou rotulá-lo. Afinal, formam-se os alunos para a humanidade. Logo, é necessário buscarmos a temperança, o equilíbrio na vida e a ponderação em cada caso.

A educação deverá ser pautada em princípios. Não adianta uma educação igualitária, como se prega, se os fins não levam a nada. É preciso girar o olhar e converter, mudar radicalmente, tomar outro rumo. Afinal, uma escola é uma instituição de formação humana e deverá garantir uma educação melhor no conjunto da *pólis*.

O que justifica, dá vida e sentido à escola, à relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes, são o processo de formação humana que aí se realiza e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recria. (COÊLHO, 2009, p. 16).

Ao criar e recriar a cultura, o homem tem a possibilidade de se construir e fazer diferente. A educação deve, necessariamente, ser a mesma para todos, e o cuidado posto deve ser tarefa comum, e não do foro privado.

[...] a escola se faz plena de sentido à medida que efetivamente amplie e aprofunde os horizontes de vida e cultura para todos os homens, sem discriminação; participe efetivamente do trabalho e do esforço da humanidade, da sociedade e dos indivíduos de rompimento e superação de tudo o que é limitado, pobre, repetitivo, operacional, funcional, coisificante, desumanizante; de transcender a esfera do particular, das partes, do privado, rumo ao universal, ao todo, à totalidade aberta, viva e em permanente invenção de si mesma; de pôr em primeiro lugar o que é público, o que é de todos, o direito, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a justiça, a dignidade dos humanos. Em tudo isso é fundamental que a educação e a escola se façam partes do trabalho de apreensão do mundo da linguagem, não como mero instrumento de comunicação e expressão, mas como esfera de sentido, de significação. (COÊLHO, 2009, p. 22).

Dessa forma, o cidadão pertence a duas ordens de existência: aquela que lhe é própria (*idion*) e aquela que lhe é comum (*koinon*). De acordo com Arendt (1981, p. 66), a *pólis* era a “garantia contra a futilidade da vida individual, o espaço protegido contra esta futilidade [...]”. Vernant (1986) aponta que, despojando-se do caráter privado, o Estado já aparece como questão de todos e, parecendo querer refletir essa concepção, a cidade passa a ser centralizada na *ágora* e não mais em torno do palácio real, tornando-se, por isso, no sentido pleno do termo, uma *pólis*.

Conclui-se, portanto, que devemos fazer da ESCOLA uma PÓLIS. A *pólis* propiciou uma nova forma para a vida social, como também para as relações entre os

homens. Viver na *pólis* significava que as decisões, mediante as palavras e a persuasão, sobrepujavam a força; que o discurso era maior que a ação; ou, de acordo com Vernant (1986), a utilização da palavra sobrepujava qualquer outro instrumento de poder. Esse processo impôs, por conseguinte, uma educação adequada, em que o discurso (*rethorike*) emerge como um de seus principais tópicos. Para tanto, a *pólis*, como “empresa educativa” ou “comunidade pedagógica”, no entendimento do autor, deve se adequar para atender às demandas requeridas pela sociedade.

Para Aristóteles, a educação é fundamental e tem por finalidade a cidade perfeita e o cidadão feliz. A educação, para Aristóteles, é “um caminho para a vida pública”. Cabe à educação a formação do caráter do aluno. Perseguir a virtude significaria, em todas as atitudes, buscar o “justo meio”. A prudência e a sensatez se encontrariam no meio-termo, ou medida justa, “o que não é demais nem muito pouco”, nas palavras do filósofo.

Segundo o referido autor, a educação é capaz de desenvolver as condições necessárias para a segurança do regime e para a saúde do Estado. É a educação que fornece unidade orgânica ao Estado; ela deve ocupar toda a vida do cidadão, desde a sua concepção. Só aquele capaz de legislar deve contribuir para a educação. Logo, a educação não pode ser negligenciada, deixada a cargo de cada cidadão. Ela é responsabilidade do legislador, o único que pode estabelecer leis e princípios gerais. É somente por meio da educação que o homem desenvolverá aquela que é considerada por Aristóteles a mais importante das ciências, a Política, justamente porque tem por objeto o bem-estar comum. Tal educação será promovida a partir de um conjunto de atividades pedagógicas coordenadas, tendo em vista uma cidade perfeita e um cidadão feliz (Artigo: Aristóteles e Educação).

Referências

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Forense Universitária/EDUSP, 1981.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução e notas de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Edição Bilíngue: grego-português. Lisboa: Vega, 1998.

_____. *Ética a Nicômaco*. Tradução e notas de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

COÊLHO, Ildeu M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1986.

Educação e economia solidária: princípios para propor mudanças a partir de outra visão de mundo

Education and solidarity economy: principles to propose changes from another world view

Guacira Quirino Miranda

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGED/FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço pessoal: Rua Maria das Dores Dias, 485. Bairro Santa Mônica. Uberlândia (MG). CEP 38408-206.
E-mail: guaciraqm@hotmail.com.

Resumo: Vivemos em um capitalismo globalizado, submetidos à lógica do mercado e às relações de poder. A educação escolar, ao mesmo tempo em que apresenta os elementos para a compreensão da sociedade capitalista, acaba por reforçar a reprodução dessa sociedade. Para mudar esse modelo de educação, é necessário buscar outros elementos, que estimulem a reflexão sobre os problemas do mundo contemporâneo, refutando a educação tecnicista e apresentando propostas de educação pautadas em uma abordagem humanista. A economia solidária, no marco da tradição da economia social, incorpora à gestão da atividade econômica os valores humanos que devem reger a sociedade e as relações de cidadania: justiça, equidade, fraternidade econômica, solidariedade social e democracia. Daí a proposta de se pensar a educação a partir dos princípios da economia solidária, de modo a propor mudanças a partir de outra visão de mundo.

Palavras-chave: Educação. Economia Social. Economia Solidária.

Abstract: We live in a globalized capitalism, submitted to the logic of the market and to relations of power. School education, while presenting the elements for understanding capitalist society, reinforces the reproduction of this society. In order to change this model of education, it is necessary to seek other elements that stimulate reflection on the problems of the contemporary world, refuting technical education and presenting educational proposals based on a humanistic approach. Solidary economy, within the framework of the tradition of social economy, incorporates to the management of economic activity the human values that must govern society and the relations of citizenship: justice, equity, economic fraternity, social solidarity and democracy. The proposal to think of education from the principles of solidarity economy contributes to think education from another worldview.

Keywords: Education. Social Economy. Solidarity Economy.

*Considerando que todos os desafios enunciados têm uma contrapartida de esperança e que o crescimento dos saberes pode conduzir, a longo prazo, a uma mutação comparável à passagem dos hominídeos à espécie humana.
(Manifesto da Transdisciplinaridade, 1994).*

A escola é o espaço institucionalizado de produção e reprodução do saber; concebida para a socialização formal, como transmissora dos conhecimentos historicamente produzidos, e socialização informal, como lugar de convívio no qual são compartilhados e aprendidos crenças, valores e normas sociais. O papel da educação não é o de reproduzir os valores que predominam na sociedade, sem questionar esses valores e propiciar a reflexão crítica que possibilite a ação para que ocorram as mudanças sobre aquilo que não está correspondendo ao que seja o ideal para os indivíduos e a sociedade.

Vivemos em uma sociedade capitalista, submetida à lógica do mercado e às relações de poder. Japiassu (2006), ao traçar observações sobre a sociedade em que vivemos, retrata que a atual sociedade globalizada combina o liberalismo econômico e a tecnocracia que se desenvolve para atender ao sistema capitalista. O totalitarismo do mercado submete todas as pessoas. A busca pela produtividade alucinante resulta em individualismo, medo e estresse, além de gerar uma legião de excluídos social e economicamente.

A crítica de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a indústria cultural e a cultura de massa mostra como o capitalismo industrial se utiliza dos meios de comunicação para transformar todos os indivíduos em consumidores. O desejo de consumo e acumulação de mercadorias é inculcado sobre os indivíduos e provoca o falso entendimento de que para *ser* é necessário *ter*:

A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas as suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências de produção em massa e de cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

A educação escolar, ao mesmo tempo em que apresenta os elementos para a compreensão da sociedade capitalista, acaba por reforçar a reprodução dessa sociedade. Ao trazerem a teoria de Marx (1985a, 1985b), por exemplo, os professores apresentam e abrem o debate sobre as forças produtivas e as relações sociais de produção, mostram como se desenvolveram as técnicas e os processos de produção e como se dá a divisão dos produtos e a organização do trabalho. Abordam a divisão social do trabalho e a separação entre os detentores dos meios de produção e o trabalhador. Discutem a alienação do trabalho e a exploração do trabalhador, a luta de classes, as relações hierárquicas, a apropriação capitalista do saber social. No entanto, inúmeras vezes apontam para uma perspectiva utópica da teoria e ponderam que o capitalismo não tem fim porque se retroalimenta em suas próprias fontes e que sua lógica de funcionamento vai sempre aumentar o acúmulo de riquezas e, cada vez mais, ampliar a desigualdade e a exclusão social.

Ao fazerem a crítica, esses professores evidenciam sua desesperança sobre um mundo melhor. Por outro lado, a educação escolar continua a dar prioridade à formação dos alunos para o trabalho, e seu foco é o desenvolvimento de competências e habilidades para permitir o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

Quanto mais “competente” ou bem preparado estiver, maiores são as oportunidades de ascensão, em uma perspectiva que leva em conta a meritocracia. Assim, permanece o caráter economicista na educação sob a égide da economia de mercado.

Para mudar esse modelo de educação, é necessário buscar outros elementos, que estimulem a reflexão sobre os problemas do mundo contemporâneo, confrontando a educação tecnicista com modelos de educação fundados em uma abordagem humanista. Nessa perspectiva, mesmo que se considere que uma base econômica fundamenta nossa sociedade, é possível uma reconfiguração do pensamento sobre as práticas de socialização formais e informais de nossa sociedade, que são transmitidas e produzidas no ambiente escolar. A proposta deste trabalho é trazer para a discussão as abordagens da economia popular solidária como uma alternativa para se pensar a economia em uma fundamentação humanista.

Singer (2002) considera que a economia solidária é uma opção melhor do que o capitalismo, porque se alicerça em um modelo de sociedade na qual predomina a igualdade e a solidariedade entre as pessoas, possibilitando, com isso, uma vida melhor para todos. Em lugar do individualismo e da competitividade, tem-se a cooperação. Em vez do consumismo, o consumo sustentável.

O consumo sustentável representa um salto qualitativo de complexa realização, na medida em que agrega um conjunto de características que articulam temas como equidade, ética, defesa do meio ambiente e cidadania, enfatizando a importância de práticas coletivas como norteadoras de um processo que, embora englobe os consumidores individuais, prioriza as ações na sua dimensão política. (JACOBI, 2006, p. 185).

A economia solidária, que faz parte do contexto da economia social, se insere na economia de mercado, no entanto, possui características próprias que a diferenciam da lógica do mercado capitalista. Os empreendimentos dessa economia são gerados e administrados pelos trabalhadores, e esta é uma proposta de ruptura com o modo de trabalho alienado. Além dos objetivos sociais e da importância da solidariedade, as formas como se estabelecem as relações de trabalho e o modo como os ganhos são destinados criam relações sociais e de trabalho específicas.

A teoria filosófica de Deleuze e Guattari (1996) fornece elementos para reflexão sobre a economia solidária. Segundo os autores, nós, indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas que nos compõem e que possuem diferentes ritmos e natureza. São de múltiplas espécies, que se constituem a partir de três tipos: as linhas maleáveis ou molares, de códigos relativamente flexíveis que permitem a comunicação entre os polos extremos da cisão e da fusão; as linhas duras, que são responsáveis pelas dualidades existentes em nossa sociedade, pois são molares, ou seja, estratificadas; e as linhas de fuga, que são linhas de ruptura.

Os empreendimentos solidários surgiram como uma linha de fuga do sistema capitalista com suas relações de alienação e exploração do trabalho, do desemprego, da competitividade e da exclusão social. As pessoas que fazem parte dos empreendimentos provêm de situações de vulnerabilidade social, geralmente possuem uma situação econômica historicamente adversa ou passaram por situações de perdas e

constrangimentos. Os pressupostos psicossociais da exclusão social são: competitividade e culpabilização. A competitividade exige a exclusão, gera a exclusão, pois só é possível se houver diferenças. A culpabilização atribui ao indivíduo a responsabilidade por sua situação econômica adversa, como sinal de incompetência e fracasso. Conforme Sawaia (2004, p. 9), “a dialética da inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se excluído até o sentir-se discriminado ou revoltado”. Segundo a autora, “os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas, de seus valores, que não são reconhecidos trazendo uma exclusão cultural”.

A proposta da economia solidária é de igualdade e oportunidade para todos. Os empreendimentos são gerados e administrados pelos trabalhadores, em um sistema de produção coletiva e cooperativa, no qual todos têm poder de decisão (autogestão). De acordo com Singer (2003, p. 116), autogestão significa que “a mais completa igualdade de direitos de todos os membros deve reinar nas organizações da economia solidária”. Mais do que a gestão de um empreendimento, a autogestão na economia solidária significa a gestão social do grupo, no qual cada participante é autônomo, mas reconhece que faz parte de um todo solidário e colaborativo.

Como linha de fuga para a mais valia, as relações da economia solidária não se baseiam no lucro. Os ganhos ou “sobras” provenientes da comercialização dos produtos são aplicados nos empreendimentos e repartidos entre os participantes para garantir sua subsistência. Além da comercialização dos produtos, a distribuição de recursos também se efetiva com base na dádiva, na troca, no mutirão e na reciprocidade. O Banco de Tempo, por exemplo, é um sistema de intercâmbio de horas de trabalho que se efetiva na prestação de serviços. Forma-se um banco de oferta e procura de serviços, e o pagamento dos serviços realizados não se dá em dinheiro: a moeda de troca é o tempo (em horas).

Deleuze e Guatarri (1996) escreveram sobre as linhas como um constante processo de territorialização e desterritorialização. “E constantemente as linhas se cruzam, se superpõem por um instante, se seguem por um certo tempo”. (Op. cit., p. 71). Isso acontece na economia solidária. As linhas de fuga da economia solidária propõem desterritorialização, um território diferente daquele que funda e sobre o qual se alicerça o sistema capitalista. A economia solidária é uma linha de fuga no sentido de aduzir outras formas de ver e de ser no mundo, que foge dos agenciamentos do sistema capitalista. Um plano de imanência ou campo de consistência construído:

é seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga [...]. Estamos numa formação social; ver primeiramente como ela é estratificada para nós, em nós, no lugar onde estamos; ir dos estratos ao agenciamento mais profundo em que estamos envolvidos; fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, fazê-lo passar do lado do plano de consistência. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22).

E essas linhas se fazem maleáveis. E sob esse aspecto é preciso pensar que as linhas de fuga da economia solidária não remetem a uma sociedade primitiva, que

prescinde do desenvolvimento tecnológico realizado e conquistado pelos homens para a melhoria da qualidade de vida. Mas é uma ruptura com a tecnologia e o “desenvolvimento/progresso” naquilo que eles trazem de perverso para a sociedade. A segmentaridade primitiva que constituiu a economia solidária é de romper com o sistema capitalista, mas não há uma proposta de completa cisão, o que se quer não é criar uma linha de segmentaridade dura no sentido de criar uma nova estratificação social, a daqueles que pertencem aos empreendimentos solidários. Mais do que empreendimentos solidários, a economia solidária é uma filosofia de vida, ou seja, perpassa todas as esferas da existência.

É um movimento de vida pensado e realizado de dentro para fora. Sendo assim, uma das principais características da economia solidária é ser uma economia local. De acordo com França-Filho e Laville (2004), trata-se de uma economia interessada no desenvolvimento local, comunitária e pública, realizada para a geração de trabalho e renda, que se baseia em uma construção coletiva democrática. A dimensão dos empreendimentos é variada, de pequenas associações e cooperativas populares até grandes cooperativas ou empresas recuperadas pelos trabalhadores.

Um exemplo do caráter local da economia solidária são as moedas sociais. São moedas que fazem parte de um sistema paralelo ao da moeda oficial do país. Surgiram devido à característica da economia solidária de comercializar seus produtos em feiras organizadas pelos próprios empreendedores. As feiras são espaços abertos para a integração e articulação entre os empreendimentos e para a oferta dos produtos para a comunidade. A princípio, as moedas sociais eram utilizadas somente nas feiras e, depois, seu uso se estendeu para a comunidade, passando a ser vista como uma forma de reter, no espaço comunitário, os benefícios do trabalho dos produtores, tornando-se, assim, um instrumento para o desenvolvimento dos locais onde se insere, pois cria um espaço de circulação determinado que beneficia a distribuição dos recursos e aumenta negócios na esfera onde se insere. O volume de emissão de moeda social é proporcional ao incremento das transações realizadas pelos participantes da economia local.

Abordar, na escola, o processo de criação e desenvolvimento das moedas sociais ajuda a compreender o valor social da moeda como meio de circulação. Abre espaço também para a discussão sobre o que representa o acúmulo de papel-moeda na economia capitalista:

o papel-moeda é uma das unidades constitutivas da economia capitalista, que é a economia de mercado fundada na propriedade privada e na divisão social do trabalho. A moeda passa a se transformar em capital monetário cuja valorização se expressa no acúmulo de riqueza abstrata. Dada a dimensão de acúmulo de riqueza, a natureza monetária da economia capitalista tem por objetivo permanecer sempre abstrata, como capital monetário. Assim, o capitalismo procura formas de valorizar cada vez mais o capital, acumulando mais riqueza, e o dinheiro se transforma em capital financeiro. O dinheiro no mercado financeiro rende mais dinheiro se desvinculando, de certa forma, da esfera produtiva. (MIRANDA, 2011, p. 4).

A partir do uso das moedas sociais, foram criados bancos comunitários que oferecem serviços financeiros solidários de natureza associativa e comunitária,

apoiando os pequenos empreendimentos produtivos e de prestação de serviços. Um exemplo de banco comunitário é o Banco Palmas, fundado em 1998 no Conjunto Palmeira, periferia de Fortaleza - CE. A Associação de Moradores do Conjunto Palmeira - ASMOCONP criou a moeda social Palma e, a partir daí, o banco comunitário.

Imagem 1: Moeda social Palma



Fonte: <<http://economia.uol.com.br/album/2012/06/04/brasil-tem-81-moedas-alem-do-real.htm#fotoNav=10>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Em março de 2013, a associação fundou o Instituto Palmas de Desenvolvimento e Socioeconômica Solidária, cujo caráter jurídico é de uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Criou-se, então, uma rede de bancos públicos comunitários, a Rede Brasileira de Bancos Comunitários que, atualmente, é formada por 103 bancos comunitários.

De acordo com o Instituto Palmas, as principais características dos bancos comunitários são:

- A própria comunidade decide criar o banco, tornando-se sua gestora e proprietária;
- Atua sempre com duas linhas de crédito: uma em reais e outra em moeda social circulante local;
- Suas linhas de crédito estimulam a criação de uma rede local de produção e consumo, promovendo o desenvolvimento endógeno do território;
- Apóia os empreendimentos com estratégia de comercialização como: feiras, lojas solidárias, central de comercialização, etc.;
- Atua em territórios caracterizados pelo alto grau de exclusão e desigualdade social;
- Volta-se para um público caracterizado pelo alto grau de vulnerabilidade social, sobretudo aqueles beneficiários de programas sociais governamentais de políticas compensatórias;
- Funda sua sustentabilidade financeira, em curto prazo, na obtenção de subsídios justificados pela utilidade social de suas práticas. (INSTITUTO PALMAS, s.d., s.p.).

A criação da moeda social eletrônica abriu novos espaços para a comercialização dos produtos, que podem ser adquiridos de forma eletrônica, por cartão e/ou via telefone celular (e-Dinheiro), e cujo resultado retorna ao local onde a produção acontece.

Imagem 2: Moeda social Mumbuca - moeda social eletrônica



Fonte: <<http://www.institutobancopalmas.org/moeda-mumbuca-2/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Observa-se, tanto na composição de redes comunitárias quanto no uso da internet para a possibilidade de estabelecimento de redes, uma ampliação da territorialização da economia solidária, sem perder de vista o seu aspecto de economia local. Reiterando que o território da economia solidária é um e se compõe da soma das territorialidades e da multiplicidade dos empreendimentos, e cada empreendimento é único em suas especificidades, naquilo que o fez ser o que é e que o constitui.

Sobre a composição em redes, um marco para a história da economia solidária no Brasil foi a constituição do Fórum Brasileiro de Economia Solidária - FBES. Nesse fórum, reuniram-se empreendedores solidários, entidades de assessoria e fomento e gestores públicos. A respeito da união entre os diversos agentes, esta não representa a subsunção da economia solidária aos valores do poder capitalista instituído; ratifica-se que a economia solidária parte de movimentos sociais organizados e não possui uma liderança molar e que a ruptura da economia solidária com o sistema (social e político) vigente em nossa sociedade não ocorre totalmente. A economia solidária não prescinde dos mecanismos de apoio das políticas públicas ou de outras instituições que promovem o desenvolvimento social e a geração de renda. A visão é sempre de assistência social e nunca de assistencialismo.

No âmbito governamental, várias iniciativas já foram consolidadas desde o Fórum Brasileiro de Economia Solidária - FBES em 2003. Nessa mesma época, constituíram-se o Conselho Nacional de Economia Solidária - CNES e a Secretaria Nacional de Economia Solidária - SENAES, vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego - MTE. Em 2006, foi desenvolvido o Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária (SIES). No final de 2007, o SIES concluiu o Mapeamento Nacional de Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), e em 2013, finalizou-se um segundo mapeamento, que atualizou um atlas digital no qual estão informados 19.708 empreendimentos da economia solidária (BRASIL, s.d., s.p.).

Essas informações reforçam a proposição de que a economia solidária, bem como todo movimento social organizado, consegue conquistar seus espaços, ser agente de mudanças.

Trazer para a escola essas informações e proposições é abrir espaço para uma discussão mais ampla. O capitalismo provoca contradições a serem refletidas com os estudantes. No capitalismo, predomina uma sociedade na qual só se pensa em ter e consumir. Uma sociedade individualista que não considera aspectos primordiais para

o bem-estar social e a continuidade da vida no planeta. O sistema capitalista é concentrador de riquezas, no entanto, precisa de consumidores e, por isso, trabalha para manter um alto nível de consumo. Portanto, cria desejos de consumo a partir de agências de produção em massa e de cultura, levando a crer que os comportamentos normalizados são naturais. O capital se coloca acima do trabalho, o individualismo acima da solidariedade, os produtos acima das pessoas e da preservação da natureza. No capitalismo, somente a atividade econômica tem valor, assim, desvaloriza-se a própria vida. As atividades especulativas se tornam mais importantes do que as consequências sociais e meio-ambientais que produzem.

A economia social, na qual se insere a economia solidária, defende que as organizações produzam bens e serviços de forma solidária, não visando somente o lucro, mas ganhos para todos. A dimensão de ganho é maior do que a visão voltada somente para a lucratividade, já que supera o fator financeiro ao tomar em conta os valores sociais. No enfoque da economia solidária, as atividades econômicas levam em conta as pessoas, o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, e estas são suas referências prioritárias. De forma geral, a economia solidária é uma maneira de viver, que abarca a integridade das pessoas e designa a subordinação da economia à sua verdadeira finalidade: prover de maneira sustentável as bases materiais que promovam a satisfação das necessidades de todos, sem perder de vista as gerações que virão. Os empreendimentos dessa economia têm suas referências em cada participante e grupo social, porque não se define a partir dos benefícios materiais alcançados por um empreendimento, mas em função da qualidade de vida de seus membros e de toda a sociedade como sistema global.

A economia solidária, no marco da tradição da economia social, incorpora à gestão da atividade econômica os valores que devem reger a sociedade e as relações de cidadania: justiça, equidade, fraternidade econômica, solidariedade social e democracia. Uma nova forma de produzir, consumir e distribuir que se coloca como um instrumento de transformação social. Assim, o papel daqueles que se preocupam com esses valores e conhecem a economia solidária é buscar aprender mais e difundir seus princípios e suas práticas. Na educação, a função dos educadores que defendem a economia solidária não é a de trazer esses princípios e exemplos como práticas acabadas, ou receita pronta, mas apresentá-los para provocar o debate. Como se resolvem questões como competição/colaboração, igualdade/desigualdade, solidariedade, propriedade privada/coletiva, individualismo, liberdade individual, coletividade, grupo, hierarquia, empreendedorismo, liderança, identidade social, heterogestão/autogestão, cooperativismo? Há esperança de um mundo melhor, como consegui-lo a partir de nossa realidade, desejos e ações? Propor e ampliar espaços de discussão a partir da realidade observada fundamentada pela opção teórica adotada em confronto com as teorias que fazem a contraposição é um caminho para transformação do pensamento que sustenta todo o aparato existencial dos sujeitos.

Conforme Japiassu (2006, p. 49), “o objetivo da educação não é o acúmulo ou capitalização de conhecimentos, mas sua organização em função de eixos estratégicos fundamentais”. Abordar o tema na escola não trata, portanto, de ensinar sobre a economia solidária ou apresentá-la como uma panaceia, solução para todas as mazelas que enfrentamos em nossa sociedade. O objetivo é, justamente, oferecer elementos para

problematizar. Não é também um debate somente sobre os fatores econômicos, mas, sobretudo, sobre questões sociais, éticas e políticas.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução, Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego - MTE. *A Economia Solidária*. s.d. Disponível em: <<http://acesso.mte.gov.br/ecosolidaria/a-economia-solidaria/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996 (Coleção TRANS).

FRANÇA-FILHO, Genauto Carvalho de; LAVILLE, Jean-Louis. *Economia Solidária - uma abordagem internacional*. Rio Grande do Sul: UFRGS Ed., 2004.

INSTITUTO PALMAS. *O que é um banco comunitário*. s.d. Disponível em: <<http://www.institutobancopalmas.org/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

JACOBI, Pedro. Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania. *Ambiente & Sociedade* [online]. 2006, v. 9, n. 1. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2006000100010>>. Acesso em: 28 set. 2017.

JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985b. Livro 1, v. 1, t. 2 (Os economistas).

MIRANDA, Guacira Quirino. Painel de Moedas Sociais. *Justributário* (Fortaleza), v. Especial, p. s.n., 2011.

SAWAIA, Bader. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

SINGER, Paul. *Globalização e Desemprego: diagnóstico e alternativas*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

Educação Profissional e Gestão Escolar: por uma formação emancipadora e por uma gestão democrática nas escolas públicas

Professional Education and School Management: through emancipatory training and democratic management in public schools

Sílvia Elaine Almeida Lima

Pós-Graduanda do curso de Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia – IFBA.
E-mail: silvia.lima@ifba.edu.br

Resumo: O tema do referido texto tem por objetivo fazer uma abordagem sobre a gestão escolar no âmbito da Educação Profissional na perspectiva de uma gestão democrática e formação emancipadora nas escolas públicas. Assim, as discussões contidas neste artigo elucidam conceitos sobre educação, educação escolar, gestão democrática-participativa, além de fazer uma breve incursão histórica da educação profissional e da relação entre trabalho e educação. Dessa forma, se fazem presentes para a discussão teórica das abordagens que constituem este artigo autores como Paro (2012); Libâneo (2004); Luck (2013); Saviani (2007); Ramos (2007) entre outros, além de trechos pertinentes de legislação.

Palavras-chave: Educação Profissional. Gestão Escolar. Educação. Educação Escolar. Escolas Públicas.

Abstract: The purpose of this text is to make an approach on school management in the field of Professional Education with a view to democratic management and emancipatory training in public schools. Thus, the discussions in this article elucidate concepts about education, school education, democratic-participative management, as well as making a brief historical incursion of professional education and the relationship between work and education. In this way, the theoretical discussion of the approaches that make up this article is based on the ideas of Paro (2012); Libâneo (2004); Luck (2013); Saviani (2007); Ramos (2007), among others, in addition to pertinent pieces of legislation.

Keywords: Professional Education. School management. Education. Schooling. Public schools.

1 Introdução

Segundo a Lei 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu artigo 1º, “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”. (BRASIL, 2015). Tal afirmação diz respeito a um conceito mais amplo do que significa o termo “Educação”, o que se percebe que o ato de educar pode acontecer em diversos espaços, com diferentes abordagens que vão depender do tipo de princípios, valores, culturas e crenças que se pretendem “transmitir”. Assim,

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1985, p. 3).

Nesse constante, “educação”, em seu sentido lato, é um fenômeno que ocorre em todo lugar, não necessariamente no ambiente da sala de aula, é uma ação que acontece, ainda que não seja intencional ou pré-estabelecida, haja vista a influência constante do meio social, permeado de costumes, hábitos e valores, na vida dos indivíduos.

Quanto à “educação escolar”, aquela que ocorre nos espaços formais de aprendizagem, trata-se de uma ação pensada e planejada, ou seja, um ato intencional que busca formar um tipo de homem para uma determinada sociedade, enfim, a educação escolar é aquela que, nos termos da Lei 9394/96, “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias [...]. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 2015).

Desse modo, é na perspectiva da educação escolar que este artigo se insere, portanto, as abordagens a seguir dizem respeito às práticas que se tecem no ambiente formal de aprendizagem, a escola.

2 Breve histórico sobre a educação profissional e a relação entre trabalho e educação: por uma formação emancipadora

É mister salientar que, ainda conforme a Lei 9394/96, em seu artigo 39, “a educação profissional [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (BRASIL, 2015). Essa redação dada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, mostra que a concepção da educação profissional avança para uma direção mais integradora e emancipadora do ser humano, o que não vinha acontecendo ao longo da história.

Historicamente, a Educação Profissional esteve atrelada a uma concepção dualista de formação do homem, uma vez que se defendia a ideia de que a elite e a classe trabalhadora deveriam ter acesso a formas de educação diferenciadas já que os filhos da burguesia dispunham de tempo para se dedicar aos estudos e, futuramente, tornar-se dirigente da sociedade; portanto, a estes uma educação de natureza propedêutica, academicista e de cultura geral. Já os filhos dos trabalhadores, “os desvalidos da sorte”, tinham como única alternativa o acesso a um “ensino” que não propiciasse a superação de sua condição de classe, pois o seu destino era continuar alijado das oportunidades de ascensão social, a estes uma educação de caráter técnico e instrumental. Ora,

os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera

deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir. (TRACY, 1908, *apud* FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2009, p. 34).

A história da educação profissional no Brasil permite compreender que não havia a relação entre educação e trabalho como categoria indissociável, mas como categorias de maior ou de menor prestígio, pois, aos ricos, a educação; aos pobres, o trabalho. Na verdade, a estrutura dualista que marca a história da educação profissional é reflexo da própria divisão social das classes, logo, a distribuição desigual de renda resultou, também, na divisão desigual do conhecimento. Vejamos que

no Brasil a formação do trabalhador ficou marcada já no início com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício. Com isto... “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (FONSECA, 1961, *apud* GARCIA, 2001, p. 1).

Então, percebe-se que a estrutura dual da educação profissional no Brasil é a própria marca da educação das sociedades que têm o capitalismo como seu modo de produção, sendo que a luta contra esse sistema seria uma luta contra hegemônica, que partisse da classe trabalhadora. Uma luta a ser travada coletivamente para a construção de uma escola unitária que proponha princípios educativos como base para uma educação emancipadora e libertadora que, para Ramos (2007, p. 2), inspirado na concepção de Gramsci, defende uma escola do tipo “desinteressada”, ativa e criadora, trata-se, portanto, de uma educação unitária ao pressupor “que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social”. Logo, os pressupostos que devem nortear uma educação que conceba o ser humano como sujeitos de direitos sejam aqueles que, conforme Moura (2007), compreendam os homens e as mulheres como seres histórico-sociais, capazes de transformar a realidade, ou seja, um ser que:

busca a autonomia, a auto-realização e a emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-política. Isto consiste em perceber o homem como um ser capaz de colocar-se diante da realidade histórica para, entre outros aspectos, reagir à coerção da sociedade, questionar as pretensões de validade e de normas sociais, construir uma unidade de interesses e descobrir novas estratégias de atuação solidária. (CEFET-RN, 1999, p. 47, *apud* MOURA, 2007, p. 21).

Dessa forma, o ser humano é um ser capaz de produzir e alterar a sua relação com os demais seres humanos, num movimento dialético, que cria e recria o mundo a partir de sua intervenção na realidade, pelo trabalho, pela sua ação com a natureza.

Também é necessário que o trabalho seja concebido como um princípio educativo, uma vez que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”. (SAVIANI, 2007, p. 152). Segundo Ramos (2007), assumir o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e

ontológico de produção da existência humana, isso porque a relação entre educação e trabalho é uma relação de identidade, uma vez que o homem aprendeu a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la. “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. (SAVIANI, 2007, p. 154).

A reflexão sobre o trabalho como princípio educativo presume, ainda, a busca pela unidade entre a teoria e a prática, a superação da divisão entre capital e trabalho, cultura geral e cultura técnica, trabalho manual e trabalho intelectual.

Enfim, são vários os princípios norteadores de uma prática educativa que permita erigir uma escola integradora que fortaleça as intenções de uma formação emancipadora, a saber: a pesquisa como princípio pedagógico, a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade, a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e a educação básica, bem como a relação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia. Dito isso, o que se defende é uma educação politécnica que, como propõe Saviani (2007), diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracteriza a produção moderna” ou a educação tecnológica que pressupõe a unidade entre a teoria e a prática numa perspectiva de formação omnilateral do homem.

Dessa maneira, para que a educação vise à emancipação do ser humano, é preciso que os indivíduos se apropriem do saber científico e do tecnológico sobre os quais se assentam a sociedade moderna, pois tais saberes lhes permitirão reconhecerem-se e atuar como cidadãos, bem como reconhecerem-se como profissionais. Para tanto, deve haver uma proposta curricular que viabilize, minimamente: “a aquisição dos princípios teórico-metodológicos básicos que estão na base da ciência e da tecnologia contemporâneas; o domínio de algumas formas tecnológicas que permitam o exercício de funções produtivas [...]”. (KUENZER, 1989, p. 25).

Vale mencionar que, no dia 15 de setembro de 2015, o professor Gaudêncio Frigotto concedeu uma entrevista à página do MST falando sobre o processo de mercantilização da educação e sobre o projeto de educação para o país. Para ele, o projeto de educação a ser defendido é uma educação integral que forneça as bases do trabalho, da cultura e da ciência e que desenvolva um aluno autônomo e militante para superar as relações de exploração e opressão.

Urge, portanto, a necessidade de se promover uma educação que, nos termos da Lei 9394/96, propicie o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, vinculando-se, assim, às práticas sociais. É necessário, nesse sentido, que a comunidade, os alunos, os professores e os gestores busquem, conjuntamente, erguer uma escola que busque formar homens livres, com autonomia de pensamento intelectual, democratizando os saberes acumulados pela humanidade. É nesse intuito que o próximo tópico versará sobre a gestão escolar na perspectiva democrática, pois não se emancipa o homem se não for por meio de um viés democrático.

3 A gestão escolar democrática-participativa na escola pública

A educação escolar tem por escopo promover o acesso e a apropriação de saberes, valores e atitudes a todos aqueles que gozam do direito à educação. A escola, enquanto instituição, tem como função social e pedagógica “assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética”. (LIBÂNEO, 2004, p. 115). Segundo Hora (2007, p. 34), a escola, como uma instituição,

deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais.

Assim sendo, uma das formas de responder as demandas sociais é a partir da democratização da escola. Para Hora (2007), a democratização da escola deve ser analisada sob a perspectiva de três aspectos com base na percepção de órgãos oficiais, dos educadores e daqueles que analisam criticamente o processo educacional: “democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos”. (HORA, 2007, p. 35).

Para que a escola supere suas formas conservadoras, uma vez que a organização escolar está estruturada sob a ótica capitalista que visa à manutenção das relações sociais de produção, é necessária ação mediadora por parte dos educadores e da gestão escolar por meio de adoção de práticas que correspondam a um processo de democratização do ensino. Nesse cerne, “os educadores devem encarar a democratização como o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam a permanência do educando no sistema escolar, através da ampliação de oportunidades educacionais”. (HORA, 2007, p. 35).

Quanto à gestão escolar, esta deve ser norteada por princípios que concebam uma gestão democrática-participativa. Antes de abordar os princípios de uma gestão escolar democrática-participativa, convém conceituar os termos “gestão” e “gestão escolar”.

O termo gestão é uma expressão que ganhou evidência a partir da década de 1990. Esse conceito “resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto”. (MORIN, 1985; CAPRA, 1993, *apud* LUCK, 2013, p. 32). Trata-se, na verdade, de uma mudança paradigmática que redireciona o enfoque da administração para o de gestão, ou seja, supera as limitações do conceito “administração”. O termo gestão vem associado à ideia de gerenciar, administrar, mobilizar meios e procedimentos para se atingir um objetivo dentro das organizações. Para Libâneo (2004, p. 88), gestão diz respeito aos “processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar”.

É a gestão que permite superar a “limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes”. (LUCK, 2013, p. 43).

Assim, o termo gestão escolar corresponde ao processo de gerir a dinâmica da escola, numa lógica de gestão orientada por princípios democráticos que é “caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões [...]”. (LUCK, 2013, p. 36). Dessa forma, a democratização do processo de gestão se dá pela participação. Para Libâneo (2004, p. 89), “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Conforme Paro (2012, p. 22),

aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é partilha do poder, participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como um fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões quer como maneira de escamotear a ausência desta última.

Essa citação expressa a preocupação do autor em esclarecer que participar de um processo de gestão democrática implica em ir mais além do que o ato de executar, mas sim de participar do processo decisório, trata-se, portanto, de assumir o poder de exercer influência na determinação da dinâmica da escola, de intervir e de decidir.

Convém ressaltar que gestão democrática constitui um dos princípios sacramentados pela Constituição e reforçado na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96): “[...] VIII - gestão democrática do ensino público [...]”. Segundo o princípio da democratização, a gestão escolar deve promover ampla participação da comunidade escolar, redistribuir e compartilhar as responsabilidades. Os princípios que norteiam o processo de uma gestão democrática-participativa, segundo Libâneo (2004), são: autonomia das escolas e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento das tarefas; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada e relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.

Como podemos ver, a gestão democrática é um processo bem complexo. A participação da comunidade nesse processo não é tão fácil de concretizar-se, principalmente porque “na escola pública há que se considerar, também, que sua prática está tão perpassada pelo autoritarismo que dificultam o estabelecimento de relações democráticas e, em consequência, a participação da comunidade na gestão escolar”. (PARO, 2012, p. 30).

A esse respeito, Paro (2012, p. 16) diz que, hoje, o maior obstáculo é “precisamente a função atual do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola”. O diretor que se posiciona como autoritário é aquele que “estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emana todas as ordens na instituição escolar [...], faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados”. (PARO, 2012, p. 16).

Desse modo, é preciso combater todo tipo de postura autoritária no âmbito escolar, já que o autoritarismo está na contramão dos princípios que se busca erigir na perspectiva de uma gestão democrática-participativa que tem na “autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalhos e a construção conjunta do ambiente de trabalho”. (LIBÂNEO, 2004, p. 89).

Assim, se queremos uma escola pública transformadora e uma educação profissional que contemple a formação integral do homem, precisamos transformar a escola que temos, “e a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola”. (PARO, 2012, p. 15).

4 Considerações finais

Sem esgotar as reflexões feitas até aqui, ficou evidente que a educação não se resume ao espaço da sala de aula e que é tarefa da escola democratizar o acesso aos diversos saberes acumulados pela humanidade. A partir do viés histórico da educação profissional, ainda que de forma breve, vimos que, para que a estrutura dualista da educação profissional seja superada, é necessário erigir princípios que se assentem na perspectiva de uma educação unitária e que busquem a formação ominilateral e emancipadora do homem.

Quanto à gestão escolar, sob ótica democrática-participativa, percebemos a importância dos dirigentes escolares assumirem, cada vez mais, uma postura que democratize a participação de toda a comunidade.

Enfim, é necessário que a escola se organize democraticamente para cumprir os objetivos transformadores concernentes aos interesses da classe trabalhadora, pois a luta contra o sistema que temos aí é uma luta contra hegemônica, é uma luta que deve partir dos trabalhadores que, ao longo da história, vêm sendo aliados de oportunidades, mas é erigindo bases transformadoras que se consegue superar todas as limitações relegadas àqueles que foram colocados à margem da sociedade.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 11. ed. Brasília: MEC, 2015.

BRANDÃO, C. Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. E.; RAMOS, M. *Educação Profissional e Desenvolvimento*. In: UNESCO. *Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work*. Bonn, 2009. p.1.307-1.319. Traduzido para o português pelos autores. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

Entrevista de Gaudêncio Frigotto. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/15/a-educacao-tem-se-tornado-um-dos-servicos-mercantis-mais-lucrativos-afirma-professor-da-uerj.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GARCIA, Sandra R. O. *O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil*. Congresso de Pesquisa em Educação. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/sandra_garcia_genese_form_profis.pdf>. Acesso em: 16 maio 2017.

HORA, Dinair L. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão colegiada*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

KUENZER, A. Z. *O trabalho como princípio educativo*. São Paulo, Cad. Pesq., p.21-28, FEV 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. *Gestão Educacional: Uma questão paradigmática*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2013.

_____. *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2013.

MOURA, Dante Henrique. *Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração*. *Holos*, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 25 maio 2017.

PARO Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

RAMOS, Marise. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

Saviani, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

A atividade educativa escolar como processo de trabalho

Educational activity as a work process

Douglas Ladislau dos Santos

Sociólogo. Mestre em Educação. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Elie Ghanem. Pesquisador do Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional (Ceunir).

E-mail: douglas_ladislau@hotmail.com

Resumo: A proposta deste ensaio é questionar a possibilidade de se pensar a atividade educativa escolar como um processo de trabalho. Trata-se de um esforço teórico, que consiste no encontro transversal entre a teoria do valor de Marx e a sociologia da educação de Durkheim.

Palavras-chave: Escola. Educação. Trabalho. Karl Marx. Émile Durkheim.

Abstract: The purpose of this essay is to question the possibility of thinking of educational activity as a work process. It is a theoretical endeavor, which consists of the transversal encounter between Marx's value theory and Durkheim's sociology of education.

Keywords: School. Education. Work. Karl Marx. Émile Durkheim.

Nas ciências da educação, poucos pesquisadores procuraram estabelecer um diálogo profícuo entre a teoria do valor em Marx e a sociologia da educação em Durkheim. Eis a proposta aqui situada. Nem se propõe abrangência, tampouco uma profusão de referências. A ideia é localizar um caminho, buscar novas veredas para o pensamento.

Questiona-se a possibilidade de se pensar a atividade educativa como um processo de trabalho. Não se parte do pressuposto, isto é, da afirmação de que a atividade educativa escolar é um processo de trabalho. Sabê-lo de antemão não é a tarefa aqui delineada. Busca-se um modelo especulativo, interrogativo, enfim, a atividade educativa escolar pode ser pensada como um processo de trabalho?

Talvez seja possível que sim, dependerá, principalmente, de algumas prenoções acerca dos conceitos elencados. Para os iniciantes em sociologia, Durkheim já prescrevia uma lição fundamental: "afastem as prenoções!". Afastá-las é uma tarefa vã, quem sabe impossível. Enunciá-las e defini-las é uma possibilidade, ou algo maior que isto, uma necessidade para quem pretende dialogar com a comunidade científica (e com a comunidade não científica também).

Há três conceitos importantes nessa questão: *educação, escola e trabalho*. Para a proposta, há duas possibilidades lógicas: ou se considera a atividade educativa escolar como um processo de trabalho, ou se nega isso. Se a análise for um pouco mais circunscrita e ocorrer em uma forma social específica, no caso o modo de produção

capitalista, pode-se afirmar que a atividade educativa escolar, além de ser um processo de trabalho em geral, sua organização assemelha-se a uma indústria, ou seja, a escola, nesse sentido, é uma célula produtiva capitalista. Ou, seguindo Deleuze, para uma configuração mais recente do capitalismo: a escola é uma empresa! A reflexão a seguir acompanha a escola enquanto instituição social inerente às sociedades disciplinares, fabris. As recentes transformações, chamadas de “sociedades de controle”, geram efeitos nos modelos educativos que extrapolam as consequências teóricas deste ensaio.

No entanto, há perspectivas que não concordam com essa visão, já que defendem a hipótese da atividade educativa escolar, embora submetida à lógica estrutural capitalista, não se igualar a uma fábrica, pelo menos em alguns aspectos centrais. A proposta aqui delineada não ingressará nesse peculiar debate acadêmico, até porque não vejo a possibilidade de se pensar uma unidade escolar como uma célula produtiva capitalista, especialmente as escolas mantidas pelo Estado.

A célula da sociedade capitalista, porquanto pensada conforme os princípios da economia clássica, é a mercadoria. A produção das mercadorias deriva do trabalho humano e se caracteriza por possuir valor-de-uso e valor-de-troca. O trabalho produtivo é aquele que gera mais-valia e, por consequência, produz uma mercadoria. Para que a atividade educativa escolar seja considerada um processo de trabalho tipicamente capitalista, ela deve também gerar mais-valia (ser trabalho produtivo) e produzir uma mercadoria. No entanto, “[...] a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”. (MARX, 1968, p. 41).

A educação é uma atividade inerente ao ser humano, ela não é um objeto externo, portanto, não se trata de uma mercadoria. A educação é uma atividade que supre a necessidade humana de se apropriar da cultura. Embora seja o homem autor da história ao produzir cultura, ele nasce desprovido de aptidões culturais. “A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como *atualização histórico-cultural*”. (PARO, 2010, p. 25, grifo do autor). A educação é uma ação do sujeito histórico, que consiste na “[...] progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e seu crescimento”. (ibidem). Por conseguinte, a educação não é objeto exterior ao ser humano.

Para se caracterizar mercadoria, a educação ou o seu produto também deve possuir valor-de-uso e valor-de-troca. Em uma análise mais rigorosa da atividade educativa, o produto resultante é o sujeito histórico em formação, que se apropria da cultura para se fazer humano. Logo, o valor-de-uso do produto da educação é a própria constituição do homem como sujeito histórico. Entretanto, não há valor-de-troca mensurável para esse produto. Se não há valor-de-troca, a coisa produzida não é uma mercadoria.

Tampouco a atividade educativa escolar é trabalho produtivo, pois, além de não produzir mercadorias, no âmbito público ela não gera mais-valia, pois se trata de trabalho improdutivo. Neste texto, considera-se a atividade educativa escolar como um processo de trabalho, mas em um sentido mais geral para a palavra trabalho. Na

atividade educativa escolar, não existe a subsunção real do trabalho ao capital, como alguns pesquisadores sugerem ocorrer.

Outros autores não entendem a educação como um processo de trabalho, pois veem nos fenômenos educacionais uma especificidade, uma esfera social única e específica. Segundo Durkheim (1973), a educação é um fato social, isto é, um fenômeno passível de explicação sociológica.

A primeira consequência dessa assertiva é a impossibilidade de idealizar o fenômeno educacional, já que ele ocorre concretamente nas mais diversas sociedades humanas. A educação só é concebível social e historicamente. Além de ser concreta, a atividade educacional não se limita a seara individual, já que ela se expressa na ordem do social, do complexo, do coletivo. Nesses termos, também não se considera a possibilidade de se universalizar o fenômeno educacional, já que nessa concepção não existe um modelo de educação para todos os seres humanos.

Para Durkheim, cada sociedade humana, atual ou passada, constituiu um modelo de educação específico para suas necessidades sociais e culturais. A educação não é uma atividade humana consciente, que se baseia em um processo de apropriação livre da cultura. A educação é um fato social, fenômeno coercitivo e exterior. A educação não se relaciona com a transformação social, ela é o principal mecanismo de reprodução social, pois “de que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?” (DURKHEIM, 1973, p. 36).

Considerar a educação como sinônimo de socialização, a partir de uma visão funcionalista da sociedade, apresenta algumas considerações pontuais. Nesse caso, a educação é uma esfera específica da sociedade, mas ela também é mediação, pois sua finalidade é preparar o novo ser para a vida social, para o papel que futuramente ele irá assumir. Só que esse processo não é consciente nem está no universo da liberdade, pois a ação educativa não incide necessariamente em um sujeito de vontades, ela ocorre independentemente da ação humana individual, a educação é prescritiva e coercitiva. Embora coercitiva e prescritiva, a ação educacional não age como um grande Leviatã, como poderia supor um leitor desatento,

bem longe de estarem em oposição, ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso um do outro- sociedade e indivíduo são ideias dependentes uma da outra. Desejando o melhor à sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio. Por sua vez, a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário, engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. (ibidem, p. 46-47).

É a partir desse ponto que educação e trabalho se encontram. Dito de outro modo, um encontro transversal entre Durkheim e Marx. Durkheim observa que a educação transforma o ser humano em um ser social. A educação constrói no indivíduo um estado de espírito verdadeiramente humano. No entanto, diferentemente de Durkheim, Paro (2012) afirma que a ação educativa se funda na persuasão, pois se trata de uma relação de hegemonia, já que procura atender aos interesses da outra parte com a qual nos relacionamos. O educador brasileiro define a educação como um “processo pelo qual as novas gerações assimilam as experiências,

os conhecimentos e os valores legados pelas gerações precedentes, é fenômeno inerente ao próprio homem e que o acompanha durante toda sua história". (PARO, 2012, p. 135).

Analisando de perto o problema, o primeiro pressuposto é que a educação é uma atividade. A atividade educativa manifesta-se em todo o tecido social, mas o que importa neste ensaio é a atividade educativa praticada na escola. Com o desenvolvimento científico-tecnológico, tornou-se impossível educar um novo ser somente pelos mecanismos da socialização primária, daí surgiu a necessidade de uma "instituição formalmente destacada para essa tarefa". (ibidem, p. 136).

Preliminarmente, o trabalho também é, de certa forma, um tipo de atividade, um processo. Educação e trabalho são atividades, processos, mediações. Ambos não são finalidades, mas sim atividades tipicamente humanas. Por não se tratar de conceitos ontológicos, educação e trabalho já demonstram similaridades. Ambos não são fins em si mesmos, pois são atividades, processos, mediações. Isto é, a educação e o trabalho não são finalidades. Além de se tratar de atividades, a educação e trabalho são atividades exclusivamente humanas. Que educação e trabalho são atividades é algo inteligível, logicamente demonstrável. No entanto, afirmar que são atividades humanas é partir de algum pressuposto ainda não anunciado.

A espécie humana diferencia-se de outros seres por seu esforço de se fazer agente de seu devir, por não se sujeitar tão-somente às imposições das forças instintivas e naturais. O homem relaciona-se com a natureza como um criador, pois constrói e atribui sentidos às suas ações. Além de ser um criador de sentidos, o homem cristaliza suas ações no devir histórico. A ação humana, em certo sentido, é ética, pois é dirigida por valores e finalidades.

De outro modo, a relação que o homem estabelece com a natureza não é indiferente ou meramente instintiva, ele a transforma motivado por finalidades definidas pelo próprio homem. "A criação de um valor lhe permite estabelecer um objetivo que o satisfaça e que só pode realizar-se com a atividade do homem orientada para sua concretização". (PARO, 2010, p. 24). Para tal atividade, dá-se o nome de trabalho, atividade tipicamente humana, que consiste na mediação e transcendência do homem com a natureza. Nesse sentido, só a espécie humana trabalha, pois só ela é capaz de estabelecer finalidades e de agir motivada por elas.

Contudo, para que a atividade educativa escolar possa ser considerada um processo de trabalho, alguns usos corriqueiros da palavra educação devem ser afastados. Comumente, educação associa-se com ensino e instrução, quando pensada em seus aspectos formais; ou a educação vincula-se ao campo dos valores e das condutas, se relacionada à esfera familiar. Outra ideia generalizada acerca da educação é considerá-la mera passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe.

Uma definição mais consistente da atividade educativa encontra-se em Paro (2010), que a conceitua como o processo de apropriação da cultura. A cultura é todo o conjunto de atividades humanas que se cristalizou no devir histórico, seja na forma material (tecnologia, livros, cidades etc.) ou imaterial (conhecimentos, informações, línguas, costumes, religiões etc.).

Se trabalho é toda atividade humana adequada a uma finalidade que foi estabelecida pelo próprio homem e cultura é o conjunto de todo o trabalho humano que se cristalizou no devir histórico, conclui-se que a atividade educativa é um processo de trabalho, já que também é uma atividade adequada a uma finalidade humana, que é a de se apropriar da cultura, fruto do trabalho humano histórico.

Referências

DURKHEIM, Èmile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. 31. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968. 2 v.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.

A “sociedade de aprendizagem” e a “escola transbordante” no contexto da modernidade: um diálogo com Thomas Popkewitz

The “learning society” and the “overflowing school” in the context of modernity: a dialogue with Thomas Popkewitz

Daniela Gomes de Almeida

Mestranda na linha de pesquisa saberes e práticas educativas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/PPGED/UFU). Endereço: Rua Jerônimo Mendonça, 164, bairro Rosselvelt, Uberlândia-MG.
E-mail: danielagoalmeida@yahoo.com.br

Resumo: Muitos processos históricos foram delineando os traços da escola moderna e suas várias apropriações. Neste trabalho, de natureza bibliográfica, objetivo discutir, dentro de uma abordagem histórica e social, alguns temas educacionais que, cada vez mais, se destacam no meio acadêmico e escolar no Brasil e no mundo: o aprendiz permanente dentro da “sociedade de aprendizagem” e a ideia de “escola transbordante”. Procuo delinear, a partir dos referenciais bibliográficos, algumas contradições emergentes desses discursos, perfazendo um diálogo com algumas ideias de Thomas Popkewitz (2015) e de outros autores. A partir de duas problematizações, que consistem na ideia de educação e aprendiz permanente e a conjectura de um modelo de escola que assume missões diferentes daquela de somente educar a partir dos conhecimentos científicos, trago essas discussões para o caso brasileiro, em que destaco a própria incoerência de nosso ensino social e cultural com algumas de nossas estruturas e conjunturas educacionais.

Palavras-chave: Educação. Aprendiz-permanente. Escola-transbordante. Popkewitz.

Abstract: Many historical processes have outlined the features of modern school and its various appropriations. In this work, of bibliographical nature, the objective is to discuss within a historical and social approach some educational themes that are increasingly highlighted in the academic and scholastic milieu in Brazil and in the world: the permanent learner within the “learning society” and the idea of “Overflowing school”. I try to delineate, from the bibliographical references, some contradictions emerging from these discourses, forming a dialogue with some ideas from Thomas Popkewitz (2015) and other authors. Based on two questions, which consists in the idea of education and lifelong learning and the conjecture of a school model that assumes different missions from that of educating only from scientific knowledge, I bring these discussions to the Brazilian scenario, where I highlight the incoherence of our social and cultural interest with some of our educational structures and conjunctures.

Keywords: Education. Permanent learner. Overflowing school. Popkewitz.

1 Introdução

Os processos que envolvem a educação escolar seguem suas trajetórias conforme o passar dos tempos que vão delineando os espaços, criando imaginários, ideologias, rupturas, (re)significações, contradições etc.

Durante o século XIX e ainda hoje, temos vivenciado diversas mudanças nas formas e nos discursos da educabilidade escolar, principalmente com o desenvolvimento da escolarização pública em massa ao final do século XIX e início do século XX que, segundo Popkewitz (2015, p. 320), a exemplo da nação norte-americana:

fez parte dos projetos de construção da nação transatlântica. O resultado desses projetos formou o que hoje é considerado como o Estado moderno do bem-estar social: um Estado que assumiu a responsabilidade de cuidar de suas populações [...] O novo planejamento social não era apenas do cuidado com o individual. Ele incorporava narrativas de salvação, de como o indivíduo era e deveria ser. O mundo anterior, herdado da providência divina e do status social, foi substituído por noções de agência humana, progresso e cultura cívica dirigidas ao presente e não para o além. A visão religiosa da salvação foi transformada em noções de razão, racionalidade e progresso. A pedagogia era para efetivar os modos de vida em que as obrigações pessoais, as responsabilidades e a disciplina estavam ligadas em noções de progresso e autorrealizações como princípios de uma democracia liberal participativa.

Ao final do século XIX, propriamente em 1860, o modelo de escola obrigatória, massificada, de currículo homogêneo e de afirmação dos Estados-nações, em que tem a França como pioneira, não se difunde somente para os Estados Unidos, mas para diversos outros países, inclusive o Brasil.

Essa ideia de escola, que perdura até os dias atuais, vai trazer muitas alterações socioculturais numa perspectiva de ação dual – uma vez que ocorre em resposta aos acontecimentos históricos que se desenrolaram e se desenrolam, e, ao mesmo tempo, também afirma e condiciona as próprias concepções histórico-ideológicas da sociedade.

No capítulo “Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção”, o autor Thomas Popkewitz (2015, p. 318) estabelece uma temporização e discussões importantes baseando-se no ideal estadunidense de progressivismo¹ na perspectiva de um processo educativo que passa a se pautar em uma missão civilizadora de forma a garantir uma “sociedade iluminada e a moral coletiva pela produção da criança educada”.

¹ “O progressivismo americano (1880-1920) foi um movimento social e político mais amplo no âmbito do qual surgiu a escola de massas que conectou noções iluministas particulares sobre o cidadão cosmopolita e temas puritanos (calvinistas) nos princípios sobre o cidadão republicano. Antigos temas sobre a salvação puritana transferiram-se para o interior das narrativas sobre a nação como povo escolhido. A visão iluminista ofereceu à nação e a seus cidadãos um lugar excepcional na história humana, oferecendo um experimento humano singular para mover a civilização em direção aos mais altos ideais dos valores humanos e do progresso”. (POPKEWITZ, 2015, p. 320)

Nesse sentido, a escola pratica a governabilidade para a “produção da criança como sua futura cidadã” e administra o que ela precisa ser e o que ela precisa deixar de ser para o enquadramento nesse “espaço iluminado do futuro cidadão”. Esses temas, segundo o autor, são revisões do projeto iluminista que destaca o cidadão cosmopolita e o progresso científico, dentro de princípios emancipatórios relacionados à liberdade e à inclusão (Op. cit., p. 318-319).

Popkewitz (2015) se baseia nos princípios de transformação que ordenam a excepcionalidade norte-americana, a “questão social”, as noções de comunidade, partindo da história das ciências dirigidas à escola do século XX até os dias atuais, com foco na realidade dessa nação, em que explora as contradições da esperança e do medo pelas quais se baseiam a educação progressista no país.

Neste trabalho, transponho essas discussões para alguns dos discursos atuais referentes a alguns temas educacionais que, cada vez mais, se destacam no meio acadêmico e escolar no Brasil e no mundo, concordando com Nóvoa (2015): *o aprendiz permanente dentro da sociedade de aprendizagem e a ideia de escola transbordante*. Certas visões epistemológicas que trouxeram essas noções, sem dúvida, surgiram como respostas a certas preocupações relacionadas à educação no contexto moderno², contudo, algumas contradições emergem desses discursos, no caso brasileiro, podemos mencionar a própria incoerência de nosso ensejo social e cultural com as estruturas e conjunturas educacionais.

As problematizações incutidas neste trabalho vieram à tona, primeiramente, pela crescente quantidade de artigos, teses e dissertações que abordam de alguma forma essas temáticas – podendo ser encontrados nos periódicos virtuais; a outra inspiração desses escritos foram algumas discussões estabelecidas sobre certas teorias e autores relacionados à educação durante a disciplina Educação na Modernidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU).

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica e tem como objetivo discutir alguns pontos importantes dos discursos e termos mencionados, de forma a estabelecer um diálogo com as ideias de “cosmopolitismo inacabado”, “ciências da Reforma”, “revisão da questão social”, “alquimia escolar” e “trilogia da família”, abordadas por Thomas Popkewitz, e algumas colocações de outros autores. Essas discussões nos trazem

² Não me atei às discussões referentes a temporizações da modernidade, refiro-me ao moderno, concordando com Touraine (2008, p. 18-19): “a mais forte concepção ocidental da modernidade, afirmou principalmente que a racionalização impunha a destruição dos laços sociais, dos sentimentos, dos costumes e das crenças chamadas tradicionais, e que o agente da modernização não era uma categoria ou uma classe particular, mas a própria razão e a necessidade histórica que prepara seu triunfo. Assim, a racionalização, componente indispensável da modernidade, se torna, além disso, um mecanismo espontâneo e necessário de modernização”. O autor considera que a sociedade moderna deve ser compreendida como força de libertação e criação, o que significa que não basta falarmos apenas de racionalização e de destruição de ordens antigas e tradicionais. Mais importante do que a ruptura é o resultado dela; o processo que fez da sociedade tradicional um passado não é apenas uma passagem, também é a resposta que buscamos para compreender a estrutura e a dinâmica social da contemporaneidade. (TOURAINÉ, 2008)

reflexões pertinentes para entendermos algumas especificidades do contexto escolar e educacional na atualidade e algumas questões que envolvem o cenário da educação brasileira.

2 Sociedade de aprendizagem e escola transbordante?

Pensando na evolução de modelo escolar que temos hoje, necessitamos retroceder na história para compreendermos algumas questões. Segundo Nóvoa (2015), o ano de 1870 é um marco simbólico, pois consolida o modelo escolar que se perdura até os dias de hoje no que se refere à obrigatoriedade, à massificação e à homogeneização da escola afirmada e mantida pelo Estado.

O segundo marco histórico que Nóvoa (2015) estabelece – como sendo também importante para a história da educação escolar – é o ano de 1920. Ano em que se começa a assistir a uma modernização escolar e pedagógica e são mobilizados variados conhecimentos voltados para a educação na área da psicologia, da sociologia, da medicina, da filosofia e de outras. Fundamenta-se, assim, uma “ciência da educação” em um movimento que ficou conhecido como “Escola Nova”.

O conceito de educação integral é aquele que melhor simboliza esse movimento e suas desmensuradas ambições. A escola deveria encarregar-se da formação da criança em todas as dimensões de sua vida. A escola assumiu esse programa impossível e acreditou que o podia cumprir. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das suas prioridades. A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma ‘escola transbordante’. (NÓVOA, 2015, p. 56)

O terceiro tempo histórico que o autor estabelece inicia-se na década de 1970, que tem como um dos pontos marcantes a “desescolarização da sociedade” a partir da ideia de “educação permanente”. Nesse sentido, a educabilidade dos indivíduos é alargada para diferentes setores da sociedade em todos os tempos e em todas as dimensões da vida.

Há duas utopias que atravessam esse pensamento: por um lado a possibilidade de uma ‘educação desescolarizada’, isto é, de uma educação liberta das estruturas institucionais e baseada em redes informais de aprendizagem ou ‘teias de oportunidades’; por outro lado, a defesa de uma educação que não se limite, primordialmente, aos aspectos da formação profissional que abranja as questões da sociedade, da cultura e do ‘aprender a ser’. (Op. cit., p. 59)

E o autor acrescenta:

cedo se percebeu quão ilusórias eram essas utopias. Os discursos e as práticas de Educação Permanente, ao longo das décadas de setenta e oitenta, evoluíram, justamente, no sentido contrário. Em vez de desescolarização, assistiu-se ao trunfo de uma ‘sociedade pedagógica’, de uma sociedade que generalizou uma relação pedagógica com as crianças, com os jovens e com os adultos. Em vez de uma educação

aberta sobre as dimensões da vida, assistiu-se à redefinição da Educação Permanente como ‘Educação e formação ao longo da vida’, conceito marcado pelo princípio da empregabilidade. (Op. cit., p. 59-60)

As especificidades desses tempos – que não se cessaram de forma linear, mas foram se emaranhando e tomando outras apropriações com o passar dos anos – nos são importantes para enxergarmos os processos de mudanças que nos levaram aos referenciais de escola que temos atualmente e que são interessantes para as reflexões expostas neste trabalho. Temos, então, diante de nós, duas problematizações: primeiramente, a ideia de “Educação Permanente” que envolve a ideia de “aprendiz permanente”, e a outra consiste na conjectura de “Escola transbordante” que assume missões diferentes daquela de somente educar a partir dos conhecimentos científicos.

Partindo da primeira problematização, Popkewitz (2015) refere-se a esse tema como uma revisão do projeto iluminista que liga a ideia de cidadão cosmopolita e ao progresso científico aos princípios emancipatórios relacionados à liberdade e à exclusão, perspectiva que surge a partir de 1870. O autor argumenta que existe uma expectativa do Estado – responsável pela educabilidade da população – a partir de seus interesses para a formação de indivíduos em cidadãos.

Fica-nos, nítido diante dessas leituras, que o Estado quer formar um indivíduo cidadão a partir de uma consciência coletiva que, de um lado, plasma no meio social a esperança do cidadão virtuoso e, ao mesmo tempo, o medo das pessoas que não seguem esse modelo – são vistas como as excluídas e um problema social: o pobre, o desordeiro, o desobediente, o imigrante... Os objetivos do Estado é ter o controle do indivíduo para criar o cidadão almejado, é administrar a sociedade em nome de um bem comum (Estado do bem-estar social).

Nesse sentido, Popkewitz (2015) situa a escola Moderna vinculada às narrativas de salvação – pertencimento coletivo – e o cosmopolitismo do cidadão. A ciência, então, é vista como um método para planejar as mudanças na sociedade e também um meio de transformação das pessoas.

O autor faz essa contextualização partindo da história norte-americana:

O progressivismo americano vinculou diferentes movimentos políticos e sociais ligados internacionalmente ao que foi chamado de a “Questão Social”, esforços do reformismo protestantes (calvinismo) para aplicar princípios científicos em resposta ao que era percebido como desordem moral associada ao processo de urbanização, industrialização e imigração. [...] Das reformas do governo das cidades aos estudos sobre a família, a criança e a habitação urbanas, os progressistas americanos buscaram resgatar aqueles que sofriam ou haviam caído em desgraça nas condições debilitantes da cidade para mudarem seus modos de vida e libertar seus cidadãos das transgressões morais. A ciência deveria identificar as causas do alcoolismo, da delinquência e da prostituição, dentre outras práticas, de modo que intervenções pudessem retificar e criar modos cosmopolitas de vida ligadas às narrativas da nação. (POPKWITZ, 2015, p. 324)

Pela ciência e pelas reformas, os “não cidadãos” eram transformados em cidadãos, com “gestos dúbios de esperança e de medo” (Op. cit., p. 324). Era preciso

pensar em um sujeito produtivo empenhado na resolução de problemas, participante de uma comunidade que deveria deixar para trás as paixões, a ganância, a luxúria, entre outros, para trabalhar para o bem comum. A esse respeito, o autor destaca, também, sobre a “trilogia da família” referindo-se à criança, à família e à comunidade, em que a ciência cria as noções de progresso moral para as crianças, livrando-as do tipo errado de desenvolvimento, criando padrões de pensamento que, pertencendo a uma coletividade, a própria comunidade dava a expressão aos perigos dessa trilogia urbana representados pelas anomalias sociais.

Nesse sentido, a ciência deveria formar a criança cosmopolita – foi o que Popkewitz chamou de “alquimia escolar”. Os currículos eram planejados a partir dessa ordenação moral, as disciplinas deveriam ser “ferramentas” que transformassem e motivassem as crianças dentro dos princípios de cidadania. “A pedagogia passou da criança normal àquelas que estavam fora dos princípios admitidos da anormalidade – as populações ‘infelizes’ cujas qualidades e características urbanas não eram capazes de ser cosmopolitas” (Op. cit., p. 330).

Pensando nessas heranças e no contexto histórico-social atual, a esperança na concepção de cidadão virtuoso na escola de hoje traz a visão da criança como aprendiz ao longo da vida, “o cidadão em uma sociedade de aprendizagem global”. Nessa perspectiva, Popkewitz fala da criança virtuosa que age como um “cosmopolita inacabado, um aprendiz permanente que responde ativamente às mudanças globais e se engaja em comunidades para construir a sociedade do conhecimento e da aprendizagem” (Op. cit., p. 333).

A educabilidade, agora, não está dirimida apenas à escola, mas se expande para outras esferas públicas e privadas. A responsabilidade pela educação permanente, pela busca constante de conhecimento e de progresso, está na própria teia que a sociedade produz na era dos fluxos da globalização. Diversas comunidades³ autônomas são formadas para essa aprendizagem perpétua que, como vimos, iniciou-se nos anos setenta e oitenta, mais com um sentido mercadológico e empregatício.

Nas últimas décadas – especialmente aquelas verificadas ao final do século XX e no início do XXI – estamos vivenciando a era do movimento, da velocidade, um mundo de incertezas, “confusamente percebido”, como concebeu Milton Santos (2000).

A atual fase de globalização está marcada pelo intenso avanço tecnológico com o concomitante avanço científico; intensificação dos fluxos de informação, pessoas, recursos e mercadorias; aceleração do consumo; entre tantos outros acontecimentos que marcaram e marcam profundamente não só a sociedade em seus diversos aspectos, mas também a configuração ideológica, cultural e identitária das pessoas.

Pensando nesse contexto, Popkewitz (2015, p. 334-335) menciona:

as narrativas do cosmopolita inacabado, a partir de suas noções de resolução de problemas e de comunidade, conectam a abrangência e as aspirações do poder público

³ Para Popkewitz (2015), o sentido de comunidade aqui exposto refere-se ao lugar onde o solucionador de problemas aprende habilidades de pensamento, participando na classe que é referida como “comunidade do discurso” – e numa comunidade de “conhecedores” que compartilham a construção de crenças ou de conhecimento na criação de normas e de processos discursivos de negociação.

com as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos [...] a ação é um contínuo fluxo de resolução de problemas para delinear não apenas o que será feito, mas também o futuro, aquilo que a pessoa irá se tornar [...] a solução de problemas que persegue o desejo nas infinitas opções de busca da inovação contínua [...] o cosmopolitismo inacabado é praticado como um aspecto da marcha inevitável da globalização [...] que não necessita ser explicada [...] a globalização é naturalizada para confinar e cercar espaços de participação.

O tema do “cosmopolita inacabado” que situa bem a criança de hoje, nos faz pensar novamente na (re)visão da questão social, agora para tratar a questão da inclusão, tão discutida atualmente no meio escolar e em outras esferas públicas. O cosmopolita inacabado é a esperança do futuro, como se toda criança devesse seguir o fluxo contínuo da resolução de problemas e do progresso pela inovação e pelo conhecimento.

A esperança de uma sociedade inclusiva é captada na frase da legislação da reforma nacional intitulada ‘nenhuma criança deixada pra trás’. A criança deixada pra trás é a pobre, a criança definida racial e etnicamente, que não obteve sucesso na escola onde esforços governamentais são necessários para melhorar a qualidade da escola e seus resultados. O lema dos programas nacionais e das pesquisas que enfatizam as reformas é ‘todas as crianças podem aprender’, significando uma instituição igualitária e o compromisso da sociedade e do governo. (Op. cit., p. 337)

Essas concepções são contraditórias, já que, ao mesmo tempo em que procura inserir, também classifica e exclui:

o reconhecimento das populações excluídas implica gestos dúbios e revisão da Questão Social. A inscrição na frase ‘todas as crianças’ dá expressão a um conjunto de distinções que classifica e ordena uma unidade a partir da qual a diferença é estabelecida. A equidade e a diferença são inscritas nas teorias psicológicas da pedagogia que calculam e ordenam o ensino e o aprendizado. A unidade ‘todas as crianças’ apaga a diferença, mas simultaneamente instala divisões. (Op. cit., p. 337)

O discurso de incluir a todos está em ênfase, e, de forma controversa, as distinções e diferenciações aparecem como a qualificar as características do conjunto de “todas” as crianças – os próprios sistemas sociológicos e psicológicos fazem classificações e ordenações. Popkewitz (2015, p. 339) enfatiza que, nesse sentido, são formados territórios – associados e não associados – e essa classificação é formada à custa do medo de ser excluído, do medo de ser deixado para trás. “Incorporados no cosmopolitismo do ensino está o paradoxo da esperança democrática, do empoderamento e da agência, que simultaneamente gera medo e a abjeção dos outros”.

Temos diante de nós a formação da “criança urbana” que não destoa das características históricas do século XXI. As escolas têm tendenciado para os princípios da razão, muito ligados aos ideais de cidadania, às qualidades de vida social e familiar e ao medo da “degeneração” e da falta de civilidade que compromete os padrões sociais que estão empregados nos currículos. Popkewitz (2015, p. 336) concebe o

urbano não como um espaço geográfico, mas “como um espaço cultural e uma tese sobre quem não se encaixa nas qualidades da criança cosmopolita inacabada”.

Se pensarmos no termo “Cosmopolitismo”, veremos que sua história tem momento decisivo no iluminismo – base do cosmopolitismo moderno. Nesse momento, há uma prerrogativa de que existiria uma ética cosmopolita para todas as pessoas cidadãos do cosmos. Essa ótica está expressa nos traços morais da “Declaração dos direitos do homem”, de 1789, também em Voltaire, em seus escritos sobre a “República cosmopolita da humanidade”, e Diderot, que irá conceber o homem como residente da grande cidade do mundo, em Kant, quando prega a dissolução das fronteiras nacionais para a racionalidade do desenvolvimento histórico da humanidade – Liga das nações.

O “salvacionismo” e o “excepcionalismo” norte-americanos, com os movimentos da reforma protestante e as teorias e os métodos das ciências educacionais trazidos por Popkewitz, não são uma realidade distante de nós brasileiros. Essas noções são importantes para compreendermos a formação do sujeito cidadão cosmopolita que temos hoje e para percebermos que a escola teve e tem papel importante nessa formação.

Segundo Gatti Júnior (2004), a partir do iluminismo, desde o século XVIII, ocorreram, no Brasil, um redimensionamento curricular e um afastamento da questão religiosa, com ênfase concentrada na questão da cidadania que, por vezes e por razões conjunturais, mais ligadas ao patriotismo, mas também com possibilidades que se abriram em certos momentos para a disseminação de conteúdos mais críticos. A partir da década de 1960, tem-se no Brasil a redemocratização do ensino que, segundo o autor, ganha contornos de massificação.

As prerrogativas do ensino para a formação cidadã e para o progresso também estão arraigadas na história da educação brasileira. Não podemos deixar de evidenciar que a noção de progresso na educação do país, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, está mais ligada a questões economicistas tanto em termos de teorias educacionais quanto em termos de políticas públicas, como um reforço da educação como um negócio.

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações. (FRIGOTTO, 2010, p. 20)

Portanto, o cosmopolitismo, no caso brasileiro, não se refere somente a projetos políticos, mas situa-se em uma série de acontecimentos na formação da identidade nacional que nos levam aos impasses sociais em que a forte desigualdade social tem qualificado os diferentes sentidos de cidadania e do sujeito brasileiro. Sentidos esses

que perambulam entre o cosmopolitismo universal que se abre com o processo de globalização e os traços culturais e as disparidades socioeconômicas locais.

Dessa coexistência tensa entre o global e o local, abrem-se novas modalidades de cosmopolitismo, mais ligado agora à economia e cultura globalizada e não muito atrelada ao estado-nação, em um tempo em que as identidades, as simbolizações e as ritualizações dos laços sociais são tecidas pelas redes e pelos fluxos comunicacionais.

Diante dessa questão, voltemos à periodização que estabelecemos no início desse tópico. Em 1870, a preocupação do Estado passa a ser a valorização da sociedade, formar um novo homem social, cidadão, coletivo. De certa forma, esses ideais se perduram por vários anos, mas diante das novas configurações sociais, a partir de 1970, de forma crescente, temos assistido um esforço à valorização do “indivíduo” diante do processo de desescolarização e de educação permanente.

Essas prerrogativas de educação permanente, sem dúvida, estão relacionadas à lógica atual da intensificação dos fluxos informacionais do processo de globalização, que nos coloca diante desse novo cosmopolitismo desescolarizado e que atenua ainda mais a lógica do aprendiz permanente, inacabado, que busca, cada vez mais, o conhecimento e a inovação contínua em um mundo em constantes transformações, de fluxos também contínuos.

As diferenças e as desigualdades sociais são ainda mais intensificadas nesse processo. Há exemplo daqueles que não “conseguiram” se inserir na lógica do cidadão globalizado, o medo das populações que ameaçam o fluxo impulsiona ainda mais a busca permanente por estar no fluxo, mas no sentido economicista da empregabilidade.

Todos esses acontecimentos têm gerado, no seio da sociedade, nas políticas e teorias governamentais e pedagógicas, uma forte preocupação com os que “sobram”, “os que estão fora do fluxo”, “os não cosmopolitas inacabados”. Nessa perspectiva, temos assistido, atualmente, no Brasil, uma forte tendência às preocupações morais, também incorporadas à “questão social” e à escola. O governo brasileiro tem alargado a missão dessas instituições, de forma que a escola pública tem se apropriado, também, da função de acolhimento social, dispersando suas finalidades educacionais.

A “escola transbordante” tem se realçado no Brasil a partir dos programas assistencialistas governamentais, que nascem para se concretizar prioritariamente nas escolas públicas. Os discursos de inclusão e igualdade têm, de modo dialético, valorizado a diferença, na medida em que a “escola pública de pobre” está invocando ideais de assistencialismo, como se necessitasse resgatar aqueles que se encontram em condições debilitantes, de transgressões morais, classificados como “os não capazes, “os que estão à margem”.

Esses sentidos novos nos fazem questionar sobre as prioridades da escola, como se estas estivessem perdendo o seu sentido pedagógico e didático. Esse quadro fica mais evidente, quando o comparamos com a realidade oposta das “escolas particulares de rico” que atendem os alunos com as melhores condições de vida, contando com currículos que realçam a aquisição de conhecimento dentro dos princípios científicos, de aprendizado, de inovação e de progresso pessoal.

Concordando com Libâneo (2008, p. 177):

a escola, como uma das instâncias de democratização da sociedade e de promoção de uma escolarização de qualidade para todos, tem como função nuclear a atividade de aprendizagem dos alunos. Na tradição da teoria histórico-cultural, a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e no desenvolvimento de competências cognitivas, da capacidade de pensar e de aprender. Em contraste, todas as concepções de escola que desfocam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social. Não adianta divulgar índices altos de atendimento escolar se a aprendizagem escolar continua praticamente nula, assim como é insuficiente uma escola apenas voltada para a vivência de experiências culturais, socializadoras, integradoras.

Desde 1980, o campo educacional brasileiro tem dado considerável atenção às discussões sócio-políticas, não mais focalizando esforços somente para as dimensões pedagógicas e didáticas. Temos assistido a esperança de uma sociedade inclusiva a partir de programas e reformas nacionais para não deixar nenhuma criança e nenhum jovem para trás – pobre, com deficiência, com atraso de aprendizagem, marginais etc. – de forma a criar instituições igualitárias de compromisso da sociedade e do governo. São lemas que classificam e estabelecem diferenças.

Há sinais visíveis de que as reformas de inspiração liberal estão levando à mutação da instituição escolar em três direções ligadas entre si: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. *Desinstitucionalizada*, ela se transforma em prestadora de serviços, sujeita a gerenciamento tipo empresarial e obrigação de atingir resultados. *Desvalorizada* (apesar dos discursos oficiais enobrecedores!), pois suas finalidades de transmissão de cultura e dos elementos simbólicos com função emancipadora são substituídas pelos imperativos da eficácia e produtiva e da inserção profissional. *Desintegrada*, em decorrências dos mecanismos de mercado nela introduzidos, distorcendo seus objetivos educativos. (LIBÂNEO, 2008, p. 176)

De fato, estamos diante de vários impasses, as questões discutidas aqui são complexas e evocam outras discussões mais alongadas. Longe de buscarmos a solução para todas elas, acreditamos que esses escritos nos trazem algumas colocações interessantes, de pensar nos processos históricos que foram delineando os traços da escola moderna e suas várias apropriações. As colocações de Thomas Popkewitz nos levam a esses caminhos históricos que nos trazem até o processo de globalização que enfatiza o cosmopolitismo dentro da visão de desescolarização e educação permanente como uma marcha inevitável, formando uma sociedade de aprendizagem global, mas que, dentro dessa totalidade, cria exclusão e classificações contraditórias.

3 Considerações finais

Diante das contradições da esperança e do medo pelas quais se baseiam a educação progressista norte-americana que Thomas Popkewitz nos traz, acreditamos ter transposto essa realidade para o Brasil, na medida em que as preocupações morais e sociais têm conduzido a ideia de “escola transbordante” que também tem feito surgir

essa dialética entre igualdade e diferença ao mesmo tempo em que tem alargado sua missão.

Terminamos esse texto trazendo algumas questões importantes: até que ponto o ideal recente de cosmopolitismo inacabado tem adentrado mais ao mundo das instituições e do *fetichê* do que das próprias aspirações pessoais? Até que ponto a lógica da escola transbordante tem trazido benefícios reais àqueles que estão excluídos da boaventurança do cosmopolitismo, mas, ao contrário, tem trazido um empobrecimento das teorias educacionais e uma perda real do verdadeiro sentido da escola? Os discursos para apagar as diferenças, as prerrogativas de inclusão e de totalização não têm gerado a valorização da diferença, a exclusão e a abjeção?

Referências

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI JÚNIOR, D. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

LIBÂNIO, J. C. *Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas*. In: Revista HISTEDBR On-line, n.32, p. 168-178, ISSN: 1676-2584. Campinas: dez. 2008. Disponível em:
<http://histedbr.fe.unicamp.br/revista/edições/32/art12_32.pdf> Acesso em: 03 ago. 2017.

NÓVOA, A. *Educação 2021: Para uma história do futuro*. In: CATANI, D. B. GATTI, D. (Orgs). *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: Edufu, 2015.

POPKEWITZ, T. S. *Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção*. In: CATANI, D. B. GATTI, D. (Orgs). *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: Edufu, 2015.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Tradução de Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

Análises do movimento “Escola Sem Partido” com base no legado freireano

Analysis of the movement “School without Party” based on the freireano legacy

Mayra Raquel Gomes da Silva Leão

Aluna do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: leaomayra@outlook.com

Milene Fernandes de Magalhães

Aluna do curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: milenefernandesmag@gmail.com

Me. Helen Correa Solis Neves

Professora orientadora (UNIPAM).

Resumo: O objetivo deste artigo é expor a obra e a vida de Paulo Freire, retratando sua militância e analisando seu método de ensino que prima pela educação libertária em contraposição às ideologias do movimento contemporâneo “Escola Sem Partido”. Pretende-se, dessa maneira, propor uma reflexão acerca da forma como concebe-se a prática educativa no Brasil para que esta seja desenvolvida com base nos pilares democráticos.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Democracia. Política. Ideologia.

Abstract: The purpose of this article is to expose the work and life of Paulo Freire portraying his militancy and analyzing his method of education that emphasizes libertarian education in opposition to the ideologies of the contemporary movement "School Without Party". In this way, it is proposed to reflect on the way in which the educational practice in Brazil is conceived so that it is developed based on the democratic pillars.

Keywords: Education. Society. Democracy. Politics. Ideology.

1 Introdução

O presente artigo tem por finalidade promover uma reflexão acerca da educação segundo a perspectiva dos ensinamentos deixados por Paulo Freire, realizando um paralelo com as propostas trazidas pelo movimento “Escola sem Partido”. Busca-se, na primeira parte da pesquisa, contextualizar o leitor por meio da introdução expositiva da vida e da obra do pedagogo pernambucano. No segundo tópico, foram levantadas análises acerca do método Freireano, sua maneira de conceber a educação com vistas a desenvolver a libertação do oprimido. Já na terceira parte, objetivou-se introduzir a política no cenário da prática educativa, expondo suas contribuições para a formação da criticidade do educando. Em suma, é no último tópico que o objetivo do trabalho será, por fim, delineado, a partir da exposição das

bases ideológicas do “Escola Sem Partido” e da comparação destas com os conceitos de Freire. A pesquisa foi estruturada em revisão bibliográfica pautada, principalmente, nas obras de Paulo Freire, nos projetos de lei propostos com base no movimento “Escola Sem Partido” e também em análises realizadas à luz da Constituição Federal de 1988.

2 Paulo Freire: vida e obra

Paulo Reglus Neves Freire, pernambucano nascido na capital Recife em 19 de setembro de 1921, foi um importante educador brasileiro que tinha por ideologia fazer com que os oprimidos e esquecidos pela sociedade se libertassem dessas condições por meio da leitura e do conhecimento. Viveu uma infância difícil e marcada pela pobreza, sendo alfabetizado por sua mãe, Edeltrudes Neves Freire, que o ensinou a escrever no quintal de casa com galhos de árvores. (FREIRE, 1996, p. 28).

Um dos principais projetos que encabeçou foi o “Movimento de Cultura Popular” (MCP), na década de 1960. (FREIRE, 1996, p. 40). Tinha por objetivo realizar ações de alfabetização para populares que não possuíam acesso à educação e fazer com que pudessem, assim, conceber uma consciência político-social que os fizesse enxergar o país sob uma nova ótica. Também o desenvolvimento da cultura foi alvo do projeto, como forma de difundir a arte regional e lhe dar o devido valor.

A metodologia norteadora do MCP foi o Método de Ensino Freireano, que consistia em usar a educação como forma do indivíduo se reconhecer como elemento constituinte da sociedade. (FREIRE, 1996, p. 37). Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 38), esposa de Freire, em obra biográfica sobre o educador, afirma que “o debate que surge daí possibilita uma releitura da realidade, de que pode resultar o engajamento do alfabetizando em práticas políticas com vista à transformação da sociedade”.

Os olhos do Brasil voltaram-se rumo ao trabalho e aos escritos de Freire, que, além de possuir uma maestria inegável para educar, era também um exímio escritor, responsável por pregar a igualdade social acima de qualquer ideal. Paulo de Tarso Santos, Ministro da Educação no governo de João Goulart, então, convidou-o a coordenar um projeto chamado “Programa Nacional de Alfabetização”. Visava alfabetizar em curto prazo cinco milhões de adultos que, posteriormente, viriam a se tornar eleitores e, assim, participariam do coeficiente eleitoral brasileiro que era tão restrito e exclusivo. Por meio do aprendizado, os novos sufragistas perceberiam as desigualdades sociais e estariam aptos a lutar por mudanças. (FREIRE, 1996, p. 41-42).

No período subsequente ao Golpe Militar, o modelo de educação proposto por Freire foi considerado uma ameaça, justamente por querer desalienar a população e fazer com que esta compreendesse o contexto político para o qual se encaminhava o país. Freire, em 1964, viu-se obrigado a deixar o Brasil e exilar-se na Bolívia, que logo após sofreu, também, um golpe de Estado. Diante dos fatos, mudou-se para o Chile, onde viveu com sua família por cinco anos. (FREIRE, 1996, p. 42).

Apesar de ter sua trajetória de ensino no Brasil bruscamente interrompida pelo despotismo militar, como é próprio de personalidades engajadas e revolucionárias, não se conteve a um exílio entregue ao ócio. Como reflete em sua obra Política e Educação (FREIRE, 1997, p. 86-87):

em primeiro lugar é preciso dizer que não foi fácil educar a saudade do Brasil. Não foi fácil pôr limites a ela, sem os quais viraria nostalgia e tornaria a vida mais difícil de ser vivida. E foi exatamente na medida em que aprendemos a conviver com a falta do Brasil que o tempo do exílio, assumido, se fez um tempo de produção.

Na década de 1970, chegou até mesmo a lecionar na Universidade de Harvard, além de desenvolver importantes trabalhos de consultoria educacional aos países africanos, duramente marcados pela pobreza. (FREIRE, 1996, p. 42-43). O mundo reconhecia estar diante de uma mente brilhante, de ideias inovadoras e de um espírito altruísta. Paulo Freire foi condecorado com inúmeras honrarias como: “Título de Comendador da Ordem Nacional do Mérito Educativo do Ministério da Educação e Cultura do Brasil” (1987) e “Indicação ao Prêmio Nobel da Paz” (1993). (FREIRE, 1996, p. 50 e 62).

Freire só regressa ao Brasil em agosto de 1979, após a Lei da Anistia. (FREIRE, 1996, p. 43). Em 1989, assume o cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo, no governo de Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores, do qual comungava de suas bases ideológicas e era um dos fundadores. (FREIRE, 1996, p. 46).

Freire teve cinco filhos, frutos de seu relacionamento com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira. Após a morte da primeira esposa, casou-se novamente com Ana Maria Araújo Freire (FREIRE, 1996, p. 33 e 46), com quem viveu até morrer. Freire faleceu em 2 de maio de 1997, na cidade de São Paulo, vítima de um infarto. (FREIRE, 2006, p. 615).

3 Análises do método freireano

Além de um pedagogo memorável que deixou o legado de alfabetização libertária, foi também um homem comprometido com as questões sociais e políticas. Escreveu obras reconhecidas mundialmente sobre a educação e seu viés político em um período que pensar igualdade social e estimular alguém a ser crítico, por si só, já se constituía crime. Foi no contexto de exílio, no tempo em que viveu no Chile, que Freire redigiu um dos livros norteadores da pedagogia latino americana contemporânea, “Pedagogia do Oprimido”.

Nessa obra, o educador condiciona suas ideias de como estabelecer um método de alfabetização que leve a uma educação problematizadora, capaz de agir no sentido da transformação social. Busca despertar no alfabetizando o anseio por conhecer a leitura e a escrita por meio de uma técnica que faça o aluno se reconhecer no processo de aprendizagem. Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra Pedagogia do Oprimido (1970, p. 2), sintetiza o que seria o método desenvolvido por Freire:

as técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosos, tomadas isoladamente não dizem nada do método. Também não se juntaram ecleticamente segundo um critério de simples eficiência técnico-pedagógica. Inventadas ou reinventadas numa só direção de pensamento, resultam da unidade que transparece na linha axial do método e assinala o sentido e o alcance de seu humanismo: alfabetizar é conscientizar.

Essa nova forma de conceber a alfabetização ficou conhecida como “Método Paulo Freire” e é a principiologia da valorização do indivíduo e de sua cultura no processo educacional. Aprender a ler e a escrever torna-se não mais um mero ritual de aprendizagem rígido, inflexível e mecânico. Constitui-se, agora, como um método de traduzir o mundo do alfabetizando, a essência de seu ser, a poesia presente em seu cotidiano.

Diante desse contexto, a educação começa a desenvolver a capacidade de questionamento no aluno que, gradativamente, aprimora e rompe com os dogmas que lhe são impostos. Assim, as desigualdades sociais começam a ser percebidas e surgem as indagações. Se o indivíduo compreende que é elemento constituinte do mundo, por que todos não se encontram em pé de igualdade para desfrutar de suas riquezas? Por que uma pequena parcela comanda a sociedade sendo que todos fazem parte dela? Freire (1970, p. 20) justifica: “se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”.

A ideologia explicitada por Paulo Freire, ao longo de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, convoca, ainda, o docente a ser pivô de mudanças sociais. Para ele, cabe ao professor explorar ao máximo sua liberdade de cátedra, seu direito de transmitir ao aluno seu conhecimento de maneira crítica e dinâmica e de, com ele, aprender, conforme explicita abaixo:

enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 38).

O processo de ensino é, antes de tudo, o diálogo, o intercâmbio de vivências e a maximização da cultura que acaba por tornar a sala de aula um ambiente propício aos questionamentos e pode ser considerado o elemento nascente do combate às desigualdades sociais. Freire (1996, p. 38) designa aos professores o importante papel de transformação e não o limita enquanto educador.

4 A política e a prática educativa

Paulo Freire enquanto educador comprometido com a luta democrática não poderia deixar de explicitar seu viés político voltado ao combate da opressão vivida pelos menos favorecidos socialmente. Sua obra, que é também sua vida, inter-relaciona a política e a pedagogia como práticas que, se exercidas separadamente, não estariam completas, pois não atenderiam ao princípio ético de tornar a sociedade mais igualitária.

Freire (1997, p. 11) propõe a ideia de que o indivíduo só é capaz de empenhar-se na reflexão de sua vida com engajamento e criticidade caso verifique-se como elemento constituinte do contexto social. Para isso, é necessário que compreenda e seja agente participativo das questões políticas e econômicas que movem o mundo ao seu redor. É nessa perspectiva que a luta política é gerada, pois, ao conhecer e verificar-se

como sujeito dotado de personalidade social, o indivíduo busca erradicar as desigualdades.

É necessário valorizar o homem e sua pluralidade e não apenas enquadrá-lo a um modelo educacional que vise ocultar-lhe a cultura e seu entendimento de mundo. É a partir da educação popular, do Método Paulo Freire, que o pedagogo deve buscar a valorização do homem humilde que, a partir do conhecimento, se vê diante da possibilidade de reivindicar seus direitos e superar as mazelas sociais a que sempre esteve exposto. Nesse sentido, Freire (1997, p. 14) afirma que

o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações.

Para muitos, a política é algo a ser contemplado à distância, processo destinado apenas a uma pequena parcela da sociedade. Já para Freire, compete ao educador habituar o alfabetizando a uma prática política que sirva como elemento integrador, que reflita as vertentes ideológicas e explique a sociedade ao cidadão. Diante disso, é por meio do debate que o educando irá trabalhar suas concepções e buscar compreender o posicionamento do outro. O primordial é que os pontos de vista sejam respeitados e que mentes estejam abertas para recepcionar novas verdades. Acerca dos debates políticos, Freire (1997, p. 16) pronuncia:

não há possibilidade de um discurso só sobre os diferentes aspectos do tema. Um discurso que agrade, em termos absolutos, a gregos e troianos. Em verdade, este não é um tema neutro cuja inteligência e cujas consequências práticas sejam comuns a todas ou a todos que dele falam.

Paulo Freire (1997, p. 21) argumenta, ainda, sobre o papel do Estado enquanto figura mantenedora da educação no país. Afirma que, ao negar educação para todos, este estaria restringindo o ato da cidadania, visto que a educação é algo inerente ao ser social. O saber não se restringe ao processo de aprendizagem, do conhecimento formal, mas se constitui como uma forma de interpretar o mundo e as próprias práticas políticas vigentes. Assim, segundo Freire (1997, p. 21), o Estado jamais deve se eximir de cumprir seu dever, tem de ser pressionado a arcar com suas responsabilidades perante a sociedade. Ele (1997, p. 21) afirma: “daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos”.

Freire (1997, p. 28) acredita que a educação popular seja a alternativa para formação de uma sociedade constituída por homens e mulheres ativamente políticos. Espera que, ao defrontarem-se com o conhecimento, com a compreensão das questões que permeiam a sociedade e que lhe dão forma, os educandos comprometam-se no combate da opressão e se tornem ativos democraticamente. “Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de

refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios”.

Ainda sobre a Educação Popular, Freire propõe, a partir dela, a superação do senso comum rumando a um caminho construído por criticidade e entendimento das questões sociais. Desse modo, não há maneira de ser neutro ou imparcial, pois os alunos, ao conhecerem as posições políticas de seus professores, irão sentir-se instigados a descobrir a sua própria. Faz-se necessário, então, que o educador estimule o educando a se posicionar, conhecer e aprimorar seu ponto de vista a partir do conhecimento que ele próprio adquire, não por imposições externas. Segundo o pedagogo (1997, p. 29),

esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele.

Outro fator determinante que o pedagogo aponta em sua obra em questão é a construção de uma nova forma de conceber a compreensão histórica. Para ele, esta deve ser construída no agora, não enxergada como mera projeção futura. Homens e mulheres devem se reconhecer como seres atuantes e responsáveis por planejar o amanhã no dia de hoje e, assim, moverem-se em direção da realização de seus ideais. Nas palavras de Freire (1997, p. 29): “mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele”.

Existe uma tentativa impropriedade em termos de ética educacional de transformar o professor em mero reportador de ideias prontas, ocultando-lhe a natureza política e ideológica. No entanto, Freire (1997, p. 39) critica veementemente essa postura, afirmando: “a natureza transformadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimento, enfatiza a exigência ético-democrático respeito ao pensamento [...]”. O educador não deve ser reduzido ao papel de uma máquina, capaz de ser programada, pois enquanto ser social será sempre dotado de opiniões e posicionamentos, o que lhe impossibilita a neutralidade teórica.

O pedagogo, em sua obra, adota a teoria de Locke para refletir a valoração que cada indivíduo, no contexto social, confere à educação. De acordo com o método adotado pelo filósofo inglês, as qualidades se dividem em três: primárias (características que existem mesmo que não haja interferências, voltadas ao físico), secundárias (dependentes das primárias, pois tratam-se das sensações causadas por elas) e terciárias (são os valores conferidos às duas qualidades anteriores). (FREIRE, 1997, p. 40). Diante dessa teoria, o que Freire busca destacar são as qualidades terciárias, pois a partir delas explica-se a valoração que a conjuntura social destina ao processo educativo.

Não há qualidades por que lutemos no sentido de assumi-las, de com elas requalificar a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na

medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos. (FREIRE, 1997, p. 41).

Freire, em seu texto “Educação e Qualidade”, afirma que é necessário admitir que o ensino pode ser projetado de maneiras diferentes, de acordo com os inúmeros pontos de vista políticos. Analisa suas vertentes de ensino sobre a ótica de reacionários e progressistas. De acordo com ele, cada um concebe a educação conforme suas bases ideológicas e defendem um método que a desenvolva para que ela seja capaz de satisfazer os seus interesses. Enquanto as elites acreditam que ela necessita ser restrita e voltada apenas ao saber formal, os democratas, por outro lado, creem na criticidade associada ao conhecimento. (FREIRE, 1997, p. 42).

Ao optar pela vertente progressista, Freire (1997, p. 46) acredita que o ambiente escolar tenha que sair do plano meramente teórico e se comprometer com a luta de classes, não apenas na teoria, mas também na prática. Faz-se necessário, ainda, que se reconheça o contexto político ao qual a prática educativa está inserida no presente momento, para que não tangencie sua finalidade de fazer o educando compreender e interpretar o meio social. Acerca disso, o pedagogo (1997, p. 47) descreve experiências históricas da diferença no modo de se fazer educação nas diferentes conjunturas políticas:

uma coisa foi trabalhar no Brasil na fase do regime populista que, por sua própria ambiguidade, ora continha as massas populares ora as trazia às ruas, às praças, o que terminava por lhes ensinar a vir às ruas por sua conta, outra, foi trabalhar em plena ditadura militar com elas reprimidas, silenciadas e assustadas.

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo de toda a obra sobre a educação e seu papel social, Freire faz dura crítica ao que se denomina, hoje, sistema meritocrático, a nível mundial. Defende a noção de que não é possível que todos estejam em pé de igualdade social, pois as oportunidades são desiguais e os oprimidos a elas não têm acesso de modo isonômico. Na avaliação de Paulo Freire (1997, p. 92),

como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cingidamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam.

Em face da relação já estabelecida sobre as obras desenvolvidas por Paulo Freire e sua maneira de conceber a educação de uma forma democrática e libertária, será discutido a seguir o movimento “Escola Sem Partido”, seus idealizadores, sua base ideológica e seus planos para a educação brasileira.

5 Refletindo o movimento “Escola Sem Partido”

O movimento “Escola Sem Partido”, por meio de sua página virtual, apresenta-se como uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie e vinculação política, ideológica ou partidária. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016,

s/p). O seu principal idealizador é Miguel Nagib, advogado e procurador do estado de São Paulo e ex-assessor do Supremo Tribunal Federal (STF). (MIGUEL, 2016, s/p). Os adeptos à luta contra a doutrinação escolar acreditam que os professores estariam aproveitando-se de sua liberdade de cátedra a fim de impor aos alunos suas respectivas concepções políticas. Afirmam, ainda, que apesar da existência da problemática há uma dificuldade real em provar os abusos cometidos pelos docentes, visto que, são eles autoridade máxima em sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016).

Os objetivos do projeto compreendem o fim da instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários; o respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes; o respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016). O movimento conta, ainda, com o apoio de intelectuais politicamente inclinados aos ideais de direita, bem como do autor Armindo Moreira, escritor da obra *Professor não é educador* que engrossa as concepções acerca da temática. (MIGUEL, 2016).

Tramita na Câmara dos Deputados desde 2014 o projeto de lei 7180/2014 que inaugurou o movimento “Escola sem Partido” e vai de encontro a toda a ideologia Freireana de uma educação livre e democrática. Por autoria do Deputado Federal Erivelton Santana- PSC/BA, tem por finalidade alterar o artigo 3º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional somando a esta o inciso XIII:

XIII- respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

Comungando da mesma proposta da PL 7180/2014, outros projetos com o mesmo cunho surgiram posteriormente, bem como o do Deputado Izalci- PSDB/DF, autor de duas sugestões acerca do mesmo tema, o de número 867/2015 e 1859/2015. No primeiro, cria uma nova legislação restringindo a prática docente dotada de criticidade em escolas públicas e privadas, buscando condicionar a educação à moral familiar. Conforme explicitado no artigo 4º incisos I e V:

I- não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidário.

V- respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas convicções.

Já o segundo projeto de número 1859/2015 propõe acrescentar parágrafo único ao artigo 3º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vedando a conscientização sobre ideologia de gênero e seus afins:

Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticos de ensino, nem adotará currículos escolares, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual”.

No mesmo viés das propostas anteriormente mencionadas, surgiu também o projeto de lei do Deputado Professor Victório Galli- PSC/MT, número 5487/2016, que reza sobre a proibição de distribuir materiais didáticos que tratem de assuntos relacionados ao pluralismo sexual: “Art. 1º- Fica proibido o Ministério da Educação e Cultura a orientar e distribuir livros às escolas públicas que versem sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes, em consonância com a lei 13005/2014 (PNE)”.

Já nas décadas de 1980 e 1990, o pedagogo Paulo Freire desenvolvia sua militância com vistas a atenuar as tentativas da elite opressora, disfarçada pela legitimidade do voto popular, de tornar o processo educativo algo desvinculado da realidade social. Depreende-se a análise da ideia mencionada anteriormente ao longo de sua obra *Política e Educação*, na qual o pedagogo explana, em diversos textos, análises acerca da educação como prática ativa de mudança político-social: “a preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia”. (FREIRE, 1997, p. 52).

Diante desse contexto, o que se observa com o nascente movimento “Escola Sem Partido” é uma inegável tentativa de reprimir a liberdade do ensino de uma maneira geral. De acordo com a proposta do Deputado Izalci, prevista no artigo 4º, I, os professores devem ser coibidos de exercer na prática educativa a disseminação de ideologias de qualquer natureza. No entanto, como já analisado à luz dos ensinamentos de Paulo Freire, essa proposta é incompatível com um modelo de aprendizagem democrática e constitui-se uma falácia, visto que a educação, quando supostamente concebida com neutralidade, está sob influência de alguma ideologia. O educador reflete sobre a questão no trecho a seguir: “não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la”. (FREIRE, 1997, p. 44).

Torna-se perceptível o receio de determinadas classes de que o estudante se emancipe por meio da educação. A criticidade e o engajamento pregados por Paulo Freire constituem-se ameaças para aqueles que desejam continuar governando em uma sociedade submissa e incapaz de questionar. Nessa linha de raciocínio: “[...] se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites”. (FREIRE, 1997, p. 52).

Dessa maneira, Paulo Freire constitui-se como a figura que deixou o legado de maior combate às ideologias do atual programa “Escola Sem Partido” que, mesmo de maneira implícita, sempre esteve presente no âmbito social brasileiro. Ele visava combater as desigualdades por meio da criticidade, do estímulo ao conhecimento indiscriminado e da compreensão do mundo a partir da educação. Além disso, no projeto Freireano, o professor é o pivô da transformação social, pois é o único capaz de instigar a libertação aos educandos a partir do saber, conforme afirma: “os professores não ensinamos apenas os conteúdos. Através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos”. (FREIRE, 1997, p. 63).

O que se depreende das propostas feitas pelo movimento “Escola Sem Partido” é que seus idealizadores procuram combater o pensamento crítico e reprimir o entendimento do estudante aos desdobramentos políticos do país, turvando-lhes a visão a partir de um discurso intolerante e carregado de preconceitos. Ao analisar a questão da ideologia na sala de aula, é certo que o professor não pode impor suas crenças e valores aos alunos, no entanto, é inimaginável que este seja reduzido a uma mera figura transmissora de informações pré-concebidas. Há que se alcançar um equilíbrio ao reconhecer a pluralidade de pontos de vista e o respeito às mais variadas vertentes do pensamento, conforme explana Freire (1997, p. 71): “não é possível crescer na intolerância. O educador coerentemente progressista sabe que estar demasiado certo de suas certezas pode conduzi-lo a considerar que fora delas não há salvação”.

A proposta feita pelo Deputado Professor Victório Galli de que o Ministério da Educação seja impedido de fornecer materiais didáticos que versem sobre orientação à diversidade sexual para crianças e adolescentes constitui-se como uma forma de negar aos educandos as diferenças inatas ao meio social. Nas palavras de Freire (1997, p. 86), “ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil”. Isto é, não é limitando a prática educativa e o conhecimento de mundo que adultos conscientes e livres se formarão, e, sim, estimulando desde cedo o respeito e a tolerância como forma de integração sociocultural.

A liberdade de cátedra caracteriza-se no ordenamento jurídico vigente como um direito fundamental previsto no artigo 206, II, da Constituição Federal de 1988. Segundo o constitucionalista José Afonso da Silva (2009, p. 256), deve ser denominada, na verdade, “liberdade de transmissão e recepção do conhecimento”, para ele:

a fórmula empregada agora é mais compreensiva porque se dirige a qualquer exercente de função de magistério, a professores de qualquer grau, dando-se liberdade de ensinar, e mais ainda porque também abrange a outra face da transmissão do conhecimento, o outro lado da liberdade de ensinar, ou seja, a liberdade de aprender, assim como a liberdade de pesquisar (modo de aquisição do conhecimento).

Dessa maneira, a tentativa de cerceá-la por parte dos deputados que apresentaram os projetos de lei com base no movimento “Escola Sem Partido” torna-se inconstitucional, levando-se em consideração que a liberdade de cátedra é formalmente expressa no artigo mencionado.

A tentativa infundada de esconder do alfabetizando as visões de mundo que não estejam de acordo com o pensamento dominador de repressão presente na sociedade constitui-se como um retrocesso em larga escala. Querer padronizar a sociedade por meio de modelos prontos não é próprio de uma democracia que deve respeitar a diversidade cultural. O indivíduo deve ser reconhecido e integrado a despeito de suas diferenças. Paulo Freire (1997, p. 114) faz uma reflexão acerca do assunto em seu texto “Universidade Católica- Reflexões em torno de suas tarefas”: “a tolerância significa apenas que os diferentes têm o direito de continuar diferentes e o direito de aprender de suas diferenças. Diferenças de natureza religiosa, cultural, sexual, político-ideológica, diferenças raciais, de classe”.

Freire (1997, p. 33) convoca a sociedade a refletir, por fim, sobre a valoração democrática e a usurpação de seu conceito para justificar desigualdades sociais e políticas excludentes: “que estranha maneira é essa de fazer história, de ensinar Democracia, espancando os diferentes para, em nome da Democracia, continuar gozando da liberdade de espancar!”. Diante desse cenário, urge a necessidade de reconhecer a finalidade da prática educativa enquanto caminho único capaz de despertar no indivíduo o engajamento social.

6 Conclusão

Diante do exposto, é de suma importância reconhecer a influência de Paulo Freire enquanto educador e figura expoente da educação não só no Brasil, mas mundialmente. Sua obra, que é também sua vida, convoca os diversos segmentos da sociedade a se envolverem e a compreenderem a importância do processo educacional enquanto emancipador de consciências.

O presente trabalho tem por objetivo a elucidação de dois pontos: o primeiro ponto coloca a educação como sendo um objeto de transformação social e o segundo destaca que não existe maneira de conceber a educação livre de ideologias. Toda prática que tenha por finalidade cercear os horizontes da aprendizagem, ocultar a influência da diversidade cultural, racial, étnica e sexual estará agindo em nome de uma ideologia excludente. Nessa linha de raciocínio, o movimento “Escola Sem Partido” caracteriza-se como a negação maciça de toda a reflexão desenvolvida por Paulo Freire. O ato de tornar a educação um processo mecânico, sem criticidade, é a tentativa de cercear o entendimento de mundo do aluno além de negar ao professor sua oportunidade de promover a educação democrática.

Referências

Escola Sem Partido. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org>>
Acesso em: 11 out. 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MIGUEL, Luís Felipe. *Quem é Miguel Nagib, líder do movimento Escola Sem Partido?*

Disponível em:

<[SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 32. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.](http://caviarquerda.blogspot.com.br/search?q=Quem+%C3%A9+Miguel+Nagib,+1%C3%ADder+do+movimento+Escola+Sem+Partido?+>>. Acesso em: 11 out. 2016.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Da educação como direito à municipalização

Education as a right to municipalisation

Juliana Andrade Rocha

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: jujuxpk@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo tem como objetivo apresentar a educação como direito constitucional inalienável vinculado ao debate acerca da municipalização, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que passou a ser tratada como modalidade de ensino. Alinha-se essa discussão a questão do financiamento do ensino a partir dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula, no bojo dos debates sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No mapeamento teórico, descobrimos que essas questões relativas ao direito à educação, juntamente com o processo de municipalização do ensino e as mudanças no financiamento, são fatores que afetaram a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, apesar de toda legislação nacional e internacional, que afirma e assegura o direito à educação para todos, a EJA historicamente não tem recebido a atenção que merece. No Brasil, é evidente a desigualdade na distribuição de bens e riquezas, motivo pelo qual há exclusão de boa parcela da população dos direitos sociais fundamentais. Essa desigualdade contribui para que a EJA represente uma modalidade de ensino à parte, e um dos fatores que contribui com essa situação são as políticas públicas elitistas e seletivas que historicamente foram implantadas no país. Esta pesquisa teve como referência metodológica a pesquisa documental e bibliográfica, escolha que conduziu a leitura das dissertações, teses, livros e artigos que colaboraram no sentido de compreendermos melhor esse processo.

Palavras-chave: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Municipalização.

Abstract: The present study aims to present education as an inalienable constitutional right linked to the debate about municipalization, including Youth and Adult Education (EJA), which has now been treated as a teaching modality. This discussion is aligned with the issue of the financing of education from the Fernando Henrique Cardoso (FHC) and Lula governments, in the context of the debates on the Fund for Maintenance and Development of Elementary Education and Valorization of Teaching (FUNDEF) and the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals (FUNDEB). In the theoretical mapping we find that these issues related to the right to education together with the process of municipalization of education and changes in funding are factors that have affected the Education of Young People and Adults. In addition, despite all national and international legislation, which affirms and guarantees the right to education for all, the EJA has historically not received the attention it deserves. In Brazil inequality in the distribution of goods and wealth is evident, which is why there is a good part of the population excluded from fundamental social rights. This inequality contributes to the fact that the EJA represents a separate teaching modality, and one of the contributing factors is the elitist and selective public policies that have historically been implemented in the country. This research had as a methodological reference the documentary and bibliographical research, a choice that led to

the reading of dissertations, theses, books and articles that collaborated in order to better understand this process.

Keywords: Education. Youth and Adult Education. Municipalization.

No Brasil, é evidente a desigualdade na distribuição de bens e riquezas, motivo pelo qual há exclusão de boa parcela da população dos direitos sociais. Essa desigualdade contribui para que a EJA represente uma modalidade de ensino à parte, e um dos fatores que contribui com essa situação são as políticas públicas elitistas e seletivas que historicamente foram implantadas no país.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura o direito à Educação Fundamental, inclusive sua oferta gratuita, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Preconiza educação para todos sem distinção de raça, cor, gênero ou idade. O artigo 211, do capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto, da Constituição, afirma que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A união organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Esse artigo trata da responsabilidade quanto ao Ensino Fundamental, por parte dos municípios, retomando a discussão da municipalização, já preconizada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, vista como urgente e necessária. O Manifesto afirmava que

a organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e necessidade de adaptação da escola aos interesses e às necessidade regionais. (AZEVEDO, 2002, p. 69)

De acordo com Oliveira (1999, p. 11), essas discussões quanto à descentralização do ensino brasileiro

[...] fizeram-se presentes após o Ato Adicional de 1834, passando por discussões ocorridas na Primeira República, estando presente em relação à questão curricular no Manifesto dos Pioneiros de 1932, nas Constituições Federais quanto ao financiamento, na debatida proposta de Anísio Teixeira (1957), durante a tramitação das Leis n. 4.024/61 e n. 5.692/71, durante a Constituinte dos anos 80, além das discussões ocorridas em diferentes Estados, a partir da redemocratização do país, quando da implementação de políticas de parcerias/convênios com os municípios.

Para Azanha (1991, p. 1), a luta pela municipalização do ensino de 1º Grau teve

como marco o pensamento de Anísio Spindola Teixeira. Segundo o autor, essas ideias foram apresentadas no Congresso Nacional de Municipalidades, em 1957, e podem ser resumidas em quatro itens:

- a) a municipalização abrangeria apenas o antigo ensino primário (na época, o ensino pré-primário era algo muito distante e irrealizável). Com relação ao ensino primário, o município teria as atribuições de organização, administração e execução. Apenas a supervisão ficaria a cargo do Estado;
- b) o desempenho das atribuições municipais de educação ficaria a cargo de um Conselho de Educação. Na ordenação do ensino municipal, o Conselho local atenderia às normas de uma lei orgânica do ensino elaborada por um Conselho Estadual de Educação em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional, interpretadas por um Conselho Federal de Educação;
- c) ao Conselho Municipal de Educação caberia a determinação do custo do aluno nas escolas do município e a fixação da *cota municipal* de contribuição possível para fazer face a esse custo. A complementação desses recursos seria feita pela transferência ao município de uma *cota estadual* e de uma *cota federal*. Para administração desses recursos haveria, em cada esfera, os respectivos fundos de educação;
- d) para A. Teixeira, a municipalização do ensino primário ofereceria vantagens de ordem administrativa, social e pedagógica. Quanto à primeira, as razões são óbvias. Quanto à segunda, as vantagens adviriam do fato do professor ser um elemento local ou pelo menos aí integrado e não mais um *cônsul* representante de um poder externo. Quanto à terceira, residiria principalmente na possibilidade do currículo escolar refletir a cultura local.

Percebe-se, segundo Azanha, que, para Anísio Teixeira, a municipalização do ensino seria a resposta a uma situação a ser modificada, com vistas à melhoria do ensino. Nesse sentido, a reordenação das responsabilidades municipal, estadual e federal fortaleceria e consolidaria o ensino primário. Azanha (1991, p. 2) afirma que essa visão, além de simplista, é romântica, visto ignorar “toda a complexidade do jogo político que cerca o traçado de uma política educacional de dimensões tão amplas”.

Apesar de antigo, o debate sobre a necessidade de descentralização do poder, que resultaria na municipalização do ensino, após Anísio Teixeira, ficou muitos anos sem ser colocado, assim como não se buscou sua concretização. Somente a partir da Constituição de 1988 esse debate voltou à cena, visto que se anunciou autonomia dos municípios e abertura para formulação dessa política.

Há que se destacar, também, a criação, em 1986, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a qual caberia alinhar com o governo central na defesa da municipalização do ensino. A UNDIME passou a pressionar por maior participação dos municípios nas questões referentes à educação, tendo como bandeira a descentralização do processo educacional no Brasil.

Algumas pesquisas apontam que a municipalização caminhou para uma desobrigação governamental frente aos problemas educacionais. (AZEVEDO, 2004; FERRARO, 2009; HADDAD, 2007). Contudo, a municipalização não pode ser vista como transferência de responsabilidade pedagógica e/ou administrativa da União para os municípios, ainda que se reconheça que é nessa esfera que as ações voltadas aos cidadãos acontecem, visto que a EJA se realiza onde as pessoas estão, e elas não estão

no federal ou no estadual, estão no município. Silva (1999, p. 143) destaca que “o que para uns não passa de uma reforma político-administrativa, para outros, é um processo histórico de redistribuição do poder”.

Além disso, defende que a municipalização vinculada à probabilidade de descentralização do poder “não se caracteriza pela imposição legal, mas antes se caracteriza como um atalho para o avanço da expansão da escolarização entre os segmentos desprivilegiados da sociedade e a elevação dos seus padrões de qualidade”. (SILVA, 1999, p. 153).

Politicamente, a Constituição Federal de 1988 acelerou o processo de municipalização ao apresentar a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração. A municipalização passou a ser entendida como estratégia importante para a participação da população, visto que forçaria mudanças no formato coronelista e propiciaria ao povo proximidade com as instâncias de poder. Isso posto não significa que a influência coronelística tenha desaparecido a partir de 1988, pois em algumas unidades da federação esse fenômeno ainda é muito presente.

Nesse quadro, a municipalização seria um mecanismo de organização do ensino brasileiro, por meio de um pacto entre União, Estados e Municípios, em que os primeiros entrariam com os recursos e a formação de educadores e os últimos com a direção e administração, por estarem mais próximos dos problemas e acessíveis às cobranças. (SILVA, 1999). Sob essa premissa, a Constituição Federal de 1988 dispôs sobre a organização dos sistemas municipais de ensino, ao lado dos sistemas federal e estadual, deliberando, ainda, sobre o Regime de Colaboração, matéria retomada na LDB nº 9394/96.

Além disso, vale lembrar que as responsabilidades foram descentralizadas e o orçamento permaneceu concentrado na arrecadação federal. Desse modo, tem-se a necessidade de mudança na legislação federal de forma que, além da responsabilidade, o município tenha o recurso.

Em relação ao financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de natureza contábil, foi instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, com vistas a aplicar recursos na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do Magistério. A Lei nº 9.424/96, que o regulamenta, indica “aspectos em que a colaboração entre os entes federados deve ser observada, sobretudo em relação à divisão de encargos e de planejamento, e ao estabelecimento de normas”. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 930). Desse modo, o FUNDEF se transformou num fator indutor da municipalização do Ensino Fundamental. Afinal, ele criou uma subvinculação no orçamento da educação destinada a esse nível de ensino.

A Lei que regulamentou o FUNDEF sofreu três vetos presidenciais, um deles a exclusão das matrículas da EJA do cômputo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do Fundo.

O primeiro dele refere-se à inclusão das “matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos na função suplência” (Art. 2º, § 1º, II), como integrantes para o cálculo do custo aluno. Alegou-se que a permanência desse dispositivo poderia provocar “uma indesejável corrida no sentido de criar recursos desta natureza sem

rigor” e sem atender a critérios mínimos, além disso, alegou-se não dispor o MEC de dados estatísticos consistentes sobre o ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 31)

Tendo em vista as dificuldades de financiamento da EJA, os municípios, obrigados legalmente a ofertar essa modalidade de ensino, utilizaram a estratégia de repasse de parte dessa responsabilidade à sociedade civil. Afinal, os recursos do FUNDEF, de acordo com a Lei nº 9.424/96, seriam distribuídos na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental presencial.

De acordo com o artigo 1º, Lei n. 9.424, em cada estado e no Distrito Federal, se daria a composição de um fundo da seguinte forma: 15% dos recursos provenientes da parcela estadual e municipal do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e da parcela estadual do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI).

Essa composição e a disponibilidade de recursos, não associada à capacidade financeira local, mas ao número de alunos, abriam possibilidade de elevar a qualidade da educação, nos locais de menor recurso, assim como estimulava os municípios a levarem para a escola crianças que antes não a frequentavam. (MENDES, 2001).

Além disso, o Governo Federal fixou um valor mínimo anual a ser gasto por aluno, que seria de R\$ 300,00 (trezentos reais), no primeiro ano de vigência da lei, conforme o artigo 6º, parágrafo 4º, sendo que, nos estados onde o valor total do Fundo não fosse suficiente, a União entraria com uma complementação de recursos, de modo a assegurar um padrão mínimo de ensino no país.

Para Saviani (2011, p. 83),

[...] se essas medidas tinham o objetivo meritório de distribuir melhor os recursos tendo em vista o financiamento do ensino fundamental, elas se limitaram, no entanto, a regular a aplicação de recursos já vinculados, não provendo novas fontes de recursos e, além disso, reduzindo a participação financeira da União através da Emenda ao artigo 60 das disposições Constitucionais Transitórias. Como resultado, o custo mínimo por aluno foi fixado em R\$ 300,00 (trezentos reais), cifra irrisória comparada com os valores praticados pelos países que lograram generalizar o acesso e a permanência no ensino fundamental. Trata-se, assim, de um patamar que consagra o estado de miséria da educação nacional, evidenciando a precária vontade política do governo no enfrentamento dessa questão.

Além disso, o FUNDEF tentou resolver o problema de salários e de formação dos professores estabelecendo, no artigo 7º, que 60% dos recursos do FUNDEF deveriam ser usados, por cada estado e cada município, para pagamento de salários de professores em efetivo exercício em sala de aula. Considerando o contingente de professores com baixa qualificação, estabeleceu-se que, nos primeiros cinco anos de vigência do Fundo, esses 60% poderiam ser aplicados, alternativamente, na capacitação de “professores leigos”.

Mendes (2001) destaca, como ponto fraco do FUNDEF, sua vulnerabilidade à

fraude, dada a possibilidade de inflar o número de matrículas com objetivo de receber mais recursos. Segundo o autor, os conselhos municipais e estaduais de fiscalização, formados por professores, pais de alunos e dirigentes de entidades públicas e sindicais da área de educação, foram instituídos para coibir essas ações.

É importante ressaltar que a própria lei do FUNDEF, em seu artigo 4º, estabelecia o acompanhamento e controle social por parte dos conselhos, os chamados “Conselhos Gestores do Fundão”. Há que se registrar, no entanto, a pouca eficácia desses conselhos, conforme pesquisa de Matos (2001) e de Azevedo (2002).

Percebe-se, portanto, que a EJA foi relegada à periferia dos debates educacionais e excluída de uma ação importante que definia os rumos da educação. A política de financiamento implantada a partir do FUNDEF acabou inviabilizando, em diversos municípios, programas de EJA, assim como de educação infantil e educação especial. Segundo Oliveira (1999, p. 34), os municípios passaram a dispor apenas de 40% de seu orçamento “para fazer frente à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil e da educação de jovens e adultos”.

A nova legislação definiu os caminhos que seriam seguidos para o cumprimento da universalização do Ensino Fundamental por meio da descentralização das ações, via municipalização do ensino. Assim, governadores e prefeitos acusavam perda de receita dos Estados e Municípios. O processo foi considerado como confisco de recursos.

Mendes (2001) destaca a importância do FUNDEF, observando que à medida que se intensificou o processo de municipalização, ocorreu, também, melhoria na qualidade do ensino, representada pela elevação da taxa de aprovação, aumento do número de professores com curso superior, redução da taxa de abandono e redução das desigualdades das estatísticas de educação entre os municípios.

A prioridade da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) consistia em incentivar a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e melhorar a qualidade do atendimento escolar, fornecendo estímulos e instrumentos aos estados e municípios, para que eles pudessem desempenhar suas tarefas. Porém, sem complemento da União, tornou-se difícil. No conjunto das medidas, houve alguns silenciamentos quanto a temas atinentes ao dever do Estado, como a educação das crianças pequenas, dos jovens e adultos e dos portadores de necessidades especiais, entre outros. “É como se somente a educação escolar no sentido mais estrito dissesse respeito ao Ministério da Educação que, antes da posse, se concebe como um ministério do ensino fundamental, médio e superior”. (VIEIRA, 2000, p. 183). A EJA, nesse contexto, situava-se no projeto de educação complementar.

Concordando com Vieira (2000), afirmo que o país, naquela conjuntura, optou por enfatizar uma das linhas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, deixando a educação de jovens e adultos entregue à própria sorte. Aos jovens marginalizados pelo sistema educativo, restou a alternativa de programas de aceleração de aprendizagem no ensino fundamental, os quais têm se revelado de reduzida expressão face ao contingente de excluídos.

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, o principal líder do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito presidente da República. Em linhas gerais, no que se refere às questões de Fundo, orientações do governo FHC foram mantidas, frustrando

expectativas dos educadores. No entanto, novas medidas foram tomadas, alterando determinados aspectos da regulamentação. O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que representou um significativo avanço em relação ao Fundo anterior, principalmente quanto à EJA.

Em 2006, no final do primeiro mandato do Governo Lula, ocorreu a aprovação, em 19 de dezembro, da Emenda Constitucional n. 53, que substituiu o FUNDEF pelo FUNDEB, regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 29 de dezembro de 2006. O Fundo passou a incluir, além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a EJA, abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades de educação especial, indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio.

A distribuição do recurso passou a ter como base o número de alunos da educação básica (creche, pré-escolar, fundamental e médio), de acordo com dados do censo escolar do ano anterior, observada a seguinte escala de inclusão: alunos do ensino fundamental regular e especial (100% a partir do 1º ano); alunos da educação infantil, do ensino médio e da EJA (33,33% no 1º ano, 66,66% no 2º ano e 100% a partir do 3º ano). Vale lembrar que, em cada esfera (estadual ou municipal), deveriam ser considerados os alunos da educação básica que fosse sua prioridade. Além disso, ficou definido um mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério da educação básica e o restante em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.

Ocorria, então, “um importante avanço representado, por um lado, pela ampliação do âmbito de incidência e, por outro lado, por um relativo aumento da participação da União na constituição do Fundo”. (SAVIANI, 2011, p. 83).

Os recursos continuaram concentrados na União, redistribuídos por meio do FUNDEB e do FPM (Fundo de Participação dos Municípios), e o governo estabeleceu um valor mínimo por aluno. Para ampliar o compromisso da União com o financiamento da educação básica, incluiu-se um dispositivo na Medida Provisória n. 339/2006, vedando ao governo federal utilizar o salário-educação para suprir a sua parte na composição do Fundo, diferentemente do que ocorria no governo anterior.

De acordo com o artigo 3º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o FUNDEB, os Fundos, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, passaram a ser compostos por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita:

- I - imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direitos previsto no inciso I do caput do art. 155 da Constituição Federal;
- II - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação previsto no inciso II do caput do art. 155 combinado com o inciso IV do caput do art. 158 da Constituição Federal;
- III - imposto sobre a propriedade de veículos automotores previsto no inciso III do caput do art. 155 combinado com o inciso III do caput do art. 158 da Constituição Federal;

IV - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal prevista no inciso II do caput do art. 157 da Constituição Federal;

V - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural, relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no inciso II do caput do art. 158 da Constituição Federal;

VI - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE e prevista na alínea a do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966;

VII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios – FPM e prevista na alínea b do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966;

VIII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados devida aos Estados e ao Distrito Federal e prevista no inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989; e

IX - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

§ 1º Inclui-se na base de cálculo dos recursos referidos nos incisos do caput deste artigo o montante de recursos financeiros transferidos pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, conforme disposto na Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996.

§ 2º Além dos recursos mencionados nos incisos do caput e no § 1º deste artigo, os Fundos contarão com a complementação da União, nos termos da Seção II deste Capítulo.

Conforme o Artigo 3º, § 1º, do Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, a destinação de recursos para a EJA deveria observar o limite de até 15% dos recursos dos Fundos de cada Estado e do Distrito Federal.

A ampliação dos recursos, segundo Saviani (2011, p. 86), apesar de permitir atender a um número maior de alunos, continuou em condições precárias, ou seja, “com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios”.

Pode-se afirmar, portanto, que durante o governo Lula os investimentos federais para a EJA cresceram. Houve um avanço em relação à retomada do papel da União na indução de políticas públicas para essa modalidade de ensino. No entanto, em virtude desses recursos financeiros serem insuficientes, essa modalidade de ensino permaneceu com uma taxa elevada de evasão, carecendo de políticas públicas que respeitassem a especificidade do público para o qual se destina, além de profissionais qualificados e infraestrutura adequada.

Pode-se concluir que a Constituição Federal de 1988 assegurou o direito à educação para todos e orientou a organização do ensino de forma que União, Estados, Distrito Federal e Municípios atuassem em regime de colaboração. Esse processo foi

visto como um ganho para o país por representar a descentralização do processo educacional. Os Municípios ficaram responsáveis por oferecer o Ensino Fundamental. Porém, os recursos para esse ensino ficaram concentrados na União.

O ano de 1990 foi definido como o Ano Internacional da Alfabetização, com objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, porém, devido à ausência de políticas por parte do Governo Federal, a sociedade civil e os municípios passaram a protagonizar o atendimento da EJA.

A década de 1990 foi marcada por reformas educacionais restritivas, e não por educação para todos como se esperava. Essas questões relativas ao direito à educação garantido pela Constituição atual, o processo de municipalização do ensino e as mudanças no financiamento são fatores que afetaram a EJA.

É necessário que a EJA seja assumida como uma política de Estado, independente do interesse e da vontade política dos dirigentes municipais. Dessa forma, o direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988, será efetivado.

Referências

AZANHA, J. M. P. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. Estudos Avançados, vol. 5 n.12, São Paulo, mai/Ago. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 mar. 2017.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

_____. O Estado, a política Educacional e a regulação do setor da educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). *Gestão da educação impasses, perspectivas e compromissos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

FERRARO, Alceu Ravelo. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, Sérgio. *A ação de governos locais na educação de jovens e adultos*. Revista Brasileira de educação, Ago. 2007, vol.12, nº. 35, p.197-211.

MATOS, A. N. S. FUNDEF: fiscalização e controle social. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTO, 1, 2001, Brasília, DF. *Anais...*

Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

MENDES, M. *Descentralização do ensino fundamental: avaliação de resultados do FUNDEF*. 2001. Disponível em: <www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp24/parte2.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

OLIVEIRA, Cleiton. *Municipalização do ensino do Brasil*. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 1999.

_____, Cleiton de. *A Emenda Constitucional 14/96, o financiamento e a gestão do ensino brasileiro. Educação em Foco*, Juiz de Fora, MG, v.4, n. 1, mar./ago., 1999.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

SILVA, A. A. *Municipalização do Ensino Fundamental: de Anísio Teixeira ao embates contemporâneos*. 1999. Disponível em: <www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/det.asp?cod=51852&type=P-9k>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SOUZA, D. B; FARIA, L. G. M. *Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.393/96*. Ensaio: Avaliação, Política, Pública, Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: Experiências e desafios no município de Uberlândia – MG (anos 80 e 90)*. 2000. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de Transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

A importância do ensino da disciplina de História para a Educação de Jovens e Adultos

The importance of teaching History discipline for the Education of Young People and Adults

Alexandre Bianchi de Souza

Graduado em licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal de Uberlândia, pós-graduado em Supervisão, Gestão e Inspeção Escolar pela Universidade Cândido Mendes (Rio de Janeiro), graduando em Pedagogia EAD pela UNIFRAN (Universidade de Franca), mestrando pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, professor de História do Ensino Médio pela Escola Estadual Lourdes de Carvalho e Educador Infantil pela Escola Municipal de Educação Infantil Maria Pacheco Rezende.
E-mail: souzaufu@hotmail.com

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é fundamental para garantir o avanço da escolarização dos educandos que não concluíram a educação básica na idade escolar regular. Embora os direitos sociais estejam escritos na Constituição Federal de 1988, o país ocupa as últimas posições no ranking da educação mundial, contexto histórico que pode ser mudado com o desenvolvimento científico e tecnológico.

Palavras-chave: Ciência. Educação. História.

Abstract: Youth and Adult Education in Brazil is fundamental to guarantee the advancement of schooling of students who did not complete basic education at regular school age. Although social rights are written in the Federal Constitution of 1988, the country occupies the last positions in the world education ranking, historical context that can be changed with the scientific and technological development.

Keywords: Science. Education. History.

Em relação à avaliação da educação básica brasileira, recentemente, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou que o Brasil ocupa a 60ª posição em ranking da educação em lista com 76 países¹.

O número de estudantes do ensino médio é de, aproximadamente, 8,3 milhões, sendo as médias de aprovação de 72,6%, de reprovação 13,1% e abandono 14,3%. A taxa de frequência bruta dos adolescentes de 15 a 17 anos às escolas é de 85,2% e a de escolarização é de 50,9%. Isso significa que quase metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no ensino médio.

¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

A Constituição Brasileira de 1988 destaca, no artigo nº 208, que o Estado tem o dever de oferecer “(I) ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a Educação de Jovens e Adultos ganhou destaque especial nos artigos nº(s) 37 e 38. O artigo nº. 37 destaca que a *Educação de Jovens e Adultos* foi criada para atender a população de jovens ou adultos que não completou os estudos em idade escolar própria.

§ 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. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, s.p.)

O inciso primeiro enfatiza que os educandos terão acesso gratuito à educação, ao passo que o segundo inciso destaca que o objetivo do Estado é assegurar educação ao trabalhador. Já o Artigo nº 38 destaca que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. (BRASIL, 1996, s.p.).

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, s.p.)

Os referenciais institucionais que normatizam a modalidade educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram criados com o objetivo de colaborar com a alfabetização das pessoas que não concluíram ensino fundamental ou médio em idade própria:

Educação de jovens e adultos (EJA) é a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância). No início dos anos 90, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial. No Brasil, o campo consolidou-se com influência das ideias do educador Paulo Freire e em forte relação com o movimento de educação popular. O professor paranaense Anísio Alves da Silva é considerado o pioneiro nesta modalidade de ensino, pois no início de década de 1960, no antigo miniginásio (atual Liceu Mário de Andrade, em Londrina), implantou um curso rápido e preparatório para o Exame de Madureza e a ideia foi ampliada para o ensino geral de pessoas que tinham desistido do ensino regular. O segmento é regulamentado pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (a LDB, ou lei nº 9394.4 de 20 de Dezembro de 1996). É um dos segmentos da

educação básica que recebem repasse de verbas do Fundeb. A partir de 2002, o governo federal criou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), por meio do qual pode, mediante convênio com estados e municípios, substituí-los na realização de exames supletivos. Criada pelo Decreto Presidencial nº 4.834/20035 para tratar exclusivamente da alfabetização de jovens e adultos, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja) teve seu âmbito e composição ampliados pelo Decreto nº 5.475, de junho 2004, reafirmados pelo Decreto nº 6.093, de abril de 2007. Sua composição recente foi estabelecida pela Portaria nº 1.285, de dezembro de 2013. É formada por 17 membros, sendo quatro representantes dos governos federal (Secad e SEB/MEC), estaduais (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e municipais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); um representante da UNESCO e um das instituições de ensino superior; e dez representantes da sociedade civil (fóruns de EJA, movimentos de alfabetização, trabalhadores da educação, movimentos sociais do campo, de indígenas, afrodescendentes e juvenis, bem como organizações não governamentais dedicadas a questões da educação e do meio ambiente. (s.p.)²

Em Minas Gerais, a Resolução nº. 2.197, de 26 de outubro de 2012, da Secretaria Estadual de Educação, trata do oferecimento da Educação de Jovens e Adultos nos artigos 39, 40, 41, 42 e 43:

Art. 39: A Educação de Jovens e Adultos é oferecida por meio de:

I - curso presencial; II - curso com momentos presenciais e não presenciais; III - cursos de Educação Profissional; IV - Exames Supletivos para certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio; V - Exames Especiais para certificação de conclusão de Ensino Fundamental e Médio, em Bancas Permanentes de Avaliação, implantadas em Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC. § 1º A idade mínima para matrícula em cursos de Ensino Fundamental e Médio é de 15 e 18 anos respectivamente; § 2º A idade mínima para a realização dos Exames Supletivos e Exames Especiais, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio é 15 e 18 anos completos até a data da realização da primeira prova, respectivamente. (BRASIL, 2012, s.p.)

Art. 40: Os cursos presenciais da EJA poderão ser oferecidos nas Escolas Estaduais, para atendimento à demanda efetivamente comprovada, após aprovação desta Secretaria, e terão a seguinte organização:

I - curso presencial dos anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizados em 04 (quatro) períodos semestrais; II - curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais. Parágrafo único. A nova organização dos cursos presenciais de EJA será implantada, gradativamente, a partir do ano de 2013. (BRASIL, 2012, s.p.)

² Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_de_jovens_e_adultos>. Acesso em: 4 jul. 2015.

Art. 41: Os Centros Estaduais de Educação Continuada - CESEC - e os Postos de Educação Continuada – PECON – oferecem cursos com momentos presenciais e não presenciais de Educação de Jovens e Adultos – anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e de Educação Profissional.

Parágrafo único. Os cursos de Educação Básica oferecidos pelo CESEC são desenvolvidos em regime didático de matrícula por disciplina ou conjunto de disciplinas, a qualquer época do ano, sendo que sua organização, estrutura e funcionamento incluem momentos presenciais e não presenciais, sem frequência obrigatória. (BRASIL, 2012, s.p.)

Art. 42:

É de competência da SRE, nos limites de sua circunscrição, credenciar, mediante portaria, escolas estaduais que ministram os anos iniciais do Ensino Fundamental para proceder à avaliação de candidato com 15 anos completos que requeira o comprovante de conclusão do 5º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012, s.p.)

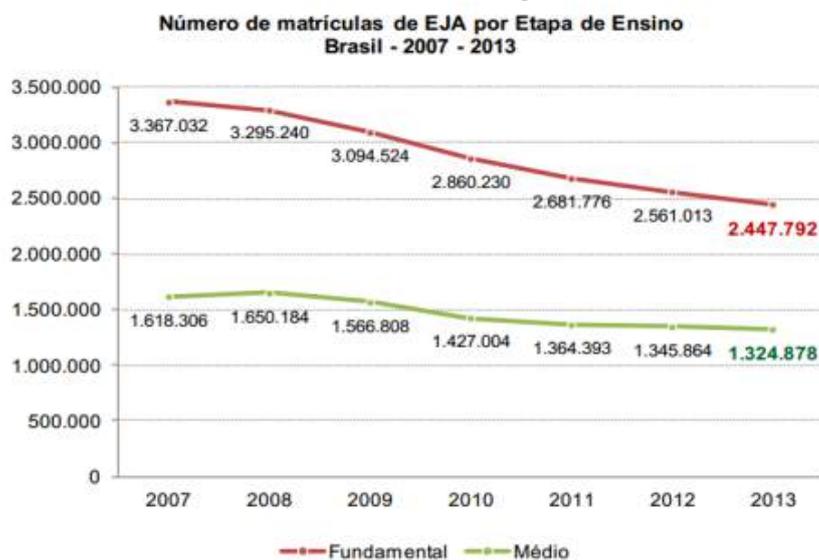
Art. 43: “As Escolas Estaduais que funcionam nas unidades prisionais oferecem cursos presenciais na modalidade EJA e têm o seu funcionamento regulamentado por normas específicas” (BRASIL, 2012, s.p.).

De acordo com o professor Felipe Bandoni de Oliveira (2014, s.p.),

o relatório do INEP sobre o Censo Escolar de 2012 já indicava o contrário: “Segundo dados da Pnad/IBGE 2011, o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esse contingente é uma clientela potencial a ser atendida pela EJA.

O gráfico a seguir informa a quantidade de matrículas efetivadas na Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental e médio no período que vai de 2007 a 2013.

Figura 1



Total de matrículas: 3.772.670

Fonte: MEC.

Analisando os dados, pode-se inferir o seguinte: em relação ao Ensino Fundamental tem-se que, em 2007, o número de matrículas era de 3.367.032 e, em 2013, o número era de 2.447.792. A diferença entre o número de matrículas é de 919.240. O cálculo permite concluir que houve diminuição de matrículas em 27,30%.

Em relação ao Ensino Médio, tem-se que, em 2007, o número de matrículas era de 1.618.306 e, em 2013, era de 1.324.878. A diferença entre o número de matrículas é de 293.428. O cálculo permite concluir que houve diminuição de matrículas em 18,13%.

Qual é a causa da diminuição do número de matrículas? Em um universo de 56,2 milhões de pessoas que não frequentam a escola e não completaram o ensino fundamental, apenas 3.772.670 pessoas efetivaram matrícula no EJA, isso nos remete à porcentagem de 6,72%.

O professor Oliveira (2014, s.p.) aponta prováveis fatores que provavelmente contribuem para a diminuição do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos: excesso de trabalho e problemas familiares, escolas nos lugares errados, facilidade de encontrar empregos que exigem baixa qualificação e escola distante demais dos alunos:

- Excesso de trabalho e problemas familiares prejudicam o estudo. De alguns anos para cá, percebo que vários alunos se queixam de trabalhar demais ou de não ter horários de trabalho claramente fixos. Muitos não conseguem conciliar a jornada de trabalho com uma escola em que as aulas começam sempre no mesmo horário. Além disso, não podemos esquecer que muitos têm responsabilidades com a família e com a casa.
- Escolas nos lugares errados. Nas grandes cidades brasileiras, a distância entre a escola e a moradia certamente influencia no afastamento dos alunos. Muitos cursos de EJA acontecem próximos ao centro e distantes da periferia, onde vive o maior contingente de possíveis alunos. As dificuldades de deslocamento, transporte público ineficiente e congestionamentos contribuem para que menos gente queira estudar.
- Maior facilidade

de encontrar emprego gera menor demanda por estudos e qualificação. Vivemos nos últimos anos um período de estabilidade da economia e de relativa facilidade para encontrar emprego, especialmente nas ocupações que exigem pouca qualificação. Em outras palavras, é relativamente fácil estar empregado mesmo sem ter estudo. Talvez esse quadro desestimule várias pessoas a investir tempo no retorno à escola.- Escola distante demais do mundo dos alunos. Um aluno que não encontra na escola aprendizados que façam sentido na sua realidade é um aluno desmotivado e propenso a desistir. Acredito que nossas disciplinas e currículos, para muitos dos nossos alunos, são muito “escolares” – no sentido negativo de que só trazem saberes significativos no contexto da escola e nunca fora dela – o que acaba afastando jovens e adultos das carteiras. Talvez essa hipótese seja a que mais implica em uma mudança de postura nossa, enquanto professores: será que não deveríamos repensar a fundo nossos currículos de forma a aproximar mais os mundos de dentro e de fora da escola?

Como o ensino de História pode colaborar para minimizar a evasão escolar da Educação de Jovens e Adultos? Para responder a essa pergunta, recorro novamente à Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996, s.p.), que trata, especificamente, em seu Artigo nº 35, o seguinte:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A partir da leitura dessa citação, pode-se inferir que o Estado anseia formar cidadãos com noções básicas de cidadania, convivência social, formação ética, autonomia e pensamento crítico, habilidades que se vinculam com o ensino de História. Tais atribuições vinculadas com a formação social almejam preparar o cidadão para o trabalho, sendo requisitos fundamentais para que os mesmos consigam sobreviver na sociedade capitalista caracterizada por profundas desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais.

O ensino de História vincula-se com a perspectiva de qualificar o educando no sentido de fortalecer a alfabetização, contribuir para o desenvolvimento do raciocínio histórico que engloba operações mentais básicas como interpretação de texto, imagens, capacidade de ler o mundo, articular informações de diferentes linguagens, refletir e propor solução para determinados problemas com destaque para o desenvolvimento da capacidade de transpor para a escrita as ideias de acordo com as normas cultas da Língua Portuguesa.

A Resolução Nº 2.197 de 2012 da Secretaria Estadual de Educação que regula e normatiza as diretrizes curriculares para a educação básica das instituições de ensino estaduais do Estado de Minas Gerais define, no artigo terceiro, os aspectos mais gerais vinculados com a formação dos educandos:

Art. 3º As Escolas da Rede Estadual de Ensino adotarão, como norteadores de suas ações pedagógicas, os seguintes princípios: I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente, a da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias. Parágrafo único. Na Educação Básica, as dimensões inseparáveis do educar e do cuidar deverão ser consideradas no desenvolvimento das ações pedagógicas, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando. (BRASIL, 2012, s.p.)

A partir dessa citação, pode-se afirmar que existe preocupação por parte do governo do Estado de Minas Gerais em formar cidadãos segundo princípios éticos, políticos e estéticos. O artigo nº 56 da referida Resolução da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais enfatiza que a organização curricular da educação básica deve ser enviesada pela interdisciplinaridade:

Art. 56 O currículo da Educação Básica configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social, contribuindo, intensamente, para a construção de identidades socioculturais do educando. § 1º Na implementação do currículo, deve-se evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade, ou seja, formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, permitindo aos alunos a compreensão mais ampla da realidade. § 2º A interdisciplinaridade parte do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos e a contextualização requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares aos alunos. (BRASIL, 2012, s.p.)

A interdisciplinaridade nos remete à interação e articulação acerca de conhecimentos científicos por área de conhecimento, o que requer a participação dos docentes de diferentes áreas na elaboração do planejamento de aula em relação à complexidade dos conteúdos a serem ministrados aos educandos.

No campo específico do ensino de História, o artigo nº 67, da respectiva resolução, tem como referência os Conteúdos Básicos Comuns:

História: - compreender as relações da natureza com o processo sociocultural, político e econômico, no passado e no presente; - reconhecer e compreender as diferentes relações de trabalho na realidade atual e em outros momentos históricos; - compreender o processo de formação dos povos, suas lutas sociais e conquistas, guerras e revoluções, assim como cidadania e cultura no mundo contemporâneo; - realizar, autonomamente, trabalhos individuais e coletivos usando fontes históricas. (BRASIL, 2012, s.p.)

O maior desafio para o educador é mostrar ao educando que ele está inserido na História, isto é, a partir do reconhecimento e da valorização de sua identidade, o mesmo possa se ver como produtor de História e não meramente receptor passivo da mesma. Dessa forma, poderemos colaborar para a formação de cidadãos solidários, questionadores da realidade social, sujeitos pensantes no que tange a construção da cidadania e da paz social como elementos constitutivos da democracia e do processo de produção do conhecimento científico e tecnológico.

A historiadora Déa Ribeiro Fenelon (2008, p. 23-24) enfatiza a ideia de que o ensino de História deve romper com o ensino tradicional:

não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isso significa para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”. Se queremos avançar nesta perspectiva temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade de que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas.

O anseio da renomada historiadora no que tange a modernização do ensino de História vai plenamente de encontro com o que exige a legislação educacional regulamentada tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto na Resolução nº 2.197/2012 da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.

Em relação à metodologia a ser utilizada pelo educando para superar o processo de ensino tradicional caracterizado pela simples memorização e repetição de informações, não há nenhum modelo específico que possa referenciar a prática pedagógica, pois ela deve ser construída conjuntamente com o educando, afinal de contas, em um modelo de educação que almeja ser democrática naturalmente a mesma deve ser experimentada socialmente.

A professora e escritora Guacira Lopes Louro (2002, s.p.) trabalha com a ideia de que devemos superar o que ela denomina de “paralisia do pensamento”:

[...] a opção é assumir os riscos e a precariedade, admitir paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Reconhecer, como querem os/as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, se constitua em fonte de energia intelectual e política.

Louro nos dá algumas dicas sobre como pensar o novo, o diferente, as novas possibilidades a partir do questionamento das ditas “verdades absolutas”, talvez a ideia seja a de colocar em dúvida qualquer realidade histórica social no sentido de questioná-la e (re)pensar novas possibilidades que até então não estavam postas. A partir desse exercício pedagógico, é bem provável que os educandos possam

desenvolver habilidades que trabalhem a autonomia intelectual e social conforme determina a legislação educacional.

Um dos caminhos para a produção de conhecimento por parte dos educandos seria completado a partir do momento em que eles tiverem liberdade de pensamento e tempo para o trabalho intelectual. Para isso, seria necessário que as avaliações pudessem ser diferentes, talvez em menor quantidade, para que tanto educadores quanto educandos pensem como se pode agregar qualidade no complexo processo de trocas culturais que se dão nos ambientes escolares.

Marcos Antônio da Silva (1995, p. 19) enfatiza a importância da pesquisa na formação de novos saberes:

identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino, pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) a garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes.

A ideia de produzir novos saberes, normalmente, é um processo que ocorre a partir de estudos e pesquisas, é o motor que impulsiona a ciência, que pode transformar a realidade social e angariar benefícios para toda a coletividade.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, sou partidário da ideia de que o governo do Estado de Minas Gerais deveria disponibilizar o que denomino “bolsa do estudante”: remuneração mensal vinculada com notas e frequência cujo objetivo é incentivar as pessoas a retomarem os estudos, além de criar condições para que elas permaneçam no curso até a conclusão.

Dadas as discrepantes desigualdades econômicas e sociais no Brasil, programas de transferência de renda são fundamentais para a inclusão social, sobretudo aqueles que valorizam a educação.

Uma forma de melhorar os indicadores educacionais e promover a valorização da educação é incentivar a alfabetização popular. As escolas deveriam promover campanhas junto à comunidade convidando as pessoas que, por motivos diversos, não concluíram o ensino básico para que voltem para a sala de aula.

Não tenho dúvidas de que a experiência dos educandos da EJA somada ao conhecimento científico e tecnológico dos educadores contribuirá significativamente para o salto qualitativo da educação em nosso país, afinal de contas, todos nós somos responsáveis pela construção da “Pátria Educadora”!

Referências

BRASIL. *Constituição República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Centro Gráfico. 1988. Página 138

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC)*. Brasília. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. (MEC). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2006. Páginas 80-84.

_____. *Resolução da Secretaria Estadual da Educação n.º. 2.197 de 27/10/2012*. Governo do Estado de Minas Gerais. 2012. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2015.

FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. Tempos Históricos. Volume 12. 1º Semestre de 2008. p. 23-35. ISSN 1517-4689. p. 23-24.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade – refletindo sobre o “normal”, o diferente e o “excêntrico”*. Labrys, estudos feministas. Número 1-2, julho/dezembro de 2002.

OLIVEIRA, Felipe B. *Educação de Jovens e Adultos Alegrias, dúvidas e desafios de quem atua nessa modalidade de ensino*. 2014. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/eja/2014/04/09/por-que-o-numero-de-alunos-da-eja-esta-caindo/>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

SILVA, Marcos A. da. *História o prazer em ensino e pesquisa*. Brasiliense. São Paulo. 1995. ISBN 85-11-12115-9.

Revista *O Cruzeiro*: apontamentos para a utilização das propagandas de cigarro como agente histórico e fonte histórica

“O Cruzeiro” magazine: notes on the use of cigarette advertisements as historical agent and historical source

Jeferson do Nascimento Machado

Licenciado em História pela Universidade Estadual Centro-Oeste (UNICENTRO) e mestrando em História e Regiões no PPGH pela Universidade Estadual Centro-Oeste (UNICENTRO).

E-mail: jeferson075@gmail.com

Resumo: Este estudo tem por pretensão delinear uma discussão sobre as propagandas de cigarro. Para tanto, as propagandas foram abordadas como veículo ideológico e, além disso, catalisador do espírito de uma época, levando em conta as reflexões de Brown (1976), relacionadas às técnicas de persuasão e aos conceitos de estratégia e tática, propostos por Certeau (1998), apontado para o limite do conceito de tática, quando aplicado às propagandas de produtos como o cigarro.

Palavras-chave: Cigarro. Propaganda. Revista. Persuasão.

Abstract: This study intends to delineate a discussion about cigarette advertisements. For this, the advertisements were approached as ideological vehicle and, in addition, catalyst of the spirit of an era, taking into account the reflections of Brown (1976), related to the techniques of persuasion and the concepts of strategy and tactics, proposed by Certeau (1998), pointing to the limit of the concept of tactics when applied to advertisements of products such as cigarettes.

Keywords: Cigarette. Advertising. Magazine. Persuasion.

1 Introdução

Este pequeno estudo, relacionado aos anúncios de cigarro vinculados à revista *O Cruzeiro*, é resultado final da disciplina de “Temas de Teoria”, oferecida como optativa no curso de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no ano de 2016, ministrada pelo Professor Oseias Oliveira.

A revista *O Cruzeiro*, que esteve em atividade do ano de 1928 até 1975, foi grande vinculadora de ideias, cultura, valores, práticas e também catalisadora do espírito da época. Assim sendo, a análise da revista *O Cruzeiro* vem contribuir para a compreensão da época na qual a revista foi produzida. Todavia, nossa abordagem não se direciona à totalidade da revista, mas sim ao recorte específico dos anúncios de cigarros a ela vinculados.

Por conseguinte, focaremos a discussão no tabagismo na segunda metade do século XX, fazendo uma reflexão sobre os anúncios e sua capacidade ou não de

sugestionar o vício, levando em conta as ponderações de Brown (1976) relacionadas às técnicas de persuasão e aos conceitos de estratégia e tática, propostos por Certeau (1998), fazendo algumas ponderações sobre os limites do conceito de tática, quando aplicado às propagandas de cigarros.

2 A revista “O Cruzeiro” e as propagandas de cigarro

As revistas têm uma relação dialética com o momento de sua produção, o que faz delas um agente histórico e, posteriormente, uma fonte histórica.

Uma revista é produto de um “lugar social” (CERTEAU, 1998) que está também vinculado a uma época: causa de sua estrutura e suas estratégias (a redação). Por exemplo, a época das revistas aqui utilizadas possibilitou a existência da propaganda de cigarros, o que nos leva a considerar as leis da época e, possivelmente, uma moralidade diferente da nossa atual, a qual condena o tabagismo.

A revista *O Cruzeiro*, nascida no final dos anos 20, teve papel preponderante na catalisação e sugestão no período de sua existência. O professor Jorge Luiz Romanello (2009, p. 1065), ao analisar a capa da revista *O Cruzeiro*, de 1º de abril de 1961, pondera que

a revista *O Cruzeiro* era sem sombras de dúvida o mais importante veículo de comunicação do Brasil na época. Seu público leitor era estimado em cerca de quatro milhões de leitores. Apresentou-se desde o seu lançamento em 1928 como um veículo moderno e naquele momento seu estilo, permanentemente inovador, quadrava perfeitamente com os apelos modernizantes fartamente divulgados na década anterior.

Assim sendo, é notável que os anúncios vinculados à revista tenham grande visibilidade, o que nos reforça a ideia de que há uma relação entre o número de fumantes e as propagandas de cigarros atreladas ao longo do século XX, não somente aquelas vinculadas à revista *O Cruzeiro*, mas em todos os meios de comunicação. Vale salientar que os quatro milhões de assinantes não representam todos os leitores, já que uma revista pode passar por inúmeras mãos, como pelas mãos dos familiares dos assinantes e, além disso, é preciso nos lembrar das revistas presentes nos consultórios médicos, odontológicos e salões de cabeleireiros, que passam pelas mãos dos clientes em forma de passatempo. Tudo isso faz com que o número de leitores exceda o número de assinantes, consideravelmente.

Aqui vale apontar a diferença entre publicidade e propaganda. Conforme Santos (2012, p. 12):

publicidade é um meio de comunicação de massa, uma forma de tornar conhecido um determinado produto, economicamente falando, cujo objetivo é despertar no consumidor o desejo pelo produto anunciado. [...] Propaganda é a propagação de princípios e teorias, compreendendo a ideia de implantar uma crença na mente de um determinado público de forma abrangente, incluindo objetos ideológicos e políticos. Muitas vezes, a propaganda está voltada especialmente para os interesses de quem vende o produto, visa sugestionar, convencer, persuadir.

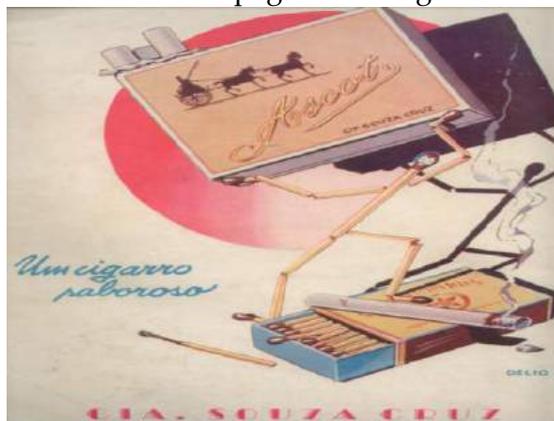
Assim sendo, optamos pensar o anúncio de cigarros como propagandas, logo que, mesmo não se tratando de venda de ideais políticos, ele visa fomentar o uso e a manutenção do vício, por meio da implantação de crenças e valores, não levando em conta fatores éticos.

Mas, como observa Certeau (1998), devemos levar em consideração que, se por um lado, há uma estratégia que visa objetivar o consumidor, determinando suas ações, por outro, há uma tática que reinventa aquela informação recebida. Isso nos leva a refletir sobre até que ponto a propaganda é determinante na escolha daqueles que folheiam a revista, assistem TV, leem um jornal etc. Contudo, devemos considerar que a existência das táticas não faz do indivíduo um sujeito totalmente livre das sugestões, pois sua própria tática depende do objeto de consumo, e essa dependência por si só abre uma porta para a sugestão. Em suma, há uma dialética entre aquele que vincula a propaganda e aquele que recebe. Nas palavras de Tolotti e Davoglio (2010, 421):

as propagandas, de modo geral, influenciam hábitos, desejos e até incutem necessidades e valores que acabam por servir de base para a forma de viver da pessoa. Uma vez difundidos, os estilos de comportamentos e ideais do que é bom e necessário para que a pessoa possa atingir seus anseios, esta passa a buscar cada vez mais determinando produto como fonte de realização pessoal.

Visto as considerações da seção anterior, agora partiremos para as ponderações a partir das propagandas.

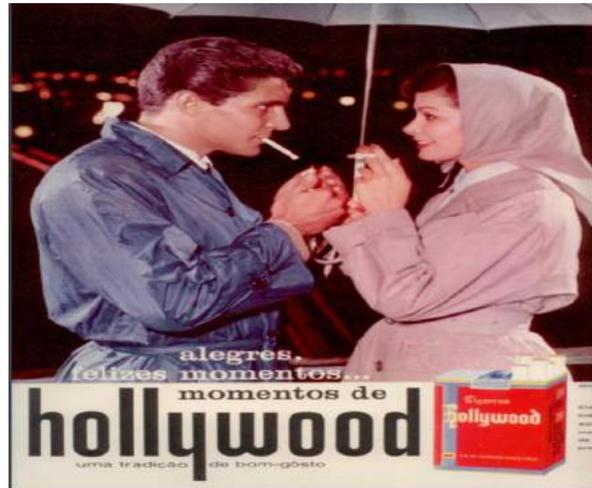
Figura 1: Revista *O Cruzeiro* - Propaganda de cigarro Ascot - Maio de 1940



Fonte: Acervo CEDOC (Centro e Documentação e Memória).

Essa propaganda (figura 1), encontrada na contracapa da revista *O Cruzeiro*, do ano de 1940, traz a marca de cigarro Ascot, na qual pode ser vista a frase “um cigarro saboroso”. A ideia de sabor nos remete à alimentação, mostrando que o paladar é essencial para o “bom” fumante.

Figura 2: Revista O Cruzeiro - Propaganda da marca de cigarro Hollywood – 7 de julho 1962

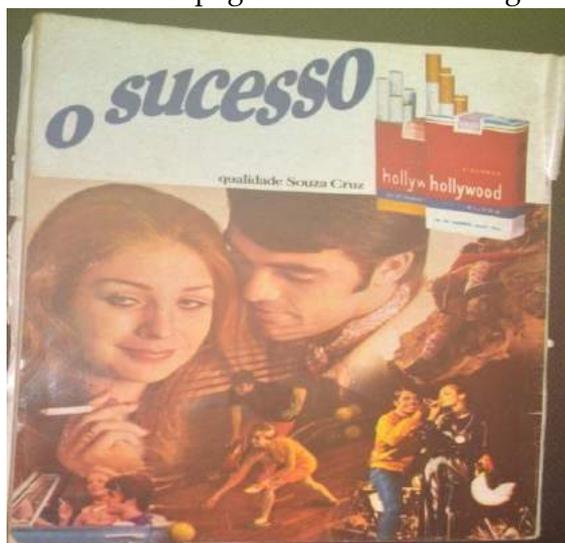


Fonte: Acervo CEDOC (Centro e Documentação e Memória).

A propaganda presente na figura 2, da marca de cigarro Hollywood, é direcionada ao público adulto. Em geral, a marca Hollywood fazia dois tipos de propagandas, uma vinculada à juventude, na qual havia símbolos de rebeldia, aventura e adrenalina, e outra dirigida aos adultos, que era associada à ideia de tradição e de romance. Nessa propaganda, pode ser visualizada a fotografia de um casal fumando embaixo de um guarda-chuva, com traços de alegria, que simbolicamente remete a ideia de romance.

Também pode ser vista, logo abaixo, a frase com os dizeres “alegres momentos, felizes momentos... momentos de Hollywood. Uma tradição de bom-gosto”. Essa frase dá um sentido positivo ao cigarro, a qual vincula o cigarro à alegria, às felicidades e à tradição de bom gosto. Todos esses adjetivos somam-se, formando um todo ideológico, no qual objetiva seus consumidores, deixando pouco espaço para uma apropriação do consumidor e uma inversão dos seus significados, como sugere Certeau.

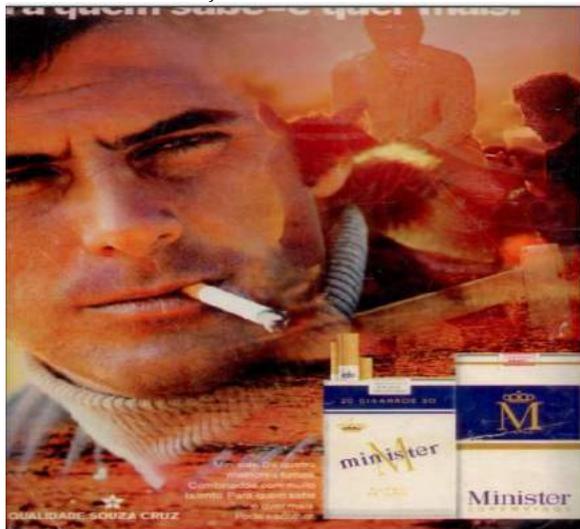
Figura 3: Revista *O Cruzeiro* - Propaganda da marca de cigarro Hollywood – 1969



Fonte: Acervo Ibamendes.

Como podemos constatar nessa figura (figura 3), a propaganda vinculava a marca Hollywood ao sucesso, à juventude, à aventura, à alegria, ao amor e, ironicamente, ao esporte. Esses apontamentos ficam explícitos pela afirmação em destaque “o sucesso” e pelas imagens logo abaixo, as quais apresentam três casais alegres: um ao topo da imagem, com certo ar angelical, simbolizando o amor; outro casal, ao lado esquerdo, fumando dentro de um carro, simbolizando a paixão e a aventura; e, ao lado direito, outro casal fumando junto a uma moto, também simbolizando a paixão e a aventura. No centro da imagem, há dois jovens que parecem estar jogando boxe enquanto fumam e, ao lado direito, na parte superior, vemos outra pessoa escalando uma montanha, o que nos remete ao esporte. Outra vez, como na propaganda anterior (figura 2), vemos a objetivação dos consumidores por meio de adjetivos que positivam o cigarro e, assim sendo, novamente deixando pouco espaço para uma reinvenção dos significados postos.

Figura 4: Revista *O Cruzeiro* - Propaganda da marca de cigarro Hollywood – 19 de julho de 1972



Fonte: Acervo do CEDOC (Centro de Documentação e Memória).

A figura 4 traz a propaganda do cigarro Minister. Ela nos faz notar uma simbologia que vincula o cigarro Minister à sabedoria, pois a frase diz: “para quem sabe - e quer mais”. A fotografia, por meio de uma representação do campo, nos traz a sensação de sossego e tranquilidade. Logo abaixo, aparecem mais algumas frases, as quais são: “Minister. Os quatro melhores fumos. Combinado com muito talento. Para quem sabe- e quer mais. Pode escolher”. A última frase tenta dar uma sensação de liberdade na escolha, pois afirma que o fumante “pode escolher”. Por conseguinte, a propaganda novamente objetiva o consumidor de tal forma que ele tem dificuldade de sair do círculo ideológico da marca.

As propagandas apresentadas nos parágrafos anteriores deixam explícito um número grande de sugestões, as quais colocam o cigarro ao lado de elementos positivos como a aventura, o amor, a alegria, o sabor, a sabedoria etc. A sugestão é definida por Brown como “a tentativa de induzir, em outros, a aceitação de uma cena específica sem dar razões por si mesmas evidentes ou lógicas para essa aceitação, quer ela existam ou não”. (BROWN, 1976, p. 26). Além disso, Brown (1976) salienta o uso da seletividade para persuadir, em outras palavras, a vinculação de informações positivas em detrimento de outras.

2.1 Elementos culturais presentes nas propagandas

As sugestões para o tabagismo, que foram incorporadas pelos sujeitos do século XX, foram determinantes na história, devido à sua capacidade de interferir nos hábitos, nos costumes e na vida social, já que o cigarro, por meio de toda a propaganda, ganhou uma representação cultural para além de sua concepção material que a engendrou. Assim, o cigarro, mais do que um vício, foi um elemento cultural nas décadas de 1940 e 1970.

Além de o próprio cigarro ter sido um elemento cultural na segunda metade do século XX, podemos perceber, a partir das propagandas de cigarros, qual era a cultura desses fumantes. Em outras palavras, as propagandas nos sugerem como esses consumidores se vestiam e se comportavam e quais valores possuíam.

Essa representação de elementos culturais (como roupas, penteados etc.) são presentes nessas propagandas porque, na busca de convencer seus consumidores, as marcas tiveram de utilizar-se de referências culturais das épocas. Assim sendo, elas se tornaram catalisadoras da realidade que as cercavam. Os cortes de cabelo, o corpo, as roupas utilizadas, como a calça jeans, a jaqueta de couro e as vestimentas coloridas, representam o estilo daquela época. Assim sendo, há uma possibilidade de estudar, na perspectiva cultural, as propagandas de cigarros.

2.2 Estratégias e táticas, um limite conceitual

O conceito de estratégia pode ser perfeitamente visualizado na propaganda de cigarro, logo que ela é a tentativa de objetivação dos sujeitos, na busca de construir consumidores passivos. (CERTEAU, 1998). No entanto, quando buscamos aplicar o conceito de tática, encontramos uma série de dificuldades, pois as propagandas conseguem, por meio da cultura dos consumidores, sugerir o vício e a forma da utilização do produto, deixando escassas as possibilidades de uma tática que burle as estratégias. Visto essa dificuldade, apontamos que os conceitos de tática e estratégia não são o ferramental mais útil para a análise de propagandas de cigarros.

3 Considerações finais

Observamos, neste estudo, que as propagandas de cigarro, vinculadas à revista *O Cruzeiro*, mostram-se uma ótima fonte para pensar a cultura da década de 1940 a 1970, já que elas conseguem catalisar os valores dessas épocas.

Também notamos que as propagandas explicitam um grande número de sugestões, as quais associam o cigarro à cultura que os consumidores estão inseridos e às ideias e aos valores como a aventura, o amor, a alegria, o sabor, a sabedoria etc., assim sendo, apontamos para a dificuldade de se utilizar os conceitos de tática na concepção de Certeau, para a análise dessas mesmas propagandas, visto as dificuldades do consumidor burlar a estratégia estabelecida.

Referências

Anúncios antigos de cigarros – VI. Disponível em:

<<http://www.ibamendes.com/2011/11/como-havia-feito-referencia-ao-fumante.html>>.

BROWN, J. *Técnicas de persuasão*. Da propaganda à lavagem cerebral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

O CRUZEIRO. Rio de Janeiro: n. 28, 7 de maio de 1940. Acervo: CEDOC.

O CRUZEIRO. Rio de Janeiro: n. 29, 19 de julho de 1972. Acervo: CEDOC.

O CRUZEIRO. Rio de Janeiro: n. 39, 7 de julho de 1962. Acervo: CEDOC.

ROMANELLO, J L. *Considerações sobre a representação de um “bárbaro ritual” em uma capa da revista O Cruzeiro*. Londrina, 2009.

SANTOS, Valéria Cristiane Moura dos. *Luz, Câmera, Hitler! Cinema e Propaganda a Serviço do Nazismo*. Teresina, Escrita da História, 2012.

TOLOTTI, M. D.; DAVOGLIO, T. R. Evolução histórica da propaganda, legislação antitabagismo e consumo de cigarro no Brasil. *Revista de Psicologia da IMED*. v.2, n.2, p. 420-432, 2010.

A praça contando a vida: reconstituindo a história ambiental da Praça Getúlio Vargas (Patos de Minas, 1930-2016)

The square telling life: reconstituting the environmental history of Getúlio Vargas Square

***Artur Portilho Moreira; Edivaldo Rafael de Souza; Erivelto Vieira Caixeta;
Paula Caroline Mendes; Roberto Wagner Rodrigues Filho;
Vitor Hugo de Araújo Rosa***

Graduandos do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

E-mails: arturportilho@live.com; edivaldorafael007@gmail.com;
celta_erivelto@hotmail.com;
paulacarolinemendes@outlook.com; robertowrf@hotmail.com;
vitorhugodearaujo@gmail.com

Thiago Lemos da Silva

Professor Mestre Orientador do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.
E-mail: thiagols@unipam.edu.br

Resumo: Este artigo pretendeu trabalhar a história ambiental dentro da perspectiva educacional, tendo em vista que esse tema ainda não é muito divulgado, principalmente nas escolas públicas. A partir disso, esta pesquisa foi executada pelos universitários do 3º período (2015-2017) do curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas, e também contou com a colaboração dos cursos de Ciências Biológicas e Arquitetura e Urbanismo, dessa mesma instituição. O trabalho aconteceu em duas etapas que envolveram três turmas do ensino médio da Escola Estadual Antônio Dias Maciel, sendo que foi possível fomentar a curiosidade dos alunos acerca da Praça Getúlio Vargas que se localiza em frente ao colégio. E, posteriormente, orientá-los a estarem desenvolvendo uma atividade em sala de aula correlacionada ao que foi identificado durante a primeira etapa da intervenção, que foi feita em campo.

Palavras-chave: História Ambiental. Patos de Minas. Praça Getúlio Vargas.

Abstract: This article intended to focus the environmental history within the educational perspective, considering that this theme is not yet widely publicized, especially in public schools. Through this, this research was carried out by the university students of the 3rd period (2015-2017) of the History course of the University Center of Patos de Minas, and also counted on the collaboration of the Biological Sciences and Architecture and urbanism courses, of this same institution. The work happened in two stages that involved three high school classes of the Antônio Dias Maciel State School, being that it was possible to foment the curiosity of the students about the Place Getúlio Vargas that is located in front of the school. And, later, to guide them to be developing a classroom activity correlated to what was identified during the first stage of the intervention, which was done in the field.

Keywords: Environmental History. Patos de Minas. Getúlio Vargas Square.

1 Considerações iniciais

A história ambiental tem o papel de desenvolver e incentivar um maior entendimento sobre o meio ambiente, tendo em vista que esse meio não é somente um espaço natural, mas também um espaço físico no qual acontecem relações sociais e a aproximação do ser humano com a natureza.

A educação ambiental dentro das escolas é de suma importância, pois é nela que acontece a conscientização de pessoas que serão as futuras transformadoras e defensoras do meio ambiente. O papel principal do professor e da escola, nesse sentido, é trabalhar de forma clara e ampla o tema. Porém, na prática, o assunto ainda continua sendo trabalhado de uma forma secundária pelas instituições de ensino brasileiras, uma vez que é necessário que se divulgue sobre a importância do meio ambiente em que vivem, sendo, assim, uma das alternativas de maior eficiência para que eles se tornem cidadãos mais críticos e focados na defesa do tema.

O projeto “A praça contando a vida: reconstituindo a história ambiental da Praça Getúlio Vargas” foi idealizado para incentivar os alunos da Escola Estadual Antônio Dias Maciel a desenvolverem uma visão diferenciada e reflexiva sobre a historicidade das relações entre homem e natureza. Em consonância com o foco do Projeto Integrador do referido período, o objetivo da atividade é resgatar a história ambiental da referida praça, problematizando o sentido das paisagens naturais e artificiais, a construção dos vínculos identitários com esse lugar de memória e, principalmente, mostrar aos alunos que a praça possui, além de funções ambientais, funções sociais, culturais, históricas e de lazer, além de contribuir para as melhorias de qualidade de vida da população.

2 As relações entre ser humano e natureza no decorrer da história

As relações entre o homem e a natureza sofreram várias mudanças no decorrer da história. Na antiguidade, a natureza era considerada mística, as relações eram regidas por meio de um processo harmonioso. O respeito pelo desconhecido acabava fazendo com que o homem utilizasse a natureza de forma sustentável, pois existia um temor em relação aos deuses, que castigavam quando o homem estava fazendo alguma coisa errada. Posteriormente, em decorrência da ruptura entre ser humano e natureza, e também com o mito, passou a se questionar o mundo, de forma a entender racionalmente tudo o que estava imposto aos homens. No intuito de conhecer o desconhecido, iniciou-se uma desintegração entre essa relação. Contudo, no período de transição da idade antiga para a idade média, por algum tempo, ainda se tinha certo respeito pela natureza. Segundo Gonçalves (2008, p. 175), “na Idade Média, o cristianismo distancia ainda mais o homem da natureza, distancia o espírito da matéria. Santo Agostinho (Doutor da Igreja, Bispo de Hipona) ‘converte’ ao cristianismo as idéias platônicas, colocando em segundo plano a natureza”.

Na idade moderna, com os estudos de alguns cientistas como Copérnico,

Kepler e Newton, a natureza passou a ser estudada e modificada pelo ser humano, na tentativa de se conhecer melhor sobre o meio em que se vivia com a ideia de se extrair o máximo da natureza. Desde esse período, o homem passou a intervir de forma desastrosa no meio natural, principalmente com a criação de indústrias, mercados, produtos que utilizavam o material extraído da natureza. Portanto, a busca incessante pelo desenvolvimento econômico acarretou várias mudanças e catástrofes em nível mundial.

3 Os movimentos ambientais e a crise ambiental

A propaganda de progresso a qualquer custo, que se arrasta desde a Revolução Industrial¹, ajudou a implantar entre as pessoas um discurso de prosperidade financeira e de uma melhor condição de vida. A busca por esses objetivos fez com que os seres humanos passassem por um processo de destruição do meio ambiente. O historiador inglês Edward Palmer Thompson, que não por acaso foi um grande apoiador das causas ambientais na década de 1970, retoma e realça em um cáustico diagnóstico esse elo entre progresso industrial e destruição do meio ambiente.

Sabemos também que as expectativas globais estão se avolumando como um dilúvio bíblico, e que a presteza da espécie humana em definir suas necessidades e satisfações materiais de mercado – despejam todos os recursos da Terra no mercado – pode ameaçar a própria espécie com uma catástrofe ecológica. O responsável por essa catástrofe será o homem econômico, seja na sua forma clássica capitalista avaro, seja na forma do homem econômico rebelde da tradição marxista ortodoxa. (THOMPSON, 1998, p. 23).

Porém, na sociedade atual, as pessoas começam a se conscientizar de que essa destruição dos meios naturais de forma exacerbada ocasiona diversos desastres climáticos, por isso a necessidade de encontros com representantes de vários países, principalmente com os maiores poluidores do planeta, como China e Estados Unidos, mas também em outros países, por exemplo, o Brasil. Conforme Tassara (2008, p. 21),

os países desenvolvidos são os principais emissores de dióxido de Carbono na atmosfera, todavia, em alguns países em desenvolvimento, é também grande a quantidade de emissão de dióxido de carbono por mudanças no uso do solo. No caso do Brasil, 75% das emissões de dióxido de carbono são provenientes de mudanças no uso do solo e da terra, e por queimadas.

Essas reuniões almejam, como resultado principal, acordos para que ocorra a redução de liberação de gás carbônico na atmosfera, pois esse gás ocasiona o efeito estufa.

¹ Após a *Revolução Industrial*, ocorreu uma mudança de comportamento por parte das pessoas. Antes, elas trabalhavam manualmente, posteriormente, passaram a utilizar as máquinas para produção de produtos. A Inglaterra explorou uma grande quantidade de minas de carvão e também de outros recursos naturais.

O aquecimento global pode provocar ainda mudanças nos ecossistemas terrestres com mudanças nos padrões globais da vegetação. Estudos recentes indicam que, ao contrário da maioria das atividades humanas, ecossistemas naturais não apresentam grande capacidade de adaptação (ou bem-sucedida migração em resposta) à magnitude das mudanças climáticas se elas ocorrerem no curto intervalo de décadas. (TASSARA, 2008, p. 25).

Esses encontros também buscam um maior comprometimento dos países em relação à diminuição do desmatamento. A primeira conferência para tratar de problemas climáticos foi a de Estocolmo, na Suécia, no ano de 1972. Posteriormente, vieram a Rio 92, a Rio mais 10, a Rio mais 20, entre outras.

4 O surgimento da história ambiental e seus desdobramentos

Os questionamentos dos movimentos ambientais e/ou ambientalistas sobre o caráter eminentemente predatório do projeto levado a cabo pela civilização industrial na modernidade levaram os historiadores a se perguntarem pelo passado, presente e futuro das relações homem/natureza. Distanciando do entendimento de que essas relações são um dado eterno e imutável, começaram a perceber que estão carregadas de historicidade e, portanto, não podem prescindir do contexto espacial e temporal nas quais foram tecidas. Em virtude desse acúmulo de debates, situados dentro e fora da academia, surgiu a história ambiental.

Os primeiros historiadores a discutirem o tema vieram da chamada terceira geração dos Annales, entre eles está Emmanuel Le Roy Ladurie (1929) que, em 1973, defendia que o “clima” era de grande importância para análise de um historiador. Porém, no meio acadêmico americano, surgiram grandes pesquisadores e obras para o estudo desse tema, como Roderick Nash (1939) que escreveu, em 1967, *Wilderness and the American Mind*, Donald Worster (1941), em 1977, publicou *Nature's Economy: a history of ecological ideas* e o brasileiro Warren Dean (1932-1994), em 1987, lançou *Brazil and the struggle for rubber: a study in environmental history*. A primeira sociedade científica a investigar sobre história ambiental foi a American Society for Environmental History, criada em 1977. Essas pesquisas foram análises histórico-ambientais que repercutiram em diferentes campos do conhecimento. A partir disso, esse movimento em torno da discussão sobre a história ambiental passou a ser considerado não só um movimento social, mas também um movimento histórico.

A superação da dicotomia homem/natureza, que entende esse par como realidades marcadas pela lógica da exterioridade, configurara-se como um dos primeiros objetivos dos pressupostos teóricos e metodológicos que se intitula história ambiental. Buscando entendê-los como coisas, simultaneamente, irreduzíveis e inseparáveis, os historiadores realizaram o movimento de tentar trazer o ser humano para a natureza e a natureza para o ser humano. Essa posição é demarcada por Warren Dean (2004, p. 23), ao falar da história das florestas. Ele afirma que

a história das florestas não deve se limitar a compreender o ambiente natural apenas do

ponto de vista humano, isto é, vendo este ambiente apenas como uma simples reserva de recursos econômicos ou, ainda, como mero cenário contra o qual se desenvolveriam isoladamente as ações humanas.

Em virtude disso, estão ocorrendo profícuos diálogos entre as ciências sociais e as ciências naturais, promovendo o intercâmbio de disciplinas tão diferentes entre si, tais como a Antropologia, a Sociologia e a Economia, por um lado, e a Biologia e a Geologia, por outro. As ciências naturais investigam sobre aquilo que foi ou que está sendo produzido a partir da natureza, como o solo, o clima, o bioma etc., por outro lado, as ciências sociais estudam como esses fatos entram em relação com o ser humano e são significados socialmente a partir da cultura ao longo de diferentes regimes de historicidade.

Pode-se citar como exemplo um desdobramento das mudanças em relação à natureza, o fato da praia há algum tempo atrás ser considerada como um lugar apenas de pessoas de classe econômica baixa, posteriormente passou a ser um lugar ocupado por grande parte da classe média e alta. E serviu, ainda, como um fator de separação das pessoas, pois existem praias mais populares e outras mais reservadas.

Quando se fala em alimentação, também é possível distinguir o caráter cultural que foi englobado na natureza. Nesse sentido, um dos exemplos mais próximo é o do açaí, uma planta típica brasileira que, nos dias atuais, é exportada para todo o mundo. As plantas medicinais e aromáticas também entram nesses exemplos, porque, a partir de estudos, elas foram sendo adaptadas ao “mundo científico” e, hoje em dia, tornaram-se imprescindíveis à população. Percebe-se que, com o passar do tempo, a relação cultura/natureza passou por processos de transformações e acabou se tornando indispensável aos seres humanos. De acordo com Regina Duarte (2005, p. 76),

o essencial das sociedades humanas e o que elas compartilham, diferenciando-se dos outros seres vivo, é o fato de se instituírem criando cultura, significando o mundo a seu redor e agindo em sua transformação. Ao fazer isso, os homens extrapolam suas necessidades biológicas, inventando inúmeras outras.

Portanto, é dessa interação entre ser humano e ser natural que se consegue extrair novos conhecimentos e aprendizados. Contudo, é necessário um maior entendimento das práticas de intervenção. Por conseguinte, é preciso repensar sobre o papel da sociedade nas práticas do cotidiano, estipulando limites e dialogando sobre o futuro do planeta.

5 A Praça Getúlio Vargas em Patos de Minas - MG

Localizada na região central de Patos de Minas, a Praça Getúlio Vargas também é conhecida como Praça da Matriz. Juntamente com as demais praças que formam a Avenida Getúlio Vargas, é um dos cartões postais e um dos principais locais cívicos da cidade.

Imagem 1: Vetor Sul da Avenida Getúlio Vargas (Patos de Minas, década de 1930)



Fonte: Acervo Documental e de Imagens MUP – Museu da Cidade de Patos de Minas.

Inicialmente chamada de Avenida Municipal, a Avenida Getúlio Vargas conta com duas configurações distintas: a “antiga”, do início do século XIX, e a “moderna”, do final do mesmo século. A parte “antiga” se localiza atrás da Igreja Matriz de Santo Antônio e é caracterizada por seus edifícios em estilo colonial e por dar acesso às ruas tortuosas do início da formação da cidade. Em frente à Igreja Matriz de Santo Antônio, localiza-se a parte “moderna” da cidade:

a Catedral, o maior e mais imponente edifício religioso da cidade, demarca a passagem para o outro extremo da Avenida Getúlio Vargas: indo na direção sul, estende-se a parte moderna, planejada, com o traçado urbano em forma de tabuleiro, tal qual Belo Horizonte e a sua inspiração, a argentina La Plata: ruas largas, em plano ortogonal, atravessadas em diagonal pela avenida e, ainda, pelas ruas Major Gote e Doutor Marcolino. (SILVA, 2011, p. 100).

Além do caráter urbanístico, existia, nessa mesma divisão, um aspecto político, que envolvia duas das principais famílias de Patos de Minas: os “Borges” e os “Maciéis”.² Antônio e Jerônimo Dias Maciel foram os fundadores da família Dias Maciel. Oriundos de Bom Despacho do Picão, distrito de Pitangui, vieram para o então Arraial de Santo Antônio dos Patos, na segunda metade do século XIX, e assumiram a gerência política do dito lugarejo. A família Borges, por volta da mesma época, migrou de Formiga e seus membros também ocupavam importantes cargos políticos. Porém, essas duas famílias tinham divergências, principalmente políticas e religiosas, os “Borges” eram monarquistas e católicos, os “Maciéis”, republicanos e protestantes. Apesar de o caráter religioso ainda ser um pouco contestado como fator divisor das duas famílias, o aspecto político, enfatizado pela República, foi, com certeza, um dos motivos da rixa entre as duas, como podemos claramente perceber em uma ata da Câmara Municipal de 12 de dezembro de 1889:

² Ver: SILVA, Rosa Maria Ferreira da. Entre Borges e Maciéis: aspectos do processo de construção da cidade republicana no interior de Minas Gerais. Cidade de Patos, 1870-1933. *Revista Alpha*, Patos de Minas, v. 12, p.98-111, Nov. 2011.

O vereador Sesóstris Dias Maciel, em 9 de dezembro de 1889, já proclamada à República no Brasil apresentou a seguinte iniciação: “Indico que esta Câmara faça a sua adesão ao Governo hoje estabelecido conforme a redação que foi aprovada.” Posta em discussão e votos, foi aprovada contra o voto do vereador Olímpio Borges que, na sessão de 12 de dezembro, se declara contrário à República e exonera-se da Comissão de Redação, recebendo voto de louvor pelos serviços prestados. (MELLO, 1971, p. 125).

Olegário Dias Maciel, talvez a figura política mais influente de Patos de Minas, teve papel importante na formação da Avenida e, conseqüentemente, da Praça Getúlio Vargas, assim como da paisagem ao seu redor. Ele se formou em engenharia civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1878. Voltou para Patos de Minas e, como agente do executivo e insatisfeito com a ordenação urbanística da cidade, assinou, em 1883, um decreto ordenando que a cidade crescesse rumo ao vetor sul, na direção da chapada:

A Comissão de obras. Nº 4. Indico que a Câmara Municipal pela Comissão de Obras organizasse um plano para aumento da povoação desta Villa pelos lados da chapada, e proponha com urgência as medidas que julgar necessárias tomar para a execução do referido plano. S. das sessões, 18 de Abril de 1883. Olegário (MUP, 2006).

Olegário Maciel também teve influência nos edifícios localizados na avenida. Com a nova ordenação da cidade, o cemitério e a igreja de Nossa Senhora do Rosário (conhecida como igreja dos pretos, por ser frequentada por negros) foram deslocados para outra parte da cidade. A própria casa de Olegário serviu como marco da transição do estilo colonial para o eclético em Patos de Minas. Além disso, teve papel importante na idealização da Escola Antônio Dias Maciel, que leva o nome de seu sobrinho.

Imagem 2: Escola Estadual Antônio Dias Maciel



Fonte: Arquivo de Cristina Caixeta Borges, 2007.

Como representação do importante papel de Olegário Maciel para a cidade de Patos de Minas, foi construído um busto que o representa, olhando para o sul, mirando a chapada, de costas para a Igreja Matriz, representando, talvez, sua posição religiosa.

Imagem 3: Busto de Olegário Maciel (Avenida Getúlio Vargas, Patos de Minas, 2010)



Fonte: Acervo Documental e de Imagens MUP – Museu da Cidade de Patos de Minas, 2010.

Outra figura importante na paisagem da praça foi Monsenhor Fleury, que foi um dos responsáveis pela construção da Igreja Matriz de Santo Antônio. Monsenhor Fleury também ganhou um busto o representando e, assim como a de Olegário, a sua obra possui supostas referências, já que está voltada para a igreja e de costas para o busto de Olegário Maciel e para a Escola Normal. Vale lembrar que Antônio Dias Maciel, fundador da escola, era protestante assíduo e possuía rixas com a parte católica da cidade. Tanto que o então Cônego Fleury escreveu uma intensa correspondência ao Bispo de Uberaba em referência à escola:

A tal escola “anormal”, Snr. Bispo é uma lástima lastimável e digna de toda lástima. O seu diretor [Antônio Dias Maciel], se servindo do seu cargo, num prédio majestoso do governo, pago pelo governo, num estado e numa cidade católica como Minas e Patos, auxiliado por alguns elementos, que só visam o ganho, vai destilando perfidamente o veneno da heresia nos corações das mocinhas que ele tem conseguido arrebatado. Já são diversas moças que ele maldosamente, tem arrastado para o “seu” protestantismo. Isto, que eu acho absurdo e uma injustiça clamorosa, num meio católico como o de Patos, o governo manter na diretoria de uma escola normal um fanático adversário das nossas crenças, que se serve do cargo para propaganda anti-católica e até política (sic). (CÚRIA DIOCESANA DE PATOS DE MINAS, 1936).

Imagem 4: Busto do Monsenhor Fleury (Avenida Getúlio Vargas, Patos de Minas)



Fonte: Acervo Documental e de Imagens de Patos de Minas. Local: MUP – Museu da Cidade de Patos de Minas. Cópia Digital. 2010

Com relação ao paisagismo, atualmente, as praças da avenida não possuem um estilo definido nem algum projeto para intervenção e alteração nas espécies. Entretanto, nas décadas de 1950 e 1960, eram utilizadas cercas vivas e buchinhos, vegetação que podia ser trabalhada. Em 2000, foram retiradas árvores consideradas velhas e substituídas por outras espécies. A manutenção do paisagismo das praças é feita pela prefeitura e por empresas privadas por meio de convênio.

Entre as espécies de plantas presentes na praça, destacam-se o pau-brasil, a palmeira imperial, a azaleia, o pingo-de-ouro e a cutieira. A presença da palmeira imperial, muito provavelmente, se deve à popularidade da planta na época. Conta-se que o primeiro exemplar dessa espécie no Brasil foi plantado pelo próprio Dom João, no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Com o intuito de manter o monopólio da instituição sobre a espécie, o então diretor Bernardo José de Serpa Brandão ordenou que fossem queimadas as sementes da palmeira. Todavia, no meio da noite, os escravos pegavam algumas dessas sementes e vendiam. Com isso, a planta se tornou mais popular até que a própria palmeira nativa.

A cutieira, presente no centro da Praça Getúlio Vargas, é uma árvore de grande porte, que pode chegar a vinte metros de altura. A azaleia³ é muito usada em jardins e praças públicas por ser resistente a condições climáticas adversas, além de ter seu período de floração durante o inverno, o que deixa a paisagem um pouco colorida, enquanto as outras plantas se encontram em repouso. O “pingo de ouro”⁴ tornou-se popular por ser uma planta de rápido crescimento e por ter uma cor amarela vibrante,

³ Ver: Jardim de flores. Disponível em: <<http://www.jardimdeflores.com.br/floresefolhas/azaleia.html>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

⁴ Ver: Blog Jardineiro. Disponível em: <http://www.jardineiro.net/plantas/pingo-de-ouro-duranta-erecta-aurea.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

sendo largamente utilizado no Brasil.

O pau-brasil⁵, árvore bastante conhecida por ter dado nome ao país, é nativa da Mata Atlântica brasileira e foi muito explorada pelos portugueses durante a colonização, pelo fato de poder ser extraída dela uma tinta de cor vermelha, muito usada como corante na indústria de tecidos. Hoje, a presença de pau-brasil é baixa, devido à alta exploração da mesma, existindo, até mesmo, lei federal para proteção da espécie.⁶

6 Projeto de história ambiental com estudantes da Escola Estadual Antônio Dias Maciel (Patos de Minas – MG)

A história ambiental tem o papel de fomentar nos alunos das escolas a necessidade de um maior entendimento sobre o meio ambiente, para que se possa ter uma maior aproximação entre estudante e natureza, tendo em vista que meio ambiente não é somente um espaço natural, mas também o espaço físico onde acontecem as relações sociais. É por meio da vida familiar e social que o indivíduo aprende seus costumes e sua cultura. Nesse sentido, a escola tem um papel primordial na educação de crianças, adolescentes e adultos.

Em relação à educação ambiental dentro das escolas, não significa necessariamente que seja somente o ensino da relação entre ser humano e natureza, mas também a construção de valores necessários ao decorrer de sua vivência. O principal papel do professor, nesse sentido, é trabalhar o tema de forma clara. Segundo Lucena (2012, p. 149),

é importante ressaltar que a função da escola e, portanto, dos professores em relação à defesa do meio ambiente é imprescindível, não só porque trabalham com educação, mas também pelo fato de que são agentes transformadores dessa educação e já fazem acontecer no meio de um público-alvo formado de pessoas que serão os futuros condutores dos destinos da vida, socioambientais e sociopolíticos do país e do mundo, pois vivemos a globalização.

Com a necessidade de um maior debate sobre o assunto, os Parâmetros Curriculares Nacionais adotaram o tema meio ambiente transversalmente ao ensino. Todavia, na prática, o tema ainda continua sendo retratado como secundário, pelas instituições de ensino brasileiras, sendo que os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que a principal intenção “é tratar as questões relativas ao meio ambiente em que vivemos, considerando seus elementos físicos e biológicos e os modos de interação do homem e da natureza, por meio do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia”. (LUCENA, 2012, p. 144).

Com isso, a educação ambiental deve ser difundida e debatida no âmbito

⁵ Ver: Sua pesquisa. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/pau-brasil.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016; e Só História. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/descobrimento/p6.php>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

⁶ Lei Nº 6.607, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6607.htm. Acesso em: 25 mai. 2016.

escolar. A elaboração de projetos que demonstrem e conscientizem alunos sobre a importância do meio ambiente em que vivem é uma das alternativas mais eficazes. Com isso, estudantes poderão se tornar cidadãos mais críticos e focados em defesa do tema.

O projeto “A praça contando a vida: reconstituindo a história ambiental da Praça Getúlio Vargas” foi elaborado pelos alunos do 3º período do curso de História do UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas – no intuito de demonstrar, por meio de um artigo final, para alunos do ensino médio da Escola Estadual Antônio Dias Maciel, a efetiva importância da praça pública que fica em frente à escola. A Escola Normal, como é popularmente conhecida, foi escolhida para a realização do projeto não só por se situar em frente à praça, mas por seus alunos serem os que, talvez, mais frequentem o ambiente. Foi escolhido, então, o primeiro ano 103, o segundo ano 210 e o terceiro ano 315.

Em consonância com o foco do Projeto Integrador do referido período, o objetivo da atividade foi o de resgatar a história ambiental da referida praça, estimulando os alunos a refletirem sobre a historicidade das relações homem/natureza, problematizando o sentido das paisagens naturais e artificiais, a construção dos vínculos identitários com esse lugar de memória e, principalmente, mostrá-los que a praça é um espaço que pertence a eles e a todos os patenses. Daí a necessidade de cuidarem de seus bancos, monumentos, árvores, plantas; daquele meio ambiente, enfim.

No primeiro dia, os alunos do curso de História, com o apoio dos alunos dos cursos de Arquitetura e Ciências Biológicas, deram uma aula ao ar livre na Praça Getúlio Vargas para os estudantes do ensino médio da Escola Estadual Antônio Dias Maciel. A proposta dos alunos de História foi resgatar um pouco da história ambiental da praça. A participação dos alunos do curso de Arquitetura teve como objetivo principal apontar importantes informações sobre o processo de urbanização do espaço onde a praça se localiza. E, por fim, os alunos de Ciências Biológicas trataram sobre a arborização que ornamenta a praça.

Imagem 5: Apresentação dos estudantes do UNIPAM na Praça Getúlio Vargas, para os alunos da Escola Estadual Professor Antônio Dias Maciel



Fonte: Conexão UNIPAM. História na Praça. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=pzQRhgUboUI&feature=youtube_gdata_player>. Acesso em: 22 jun. 2016.

No segundo dia do projeto na escola, os alunos do curso de História propuseram aos alunos da Escola Normal atividades referentes aos conhecimentos adquiridos durante a primeira etapa do projeto. Aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio foi proposto um desenho concernente à praça. Aos do segundo ano, uma charge e, ao terceiro ano, uma redação que permita abordar um ponto de vista coeso sobre o papel da praça no meio social.

Na sala do primeiro ano, vinte e seis estudantes participaram do projeto. Após analisar os desenhos feitos por eles, é possível ver diferentes ideias e utilidades da praça para cada um, ou seja, conseguiram perceber que a visão da praça é unilateral. Nos desenhos, foi enfatizado, principalmente, o assunto retratado pelos universitários do curso de Ciências Biológicas sobre as árvores exóticas presentes na praça, como a cutieira, que despertou bastante interesse, talvez, por ser a maior e mais antiga árvore da praça. Alguns estudantes focaram também na presença da Igreja Matriz naquele local, outros, nas pessoas que frequentam a praça. Com isso, percebe-se que eles conseguiram ver a praça como parte imprescindível da sociedade, pois lá se consegue ter aspectos políticos, culturais, religiosos e sociais.

Imagem 6: Desenho da Praça Getúlio Vargas



Fonte: Estudante do primeiro ano 103 da Escola Estadual Professor Antônio Dias Maciel, 2016.

A atividade realizada na turma do segundo ano foi a elaboração de uma charge, que tem por objetivo criticar em forma de desenho algum acontecimento. Apenas dezessete alunos estavam presentes na sala de aula. Apesar do nível de dificuldade da atividade proposta, uma grande maioria conseguiu entregar um trabalho proficiente. Com a ponderação das charges entregues, percebe-se que o foco maior foi a violência e o uso de drogas na praça, o lixo jogado no chão, na grama e nas ruas e uma comparação feita pelos universitários do curso de Arquitetura entre aquela região da cidade com Paris.

Com as duas etapas do projeto concluídas, pôde-se observar, principalmente, que há grande receio dos alunos em frequentar a praça por medo de roubos e pelo uso constante de drogas. No primeiro dia do projeto na escola, com o auxílio do professor Me. Thiago Lemos, os alunos foram aconselhados a apoderar-se da praça, que é pública, para que esses tipos de ações, roubos e drogas não continuassem. Ou seja, para que os estudantes, junto aos amigos e familiares, frequentem mais a praça com o intuito de obter uma visão unilateral da mesma. Com isso, foi ressaltada entre os alunos a necessidade de haver o sentimento de pertencimento à praça.

Outro ponto importante questionado nas charges produzidas pelos alunos do segundo ano foi a questão da poluição na praça. É importante essa preocupação por parte deles com a limpeza do ambiente, já que é um local onde o aluno irá dar sequência ao seu processo de socialização, por isso comportamentos ambientalmente corretos devem ser praticados, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos responsáveis e preocupados com o meio ambiente. Além disso, eles vão ser transmissores das questões ambientais aos amigos e familiares.

Imagem 7: Charge criticando a poluição na Praça Getúlio Vargas



Fonte: Estudante do segundo ano 210, da Escola Estadual Professor Antônio Dias Maciel, 2016.

Na sala do terceiro ano, teve uma minoria de alunos, apenas nove estavam presentes, mesmo assim, esses produziram a redação proposta. Com eles, foi um pouco diferente, talvez por terem mais maturidade e por já terem uma ideia formada, eles salientaram mais a história da praça. Com a leitura das redações produzidas, é possível verificar que a maioria abordou, principalmente, a data da fundação da praça, a importância desta para o lazer da população patense, as transformações que a praça sofreu ao longo dos anos, sua importância cultural, religiosa e social e os quatro nomes que a praça é conhecida: Praça do Coreto, Getúlio Vargas, da Matriz e Dom Eduardo. Como escreveu a aluna Marcela Araújo de Almeida, na redação intitulada “A praça”:

É notório que com o passar dos anos, os costumes vão se desviando, como as pessoas mudam os objetos também mudam, tenhamos como exemplo a praça situada em frente à Escola Normal. A praça foi fundada em 1932 e desde então recebe quatro nomes (...) o conceito que meus antepassados sempre passaram foi de que a praça era para ser um local para passar o tempo, para unir e de divertir. Mas o que percebo é que com a correria do dia a dia, esses valores acabam sendo perdidos. Nós alunos, não sabemos ao certo a tamanha importância de ter uma praça tão antiga e tão diversificada em relação à biodiversidade (...). Acredito que se continuar assim, todos os valores da praça serão perdidos, então não podemos deixar que esses valores se percam, pois para fazer uma história demora tempos, mas destruir é questão de minutos. (Redação).

Eles definiram a praça como lugar de lazer e encontro da população de Patos de Minas, já que ela é usada para vários eventos festivos e religiosos, além de ser o lugar onde os alunos se encontram antes e depois da aula. Eles também apontaram a praça como ponto de referência por conter vários pontos importantes da cidade ao seu redor. Por fim, os estudantes do terceiro ano ainda aconselharam as pessoas a cuidar da praça e preservá-la, para, assim, torná-la um lugar mais agradável a todos. Assim como a aluna Camila Mendes de Jordana Lima escreveu na redação chamada de “A Praça Dom Eduardo”:

Com o passar dos anos a praça foi sendo desgastado, muito lixo, mato, asfalto arrancado. As autoridades pouco se preocupam com o mau zelo dela e agora merece ser reformada. (...) a praça precisa ser um lugar mais agradável para as pessoas: colocar lixeiras, diferentes tipos de plantas, novos assentos. Se todos cuidarem dela poderá ser um bom lugar para lazer por anos para as pessoas das próximas gerações usufruírem dela também. (Redação).

A principal finalidade foi desenvolver nesses alunos um significado de pertencimento ao local. Com isso, é possível fomentar um reconhecimento sobre a história ambiental da Praça Getúlio Vargas e também de Patos de Minas, tendo em vista que a cidade começou exatamente naquela região. Nessa perspectiva, os alunos elaboraram, em prática, o que havia sido explicado e discutido tanto pelos estudantes universitários quanto pelos estudantes da rede regular de ensino. Os alunos foram bastante receptivos em sala de aula e demonstraram-se interessados nessa proposta. E a aluna Maria Clara Cândida Silva, do terceiro ano, deixou isso claro na redação intitulada "Um olhar sobre a praça":

Apreendi com o projeto apresentado que é comum o ato de passar pela praça para cortar caminho ou simplesmente sentar e esperar alguém. Já parou para pensar como seria bom observar aquele local por algum tempo? Ao parar para sentar devemos ter o ato de pensar em quantas histórias já se viveram neste lugar. Faça do passar na praça um momento de lazer e entendimento da história da sua cidade. (Redação).

A experiência foi bastante proveitosa. Além de os universitários do curso de História do UNIPAM terem passado seus conhecimentos para os alunos, também aprenderam várias coisas com eles. Pôde-se ouvir e observar opiniões que não foram planejadas durante a montagem do projeto, e isso possibilitou uma visão mais ampla no parecer sobre a praça, por parte de todos que participaram do Projeto Integrador.

7 Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados, conclui-se que o projeto foi bem sucedido e que os objetivos propostos foram concluídos com um exímio resultado, superando as expectativas. Com isso, a intervenção na escola foi de grande aprendizado para todos que participaram, desenvolvendo um sentimento de pertença, ajudando, assim, na valorização e preservação do espaço público. A experiência foi bastante proveitosa, uma vez que houve uma troca de experiências e conhecimentos entre os alunos do curso de História do UNIPAM e os alunos da Escola Estadual Professor Antônio Dias Maciel.

É conclusivo que foi possível observar e ouvir opiniões que não foram planejadas durante a montagem do projeto, isso possibilitou uma visão mais ampla no parecer sobre a praça e o público/privado. Além disso, os aspectos observados foram de extrema importância para a finalização do trabalho; fizeram com que houvesse um enriquecimento profissional e pessoal de todos os envolvidos.

Referências

Cúria Diocesana de Patos de Minas. Carta de Cônego Manuel Fleury Curado ao Senhor Bispo. ARQUIVO. Patos de Minas: 12 de fevereiro de 1936. Correspondências diversas. Pasta n. 5, 33-38.

DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004. 484 p. [1ª impressão 1996].

DUARTE, Regina Horta. *História e natureza*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 108p.

GONÇALVES, Júlio César. Homem-natureza: uma relação conflitante ao longo da história. *Revista saber*, São Paulo, v.6, p.171-177, dez. 2008.

LUCENA, Vanderlene Brasil; SOARES, Zilmar Timóteo. A função da escola na defesa do meio ambiente. *Revista UNI Imperatriz*, v.2, p.137-150, jan/jul. 2012.

MELLO, Antônio Oliveira. *Patos de Minas: capital do milho*. Patos de Minas: Editora da Academia Patense de Letras, 1971.

MUP – Museu da Cidade de Patos de Minas. Correspondência Interna. Câmara da Vila de Santo Antônio de Patos. 18/04/1883. MuP – Museu da Cidade de Patos de Minas: Acervo Documental e de Imagens de Patos de Minas. Caixa 089.1. Documento Digitalizado: Mar/2006.

SILVA, Rosa Maria Ferreira Da. Entre Borges e Maciéis: aspectos do processo de construção da cidade republicana no interior de Minas Gerais. Cidade de Patos, 1870-1933. *Revista Alpha*, Patos de Minas, v. 12, p. 98-111, Nov. 2011.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. *Mudanças climáticas e mudanças socioambientais globais: reflexões sobre alternativas de futuro*. Brasília: IBECC, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 23.

Hospícios: a escrita autobiográfica de Maura Lopes Cançado e Austregésilo Carrano Bueno

Hospices: the autobiographical writing of Maura Lopes Cançado and Austregésilo Carrano Bueno

Edivaldo Rafael de Souza

Graduando do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM.

E-mail: edivaldorafael007@gmail.com

Roberto Carlos dos Santos

Doutorando em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

E-mail: profrcsantos@yahoo.com.br

Resumo: Os principais objetivos desta pesquisa foram demonstrar as aproximações e os distanciamentos entre os livros *Hospício é Deus – diário I* (1965), de Maura Lopes Cançado, e *Canto dos Malditos* (1990), de Austregésilo Carrano Bueno. Nesse sentido, propõe-se investigar como era a relação entre corpo médico e os internos nos hospícios brasileiros, na segunda metade do século XX. Além disso, buscou-se compreender a importância do depoimento autobiográfico evidenciado nas obras citadas, que serviram como objeto de investigação neste trabalho acadêmico. A metodologia utilizada constitui-se de referências bibliográficas, audiovisuais, iconográficas e webgráficas. A apresentação dos resultados da pesquisa inicia-se com os aspectos da vida dos autores e, posteriormente, como eles foram internados nos hospícios, ou seja, quais as referidas causas. E, por último, de que forma os relatos descritos nos livros auxiliam num entendimento sobre o tratamento mental brasileiro durante as décadas abarcadas na pesquisa.

Palavras-chave: Hospícios. Hospício é Deus. Canto dos Malditos.

Abstract: The main objectives of this research were to demonstrate the approximations and distances between the books *Hospício é Deus – diário I* (1965) by Maura Lopes Cançado and *Canto dos Malditos* (1990) by Austregésilo Carrano Bueno. In this sense, it is proposed to investigate the relationship between the medical staff and the inmates in Brazilian hospices in the second half of the 20th century. In addition, we sought to understand the importance of the autobiographical testimony evidenced in the works cited above, which served as an object of research in this academic work. The methodology used is bibliographic, audiovisual, iconographic and web-based. The presentation of the results of the research begins with the aspects of the life of the authors and, later, how they were hospitalized in the hospices, that is, the aforementioned causes. And lastly, how the reports described in the books help in understanding the Brazilian mental treatment during the decades covered in the research.

Keywords: Hospices. Hospício é Deus. Canto dos Malditos.

1 Introdução

O hospício é árido e atentamente acordado. Em cada canto, olhos cor-de-rosa e frios espiam sem piscar. Os dias neutros. As tardes opacas, vazias, quando um ruído assusta, como vida, surgida rápida, logo apagada – extinta (CANÇADO, 1979, p. 77).

Esta pesquisa analisa a escrita autobiográfica de Maura Lopes Cançado (1929-1993) e Austregésilo Carrano Bueno (1957-2008), enquanto encontravam-se internados em hospitais psiquiátricos. A partir dessas experiências, existe, neste trabalho, uma relação dialógica entre a História, a Literatura e a Psicologia, na medida em que devem ser levados em consideração diferentes aspectos que estão incorporados a esse tema. Com isso, este trabalho justifica-se na análise sobre como era o procedimento de internações e de tratamento nos hospícios brasileiros, principalmente naqueles especificados nos livros, durante as décadas de 1960 a 1990.

Para isso, serão analisados os livros *Canto dos malditos* (1990), do escritor paranaense Austregésilo Carrano Bueno, e *Hospício é Deus – diário I* (1965), da escritora mineira Maura Lopes Cançado. Nesse sentido, quando se analisa os dois livros, fica claro que a escrita dos autores caminha em uma mesma direção, ou seja, descrevem os maus tratos que aconteciam nos tratamentos em hospitais psiquiátricos; ele, em Curitiba, e ela, no Rio de Janeiro. Todavia, ao analisar a forma de entrada de ambos, começa a haver divergências. A escritora Maura Lopes Cançado se internou por conta própria, alegando estar abalada mentalmente e sem condições de viver em sociedade. Já o escritor Austregésilo Carrano Bueno foi internado contra a sua vontade, com a anuência de seu pai, simplesmente pelo fato de usar maconha.

Com isso, abre-se um debate sobre os procedimentos utilizados nas internações. Há pesquisas¹ que revelam que muitos dos internos em hospícios brasileiros não sofriam necessariamente de doenças mentais. Na verdade, qualquer pessoa que não se adequava às regras de convivência ditadas pela sociedade brasileira daquele período poderia correr o risco de ir parar num desses lugares para “tratamento”. Assim, era possível que a própria família autorizasse que o indivíduo ficasse isolado do mundo, recebendo altas doses de medicamentos, tratamento com eletrochoque, além de castigos físicos e psicológicos.

A partir disso, o debate em torno de como funcionavam esses locais de “tratamento” no Brasil ainda precisa ser discutido com rigor, pois é necessário um maior re-conhecimento da sociedade em relação ao tema. Considera-se que, graças à luta antimanicomial, foi criada, em 2001, a Lei² que ajudou na exclusão e no

¹ Ver: ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

Ver: COSTA, Natália; DALMOLIN, Larissa; PLENTZ, Ana Carolina; *Janela para o passado: fotografias e memórias do Hospital Colônia Sant’ Ana*. In: Revista História Catarina, Ano VII, número 51, p. 29 – 33. Lages – SC, 2013.

² Lei N^o 10.216, 6 de abril de 2001: Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

fechamento de manicômios pelo país. É claro que se deve levar em consideração que ainda existem hospitais psiquiátricos, todavia, a luta em busca da humanização do atendimento a essas pessoas continua como objeto do debate cotidiano, nas mais diferentes áreas do conhecimento.

2 Um breve histórico acerca dos hospícios

Desde a antiguidade, existia certa preocupação do que fazer com os doentes mentais. Posteriormente, durante a Idade Média, foi implantado o Hospital Geral de Paris, na França, datado do ano de 1656. Essa instituição servia para abrigar “toda uma gama de miseráveis – loucos, prostitutas, mendigos, portadores de sífilis, entre outros” (FOUCAULT, 1978, p. 474). Mais tarde, surgiu o médico francês Philippe Pinel³, que retratava, em seu tratamento, a cura dos pacientes.

De acordo com Tubiana, durante o século XX, apareceram três momentos importantes: “a disseminação dos eletrochoques nas décadas de 40 e 50; o uso abusivo da lobotomia durante a década de 50, e o surgimento dos neurolépticos em 52, os quais diminuiriam consideravelmente o uso das duas técnicas anteriores”. (TUBIANA, 1995, *apud* Jucá, 2010, p. 316).

No Brasil, desde o período imperial, já existia a preocupação de se construir casas de alienados e a primeira delas foi feita na cidade do Rio de Janeiro, conforme as ordens do imperador Dom Pedro II. Correlacionado a isso, foi feito o “[...] decreto de 18 de julho de 1841, criando o Hospício de Pedro II[...]” (MACHADO, 1978, p. 428), de forma que ficou decidido o uso da “instituição de características idênticas às do modelo francês elaborado basicamente por Pinel e Esquirol”. (MACHADO, 1978, p. 428). A sua inauguração ocorreu em 1852, na região de Praia Vermelha. Assim, “[...] o marco institucional da assistência psiquiátrica no Brasil, exatamente por ter sido o momento histórico em que se inaugurava o primeiro espaço especificamente destinado aos loucos”. (SÊRRO, 2006, p. 16). Entretanto, o hospício funcionaria juntamente com a Santa Casa da Misericórdia. Mais tarde,

a lei de 1903 e a separação entre o Hospício e a Santa Casa da Misericórdia dão origem a debates na Câmara, no Senado, na imprensa, em que os personagens envolvidos são o Estado, a Santa Casa e a psiquiatria, representada, sobretudo por Nuno de Andrade e Teixeira Brandão. (MACHADO, 1978, p. 485).

Algum tempo depois, foram abertas diversas instituições asilares para doentes mentais, vulgarmente denominados “loucos” ou “alienados”. Entre algumas, pode-se citar o temido “Colônia”, localizado na cidade de Barbacena, interior do estado de Minas Gerais. Datado de 1903, inicialmente, contava com 200 leitos; algum tempo depois, já havia mais de cinco mil pessoas internas. Na obra *Holocausto Brasileiro*, a

³ O médico francês Philippe Pinel (1745-1826) foi pioneiro no tratamento de doentes mentais e um dos precursores da psiquiatria moderna. Formado em medicina, pela Universidade de Toulouse (França), dirigiu os hospitais de Bicêtre e Salpêtrière. Disponível em: <<http://portal.saude.sp.gov.br/caism-philippe-pinel/institucional/quem-foi-philippe-pinel>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

jornalista Daniela Arbex, retrata como funcionava de forma degradante e desumana a referida instituição. De acordo com a autora, “[...] pelo menos 60 mil pessoas morreram entre os muros da Colônia. Tinham sido a maioria, enfiadas nos vagões de um trem, internadas a força”. (ARBEX, 2013, p. 13).

Posteriormente, surgiram algumas novas alternativas para o tratamento mental. Nesse sentido, é importante ressaltar a tentativa de uma Reforma Psiquiátrica que acabou “marcando o início de muitas transformações no campo da saúde mental, desde a desinstitucionalização, até o surgimento de novas formas de tratamento da doença e inserção do doente mental na sociedade”. (SÊRRO, 2006, p. 17). Além disso, a reforma “[...] propunha a criação de instituições de tratamento construídas sob novos moldes, repelindo práticas violentas como eletrochoques, uso de celas fortes e tratamento com altas doses de medicação”. (MACHADO; POMBO, 2010, p. 112). Logo após, essa busca pela renovação dos métodos de tratamento chegou ao Brasil⁴.

Deve-se levar em consideração, também, que, a partir de 1987, surgiram, no Brasil, grupos de luta antimanicomial, constituídos de pessoas que “negam o manicômio como forma de tratamento e propõem novas alternativas terapêuticas”. (SÊRRO, 2006, p. 17). Uma das principais reivindicações do grupo é a implantação de políticas públicas de humanização em relação aos doentes mentais. Entre elas, algumas que visam à inserção desses indivíduos na sociedade.

3 Trajetórias de vida de Maura Lopes Cançado⁵ e Austregésilo Carrano Bueno⁶

3.1 Maura Lopes Cançado

A escritora Maura Lopes Cançado nasceu em 27 de janeiro de 1929, na cidade de São Gonçalo do Abaeté-MG⁷. Desde a infância, sofria com problemas psicológicos, no entanto, isso não foi empecilho para que ela, no ano de 1944, aos quinze anos de idade, se matriculasse em um aeroclube na cidade de Bom Despacho, onde aprendeu a pilotar. Como se percebe, desde jovem, a escritora já ousava em suas atitudes, contando sempre com o apoio de seus pais, que inclusive deram a ela um avião modelo “paulistinha”⁸, no qual sobrevoava toda a região. Entretanto, relatava que sentia muito

⁴ Ver: AMARANTE, Paulo; coordenador. *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

⁵ Ver: Perfil biográfico escrito pelo jornalista Maurício Meirelles, anexado à edição mais recente do livro de Maura Lopes Cançado, lançada no ano de 2015 pela editora Autêntica. CANÇADO, Maura Lopes. *Hospício é Deus: diário I*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

⁶ Ver: Livro “Canto dos Malditos” e filme “O bicho de sete cabeças”. Ver: FERNANDES, Jaqueline Alves. *A constituição do sujeito em canto dos malditos, de Austregésilo Carrano Bueno*. Dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG.

⁷ Município [...], criado pelo decreto-lei N^o 1058, de 31 de dezembro de 1943, com os distritos de São Gonçalo do Abaeté, Canoeiros (ex-Canoas), e parte do distrito de Canastrão, desmembrados do município de Tiros. O distrito de São Gonçalo do Abaeté fora criado pela lei n^o 843, de 7 de setembro de 1923. [...]. (BARBOSA, 1995, p. 314).

⁸ Em 02 de abril de 1943, [...] o *Paulistinha* começou a sair das linhas de montagem da CAP.

receio enquanto pilotava, temendo ter uma crise em meio ao voo. Daí percebe-se a lucidez em relação ao medo de cair, todavia, ela revela que essa sensação servia como estímulo para as suas proezas. Nesse período, a futura escritora casou-se com um colega do aeroclube, Jair Praxedes. Ainda no mesmo ano, o casal teve um filho, que foi batizado com o nome de Cesarion. No ano seguinte, em 1945, separou-se do marido, voltando a morar com os pais, em São Gonçalo do Abaeté, porém, nesse mesmo ano, seu pai José Lopes Cançado faleceu.

Em 1949, internou-se por conta própria na Casa de Saúde Santa Maria, na cidade de Belo Horizonte, alegando estar sentindo-se muito angustiada e extremamente deprimida. Adiante, ela decidiu ir morar na cidade do Rio de Janeiro. Em 1958, Maura Lopes Cançado escreveu alguns contos e enviou para o escritor Ferreira Gullar que, de imediato, interessou-se pela escrita da autora. Decidindo ir ao encontro da jovem, ao conhecê-la, percebeu que ela estava com problemas. O autor então decide dar-lhe uma vaga de assistente no Jornal do Brasil. Pouco tempo depois, o Suplemento Dominical do Jornal do Brasil publicou, em 1958, o primeiro conto da escritora, intitulado de “*No quadrado de Joana*”⁹, esse conto foi muito elogiado, inclusive pela escritora Clarice Lispector. Nesse conto, percebe-se claramente que os problemas mentais da escritora interferiam no seu modo de escrever, pois a personagem principal sofria de esquizofrenia catatônica. Durante a sua passagem pelo jornal, segundo alguns ex-colegas, a autora demonstrou o seu jeito inconstante de ser, às vezes, carinhosa e meiga, mas, de repente, poderia agir de forma violenta e agressiva.

No ano de 1959, a escritora decidiu internar-se novamente, dessa vez no Hospital Gustavo Riedel. Porém, continuava escrevendo os seus contos. Além disso, escreveu o livro *Hospício é Deus Diário I*, que claramente dividia-se em duas partes, sendo a primeira a rememoração de sua infância e adolescência, e a segunda escrita em forma de diário, na qual foram relatadas as experiências da escritora enquanto interna de hospitais psiquiátricos, no Rio de Janeiro. Em 1968, é lançado o seu outro livro *O sofredor do ver*¹⁰, contando com alguns contos que haviam sido publicados nos jornais e outros inéditos. Contudo, em 11 de abril de 1972, enquanto estava internada na Clínica Dr. Eiras, acabou matando estrangulada com um lençol uma interna de dezenove anos. Quando os médicos chegaram, a escritora estava perturbada, tendo recordado o fato apenas na penitenciária, relatando ter sido acometida com amnésia e não lembrar-se direito do ocorrido. Depois disso, a escritora foi considerada inimputável pela justiça, passando a viver de casa em casa no Rio de Janeiro, com a ajuda de seu filho Cesarion, sendo que nunca mais escreveu, vindo a falecer em 19 de dezembro de 1993, com um

Apenas 20 exemplares foram construídos da primeira versão do CAP-4, dando lugar a outras três versões: CAP-4A, CAP-4B, CAP-4C. [...] era uma aeronave robusta e com boas qualidades de vôo, de fácil manejo, muita durabilidade e baixo custo de produção e de manutenção. Fonte: Centro Histórico Embraer. Disponível em: <<http://www.centrohistoricoembraer.com.br>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

⁹No conto “*No quadrado de Joana*”, a personagem principal sofre de esquizofrenia catatônica, cuja sua principal missão é andar sempre linearmente dentro de um hospício. Esse conto foi muito elogiado, inclusive, por Clarice Lispector.

¹⁰*Ver*: CANÇADO, Maura Lopes Cançado. *O sofredor do ver*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ataque cardíaco.

3.2 *Austregésilo Carrano Bueno*

Austregésilo Carrano Bueno nasceu em 15 de maio do ano de 1957, na cidade de Curitiba, no Paraná. Desde criança, levava uma vida com liberdade em busca de sua emancipação social. A partir do livro *Canto dos Malditos*, percebe-se que, durante a sua adolescência, ele gostava muito de viajar, principalmente para Santos e Rio de Janeiro. O autor adorava curtir a vida e as aventuras nela contida, juntamente com seus colegas. Porém, o seu pai acabou encontrando um cigarro de maconha em seu bolso. Por isso, aos 17 anos de idade, foi internado pela primeira vez em um hospício.

O ano era 1974, seu pai pediu para que ele lhe acompanhasse a uma visita a um amigo da família no hospital. Todavia, quando chegou ao local, o autor foi internado compulsoriamente no hospital psiquiátrico do Bom Retiro. Apesar de relatar para todo corpo médico que não precisava de tratamento, pois não sofria de doenças mentais, tudo foi em vão, Austregésilo Carrano Bueno começava a sua viagem ao interior de hospitais psiquiátricos. Já nessa primeira instituição, o autor começou a escrever o seu livro, que seria publicado apenas em 1990. Contudo, essa não foi a única instituição em que ele esteve internado. Ao ser retirado do Bom Retiro, ele foi para o Rio de Janeiro e encaminhado para o Hospital Psiquiátrico Pinel. Depois de alguns dias, foi mandado de volta a Curitiba e internado no Hospital San Julia e, por último, antes de fugir, no Hospital Psiquiátrico da Glória.

Logo após, Carrano engajou-se na luta antimanicomial, denunciando os abusos que sofriam os pacientes dessas instituições. Com isso, ele participou de diversas palestras, entrevistas e debates sobre o tema. De maneira que, inclusive, foi homenageado em 2003, por sua luta e seu empenho a favor do fim dos manicômios brasileiros.¹¹ O seu livro, posteriormente, foi adaptado para o cinema, sendo intitulado de *“O bicho de sete cabeças”*¹² (2000). O autor faleceu aos 51 anos, na data de 27 de maio do ano de 2008, na cidade de São Paulo, devido a um câncer no fígado.

4 *“Hospício é Deus: diário I” e “Canto dos malditos”: aproximações e distanciamentos*

Para uma melhor compreensão da escrita autobiográfica de Maura Lopes Cançado e Austregésilo Carrano Bueno, pode-se trabalhar com aproximações e distanciamentos entre os autores. Pois, em suas obras, ambos relatam sobre as suas experiências no interior dos hospícios. Primeiramente, retrata-se sobre as primeiras

¹¹“Em 28 de maio de 2003, Carrano foi homenageado pelo então Presidente da República, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, pelo seu empenho na Reforma Psiquiátrica que está sendo construída em todo o Brasil”. Disponível em: <http://premiocarrano.blogspot.com.br/2013/04/pequena-biografia-de-austregesilo.html>. Acesso em: 15 abr. 2017.

¹²“O livro *Canto dos Malditos* deu origem ao filme mais premiado da história da cinematografia brasileira: *Bicho de Sete Cabeças*, dirigido por Laís Bodanzky. Essa obra recebeu 45 prêmios nacionais e 08 prêmios internacionais, ao todo são 53 prêmios conquistados”. Disponível em: <http://premiocarrano.blogspot.com.br/2013/04/pequena-biografia-de-aus>. Acesso em: 15 abr. 2017.

impressões das instituições e, depois, sobre o tratamento recebido.

4.1 Hospícios: primeiras impressões

A escritora Maura Lopes Cançado chegou à sua primeira internação na Casa de Saúde Santa Maria, em Belo Horizonte, por conta própria¹³, visto que alegou estar angustiada e depressiva em relação à sua vida. Deve-se levar em consideração, também, que, desde os seus sete anos de idade, a escritora sofria com áureas epiléticas. Posteriormente, quando se mudou para a cidade do Rio de Janeiro, voltou a se internar em hospitais psiquiátricos, sendo que escreveu o seu livro *Hospício é Deus – diário I* quando se encontrava internada em um desses hospitais. Já o autor Austregésilo Carrano Bueno foi internado pela primeira vez aos dezessete anos de idade, no Hospital Psiquiátrico do Bom Retiro, em Curitiba. A internação foi coercitiva com a autorização dos seus familiares. Ao ser indagado porque estava naquele lugar, um enfermeiro lhe respondeu, “seu pai encontrou maconha numa jaqueta sua. Ele acha que você é viciado e trouxe-o aqui para fazer tratamento”. (CARRANO, 1993, p. 36). Logo após, acabou sedado, de acordo com o autor, foi “preparada à injeção... uma cavala¹⁴! Braço no suporte, palmadinhas para despertar a veia – e a picada”. (CARRANO, 1993, p. 37). Dentro dessa instituição, Austregésilo Carrano Bueno começou a escrever o seu livro *Canto dos malditos*, no qual descreve sobre a sua experiência dentro da instituição.

No diário autobiográfico de Maura Lopes Cançado, ela descreve como era todo o sistema onde se encontrava no ano de 1959. Retrata a quantidade de prédios e instalações para diferentes tipos de “pacientes” que eram ali internados para uma “suposta melhora”. Segundo a autora, o local

se compõe de seis edifícios, abrigando, normalmente, creio, dois mil e quinhentos habitantes (não estou bem certa do número). Doentes mentais, ou como tais considerados. Além do hospital onde me encontro existem: IP (Instituto de Psiquiatria), onde se fazem internações (estive lá dois meses. É caótico), Bloco Médico-Cirúrgico, Isolamento (Hospital Braule Pinto – doenças contagiosas, tuberculose principalmente), Hospital Pedro II e Instituto de Neuropsiquiatria Infantil. O isolamento fica aqui perto. À noite, se não consigo dormir, ouço gritos dos doentes de lá. Não compreendo um hospital abrigando tuberculosos no Engenho de Dentro, onde o clima é o mais quente do Rio. Há também o Serviço de Ocupação Terapêutica do Centro. Serve, ou devia servir, a todos os hospitais. (CANÇADO, 1979, p. 33).

Já nas primeiras páginas de seu livro, Austregésilo Carrano Bueno descreve

¹³Existiam várias formas de se internar em hospícios. Inclusive, a de um caso muito conhecido de um funcionário que começou a trabalhar em umas dessas instituições e acabou desenvolvendo alguns distúrbios, virando paciente. Ver: FARIAS, Walter; SONIM, Daniel Navarro. *O capa branca: de funcionário a paciente de um dos maiores hospitais psiquiátricos do Brasil*. São Paulo: Terceiro nome, 2014.

¹⁴ Na escrita de Austregésilo Carrano Bueno, é comum encontrar palavras informais, bem como algumas gírias. Deve-se levar em consideração que, por se tratar de citações, em todo o texto elas serão reproduzidas originalmente, ou seja, assim como ele escreveu em seu livro.

como foram as primeiras impressões do local no qual estava internado. Inicialmente, relata sobre a tentativa de explicar para o médico que não sofria de problemas mentais. Porém, não obteve sucesso, um enfermeiro lhe disse: “o Dr. Alô Guimarães é um dos melhores psiquiatras do Paraná. Só em vê-lo ele já analisou... Ele é o seu médico, é bastante experiente”. (CARRANO, 1993, p. 47). Austregésilo indagou: “ele é também adivinho,... olhou-me por uns segundos e já soube se sou viciado... [...]”. (CARRANO, 1993, p. 47). Por meio de seu livro, Maura Lopes Cançado também descreve que, nas visitas aos internos, “o médico, tocado pelo que trouxe de fora e na impaciência de voltar, atende apressado”. (CANÇADO, 1979, p. 78). Com isso, sempre que “[...] os internados podem ter contato face a face com a equipe dirigente, o contato frequentemente se apresenta como pedidos, por parte da equipe dirigente; essa gente – paciente nos hospitais para doentes mentais”. (GOFFMAN, 1974, p. 78). Dessa forma, percebe-se que os médicos não ficavam muito tempo dentro das instituições e que o papel principal no atendimento era feito por outras pessoas, por exemplo, os (as) enfermeiros (as).

Para retratar como os pacientes eram destituídos de sua identidade social, pode-se utilizar o *conceito de instituições totais* do sociólogo estadunidense Erving Goffman, que revela que “as instituições totais de nossa sociedade podem ser, grosso modo, enumeradas em cinco agrupamentos [...]”. (GOFFMAN, 1974, p. 16). De forma que, dentro desses grupos de instituições, encontram-se “[...] sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários”. (GOFFMAN, 1974, p. 16 - 17).

O indivíduo, quando entrava em contato com o ambiente em que iria ficar isolado e destituído de pessoas que lhe pudessem oferecer algum grau de segurança, era envolto a uma teia que era conferida a uma estranha sensação de pertencimento. Como descreve Maura Lopes Cançado (1979, p. 34), “estranha a minha situação no hospital. Pareço ter rompido completamente com o passado, tudo começa do instante em que vesti este uniforme amorfo [...]”. Isso se tornava comum, pois, ao entrar nas instituições, era imediatamente ofertada ao novo paciente a admissão de “ser conformado e codificado num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento, modelado suavemente pelas operações de rotina”. (GOFFMAN, 1974, p. 26). Com isso, lhe é retirado o sentimento denominado de “eu”, ou seja, passa a não existir uma pessoa que tem seus próprios pensamentos, ideias, reflexões, indagações e suposições. Dessa forma, começava-se “uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu”. (GOFFMAN, 1974, p. 24). Assim, “a barreira que as instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mutilação do eu”. (GOFFMAN, 1974, p. 24).

Além disso, o uso padronizado do uniforme, uma ficha de identificação e o tratamento ofertado de igual forma aos internos fazem surgir um novo grupo de alienados. Dessa forma, “[...] há um conjunto de indivíduos dos quais o estigmatizado pode esperar algum apoio: aqueles que compartilham seu estigma e, em virtude disto, são definidos e se definem como seus iguais”. (GOFFMAN, 1975, p. 37). Nesse sentido, surgem as amizades conferidas a um ou outro em igual condição, mesmo que ligadas por suas trajetórias de vida. Lembrando que “não importa a quantidade de dinheiro da família do interno e nem tão pouco seu prestígio social, estando ali dentro, é louco,

perde o direito à voz, à cidadania e principalmente o direito de viver entre os 'normais'". (FERNANDES, 2010, p. 60).

4.2 Hospícios: o tratamento recebido

Os primeiros relatos ouvidos por Austregésilo dentro do hospício eram desanimadores, ao contar a outro interno que já se encontrava ali há algum tempo, porque usava cocaína, o rapaz descreveu: "cara, teu velho é um mal informado. Se ele queria evitar que você tomasse drogas, ele te trouxe ao lugar mais errado do mundo, pois aqui dentro nós somos drogados diariamente". (CARRANO, 1993, p. 41). Logo após, o rapaz revela que o pior era tomar a "turtulina", Austregésilo indaga o que seria isso, então o interno lhe responde: "é uma injeção de Haloperidol¹⁵ que lhe aplicam no músculo. Você fica igual àquele cara grandão, lá no canto: babando e revirando a cabeça. A porra dessa injeção repuxa todos os nervos". (CARRANO, 1993, p. 41).

Aquilo parecia ser algo surreal para o autor, que, inclusive, já havia apelidado aquele lugar de "canto dos malditos", ou seja, onde ficavam os internos que não tinham mais chance de sair daquele lugar, nem de viver uma vida "normal". Nessa hora, Austregésilo fica apreensivo, temendo se tornar mais um dos frequentadores do canto. Ele complementa: "o que muitos crônicos tinham em comum era o seu ostracismo em suas fantasias. Indiferentes – riam, choravam, gritavam não se sabia por quê". (CARRANO, 1993, p. 73). Isso se deve pelo fato de que aquele ambiente "era o espaço em que os crônicos se amontoavam, vegetando ou deixando aflorar sua agressividade; era a segregação no interior da segregação". (FERNANDES, 2010, p. 132). É importante ressaltar que dentro de "algumas instituições totais o internado é obrigado a tomar medicamentos orais ou intravenosos, desejados ou não [...]". (GOFFMAN, 1974, p. 34). E era o que realmente acontecia nessa instituição onde se encontrava internado o autor.

A escritora Maura Lopes Cançado descreve o local em que estava no ano de 1960: "moro atualmente no Centro Psiquiátrico Nacional – Hospital Gustavo Riedel – Seção Tillemont Fontes – Engenho de Dentro – Rio. Isto em linguagem clara quer dizer mesmo hospício". (CANÇADO, 1979, p. 90). O seu livro começou a ser escrito em outro hospício, mas agora era a visão de uma nova instituição. Ela se dirige a Dr. A e diz: "o senhor é arbitrário e irresponsável. Deu-me um eletro-choque quando fui sua paciente, sei que há contra-indicação no meu caso". (CANÇADO, 1979, p. 45). A autora descreve que havia feito exames que atestavam que ela não poderia receber aquela alta carga de eletricidade. Posteriormente, ela continua: "fez o eletro-choque por vingança e para castigar-me [...]". (CANÇADO, 1979, p. 46). E logo após, ela conclui: "mas, aqui, até as guardas ameaçam doentes com eletrochoques, trazendo-as em constante estado de tensão nervosa". (CANÇADO, 1979, p. 46). No seu livro, ela faz revelações do tratamento recebido de outros médicos, referindo-se a Dr. J:

¹⁵ "Haloperidol, uma butirofenona, é utilizado no tratamento da psicose, em fase aguda, quando predominam os sintomas produtivos, e em fase de manutenção." Conselho Federal de Farmácia. Disponível em: <<http://www.cff.org.br/pagina.php?id=621>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

em sua seção padeci no seguinte regime: quarto - forte. Injeção para dormir. Violência das guardas. Mais quarto - forte. Mais violência das guardas. Quarto - forte (às vezes dormindo no cimento frio). Assim sucessivamente. Fuga. Comunicação pelo telefone com Carlos Fernando, Maria Alice e Ferreira Gullar. Meu salvamento por Carlos Fernando. (CANÇADO, 2015, p. 49-50).

O autor Austregésilo também escreve que recebeu sessões com eletrochoque. Na primeira vez, chegou a implorar ao médico psiquiatra Dr. Alô Guimarães para não receber o “tratamento” com tal equipamento, na passagem, o autor descreve: “pelo amor de Deus, Doutor Alô!... eu não preciso mais! Doutor, eu já estou bom. Por favor, não façam isso comigo, pelo amor de Deus...”. (CARRANO, 1993, p. 65). Todavia, as suas súplicas não foram levadas em consideração. Em seguida, descreve todo o procedimento a qual foi submetido:

Marcelo colocou uma das suas pernas dobradas em cima do meu tórax. Uma das mãos em cada braço meu, perto dos ombros, forçando tudo para baixo. O outro enfermeiro pediu que eu abrisse a boca, e por ela enfiou um pequeno tubo preto de borracha e oco. Disse que eu mordesse com força. Em seguida, ele juntou as minhas pernas e começou a forçá-las para baixo. Antes, porém, passou alguma coisa gordurosa em minhas têmporas. Eu não conseguia mais raciocinar – estava paralisado. [...] vi o médico se aproximar da minha cabeça, por trás, seu rosto perto do meu. [...] olhou em volta examinou as minhas têmporas. Suas mãos tocaram meu cabelo, limpando-as. Em seguida, recuou um pouco. Só escutei parte do meu gemido. Perdi os sentidos. (CARRANO, 1993, p. 67)

O escritor revela que, ao acordar, sentia-se estranho, com “uma dor de cabeça, como se alguém tivesse arreventado uma garrafa cheia nela a dor de cabeça era muito forte, meu peito também doía muito. Eu havia babado. Eu estava todo babado... [...]” (CARRANO, 1993, p. 67). Depois, continua descrevendo os efeitos do eletrochoque: “[...] Meus pensamentos, todos embaraçados. [...] tudo dói. Parece que fui atropelado”. (CARRANO, 1993, p. 67). O tratamento com eletrochoque não era utilizado somente no Brasil, mas em diversas partes do mundo, na tentativa de tratar os doentes mentais ou quem estivesse inserido nessas instituições. Ao retratar hospícios estadunidenses, o sociólogo Erving Goffman (1974, p. 38) afirma que, após o procedimento, “as convulsões do paciente são muitas vezes semelhantes às de uma vítima de acidente durante a agonia, e são acompanhadas por estertores e, às vezes, por uma espuma de saliva que escorre da boca”. Além disso, Austregésilo expõe o que aconteceu quando resolveu comer alguma coisa no café da manhã: “mordo o pão, os dentes também doem. Caralho!... O que fizeram comigo? [...]” (CARRANO, 1993, p. 67). Já na hora do almoço, “o cheiro de comida me dava ânsia de vômito”. (CARRANO, 1993, p. 68). Chegando ao ponto do autor inferir: “foi o pior dia que eu passei, desde o internamento”. (CARRANO, 1993, p. 68). É importante ressaltar que o efeito do eletrochoque poderia durar por dias, ou seja, além da dor e do sofrimento físico e mental causado pelo momento em que lhe era eletrocutado, as reações eram contínuas.

Na segunda semana, ao ser chamado para o quarto onde se aplicava eletrochoque, Austregésilo já estava apavorado. Ele retrata em seu livro que o

desespero era tamanho que ele ficou fora de si, de acordo com o autor, “meu terror era tanto, que de quatro, comecei a lamber o chão daquele quarto. Como penitência. Lambia. Lambia o chão. Minha língua ficou toda cheia de poeira – Senhora minha, mãe Santíssima! fazei com que ele não venha hoje, eu engulo essa sujeira... Eu engulo!” (CARRANO, 1993, p. 77). A situação era revoltante e absurda. Nesse trecho do livro, ele provoca o leitor a fazer uma reflexão daquele tipo de tratamento, tentando colocar quem lê em seu lugar, ou seja, fazendo, assim, com que haja um maior entendimento por parte dos leitores. Segundo Austregésilo Carrano Bueno (1993, p. 77),

sentia-me um animal ferido e acuado, preso naquele quarto. Um garoto de dezessete anos, espinha na cara, barba nem pronunciada. Preso, esperando o choque![...]. O que eles dizem para os nossos familiares é uma coisa queria ver meu pai aqui dentro: preso, esperando o eletrochoque. [...]. Queria ver um de vocês, leitores, aqui dentro: Preso! ...esperando o eletrochoque. [...].

Infelizmente, de acordo com o autor, de nada adiantou a sua penitência. Mais uma vez ele havia sido vítima do temido aparelho de choque. Na instituição em que se encontrava internado, ele revela que eram muitos os pacientes que passavam pelo procedimento, inclusive, seu colega de pátio Rogério, que estava no local por causa de seu vício em cocaína.

A autora Maura Lopes Cançado, em determinadas partes do seu livro, ressalta momentos em que tentava incitar as internas a participarem de protestos contra o sistema, que lhe eram atribuídas. Em uma dessas passagens, a autora menciona que, quando uma enfermeira chamada Dona Dalmatie saiu de férias, ficou em seu lugar a sua auxiliar, Dona Cajé. Com isso, as internas passaram a sofrer mais agressões e humilhações, então, no dia da volta de Dona Dalmatie, elas resolveram fazer uma surpresa, colocaram cartazes em diversos locais das paredes com os seguintes dizeres:

“NÃO QUEREMOS CAJÉ. ABAIXO CAJÉ E SUA BURRICE. ESTAMOS EM REGIME DEMOCRÁTICO, LUTAREMOS POR NOSSOS DIREITOS [...]”. (CANÇADO, 1979, p. 164-165). Por sorte, com a volta da nova enfermeira, as internas não foram punidas, embora, segundo Maura, Cajé tenha tentado. O diretor do hospital psiquiátrico parece não ter ligado muito para o fato.

Dentro da instituição, a escritora Maura Lopes Cançado retrata também que houve alguns momentos de trocas de experiências entre ela e o corpo médico. Em uma dessas passagens, ela descreve a visita que fez com um dos médicos a uma livraria. Sendo que, inclusive, lhe deu um livro de presente. De acordo com a autora, “saímos para a rua. Felizes, conversando e rindo como namorados”. (CANÇADO, 1979, p. 191). A partir dessas relações dialógicas entre paciente e médico, pode-se utilizar o *conceito de experiência histórica*, presente no livro *A miséria da Teoria ou um Planetário de erros: uma crítica a Althusser* (1977), do historiador inglês Edward Palmer Thompson (1924-1993). Visto que não só Maura Lopes Cançado, mas também os outros internos estavam em constantes trocas de experiências, sendo elas boas ou não. Além disso, havia uma retroalimentação entre as duas classes difundidas nos hospícios, o corpo médico e os

internos¹⁶. Nesse sentido, é possível que, em algumas oportunidades, houvesse diálogo entre essas pessoas. E, dessa forma, um aprendizado entre ambas. No entanto, esse fator não permite que sejam negligenciados os maus tratos que ocorriam dentro dessas instituições.

Quando iam até o pátio, tanto Maura Lopes Cançado quanto Austregésilo Carrano Bueno, descrevem em seus livros que viam coisas absurdas, surreais. A autora compara, inclusive, a cena a uma obra literária: “fui hoje ao pátio com Isabel. Não creio que a descrição do inferno, na *Divina Comédia* de Dante, possa superá-lo”. (CANÇADO, 1979, p. 160). Já o autor descreve que “o conceito geral daquele pátio é uma grande jaula, onde as feras, umas deitadas na pouca grama, outras sentadas em diversos lugares, os olhares perdidos horas e horas, olhando não se sabia para onde... [...]”. (CARRANO, 1993, p. 38).

Quando analisam a situação dos refeitórios onde os internos se alimentavam, há também uma aproximação entre os autores. De acordo com Maura Lopes Cançado, “à hora do almoço o refeitório vibra, frenético e nauseante. Uma, rasgada, dança com o prato na cabeça. Outra come ávida, mastigando de boca aberta, a gordura escorrendo-lhe pelo queixo. Falam, cantam, brigam, riem”. (CANÇADO, 1979, p. 78). Não muito distante, a guarda grita com uma doente mental que se recusa a comer: “Coma, diabo. Você devia dar graças a Deus por esta comida. São todas umas pobres indigentes”. (CANÇADO, 1979, p. 79). Nesse sentido, Goffman ressalta que o interno deve “comer o alimento, por menos agradável que este seja. Quando um internado se recusa a alimentar-se pode haver contaminação imposta de suas entranhas por alimentação forçada”, (GOFFMAN, 1974, p. 34). Na descrição de Austregésilo, o refeitório ganha um ar ainda mais carregado, inclusive, ele escreve de forma provocativa, fazendo, assim, que o leitor reflita sobre o que realmente acontecia ali naquele espaço, segundo Austregésilo Carrano Bueno (1993, p. 83):

ao entrar no pavilhão, chega-se direto à sala que podemos denominar também de sala dos malditos. Quem raciocina e tem estômago não conseguiria comer um prato de comida naquela sala. As suas companhias de almoço seriam crônicos que defecam no banco. E com as mãos sujas de merda, pegam os alimentos e os levam a boca. Babando e misturando as fezes com arroz e feijão, riem para você, de boca cheia. Por mais que os enfermeiros cuidassem para que os crônicos não cagassem por ali, ou que já se sentassem cagados à mesa, não dava pra controlá-los, pois eram muitos. Roubam também a comida um do outro, gritam e jogam comida. Lambuzam-se de gordura, misturam com suas fezes. Sem mencionar o cheiro. Está sobrando um lugar à mesa que tal?... você vir almoçar com eles?.

Nos hospícios brasileiros durante o período abordado no texto, era comum que os internos não conseguissem nenhuma ajuda para que pudessem sair das instituições melhores do que entraram. Pelo contrário, esses internos eram vistos como meros números, que rendiam um alto valor econômico no final do mês. Além disso,

¹⁶ A historiadora Magali Gouveia Engel possui um importante trabalho sobre essa temática. Ver: ENGEL, Magali Gouveia. *Delírios da Razão: Médicos, Loucos e Hospícios* (Rio de Janeiro, 1830-1930). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

acreditava-se que, com os procedimentos de tortura e altas doses de medicações, o paciente era mascarado em torno de uma suposta melhoria, sendo assim, apresentado para os seus familiares e conhecidos como alguém que estava em rápida ascensão nas fases do tratamento. Essas instituições, normalmente, apresentavam-se às pessoas nas áreas externas “como organizações racionais, conscientemente planejadas como máquinas eficientes para atingir determinadas finalidades oficialmente confessadas e aprovadas”. (GOFFMAN, 1974, p. 69-70). Dessa forma, algumas tinham alto prestígio na sociedade, ou seja, na maioria das vezes, aprovava-se esse tipo de comportamento e as pessoas eram condizentes com as práticas utilizadas no interior das instituições. No entanto, muitas eram enganadas pelos dirigentes e pelo corpo médico dos hospícios brasileiros. A escritora Maura Lopes Cançado (1979, p. 161), em uma passagem do seu livro *Hospício é Deus*, escreve em forma de reflexão:

ENTRADA FRANCA AOS VISITANTES: não terá você, com seu indiferentismo, egoísmo, colaborado para isto? Ou você, na sua intransigência? Ou na sua maldade mesmo? Sim, diria alguém, se pudesse: recusaram-me emprego por eu ter estado antes internado num hospício. Sabe ilustre visitante, o que representa para nós uma rejeição? Posso dizer: representa um ou mais passos para o pátio. – Eu quis, mas não posso viver junto deles. Que fazer? Odeio-os então por isto. Trancar-me – voltar para o pátio, onde serei recusada. Fugir. Fuga na loucura.

5 Considerações finais

O principal desafio deste trabalho foi trabalhar de forma interdisciplinar sobre o tema, levando-se em consideração as áreas da História, da Literatura e da Psiquiatria. Porém, a partir da conclusão dessa pesquisa, é possível verificar importantes fatores que contribuem para um maior entendimento dos procedimentos adotados por parte dos hospícios brasileiros. Nesse sentido, ressalta-se, também, que nem todos os pacientes sofriam de problemas psiquiátricos, alguns foram internados simplesmente pelo fato de não se encaixarem em um padrão que a sociedade exigia como sendo o correto.

O resultado final obtido por essa pesquisa foi satisfatório, pois a utilização da escrita autobiográfica de Maura Lopes Cançado e de Austregésilo Carrano Bueno possibilitou novas formas de interpretações quanto aos hospícios. Além disso, pode-se compreender um pouco mais sobre a vida e a obra de ambos os autores. Nesse sentido, a pesquisa consegue trazer como resultado final um texto em que o leitor possa compreender e fazer uma reflexão de como eram os procedimentos de tratamento mental no Brasil, principalmente no período abordado na pesquisa.

Referências

ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BARBOSA, Waldemar Almeida. *Dicionário histórico geográfico de Minas Gerais*. v. 181. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

CANÇADO, Maura Lopes. *Hospício é Deus: diário I*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.

_____. *Hospício é Deus: diário I*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. *O sofredor do ver*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARRANO, Austregésilo. *Canto dos malditos*. 2. ed. São Paulo: Lemos editorial, 1993.

FERNANDES, Jaqueline Alves. *A constituição do sujeito em canto dos malditos, de Austregésilo Carrano Bueno*. Dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG, 2010.
Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/ppgel/wp-content/uploads/2016/05/jaquelinealves.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

JUCÁ, Vlória. A cura em saúde mental: história e perspectivas atuais. In: WADI, Yonissa Marmitt; SANTOS, Nádia Maria Weber. (Org.). *História e Loucura: saberes, práticas e narrativas*. Uberlândia: Edufu, 2010, v. 1, p. 307 – 330.

MACHADO, Maria Clara Tomaz; POMBO, Ríciele Majorí Reis. A loucura sob novo olhar: reorganização dos serviços de atendimento em saúde mental (Uberlândia - MG, 1984-2005). In: Yonissa Marmitt Wadi; Nádia Maria Weber Santos. (Org.). *História e Loucura: saberes, práticas e narrativas*. Uberlândia/MG: Edufu, 2010, v. 1, p. 105 - 141.

MACHADO, Roberto. *et al. Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

SÊRRO, Raquel Brandão do. *Maura Lopes Cançado: lúcida, lírica e louca*. 2006. 44p. Monografia de Graduação em Letras, Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), Patos de Minas – MG, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. O termo ausente: experiência. In: _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 180-200.

Perspectiva da concepção de estado de natureza na visão de Locke e Rousseau

Perspective of the conception of the state of nature in the vision of Locke and Rousseau

Aparecida Silvério Rosa

Professora do Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM, mestranda em
Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE).

E-mail: tida@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo apresenta a perspectiva da concepção da categoria estado de natureza na visão de Locke e Rousseau na educação. Locke entende que o estado de natureza é um estado de perfeita liberdade e igualdade, mas que está submetido a algumas leis de responsabilidade dos próprios homens. Rousseau defende que o estado de natureza é apenas uma situação hipotética, pensada não somente como recurso para descrever a sociedade de sua época, mas também para nela promover as reformas políticas, sociais, pedagógicas, religiosas e morais. Verifica-se que tanto Locke quanto Rousseau admitem que, em havendo um estado natural e um estado civil da humanidade, haverá uma liberdade correspondente a cada um desses estados, apesar de estarem também de acordo no que se refere ao fato de que a transição do estado natural para o estado civil determina a transformação da liberdade natural em civil.

Palavras-chave: Estado de natureza. John Locke. Jean-Jacques Rousseau. Educação.

Abstract: This article presents the perspective of the conceptions of the category state of nature in the vision of Locke and Rousseau in education. Locke understands that the state of nature is a state of perfect freedom and equality, but that it is subject to some laws of the responsibility of men themselves. Rousseau argues that the state of nature is only a hypothetical situation, conceived not only as a resource to describe the society of its time, but also to promote political, social, pedagogical, religious and moral reforms. It turns out that both Locke and Rousseau admit that, in the case of a natural state and a civil state of humanity, there will be a freedom corresponding to each of these states, although they are also in agreement as to the fact that the transition from the natural state to the civil state determines the transformation from natural to civil liberty.

Keywords: State of nature. John Locke. Jean-Jacques Rousseau. Education.

1 Introdução

O século XVII foi uma época de grandes acontecimentos nos campos científico, político e filosófico na Inglaterra. John Locke pertence à corrente do empirismo inglês procedente de Bacon. Segundo Luzuriaga (1980), Locke mais que empirista é um moralista, que dá mais importância, na educação, à conduta e à ética que à inteligência e ao conhecimento. É considerado o pai do liberalismo moderno e inspirador dos ideais que serviram de base à constituição política da França e dos Estados Unidos.

Diferentemente de Locke, Rousseau não acreditava que o estado de natureza seria uma etapa da história humana, caracterizada por inconveniências que deveria ser substituída pela sociedade civil. Na verdade, Rousseau é conhecido por ser o filósofo do bem selvagem por atribuir características positivas ao estado de natureza.

Locke e Rousseau, ainda que por caminhos próprios, descrevem o modo pelo qual concebem a condição em que o ser humano, individual e/ou coletivamente, encontra-se em relação a todos e quaisquer indivíduos com os quais não estabeleceu ainda o contrato social.

Locke concebe o estado de natureza, principalmente, como um estado de liberdade e de igualdade, o que constitui um outro aspecto convergente com a descrição do estado de natureza dada por Rousseau, já que o homem, em estado natural, a nada estaria submetido a não ser às limitações impostas por sua condição primária, o que implica afirmar que, naturalmente, o ser humano nasce livre.

Pretende-se, com o presente artigo, apresentar a perspectiva da concepção da categoria estado de natureza na visão de Locke e Rousseau na educação.

2 A educação na visão de John Locke

John Locke nasceu em 1632, estudou no Colégio de Westminster e depois na Universidade de Oxford, dedicando-se ao estudo de medicina, filosofia e ciências naturais. Foi secretário e conselheiro de Lord Ashley, depois conde de Shaftesbury e educador de seu filho e neto, e o acompanhou quando, por motivos políticos, emigrou o conde para Holanda. Faleceu aos 72 anos, em 1704.

Locke não foi apenas pedagogista teórico, mas também educador, preceptor e conselheiro de seus amigos em matéria de educação. Locke é um dos primeiros em conceber a educação de forma total, integral, considerando, assim, a vida física, a intelectual e a moral.

Para Locke, a criança em seu estado natural está num estado primitivo de todo o inconveniente à vida em sociedade. Em seu estado natural, a criança é rude de maneiras, desdenhosa, muito disposta a censurar e a condenar.

Locke chama a atenção para o cuidado do corpo, dizendo que não bastam apenas os exercícios físicos, é preciso cuidar da alimentação, das vestimentas, dos passeios ao ar livre, das horas de sono reparadoras, dos cuidados e dos acompanhamentos médicos.

Ampliando essa discussão, a historiografia reconhece o valor das ideias de Locke em relação à educação física e à necessidade de entender a educação do corpo como relacionada com o processo de transformação social que ocorria na Inglaterra de forma específica e em toda Europa de forma ampla.

Embasado na teoria de Locke, Luzuriaga (1980, p. 145) relata que

com efeito a alma é uma tabula rasa, como que tábua lisa, sem nada escrito. Não existem, pois, idéias inatas, senão que todo conhecimento começa na experiência. Assim, as primeiras impressões e a educação adquirem valor extraordinário. As diferenças que se encontram nas aptidões e costumes dos homens devem-se à educação que a qualquer outra coisa.

A teoria da tábula rasa é, portanto, uma crítica à doutrina das ideias inatas, formulada por Platão e retomada por Descartes, segundo a qual determinadas ideias, princípios e noções são inerentes ao conhecimento humano e existem independentemente da experiência. Se não há ideias inatas, a alma humana, no momento do nascimento, é como uma tábula rasa, uma espécie de papel em branco, no qual, inicialmente, nada se encontra escrito. Os homens nascem todos iguais e todos são dotados das mesmas fraquezas. Portanto, não existe poder que possa ser considerado inato e de origem divina, como queriam os estudiosos do absolutismo.

Diante dessa perspectiva, Locke pensa na educação do novo homem, o cidadão dessa sociedade que surge. E, ao formular sua ideia, ele pensa a formação do homem integral, do homem útil, não apenas à sua comunidade de nascimento, mas a essa comunidade de iguais chamada sociedade universal dos seres humanos (SANCHES, 2016).

Locke (1978 p. 31) discorre sobre a educação, afirmando que ela assume um lugar de destaque:

a felicidade e a desgraça do homem são, em grande parte, sua própria obra. Aquele que não dirige seu espírito sabiamente, não tomará nunca o caminho certo, e aquele que cujo corpo seja doente e débil, nunca poderá avançar por ele. Reconheço que alguns homens têm uma constituição corporal e espiritual tão vigorosa e tão bem modelada pela natureza, que apenas necessitam de um auxílio dos demais. [...] Entretanto os exemplos deste gênero são bem escassos e penso que se pode afirmar de que todos os homens com os quais encontramos, nove partes de dez são que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, pela educação que tenham recebido.

Nesse sentido, a educação ganhava destaque na formação da criança, uma vez que, sozinha, ela se encontra desprovida de matéria-prima para o raciocínio e sem orientação para adquiri-lo, estando fadada ao egocentrismo e à ignorância moral.

Em face disso e a partir de Locke, Luzuriaga (1980) relata que, na educação, o decisivo é preparação para a virtude, a formação moral, que consiste, primeiramente, no domínio das paixões, na submissão dos instintos à razão. Isso não se deve fazer por recomendações ou preceitos, mas pela prática, com a formação dos hábitos por meio de exercício. Fazendo isso, tais hábitos, cumpre implantá-los não com imposição às crianças, mas fazendo com que elas os realizem com espontaneidade e prazer, mesmo que, às vezes, devem fazê-los forçadamente, começando, assim, pelo jogo e convertendo aos poucos em trabalho. O importante para Locke é a moral, são os costumes. No que se refere à instrução, Locke estuda a leitura, a escrita, o desenho, o latim, as línguas estrangeiras, a geografia, a história e as ciências. Assim, ao escolher as disciplinas que a criança deve estudar, Locke faz uma classificação incluindo as que eram comuns e úteis a toda a sociedade.

Para Locke (1986, p. 208), “a leitura, a escrita, a instrução, tudo creio que seja necessário, mas não acredito que seja a parte principal da educação”. Nessa perspectiva, Locke recomenda, também, outras atividades como a pintura, a música, a esgrima e a dança. Ele pensa, também, a formação do cidadão.

Observa-se que, embora se referindo à educação do *gentleman* (cavalheiro burguês), Locke quer que o aluno conheça um ofício manual, baseado nas ideias da educação ativa, do impulso de atividades das crianças. A conduta e a ética do *gentleman* incluindo as boas maneiras tinham prioridade sobre a instrução. Ou seja, ele deve ser útil ao seu país, capaz de se ocupar dos seus afazeres e negócios, de agradável companhia, que não conhece tudo, mas é suficientemente aberto para poder aprender sempre o que deseja.

Locke também dá muita importância às boas maneiras:

não são apenas maneiras polidas o que se adquire na sociedade dos homens: o ilustre da convivência não é superficial, aprofunda-se e, se considerássemos bem os costumes e as religiões do mundo, quiça reconheceríamos que a maior parte dos homens tem opiniões e ritos, pelos quais estão dispostos a dar a vida, antes pelo costume do país e pela prática constante dos concidadãos, que por convicção refletida. (LUZURIAGA, 1980, p. 146).

Locke busca respaldo na psicologia ao abordar o seu papel na educação. Para ele, é necessário conhecer o caráter das crianças. “Começai desde muito cedo a observar o temperamento de vosso filho, e isso quanto mais abandonado esteja a si mesmo, nos brinquedos e quando se creia longe de vossa vista”. (LUZURIAGA, 1980, p. 146). Pois, segundo ele, se prestarmos atenção no caráter desde a infância, é possível compreender seus pensamentos, quais seus pontos de vista, para quando alcançar a idade adulta, já saiba tomar decisão e realizar os desígnios do meio em que vive. A pedagogia de Locke instruía os pais a educar e criar seus filhos com dureza e ternura, mas condenava os castigos físicos, não os excluindo totalmente.

E sobre os castigos, Locke (1986, p. 79) recomenda que haja prudência:

os golpes e os demais castigos servis e corporais não convém, pois, como meio de disciplina na educação de uma criança que queremos fazer um homem prudente, bom e ingênuo e, por conseguinte, raras vezes será aplicado e somente em grandes ocasiões, em casos extremos.

Para Locke, o preceptor deve ser homem de bons costumes e instruído, bem cuidado; mas, ainda, deve conhecer o mundo, os costumes, os gostos e, sobretudo, os homens do lugar. Cumpre preparar o jovem para a vida. Por isso, é necessário pagar bem os educadores.

O preceptor não deve ser somente um homem bem educado; é preciso que conheça o mundo, os costumes, os gostos, as loucuras, as mentiras, as faltas do século em que o destino tem lançado, sobretudo, o país que vive [e seja bem remunerado]. É preciso que saiba fazer conhecer e descobrir todo isto a seus discípulos, à medida que este se capacita para compreendê-lo; que o ensine a conhecer os homens e seus caracteres; que descubra a careta que disfarçam com frequência seus títulos e suas pretensões; que faça distinguir o que está oculto no fundo destas aparências. (LOCKE, 1986, p. 127).

Diante disso, pode-se verificar que o preceptor é concebido mais como um ser humano de moral do que como um ser humano de ciência, uma vez que, para Locke, a educação moral tem prioridade sobre a educação intelectual. O educador deve oferecer a educação intelectual associando-a à educação moral, pois esta tem como objetivo o ensino da virtude. Nesse sentido, o preceptor deve estar mais preocupado em educar por meio das suas atitudes do que por meio do seu vocabulário.

E adverte aos pais que não se deve gastar dinheiro com futilidades, e sim empregá-lo na boa educação dos filhos.

Economiza todo o que puderes em brinquedos, roupas e outros gastos inúteis, mas não economize em uma parte tão necessária como esta. É um mau cálculo fazê-lo rico de dinheiro e pobre de espírito. Com profundo assombro temos visto pais que esbanjam sua fortuna para dar a seus filhos belas roupas, [...] e que ao mesmo tempo debilitam seu espírito e não se preocupam de esconder a mais vergonhosa das nudezes, ou seja, sua ignorância e suas más inclinações. (LOCKE, 1986, p. 122).

Resumindo, Batista (2012) complementa que o corpo e a mente do ser humano devem ser disciplinados para conhecer e agir, nunca se perdendo de vista, é claro, a virtude, elemento indispensável para a formação do ser humano, o qual é materializado por Locke em seus escritos sobre educação na figura do gentil-homem, cuja nobreza de caráter e de conduta apenas terá a virtude por prova inconteste.

Outrossim,

ao tratar do preceptor requerido para educar o seu gentil-homem, Locke estabelece que não se trata de escolher, a esmo, qualquer espécie de educador, já que diz respeito a alguém com uma missão peculiar, que é a de formar o melhor modelo de ser humano concebido pela pedagogia lockeana, razão pela qual são exigidos quesitos não apenas de ordens intelectuais ou vivenciais, mas, sobretudo, de ordens morais. (BATISTA, 2008, p. 197).

Vale advertir que, se as boas maneiras aliadas à prudência não se fizerem presentes, tanto o gentil-homem quanto o homem natural e civil não serão tidos em consideração como indivíduos bem educados.

2.1 Estado de natureza na perspectiva de Locke

O plano inicial que se desenvolve o argumento político de Locke é, portanto, o estado de natureza, entendido como um estado de perfeita liberdade e de perfeita igualdade.

A partir de Locke e de acordo com o testemunho de Duarte (2011, p. 90),

[...] todos têm liberdade para regular as suas acções e dispor das suas posses e pessoas como julgarem correcto. É, então, a partir da concepção do estado de natureza que Locke retira a noção de liberdade que irá marcar profundamente o seu pensamento político, ou seja, a liberdade que dita a independência de um homem em relação ao

poder de outro; justificada pela igualdade essencial que existe entre criaturas da mesma espécie, dotadas das mesmas capacidades e com igual acesso aos recursos naturais.

Desse modo, definir a natureza humana a partir da liberdade e da igualdade permitiu a John Locke estabelecer o modo como as relações sociais devem ser conduzidas. Se a natureza garante ao homem o estatuto de livre e igual, se a lei da natureza isso determina, então torna-se inviável procurar na mesma lei algo que justifique o direito natural de alguém exercer poder sobre outro, seu semelhante.

Conforme John Locke (1978), a existência de homens naturalmente livres no mundo depende da existência de um estado de natureza. Viver em estado de natureza significa viver na ausência de um poder comum a todos os homens. Por isso, defender a possibilidade de tal estado permite provar que os homens não nascem vinculados a um poder político e, conseqüentemente, permite afirmar o consentimento como a única forma de se instituir uma autoridade política legítima.

John Locke (1978) descreve o estado de natureza como um lugar onde não há governo exercendo qualquer poder sobre as pessoas como ocorre nas sociedades políticas, pois ainda que o homem não prejudicasse o próximo, não há uma lei conhecida por todos ou imposta pelos homens para que sirva de parâmetro. Nessa perspectiva, cada um está livre para decidir suas ações e colocar à disposição tudo que possui da forma que achar adequado, sem estar vinculado a nenhuma outra vontade ou permissão para agir de tal forma.

“O estado de natureza era pensado para o benefício de homens livres e iguais; a sociedade natural é teorizada, em parte, para benefício daqueles que, por serem novos, fracos e dependentes, ainda não podem gozar desse estatuto de liberdade e de igualdade”. (DUARTE, 2011, p. 99).

Na concepção lockeana, os homens nascem num estado de natureza, em que todos são livres e habilitados aos direitos naturais, essenciais da vida, da liberdade e da propriedade. A fim de proteger esses direitos, os homens formam sociedades por um contrato social e transferem a um governo a obrigação de preservá-los. Um governo é um grupo no contrato realizado com os seus cidadãos, se não consegue proteger a vida, a liberdade e a propriedade, o povo tem o direito de destituí-lo.

A partir de Locke, Fenton (1974) postula que o estado de natureza tem uma lei da natureza para governá-lo, e a razão, que é essa lei, ensina toda a humanidade que não pode deixar de consultá-la, que todos são iguais e independentes, e nenhum deveria ferir o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens. Naturalmente, todos os homens nesse estado nele permanecem que, por seu consentimento, tornam-se membros de alguma sociedade política.

Abarcando a posição de Fenton (1974), mas adicionando outras características, Batista (2008, p. 164) acrescenta que, para Locke e Rousseau:

a natureza também consiste em uma condição ordenada por Deus, na qual os homens, embora possam dispor livremente tanto de si mesmos quanto das coisas ao seu redor, não podem nem devem fazê-lo de forma arbitrária, desrespeitando, pois, a liberdade alheia, assim como rompendo com a situação igualitária em que o Criador do Universo colocou todos e quaisquer seres humanos.

Ainda de acordo com Fenton (1974), o homem em estado de natureza é livre, é dono de sua pessoa e de seus bens, mas mesmo tendo esses direitos, o seu gozo é muito incerto e está constantemente exposto à intromissão de outros.

Em oposição à tradicional doutrina aristotélica, segundo a qual a sociedade precede ao indivíduo, Locke afirma ser a existência do indivíduo anterior ao surgimento da sociedade e do Estado. Na sua concepção individualista, os homens viviam num estágio pré-social e pré-político, caracterizado pela liberdade e pela igualdade, denominado estado de natureza.

3 A educação na visão de Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau nasceu em 1712, em Genebra, na Suíça, de família calvinista. É considerado um estudioso de referência das áreas da política e da educação. Ao nascer, a mãe faleceu, filha de um pastor protestante; o pai, relojoeiro, o educou de forma bastante irregular, saturando-o de leituras, entre elas os clássicos da Grécia e da Roma. Nesse período, conheceu madame de Warens, que o converteu ao catolicismo e exerceu influência decisiva em toda a sua vida. Morreu em Paris, em 1778. Antecedendo a sua morte, conviveu com muitos filósofos, cientistas e estudiosos do período do Iluminismo, século XVIII, como Voltaire, Kant, Locke, entre outros, dos quais recebeu críticas por seus escritos.

Rousseau é considerado precursor da Pedagogia da existência por entender que a educação deve respeitar o desenvolvimento natural do educando.

Como observa Luzuriaga (1980, p.165), a pedagogia de Rousseau “é naturista, que prega o evangelho da natureza ante a cultura e a sociedade”. A natureza é o primordial na teoria da educação rousseauiana, uma vez que o filósofo busca o homem primitivo, natural, anterior a tudo que é social.

Ainda a partir de Luzuriaga (1980, p. 165), na obra *Emílio* de Rousseau, ele diz que na ordem natural todos os homens são iguais, sua vocação comum é o estado do homem, independente da sua função na sociedade, ou seja, “será primeiramente homem, tudo quanto um homem deve ser”.

Que a educação começa com a vida e na educação se deve proceder gradualmente, acomodando-a as diversas fases do desenvolvimento: infância, adolescência e juventude. Que a educação há de ensinar a viver, há de ser ativa e há de realizar-se em ambiente de liberdade. Que conquanto o decisivo seja o desenvolvimento do indivíduo, esse desenvolvimento há de ter espírito social. Que a educação há de atender tanto ao aspecto físico, como ao intelectual e moral, e nela o sentimento, a vida afetiva tem de ocupar lugar importante, como a razão. (LUZURIAGA, 1980, p. 167).

Logo, a educação deve ser integral, total e humana. A educação, para Rousseau, tinha o intuito de proporcionar a independência e a capacidade de adaptação à vida, rumo à liberdade.

Discorrendo sobre a temática da criança, Rousseau pontua que ela não é um adulto em miniatura, ela possui o seu valor nela mesma. Em certo sentido, que é o mais importante, cada idade se basta a si mesma. Pois a criança era vista como um pequeno

adulto, o qual precisava se adaptar ao que era desenvolvido para os adultos. Não havia uma preocupação em construir ou criar coisas para a criança em específico.

Dessa forma, em conformidade com o entendimento de Rousseau acerca da criança, Batista (2008, p. 175) complementa:

a criança não é um homúnculo, ou seja, um ser humano adulto em miniatura, mas sim um ser humano com características peculiares, cuja maneira de pensar, de sentir e de agir é diferente daquela dos adultos, motivo pelo qual se deve conhecê-la com o propósito de construir uma pedagogia que ofereça uma educação compatível com o perfil infantil.

Como Rousseau entendia a criança como sujeito de sua própria formação, adotou a natureza como o meio de prepará-la para a vida, de forma a não contaminar com a corrupção da sociedade.

A partir de Cerizara (1990), Medina (2011, p. 132) diz que, para Rousseau, um bom preceptor deve ser

um homem venal, digno, com formação adequada, valores, gozar de juventude para poder acompanhar Emílio, ser companheiro de seu aluno, saber ensinar os deveres do homem, assim como praticar a educação negativa; ou seja, realizar esta prática a fim de que possa conquistar-lhe a confiança, e que tome a criança por aquilo que é, assim como deve ter a capacidade de colocar-se no lugar dela.

Para Rousseau (1978), a ciência que se deve ensinar às crianças é a dos deveres dos homens, uma vez que se trata menos de instruir do que de dirigir, não devendo, assim, oferecer preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados. Diante disso, acredita-se na neutralidade de Rousseau para não induzir a uma determinada formação.

Batista (2008, p. 199) diz que, de acordo com a concepção de Rousseau, o pai é, por excelência, o preceptor de seu filho, razão pela qual não pode renunciar a tal tarefa:

um pai, quando gera e sustenta filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado. Todo homem que pode pagar essa dívida tríplice e não a paga é culpado, e talvez ainda mais culpado quando só a paga pela metade. Quem não pode cumprir os deveres de pai não tem direito de tornar-se pai. Não há pobreza, trabalhos nem respeito humano que o dispensem de sustentar seus filhos e de educá-los ele próprio. [...]

Cabe, ainda, mencionar que o preceptor, segundo Rousseau, deve preparar a criança para ser independente e ter autonomia.

3.1 Estado de natureza na perspectiva de Rousseau

Rousseau não era fundamentalmente um filósofo político como Locke, mas antes um homem de letras.

Nos dizeres de Fenton (1974), assim como Locke, Rousseau argumentava que os homens viviam em estado de natureza e acreditava que eles, nesse estado, tinham determinados direitos. Mas, nesse ponto, ele se afastava de Locke. Depois de unidos por um contrato social para formar um governo, o povo renuncia a todos os seus direitos ao controle da comunidade. Ao fazê-lo, submete à vontade geral uma espécie de ideal que representa o que é melhor para todo o estado, uma vontade em benefício do bem comum.

Em relação ao que pensa Rousseau sobre o estado natural, tem-se que o mesmo o toma como uma situação hipotética, ao contrário de Locke, para o qual o estado de natureza é algo efetivo. Conforme sublinha Batista (2008, p. 125), o estado natural para Rousseau é como “um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente”.

Segundo Rousseau (1978), os homens são bons e é possível confiar em que a vontade geral, nascida de seu contrato social, proteja os direitos de todos. Se alguém discordasse da vontade geral, devia estar errado e deveria ser obrigado a concordar por seu próprio bem. Não havia direitos sagrados na sociedade de Rousseau, uma vez que a sociedade geral controlava tudo.

A fim de que o contrato social não seja apenas uma fórmula vazia, todos precisam compreender que todo indivíduo que se recusa a obedecer a vontade geral deve ser forçado por seus companheiros a fazê-lo. É uma maneira de dizer que pode ser necessário forçar um homem a ser livre, sendo a liberdade, nesse caso, a obediência à vontade de todos.

Nas palavras de Château (1978, p. 190), para Rousseau,

a liberdade é a obediência a uma lei aceita, e o impulso unicamente do apetite é escravidão. Ser livre é conservar o seu lugar no mundo, e como seu lugar natural, é seguir a ordem, é usar forças naturais e unicamente essas. O homem verdadeiramente livre não quer senão o que pode, e por consequência, faz o que lhe agrada. Obedece, no estado de natureza, à necessidade, e no estado civil, à lei da cidade que deve ter a mesma inflexibilidade. É a opinião, a fantasia, a vaidade que o subtraem a essas leis e dele fazem, por isso escravo.

Desse modo, ser livre não seria mais fazer o que se quer, mas sim, não estar submetido a uma vontade particular. De acordo com a concepção de Rousseau, Fenton (1974) diz que os homens como seres humanos não podem desenvolver novos poderes. Mas podem unir e controlar os poderes já existentes. Os homens em estado de natureza podiam se reunir, pois reunindo suas forças, permitiriam enfrentar qualquer desafio. Tiveram que aprender trabalhar juntos sob uma direção central.

Uma concentração real de poderes humanos só poderia ocasionar o resultado de um acordo entre indivíduos. Mas cada homem, individualmente, apoia-se em suas forças e em sua liberdade de ação para se proteger e se preservar. Como ele pode limitar sua força e sua liberdade de ação sem se prejudicar e deixar de cuidar de seus interesses?

Em relação a isso, Fenton (1974) acredita que esse problema foi resolvido por meio de algumas condições do contrato social, em que é preciso encontrar alguma forma de associação para reorganizar toda a comunidade para a proteção da pessoa e da propriedade de cada um de seus cidadãos, de tal maneira que cada homem presta obediência a sua vontade e continua tão livre quanto era antes. Tais condições são determinadas pela natureza do ato de associação, de tal maneira que a menor modificação as invalidará. Se o contrato social fosse rompido de alguma forma, então cada indivíduo poderia readquirir todos os direitos que eram seus, em estado de natureza.

O principal fundamento do contrato social é que cada indivíduo submete todos os seus direitos à comunidade, pois todos são iguais. E como são todos iguais, é do interesse de todos tornar a vida agradável para os seus companheiros. Como todos os direitos foram submetidos à comunidade sem reservas, ninguém tem qualquer reivindicação contra o grupo. Onde todos os direitos devem ser entregues, nenhum pode ser conservado.

Complementando as ideias de Fenton (1974), Luzuriaga (1980) acrescenta que a natureza, com efeito, é o primordial na teoria da educação de Rousseau, mas é interpretada de várias maneiras.

Externamente, é o oposto das convenções sociais tão desenvolvidas ao tempo, o contrário do artificioso e mecânico, nesse sentido, Rousseau, busca o homem primitivo, natural, anterior a tudo quanto é social. Mas isso é apenas o aspecto exterior, negativo, de sua concepção da natureza. O positivo e valioso é a natureza como equivalente ao essencial do homem, o que tem valor substantivo e permanente. (LUZURIAGA, 1980, p. 165).

Nesse sentido, a natureza humana é regida por leis gerais, racionais, acima das circunstâncias históricas e sociais. Para Rousseau, todos os homens são iguais, sua vocação comum é o estado do homem, independentemente de seu ofício e função que exercer na sociedade. Ainda segundo Rousseau, os homens jamais viverão numa sociedade em que as leis positivas serão tão inflexíveis como as leis da natureza, podem receber uma educação que leve em consideração uma forma de liberdade que é mais acessível e racional.

4 Considerações finais

Vimos que as ideias de Locke e Rousseau sobre o estado de natureza, nas suas diferenças, estão ligadas à razão, à liberdade, à moral, à propriedade e aos bens. Para esses dois filósofos, trata-se de uma categoria colocada como fundamento para se pensar o estabelecimento da vida em sociedade por parte do ser humano, ou seja, o estado de natureza é a condição em que os indivíduos humanos encontram-se antes de viver juntos.

No estado de natureza, John Locke entende que os indivíduos são iguais, independentes, e estão plenamente livres para decidir suas ações, dispor de seus bens e regular os semelhantes que possam vir a ofender os seus direitos naturais de acordo

com sua vontade, sendo permitido usar de qualquer meio para salvaguardar suas vidas, sua liberdade, sua saúde e suas posses. Portanto, todos os homens teriam o destino de preservar a paz e a humanidade e evitar ferir os direitos dos outros.

Para Locke, a propriedade já existe no estado de natureza e, sendo uma instituição anterior à sociedade, é um direito natural do indivíduo que não pode ser violado pelo estado. Nesse sentido, o homem era naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho, uma vez que o trabalho era, pois, na concepção de Locke, o fundamento originário da propriedade. Locke funda a propriedade no trabalho por uma transferência analógica, de Deus ao homem, da noção de obra: as coisas criadas estão na dependência daquele que as fez.

Verifica-se que John Locke pensou e escreveu suas análises educacionais com a atenção voltada para as classes dirigentes (Inglaterra do século XVII). Desse modo, a liberdade natural lockeana diverge da liberdade natural rousseauiana, uma vez que, para Rousseau, as ações humanas só adquirem justiça e moralidade a partir do momento em que os indivíduos encontram-se em estado civil. Ambos os filósofos procuram legitimar não somente a liberdade do indivíduo humano, mas também a sua igualdade em relação aos seus semelhantes.

Tento em vista o fato de que, apesar de Locke e Rousseau apresentarem divergências quanto ao zelo da saúde física e mental do educando, é válido destacar que ambos convergem para o fato de que a saúde física e mental não deve ser negligenciada pelo educador, pois educar o corpo e a mente, para esses filósofos, tem como uma de suas finalidades preservar a sua saúde e, como parte desse processo, deve-se disciplinar o corpo ao modo de torná-lo submisso à mente. Pois, nos dizeres de Batista (2008), embasados em Rousseau (2004), é preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma; um bom servidor deve ser robusto.

Em face ao exposto, é necessário considerar que a figura do preceptor, seja em Locke, seja em Rousseau, ficaria mais bem compreendida se se atentar para o fato de que, em suas épocas, não havia, na Inglaterra e na França, instituições públicas como no fim da idade moderna; somente orfanatos, nos quais se poderia ministrar algum tipo de instrução. Desse modo, pode-se verificar que a educação formal era oferecida apenas aos filhos das classes sociais ricas, uma vez que essas famílias tinham condições financeiras para pagar um professor particular.

Referências

BATISTA, Gustavo Araújo. Locke, o Conhecimento e a Educação. In: *Filosofia e Educação: aproximações e convergências*. 2012.

_____. *O naturalismo e o contratualismo em John Locke e Jean-Jacques Rousseau: convergências mapeadas pela análise de algumas categorias de seus pensamentos à luz metodológica do materialismo histórico-dialético*. 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.

CHÂNTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

DUARTE, Cláudia Elias. O poder explicativo da infância no pensamento político de John Locke. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n.18, 2011, p. 89-111. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55724/59140>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

FENTON, Edwin. *32 problemas na história universal: leituras básicas e interpretações*. São Paulo: Edart, 1974.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução Anoar Aiex e Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Pensamientos sobre La Educación*. Madri: Akal, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. Jean-Jacques Rousseau: uma reflexão sobre a educação infantil. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2001, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, *I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e educação – SIRSSE*. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4309_2728.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

SANCHES, Ana Maria Brito. *A teoria da educação liberal de John Locke*. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Ana_Maria_Brito_Sanchez.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

Relações de trabalho e sociabilidade feminina em Rio Claro do Sul

Work relations and female sociability in Rio Claro do Sul

Jayne Maria Witchemichen

Graduanda do terceiro ano de História na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, campus Irati.
E-mail: jayne_wt@yahoo.com.br

Resumo: A presente pesquisa está vinculada à pesquisa “Memória e Sociedade: Um estudo em torno da colonização de Rio Claro do Sul”. Entretanto, o trabalho em evidência destacou as relações de gênero, analisando-se as relações de sociabilidade e de trabalho doméstico, com moradoras do distrito de Rio Claro do Sul, em Mallet-PR. O processo da coleta de dados se deu a partir da história oral, tendo como a principal fonte a memória dessas mulheres.

Palavras-chave: Rio Claro do Sul. Relações de gênero. Relações de trabalho. História oral.

Abstract: The present research is linked to the research "Memory and Society: A study around the colonization of Rio Claro do Sul". However, the work in evidence highlighted the gender relations, analyzing the relations of sociability and domestic work with residents of the district of Rio Claro do Sul, in Mallet-PR. The process of data collection was based on oral history, having as the main source the memory of these women.

Keywords: Rio Claro do Sul. Gender relations. Work relationships. Oral history.

1 Gênero e relações sociais

Este artigo está vinculado à outra pesquisa desenvolvida, buscando-se analisar aspectos culturais no distrito Rio Claro do Sul¹, atualmente pertencente ao município de Mallet, na porção meridional do Paraná. Essa pesquisa intitula-se “Memória e Sociedade: Um estudo em torno da colonização de Rio Claro do Sul”, na qual se analisou a sociedade, tratando de fatores culturais ligados à etnia eslava que manifestam. O presente estudo analisou as relações de gênero, presentes no trabalho e na sociabilidade feminina² na colônia, levando em conta a esfera pública e privada e os papéis desempenhados por ambos os sexos.

É comum e evidente a diversidade de papéis sexuais nas sociedades, não sendo diferente em Rio Claro. “Se em toda realidade social ocorre a construção dos gêneros, significa que não existe uma sociedade no tempo e no espaço que esteja isenta da necessidade dessa discussão” (LOURENÇO, 2017, p. 37); entendemos que essa separação faz parte de uma construção social, pois o sexo limita-se ao biológico. A

¹ Neste trabalho, será utilizado também o termo Colônia, ou simplesmente Rio Claro, para definir esse espaço.

² O termo “sociabilidade feminina”, neste trabalho, representa a inserção da mulher na esfera pública, trabalhando com questões que remetam ao ambiente doméstico também.

historiadora Joan Scott, ao conceituar gênero, nos apresenta que a definição do termo surge pela “necessidade de desconstrução da oposição binária entre os sexos, numa tentativa de abrir possibilidades de compreensão e inclusão de diferentes formas de ‘masculinidades’ e ‘feminilidades’ [...]” (SCOTT, 1989, p. 89). Na mesma obra, Scott defende que gênero é uma categoria de análise histórica. Desse modo, não há sociedade humana sem relações de gênero, e como pontuou Lourenço (2017), todas as relações humanas são marcadas por essas relações.

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”. (SCOTT, 1989, p. 7).

O gênero, como elemento construtivo de relações sociais, dá significado às relações de poder. Isso explica o fato ideológico da subordinação e como reflete em cada cultura. A posição na qual a mulher se encontra, geralmente, é inferior à do homem em praticamente todas as sociedades existentes.

Somos herdeiros de uma tradição sociológica que trata a mulher como essencialmente desinteressante e irrelevante, aceitando como necessário, natural e profundamente problemático o fato de que, em toda cultura humana, a mulher de alguma forma é subordinada ao homem. (ROSALDO, 1979, p. 33).

A subordinação feminina é explicada por diversos autores, feministas ou não, e uma das abordagens está ligada ao determinismo biológico, discutido pela autora Sherry Ortner. A autora busca explicar que a subordinação se dá por fatores ligados ao biológico que remete, principalmente, à maternidade. Nesse caso, a mulher é relacionada com a natureza, pois gera a vida, e o homem é ligado à cultura, pois, como não pode dar à luz, dedica-se a buscar o sustento fora, deixando as atividades domésticas por conta da mulher. “[...] as mulheres são identificadas ou simbolicamente associadas com a natureza, em oposição aos homens que são identificados com a cultura” (ORTNER, 1979, p. 101).

A situação fisiológica feminina é um dos principais fatores que explicam a subordinação e o papel secundário assumido pelas mulheres. Há uma ideia muito forte nas culturas de que a procriação exige muito da dedicação materna, portanto, o ambiente doméstico deve ficar ao seu encargo. A noção que predomina é que a maternidade é algo limitador. Logo, a mulher deve dedicar-se ao cuidado da casa e dos filhos, colocando-se à mercê do homem, que busca o sustento da casa fora desta, ocupando o espaço público. Isso reflete em diversas posições sociais, em que o homem culturalmente as ocupa. (ORTNER, 1979).

O corpo feminino, a maior parte da vida, está relacionado a processos naturais. Esse fator condena a mulher à reprodução. Já o homem, na ausência desses processos, dedica sua criatividade em símbolos e tecnologia. As atividades masculinas ligadas à destruição, como a caça, também são culturalmente mais valorizadas. “Não é dando a vida, mas arriscando-a que o homem é elevado acima do animal: isto é, porque a

superioridade da humanidade não é devida ao sexo que gera, porém ao que mata” (ORTNER, 1979, p. 105).

Ortner (1979) tenta mostrar a natureza altamente persuasiva de lógica, pois, se não fosse persuasiva, as pessoas não permaneceriam de acordo com ela por tanto tempo. Um dos problemas propostos é que, geralmente, a mulher assume um papel secundário na sociedade, o que acaba refletindo nas atividades desempenhadas. Mesmo que estas sejam semelhantes àquelas desempenhadas pelos homens, a desvalorização desses papéis, desempenhados pelo público feminino, é a ideia predominante.

No que se refere aos papéis desempenhados pelas mulheres, Rosaldo (1979, p. 22) afirma que suas atividades podem ser importantes, porém, o status principal sempre será concedido às atividades desempenhadas pelo homem. A mulher carece de um poder conhecido e valorizado culturalmente. Ortner (1979) também expõe essa desvalorização dos papéis femininos, que são sempre reconhecidos com menos prestígio que os masculinos.

Será mesmo que esse argumento é suficiente para explicar tal subordinação? Entende-se que todas essas colocações estão ligadas à construção social que cada cultura desempenha. Todo sistema é uma construção da cultura, e não um fato da natureza. A mulher não está mais ou menos distante da natureza que o homem, ambos estão em um mesmo patamar. Tanto os homens quanto as mulheres podem e devem ser envolvidos igualmente em projetos de criatividade e transcendência. (ORTNER, 1979, p. 118).

Nesta análise, perceberemos a distinção de papéis sexualmente divididos em Rio Claro do Sul, bem como o valor de cada papel desempenhado, e como o poder é legitimado culturalmente. Embora cada cultura tenha suas especificidades e reminiscências, a subordinação feminina é praticamente universal.

O intuito da pesquisa foi compreender, a partir de relatos orais, as relações de trabalho e sociabilidade feminina no distrito de Rio Claro do Sul, levando em conta a separação dos sexos para a realização das atividades e analisar a produção bibliográfica acerca das relações de gênero, enquadrando esse discurso nessa colônia.

2 A memória como fonte

A bibliografia específica utilizada neste trabalho propôs a definição de gênero, a diversidade sexual de papéis exercidos em diversas sociedades e explicações que tentam justificar a dominação masculina, mas, de modo crítico, por se tratar de autoras historiadora/antropóloga/socióloga feministas. Esse processo se deu a partir da memória das moradoras, sendo realizadas entrevistas orais com três mulheres que contribuíram amplamente com a pesquisa.

A memória foi selecionada como fonte, porque os relatos escritos sobre Rio Claro são dispersos. Segundo Paul Ricoeur, a memória é a única guardiã de algo que realmente ocorreu no tempo. (RICOEUR, 2007). Embora o conceito de memória seja árduo, por cruzarem a lembrança e o esquecimento e por serem objetos de dúvidas e suspeitas, a prática da história oral continua rica, no quesito de resgate da história

local. A memória de um morador pode enquadrar-se na memória de muitos outros, e, desse modo, compreende-se o funcionamento de uma sociedade.

Como pontuou Pollak, apresentando a visão de memória de Halbwachs, que discorre sobre a memória coletiva, há uma problemática na revisão autocrítica do passado. Notou-se um certo desconforto na narrativa das entrevistadas, talvez por sua autoconsciência da subordinação. Houve uma dificuldade de integrar suas lembranças na memória. Porém, esse procedimento é comum ao trabalhar-se com a memória, pois, direta ou indiretamente, ela definirá e reforçará sentimentos diversos, como o de pertencimento a grupos sociais ou, nesse caso, o sentimento de uma vida dependente. (POLLAK, 1989).

Entendendo que a memória faz ligação com relações sociais, percebe-se a importância de trabalhar com a história oral nessa comunidade, pois esta é uma fonte viva. E a partir dela, compreendemos o funcionamento das relações sociais existentes e podemos, assim, fazer o questionamento acerca de gênero.

Como historiadores, devemos construir o passado a partir do que o presente tem necessidade. No caso da discussão de gênero, a importância se intensifica porque coloca em questão relações sociais, com diversas problemáticas envolvendo violência física e moral. Portanto, devemos, cada vez mais, trazer esses questionamentos à tona a fim de buscar uma sociedade mais justa e igualitária, mostrando que gênero não define nenhum papel e que tudo isso faz parte meramente de uma representação cultural.

3 Reconstituindo a memória

As entrevistadas relatam que casaram cedo. Margarida³ (91)⁴ descreve que as atividades realizadas iam da esfera doméstica à esfera rural, de onde advinha o sustento da casa. Também trabalhava na lavoura, ajudando seu marido, que também desempenhava um papel importante na organização do lar. Usando o termo ajuda, percebemos que ela se coloca em papel secundário na execução da atividade. “A domesticidade, atribuída às mulheres encerradas na esfera privada, vinha acompanhada de virtudes como piedade, pureza e submissão”. (PEDRO, 2000, p. 34). Ao ser questionada sobre o papel do marido em casa, ela relata que ele ajudava em algumas tarefas. “Ajudava a trazer lenha”⁵. Sobre o ambiente externo da casa, cabia ainda à mulher realizar o cultivo. Cuidava do jardim e do quintal, cultivando os alimentos principais da dieta alimentar. As filhas mulheres ajudavam a mãe e os filhos homens, depois de certa idade, auxiliavam o pai nas atividades referentes à lavoura. Ou seja, o ambiente doméstico ficava a cargo da mulher e o ambiente externo sob responsabilidade do homem. “A esfera privada tem sido pensada como o lugar das

³ Foram usados nomes fictícios, a fim de preservar a identidade das entrevistadas. Serão utilizados nomes de flores, porém, de modo nenhum tentando vincular ou enquadrar a mulher como “delicada” ou, ainda mais, mostrando que o jardim representa uma das atividades destinadas ao público feminino.

⁴ O número em questão refere-se à idade da depoente no ato da entrevista.

⁵ Margarida. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 15/06/2017.

mulheres, mais especialmente a esfera íntima familiar; e a esfera pública, desenhada como o lugar dos homens, aí incluído o setor público”. (PEDRO, 2000, p. 33).

Rosa (92) também explica a divisão dos papéis por sexo, porém com maior percepção da separação. Ao ser questionada sobre o marido no lar, ela diz que ele não a ajudava, porque “não tinha tempo”⁶, e também a área externa da casa ficava a cargo da mulher, porque “ele não gostava de lidar no quintal”⁷. Em ambas as entrevistas descritas, as mulheres dizem que não trabalharam fora porque não tinha onde, e não por questões de proibição ou de abundante trabalho doméstico. Rio Claro ainda era um vilarejo em construção e, desse modo, os poucos comércios que existiam eram administrados pelos proprietários. Sendo assim, o recurso de ganho vinha da lavoura.

No discurso de Margarida, percebe-se uma seletividade quanto à realização de tarefas e um menosprezo pela própria atividade desempenhada. Como discorre Ortner (1979), a consciência feminina é evidenciada pelo fato dela aceitar sua própria desvalorização. Nota-se que ela não se coloca no papel mais importante desempenhado na lavoura, mas posiciona-se como ajudante, mesmo que fique claro que o trabalho era o mesmo. Na esfera doméstica, seu papel era importante quanto à organização do lar, porém não reconhecido. A ideia é de que ela estaria fazendo seu papel como mãe e mulher. Logo, o trabalho masculino tinha um alto teor de importância, ligado à questão do sustento. Como bem pontuou Rosaldo (1979, p. 35), ao discorrer sobre o ponto de vista de Margareth Mead,

qualquer que seja a organização relacionada à origem ou à posse da propriedade e mesmo se essas organizações aparentemente formais sejam reflexos das relações conflituosas entre os sexos, os valores de prestígio estão sempre ligados as atividades do homem.

A entrevistada Flora apresentou maior criticidade quanto à separação dos papéis por sexo. Ela afirma que em sua casa essa separação não havia. O trabalho era dividido pelo fato de ter dois filhos com pouca diferença de idade e, assim, dava conta sozinha e necessitava do auxílio do marido. Flora também se lembra de sua criação e em como isso remeteu à maneira como ela criou seus filhos também. Relata que os filhos, mesmo meninos, auxiliavam nas atividades domésticas.

Rosa expõe, em sua narrativa, a esfera pública em que participava: festividades religiosas na Igreja Nossa Senhora do Rosário em Rio Claro. Nessa perspectiva, conta sobre a divisão dos trabalhos para a realização da festa. Ela relata que ajudava nas atividades referentes à cozinha. Ao ser indagada sobre o papel do seu marido nas festas, ela afirma que “os homens ficavam no botequim”⁸, cuidando da entrega de bebidas durante as festividades. Nota-se que, mesmo num campo público, as atividades que realizam se ligam àquelas que estão habituadas em casa.

Na entrevista com Rosa, sua filha Jasmine estava presente. Ela conta que sempre morou com a mãe, mesmo depois de casada. Seu marido é caminhoneiro e, portanto, não desempenha nenhuma atividade em casa. Jasmine relata que ela e a mãe

⁶ Rosa. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 15/06/2017.

⁷ Rosa. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 15/06/2017.

⁸ Rosa. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen em 15/06/2017.

sempre se ajudaram, em todas as atividades, especialmente quando o marido de Rosa faleceu.

Percebe-se que, referindo-se ao tempo passado, há pelo menos cinco décadas, as atividades eram limitadas, sobretudo, pela escassez de outras a serem desempenhadas. Embora seja visível a separação de papéis, deve ser levada em conta também a situação da colônia na época. É perceptível, também, que o homem não desempenhava o papel que cabia à mulher, como cuidar do lar ou das áreas externas. Porém, a mulher realizava as mesmas atividades, na esfera rural. Isso se reflete na esfera pública do mesmo modo.

Por mais que trabalhem e recebam salários, atuando no mercado ou no setor público, considera-se que as mulheres mais ajudam que trabalham. Mulheres fisicamente exaustas são visualizadas como se não estivessem trabalhando ou, então, que aquilo que fazem é “trabalho leve”. (PEDRO, 2000, p. 36).

O discurso de Flora pode se diferenciar do das demais pelo fato de ter menos idade que as outras, vendo o desenvolvimento da comunidade de modo diferente. Também, pelo fato de ocupar uma posição pública, pois era professora do Colégio em Rio Claro. Strey, Verza e Romani (2015, s.p.), ao citarem Mary Del Priore, dizem que o século XXI seria o século das mulheres.

Del Priore mostra que as mulheres, agora, estão em tudo e em todos os lugares, derrubando antigos costumes e até mesmo tabus persistentes. Essas mudanças e transformações foram possíveis, entre outros aspectos, devido à tecnologia e à educação.

Flora apresenta diversas perspectivas não abordadas pelas outras entrevistadas e sentiu-se mais à vontade para discorrer sobre tais processos. Ela também expõe seu ponto de vista a respeito da Lei Maria da Penha. Diz que é muito favorável e que as coisas se modificaram muito depois da instauração da mesma. Flora também critica a divisão de papéis em atividades, porque a mulher sempre saía prejudicada, pois, além de trabalhar o dia todo na lavoura, as atividades domésticas ainda lhe cabiam, enquanto o homem aproveitava para descansar porque o dia foi pesado.

Porém, Flora se contradiz de certo modo ao analisar a presença jovem nos aspectos públicos da colônia. Apresenta uma indignação quanto a jovens de 14/15 anos que saem em ambientes públicos sem a presença dos pais, para se divertirem. Ela diz que houve muitas mudanças comparando com a criação que ela teve. Percebe-se a dificuldade que ela tem de relacionar-se com essas mudanças e com a realidade. Flora também aponta que a responsabilidade de educar vem do ambiente doméstico, sendo assim, o Conselho Tutelar não deve tentar impor-se, porque quem sustenta esses jovens são os pais. Nesse contexto, faz uma crítica ao Estatuto da Criança e do Adolescente, apontando que as leis tornaram as crianças e os jovens menos ativos e que estes não colaboram mais com atividades domésticas.

A partir das narrativas apresentadas, nota-se que, em Rio Claro, as atividades não eram necessariamente separadas, mas percebe-se que o homem não desempenhava atividades instauradas socialmente à mulher. Porém, ela

desempenhava tais atividades relacionadas a ele. “As atividades econômicas femininas são realmente variadas” (ROSALDO, 1979, p. 51), porém, ela refere-se a isso como ajuda, o que estabelece que a maior importância do trabalho vem da força e astúcia masculina. Esse poder vem sendo legitimado culturalmente desde muito tempo. E como bem propôs Rosaldo (1979) em sua conclusão, se a esfera doméstica se limitar somente à mulher, as sociedades femininas, mesmo que poderosas, nunca serão equivalentes às dos homens e a desigualdade de gênero perdurará. (ROSALDO, 1979, p. 60).

4 Considerações finais

A discussão acerca de gênero e, nesse caso, da separação de papéis por sexo se intensifica a partir da necessidade do diálogo sobre a equidade de gênero. A partir da metade do século XX, as discussões feministas ganham campo, porém há um longo caminho, que vemos ainda hoje ser muito criticado, especialmente pelas sociedades em que a cultura machista é dominante.

Embora esses papéis não tenham sido tão marcantes em Rio Claro, não ficando tão explícitos, percebe-se que houve de fato. Nota-se pelo modo como as próprias entrevistadas narram isso, colocando-se em uma posição inferior, muitas vezes conscientemente. Como mencionado, a mulher desempenhava tarefas que se encaixavam como masculinas, pelos próprios integrantes, colocando-se numa posição secundária, oferecendo ajuda, mesmo que o peso do seu trabalho se sobreposse ao dele. O homem não interferia nas atividades enquadradas como femininas, tais como o cuidado do lar e dos filhos. O fato de trabalharem o dia todo fora lhes dava a justificativa de que não deveria participar do trabalho doméstico, mesmo usufruindo deste tanto quanto sua esposa. “A mulher pode ser importante, poderosa e influente, mas parece que em relação ao homem de sua idade e de seu status social, a mulher em todo lugar carece de poder reconhecido e valorizado culturalmente”. (ROSALDO, 1979, p. 33).

Muitas vezes, há consciência da igualdade dos papéis, como no caso de Flora. Nesse caso, perante a sociedade, é visto de forma diferente, pois tal atividade é enquadrada como feminina. Porém, em alguns pontos, o machismo continua explícito, pois está de forma tão persuasiva presente na cultura que certas atitudes acabam passando sem se notar o alto teor da dominação masculina.

Em muitas atividades, a partir das narrativas, percebe-se que a mulher acabava fazendo muito mais força física do que o homem, pois além da “ajuda” na lavoura, ou em ambientes externos em geral, ainda lhe cabia o trabalho doméstico. Esse fator representa que a força não é um fator ligado ao sexo, mas uma construção social a qual coloca a mulher como frágil.

Portanto, com base nessa pesquisa, a tese das autoras utilizadas se reafirma. A importância dos papéis masculinos ainda se sobrepõe às atividades realizadas por mulheres, e essa construção social permeia desde muito e para muito tempo, em cada cultura. Esses relatos mostraram que nessa comunidade também houve a distinção de papéis por sexo e um certo prevalecimento nas atividades femininas. Isso prova que, ao contrário do que os ditos populares dizem, a mulher não é um sexo frágil, mas sim,

um sexo tão capaz quanto o outro de realizar as mesmas atividades, pois não se define a fraqueza ou a força de alguém pelo sexo, isso é uma construção da cultura, e não biológica.

Referências

ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para cultura? In: _____. *A mulher a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

LOURENÇO, Alexandra. A contribuição da discussão a respeito de gênero no ensino de História. In: _____. *Ensino de História e debates contemporâneos*. Guarapuava: Unicentro, 2017.

PEDRO, Joana Maria. As mulheres e a separação das esferas. *Diálogos*, Maringá, v. 4, p.33-39, 2000.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro vol.2 nº3, 1989.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François et al. Campinas: UNICAMP, 2007.

ROSALDO, Michelle Zimbalist. A mulher a cultura e a sociedade: Uma revisão teórica. In: _____. *A mulher a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Nova York, Columbia University Press, 1989.

STREY, Marlene Neves; VERZA, Fabiana; ROMANI, Patrícia Fasolo (orgs). *Gênero, cultura e família: perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

Resenha do capítulo “As diversas fases da ‘Escola dos Annales’: Continuidade ou descontinuidade?” (REIS, 2000)

Review of the chapter "The various phases of the 'School of Annales': Continuity or discontinuity?" (REIS, 2000)

Edivaldo Rafael de Souza

Graduando do 6º período de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: edivaldorafael007@gmail.com

REIS, José Carlos. As diversas fases da “Escola dos Annales”: Continuidade ou descontinuidade? In: REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em História*. São Paulo: Paz e terra, 2000, 200 p.

O professor José Carlos Reis, graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981), mestre (1989) e doutor (1992) em Filosofia pela Université Catholique de Louvain e pós-doutor pela École des Hautes Études em Sciences Sociales (Paris, 1996/1997), pela Université Catholique de Louvain (Bélgica, 2007/2008) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014/2015), é o autor do livro *Escola dos Annales: a inovação em História* que é composto de seis capítulos, sendo analisado, nesta apreciação, o quarto deles, intitulado “As diversas fases da ‘Escola dos Annales’: Continuidade ou descontinuidade?”. Nessa parte do livro, ele procura analisar e compreender as fases da Escola dos Annales, movimento que surgiu na França, no ano de 1929, tendo como líderes Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944).

Um dos principais objetivos dos Annales era a contraposição às escolas históricas positivistas, representadas, principalmente, pela Escola Historicista Alemã e pela Escola Metódica Francesa. As novas perspectivas historiográficas acabaram renovando a escrita da história, incorporando novas metodologias, novas fontes e novos temas para a pesquisa histórica, o que é creditado, principalmente, ao diálogo fecundo entre a História e as outras áreas das humanidades.

Reis começa discutindo sobre a primeira fase do movimento, datada de 1929 a 1946. Em primeiro momento dessa fase, os principais nomes articulados foram os dos próprios fundadores: Lucien Febvre e Marc Bloch. Juntos, eles fundaram a revista *Annales d’histoire économique et sociale*. De acordo com o autor do texto, foi possível questionar a história tradicional, que era utilizada como referência por parte dos pesquisadores. Assim, os fundadores estavam “apresentando o projeto de uma Nouvelle Histoire para contrastar essa fase do movimento com suas fases posteriores” (p. 93). Uma das principais contribuições da primeira fase da Escola dos Annales foi a nova forma de compreensão do tempo histórico, de maneira que, “em suas obras

históricas e teóricas, eles introduziram o permanente, o duradouro, recusando a história como o conhecimento exclusivamente da mudança” (p. 94).

O estabelecimento de ciclos históricos também foi definições que a revista francesa trouxe para a área da História. Além disso, dialogando com a área da Geografia, foi possível a criação de uma Geo – história. Dessa forma, permitiu-se abrir novos diálogos sobre as “[...] relações entre os homens e a natureza” (p. 94). Reis, no decorrer do texto, utiliza-se de uma citação de Jacques Le Goff (1924-2014) para descrever as principais motivações de Febvre e Bloch: a primeira delas é a interdisciplinaridade, a segunda é a utilização de novos temas para pesquisa e a terceira é a oposição à história política tradicional que, naquele período, segundo Le Goff, mascarava aquilo que realmente deveria ser retratado.

Em segundo momento, em seu estudo, Reis articula sobre a Segunda Fase dos Annales (1946-1968), destacado o novo título da revista, a saber, *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*. A partir daí, o autor descreve que as publicações passaram a ser, principalmente, sobre o viés econômico e demográfico. Outro fator a ser destacado em suas análises trata da internacionalização do movimento; “seus métodos se difundiram pelos países mediterrâneos, na Península Ibérica, na América Latina, nos EUA, em alguns países socialistas. Só os alemães e soviéticos resistiram” (p. 103). Nesse contexto, as ciências sociais e a economia foram utilizadas para uma análise centrada nas situações em que a sociedade se encontrava.

Fernand Braudel (1902-1985), ao estruturar a definição de tempo, conseguiu fazer com que outros membros do movimento resistissem às ideias estruturalistas, porém, o seu conceito da história de “longa duração”, posteriormente, viria a ser questionado. A história econômica e o quantitativismo também estavam em alta durante a segunda fase dos Annales. Todavia, a história social resistia, principalmente, na figura de Albert Soboul (1914-1982), que tentava a separação entre história econômica e história social, ainda que defendendo a ideia de que uma poderia complementar a outra.

Posteriormente, observa-se, no trabalho do autor, a análise e a discussão a respeito da terceira fase da Escola dos Annales. A partir desse período, Braudel contará com novos historiadores como Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie (1929), Marc Ferro (1924), Pierre Nora (1931), entre outros. A Nouvelle Histoire continua estimulando as pesquisas e os debates em torno da História, propagando uma sensação de desfragmentação intelectual por parte dos pesquisadores, pois não há uma centralidade de controle por parte de alguém. Nesse sentido, todos que pudessem contribuir eram considerados necessários e indispensáveis à história, ainda que alguns autores fossem formados em outras áreas das ciências humanas e das ciências sociais.

Por meio de movimentos como o estudantil de 1968, os Annales modificaram ainda mais a pesquisa histórica, passando a atuar, cada vez mais, em acordo com outras áreas. Nessas novas atuações, “a história se associou a novas disciplinas: psicanálise, antropologia, linguística, literatura, semiótica, mitologia comparada, climatologia, paleobotânica” (p. 113), atuações essas em que “novas técnicas são utilizadas pelo historiador: computadores, dendrocronologia, carbono 14, análises matemáticas, modelos” (p. 113). Nesse sentido, segundo Reis, “a História Cultural ganhou o lugar da história econômico-social” (p. 113).

Observa-se, conseqüentemente, o surgimento da história em migalhas, que visava uma escrita histórica sem a presença dos grandes nomes. A partir dessa concepção, foi possível o estudo de um tema geral, partindo da experiência e da vivência de um “indivíduo comum”. Para tanto, verifica-se a necessidade de várias abordagens e de fontes que interligam o sujeito ao acontecimento histórico. Um grande exemplo dessa escrita é o livro *O queijo e os Vermes* do historiador italiano Carlo Ginzburg (1939). Na sua obra, o autor relata a vida de um moleiro no interior da Itália; seu apelido era Menocchio. No livro, o personagem acaba sendo julgado pelo tribunal da Santa Inquisição por difamar a Igreja Católica, sendo considerado um herege. Os documentos de tal julgamento norteiam, assim, a pesquisa do historiador.

De acordo com o capítulo em foco, há, ainda, lacunas que o historiador deve analisar, visto que, pela descontinuidade em relação aos temas, estes não seguem uma cronologia plena. Dessa forma, de acordo com Reis, “o ‘todo’ é inacessível e só pode abordar a realidade social por partes, conceitualmente e sem juízos de valor” (p. 114). Correlacionado a isso, o papel da pesquisa não é mais explicar a realidade, mas utilizar de uma parte dela para delimitar um recorte espacial e temporal.

Em continuidade sobre a pesquisa histórica desenhada no dito estudo, cabe citar o historiador Emanuel Le Roy Ladurie, que afirmava que a tecnologia seria indispensável para o historiador. Além disso, ele defendia que, se a Escola dos Annales não começasse a utilizar a informática, estaria correndo um risco de ser ultrapassada pela historiografia americana. Há que se fazer menção, também, sobre a *História do Clima*, que trouxe uma importante e polêmica abordagem para a Escola dos Annales, considerando que Le Roy Ladurie se referia à história sem os homens, ou seja, seria analisada a natureza sem a intervenção humana. A partir daí, ele analisa florestas seculares, ou até mesmo a fenologia, fazendo estudos da glaciologia e da meteorologia. Alguns historiadores questionam sobre o método utilizado para essas pesquisas e sobre a previsão que Le Roy Ladurie almejava. Assim, Reis sugere que “ele quis levar a intuição original dos Annales às últimas conseqüências e, parece-nos, chega ao pecado mortal do exagero” (p. 118).

Durante essa fase, surgiram novas obras, como a *Faire l’ Histoire*, de Jacques Le Goff e Pierre Nora. Essa obra foi dividida em três volumes, a saber, “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. Segundo Reis, “os historiadores tomaram consciência do caráter relativo do conhecimento histórico e procuram interrogar-se sobre os fundamentos epistemológicos de sua disciplina” (p. 119). O historiador Paul Veyne (1930) também publica na *Faire l’ Histoire*, enaltecendo que a história ainda não poderia ser considerada como um conhecimento científico, mas que atingiria um rigor, utilizando-se da teorização weberiana. Dessa forma, para ele, poderiam ser utilizadas mais análises e menos narração na pesquisa histórica.

Outro importante autor da *Nouvelle Histoire* é Michel Foucault (1926-1984), escrevendo importantes obras e abrindo ainda mais o leque de possibilidades em relação à pesquisa histórica. Foucault influenciou outros grandes pensadores por meio de novos conceitos e de novos pensamentos em relação à historiografia dita tradicional. A “teoria da descontinuidade”, elaborada por Foucault, contudo, é contestada por alguns estudiosos, por ser interpretada como uma “traição” ao que pensavam os fundadores da Escola dos Annales: a história, para muitos deles, não poderia ser

considerada história caso não fosse linear. No entanto, Foucault tornou-se um dos maiores pensadores dessa época, sendo utilizado em pesquisas de cunho interdisciplinar. Em relação à Escola dos Annales, é possível perceber que ela conseguiu manter-se sólida e enraizada nas instituições de pesquisa e ensino da França. De acordo com Reis, “as coleções mais importantes de história das editoras mais poderosas são controladas pelos Annales” (p. 126).

Na última parte desse capítulo, o debate central gira em torno dos anos que sucederam a terceira geração dos Annales, ou seja, a partir de 1989. Durante esse período, os integrantes da Escola dos Annales fazem uma análise sobre o que havia ocorrido anteriormente. O autor do livro chama a atenção para uma possível “crise da interdisciplinaridade”. Nesse sentido, ele informa que os membros do movimento debateram duas questões primordiais: a primeira delas foi a ideia de se repensar sobre a escrita da história e a segunda foi a ideia de refletir sobre as diferentes alianças que haviam ocorrido com o decorrer dos anos. Dessa forma, a Nouvelle Histoire trouxe, como definição, uma mudança de paradigma em relação às pesquisas historiográficas, afastando-se das ciências sociais, do estruturalismo e do funcionalismo. A partir daí, a sociedade deveria ser entendida por parte dos historiadores como sendo “uma multiplicidade de consciências em interação, uma pluralidade de sujeitos produtores de ‘jogadas’, de ‘eventos’, que só poderiam ser apreendidos pela ‘narração’” (p. 129). A renovação deveria ser centrada a partir do “surgimento de um ‘novo concreto’: novos problemas, novas abordagens, novos objetos, novos nomes, novas instituições” (p. 129). Reis cita vários autores da nova fase da escrita da história, entre eles, Roger Chartier (1945), Paul Ricoeur (1913-2005) e Eric Hobsbawm (1917-2012).

Nesse capítulo do livro, portanto, as fases da Escola dos Annales ficam bem delimitadas e explicadas, já que, entre outras especificidades, o autor aponta exemplos de como funcionava a escrita dos historiadores do movimento em discussão. Assim, pode-se recomendar a leitura do livro e, principalmente, a leitura do capítulo em foco para estudantes e para pessoas já graduadas na área da História, já que esta não se mostra uma leitura difícil, ao contrário, é esclarecedora e estimulante.

Referências

JOSÉ CARLOS REIS. Currículo Lattes. Disponível em:
<<http://lattes.cnpq.br/0668531706514549>>. Acesso em: 10 out. 2017.

REIS, José Carlos. As diversas fases da “Escola dos Annales”: Continuidade ou descontinuidade? IN: REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em História*. São Paulo: Paz e terra, 2000.

Resenha do texto “A Proclamação da República no Brasil: Processos Históricos e Debates Historiográficos” (VARES, 2010)

Review of the text "The Proclamation of the Republic in Brazil: Historical Processes and Historiographic Debates" (VARES, 2010)

Gabriel dos Santos Birkhann

Licenciado em História pelo UNIPAM (2016) e Especialista em “Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, Supervisão, Inspeção e Administração Escolar” pela FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante (2017).

E-mail: gbirkhannlegal@gmail.com

VARES, Sidnei Ferreira de. *A Proclamação da República no Brasil: Processos Históricos e Debates Historiográficos*. Disponível em:

<<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=130>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

Neste texto, o historiador Sidnei Ferreira de Vares, formado em História e Pedagogia, mestre e doutor em Educação pela USP, discute a Proclamação da República. Conforme observa o autor, a Proclamação da República é um dos fatos históricos mais pesquisados pela historiografia brasileira, já que há uma atração dos historiadores a respeito dos processos que influíram na instalação da República no Brasil. Além de tudo, Vares destaca na “Introdução” do texto que, nesses estudos, existem antinomias e interpretações concorrentes, sobretudo no que se refere à ação dos militares, dos civis e da postura do povo perante aquele acontecimento. Diante de tantas perguntas, muitos trabalhos procuraram dar uma resposta plausível, tornando a discussão mais acirrada e, até mesmo, competitiva, sendo que Vares alerta para o fato de que seu trabalho se constitui como apenas mais um ensaio sobre o tema, um trabalho que visa analisar os processos políticos, econômicos e sociais que resultaram na proclamação da república sob uma perspectiva materialista da História, problematizando algumas interpretações reconhecidas sobre o tema.

Vares, para isso, começa sua análise afirmando que a república só foi proclamada devido ao enfraquecimento das instituições monárquicas frente às transformações econômicas e materiais da sociedade brasileira ocorridas nas últimas décadas do século XIX e que sua aceitação só ocorreu devido à intensa propaganda republicana que, desgastando as instituições e os símbolos da monarquia, legitimou a ideia de progresso embutida no discurso republicano e que esse tipo não se restringia somente aos civis.

Discutindo sobre “A monarquia brasileira em face das repúblicas americanas”, o autor problematiza a afirmação de Caio Prado Jr. de que a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, como consequência das guerras napoleônicas, foi

essencial para a emancipação política do Brasil, já que, embora os processos de Independência tenham acontecido na mesma época, o do Brasil foi singular. O autor mostra que, para José Ribeiro Júnior, essa condição singular do Brasil perante aos seus vizinhos não foi de todo ruim, já que o Brasil enfrentava problemas menores se comparados aos dos outros, como uma instabilidade política, ao passo que a Monarquia garantia uma estabilidade política, o que não quer dizer que sua origem foi menos tumultuada. As ideias republicanas, para Ribeiro, têm suas origens na Colônia, mas a chegada da família real desmobilizou esse discurso republicano. Por isso, nosso processo de independência ocorreu a partir de um acordo entre elites, ao passo que o de nossos vizinhos ocorreu por meio de lutas sangrentas.

A opção pela Monarquia fez com que o Brasil conseguisse uma relativa tranquilidade política e fosse conhecido como “flor exótica” da América, com o Imperador exercendo, por meio do poder moderador, uma política de apaziguamento de ânimos entre membros do Partido Liberal e do Partido Conservador, fazendo com que a classe política não tivesse do que reclamar. Mas, pergunta Vares, se a situação era confortável para todos, por que a Monarquia chegou ao fim? Esse fim, explica o autor, não foi abrupto, e para a compreensão do fato, Vares parte da análise de José Ênio Casalechi, que divide a história do Segundo Reinado em quatro momentos, sendo que o último (1870-1889) é o interessante para a compreensão do fim da Monarquia, já que foi onde as ideias republicanas recobram a consciência. Mas, para entender todo o processo, é preciso considerar as transformações econômicas do Brasil a partir de 1850, que resultaram do avanço da economia mundial. Os pesquisadores colocam o ano de 1870 como decisivo para a sorte da republicana, por ser o ano do fim da Guerra do Paraguai e da fundação do Partido Republicano; sendo que, a partir desse ano, a Monarquia passa sofrer um forte declínio, resultado da oposição republicana, da questão sucessória, entre outras, gerando desgaste da figura do imperador.

O “Ocaso do Império: 1870-1889” pode ser visto como a época em que a Monarquia não conseguiu reagir diante de problemas, como as famosas “questões”, segundo o modelo de Pandiá Calógeras, que compõem uma série de dificuldades enfrentadas pela Cora brasileira durante as últimas décadas do século XIX e que são essenciais para o advento republicano. Como se sabe, a escravidão foi instituída no Brasil durante o período colonial, sendo a maior modalidade de trabalho, tornando-se normal e natural o uso de tal força de trabalho. A escravidão foi o sustentáculo, também, da economia brasileira durante grande parte do século XIX, sendo a fonte de sucesso da economia cafeeira. Mas, ressalva Vares que, conforme nota Leôncio Basbaum, a escravidão no século XIX já era vista como um grande problema para as elites brasileiras, já que era fonte de atraso segundo a comunidade internacional, afóra o fato de que setores esclarecidos do Brasil já clamavam pelo fim da escravidão, ainda que gradativamente, já que muitos interesses estavam ligados à escravidão.

Se havia um movimento pró-abolição na primeira metade do século XIX, esse era isolado e fraco. Partindo de Lilia Moritz Schwarcz, Ferreira mostra que, a partir de 1870, as críticas ao escravismo se aguçam, passando a serem confundidas com a ideia de República, que já ganhava corpo, sobretudo por causa das pressões inglesas. A Lei Eusébio de Queirós (1850), que pôs fim ao tráfico negreiro, teve por efeito o tráfico interprovincial (Nordeste para o Sudeste), mas esse não foi capaz de assegurar mão de

obra necessária à grande lavoura. A partir disso, a luta foi pela abolição cordial com remuneração ou radical sem a mesma, embora os proprietários procurassem adiar ao máximo esse processo. Mas, com o tempo, manter a escravidão mostrava-se insustentável, com o abolicionismo ganhando força: a Lei do Ventre Livre e a dos Sexagenários, além de contribuírem para o abolicionismo, fomentaram a imigração italiana. Quando a Coroa brasileira, em maio de 1888, emancipou os escravos, não imaginava o efeito político de tal decisão. Muitos até então proprietários de escravos voltavam-se contra a Coroa, ficando conhecidos como “republicanos de última hora”. Ou seja, a “questão abolição” foi pernicioso para o regime: abolindo-se a fonte da economia imperial, acabava-se com o Império.

Partindo de Duglas Teixeira Monteiro, o historiador Vares estuda a “questão religiosa”, colocando que, a partir de 1860, ocorreu uma sequência de reformas na estrutura da Igreja de modo a aproximá-la do povo, resgatando o virtuosismo dos fiéis e indo contra a Maçonaria, o que causou muita polêmica. Pelo sistema do padroado, o Imperador tinha controle sobre os assuntos eclesiásticos, e essa determinação contra a Maçonaria foi acatada pelos bispos de Olinda e do Pará, que acabaram se defrontando contra boa parte da elite que era maçônica. A Maçonaria pressionou o poder, o que resultou na prisão dos dois bispos, o que era inusitado: a Coroa mandava prender religiosos que acatavam ordens do Papa. Mas, embora tudo isso, a maioria dos historiadores não acredita que a questão religiosa tenha sido decisiva para a queda da Monarquia, já que parte significativa dos republicanos era anticlerical e vislumbrava acabar com o padroado, portanto, a punição aos bispos foi aceita pelos republicanos que pouco aproveitaram o fato em causa própria.

Ferreira, ao problematizar a “questão militar”, observa a posição do historiador José Ribeiro Júnior que coloca que, durante a Guerra do Paraguai, o Exército brasileiro desenvolveu um sentimento de classe, o que resultaria num aumento dos atritos entre essa corporação e os políticos imperiais, já que o Exército sempre ocupou um lugar secundário durante o Império, não obtendo reconhecimento pelo trabalho durante a Guerra. Além disso, os “casacas” (civis) exigiam que os negros que lutaram na guerra voltassem à sua condição de escravos e que o exército perseguisse os fugitivos: o que foi refutado pelos militares. Para completar o quadro, havia ausência de investimentos, atraso das pensões, soldos baixos, e os militares que manifestavam sua indignação eram punidos. Em 1883, um projeto de reforma do serviço militar do Marquês de Paranaguá foi criticado publicamente pelos militares, havendo troca de acusações.

O Marquês, sentindo-se ofendido, exigiu a punição dos militares: para os políticos, a interferência militar na opinião pública era uma rebeldia a ser punida. É claro que os militares tinham alguma força: o ministro da Guerra, Barão de Cotegipe, pediu demissão por causa da pressão militar. O Marechal Deodoro foi chamado a opinar em uma dessas contendas. Seu posicionamento favorável aos militares acabou afetando sua carreira. Deodoro foi exonerado do cargo, uma punição que pode ser considerada dura, já que ele foi um famoso combatente no Paraguai. Essa punição soou como um descabro, fazendo com que Deodoro se tornasse símbolo de uma luta política.

Consolidando suas posições políticas, os militares fundam, em 1887, o Clube Militar, cujo presidente era o Marechal Deodoro e o vice Benjamin Constant, professor

de uma Escola Militar. A partir de Hélio Silva, Vares aponta a importância do Clube Militar como agente institucionalizador das frações militares de oposição à Monarquia, sobretudo dos grupos de jovens oficiais, ou “mocidade militar”, nos dizeres de Celso Castro, que foram determinantes para o agravamento da questão militar.

Esses jovens eram, em sua maioria, da Escola da Praia Vermelha, formados sob o positivismo (a sua difusão foi essencial para a conversão dos oficiais ao republicanismo, acredita Emília Viotti da Costa); acreditavam na viabilidade da república diante do “anacrônico império”. Por causa disso, a “questão militar” é considerada, por muitos historiadores, como o principal fator da queda monárquica brasileira, tendo-se em vista a quase nula participação do elemento civil. Isso só foi possível graças ao fortalecimento de novas ideias que geraram diferenças entre os militares e a elite política imperial. Mas, além desse fator, há outros que, segundo Vares, valem a pena analisar, para evitar a noção de que a República foi efeito somente da ação militar. Como, por exemplo, “a questão sucessória”. O autor coloca que ela desponta nos últimos anos de vida da monarquia, devido à saúde do imperador, que estava debilitada, gerando uma exploração pela imprensa republicana. Como o sucessor do imperador era o Conde D’Eu, casado com a Princesa Isabel, filha do imperador, e tinha origem francesa, não era querido pela elite brasileira e passou a ser visto como ameaça aos republicanos, que procuraram desgastar a figura do Conde, demonstrando a impossibilidade do continuísmo da monarquia. Com isso, a solução republicana era uma questão de tempo.

Em seguida, Vares estuda o “papel do Partido Republicano” e coloca o ano de 1868 como um ano decisivo para a monarquia brasileira, visto que houve um desentendimento entre os liberais e os conservadores. A chegada do liberal Zacarias de Vasconcelos ao gabinete ministerial em 1866 com a nomeação de Duque de Caxias, dos conservadores ao comando do exército na Guerra do Paraguai em 1868, fez com que houvesse acusações entre ambos os grupos, sendo que os liberais acusavam Caxias de incompetência e este afirmava ser vítima do ministério. Isso fez com que Zacarias colocasse o cargo à disposição, mas o imperador preferiu não demiti-lo, ainda que fosse simpático mais a Caxias. Mas a nomeação de Sales Torres, inimigo de Vasconcelos, ao Senado do RN, fez com que esse pedisse demissão.

A nomeação de um conservador (Itaboraí) gera a ira do Partido Liberal. A ala radical desse partido (cujos principais expoentes eram Saldanha Marinho, Campos Salles e Prudente de Moraes) inicia uma série de discussões e cogita um novo regime: a república. Com isso, as ideias republicanas começam a circular entre os liberais mais radicais, culminando na fundação, em 1870, do Partido Republicano, fato decisivo, visto que era a primeira vez que surgia um partido declaradamente republicano. A partir daí, os republicanos travaram um longo combate para a instalação da República.

Na parte seguinte, o historiador problematiza “os últimos suspiros da monarquia” e coloca que o embate entre republicanos e monarquistas, a partir de 1880, ganha as ruas e que o clima de animosidade entre os dois grupos mostra a penetração das ideias republicanas nos grandes centros. A nomeação de um liberal, o Visconde de Ouro Preto, para a chefia do gabinete ministerial, fez com que muitos monarquistas acreditassem que isso desmantelaria o discurso republicano. O chefe Afonso Celso sabia que era preciso imobilizar o discurso republicano, e, para isso, procurou acatar

algumas exigências desses, como um programa de reformas. Mas, para que esse programa saísse do papel, era necessária a aprovação do Senado, que a negou, em face do programa “progressista demais”. Afonso Celso, sem êxito, amargou o fato de ter sido o último chefe de gabinete monárquico.

Mas, antes do fim, a Monarquia promoveu uma festividade, o Baile da Ilha Fiscal, em 9 de novembro de 1889, enquanto isso, os membros do Clube Militar confabulavam contra o regime. Essa reunião culminaria em outra feita na residência de Deodoro, na qual lideranças como Ruy Barbosa, Quintino Bocaiúva e outros procuravam cooptar o anfitrião para a queda da Monarquia. Isso mostra que o ideal estava longe de ser apenas uma coisa de estudante e que seria uma questão de tempo para o surgimento de um novo regime.

No dia 14, Sólon Ribeiro espalha um boato sobre as prisões de Deodoro e Constant, e isso acelera o processo. Deodoro, na manhã do dia 15, debilitado, vai a cavalo ao Campo de Santana, onde o Visconde de Ouro Preto, sua desavença, tenta articular uma resistência. Deodoro depõe o chefe do gabinete, que manda chamar Dom Pedro II de Petrópolis, que vem ao Rio de Janeiro para convocar um novo gabinete. Mas não se tratava somente de uma queda de gabinete. A Monarquia havia caído e Dom Pedro II logo seria comunicado da extradição da realeza para a Europa.

Na penúltima parte, Sidnei Vares nos oferece um balanço de algumas pesquisas e análises importantes para a compreensão e a historiografia da Proclamação da República. A visão de Caio Prado Júnior afirma que o final da Monarquia se vincula às transformações econômicas da segunda metade do Século XIX, quando uma nova mentalidade progressista colidiu com a estrutura anacrônica do Império, sendo o exército o responsável pela proclamação, estando o povo alheio a ela. Nelson Werneck de Sodrê, também marxista, atribui ao exército papel decisivo na queda monárquica, sendo a Guerra do Paraguai uma data limítrofe, já que, a partir dela, os embates entre o exército e os políticos imperiais se intensificaram, pois o exército já se constituía como uma entidade autônoma. Além disso, Sodrê coloca a atuação de novos grupos no cenário político, de mentalidade mais urbana e progressista, não tendo a propaganda republicana influído na queda da Monarquia.

Leôncio Basbaum, marxista, em um viés economicista, coloca que a Monarquia nascera condenada a vir ao mundo com sua negação, a saber o latifúndio e a escravidão, já que o surgimento de uma elite agrária progressista rompeu com a lógica de dominação herdada do período colonial, afinal, a estrutura imperial não condizia com os interesses de novos grupos sociais. Basbaum, ao analisar as questões, pouco peso dá à “religiosa” e nega uma suposta coesão do exército e seu “republicanismo”, afirmando que a participação desse exército se deu mais por ressentimento do que por “republicanismo”, ideia essa ausente no Brasil. Hélio Silva e Celso Castro afirmam que o advento da República foi resultado de uma conspiração militar, elemento mais forte que a propaganda republicana, praticamente nula. Celso Castro coloca, ainda, o fortalecimento da mocidade militar, que acontece em meio às brigas entre o exército e os políticos, mocidade que, gradualmente, se coloca contra a monarquia. Além disso, Celso afirma a discrição dos civis republicanos, cujas ações seriam limitadas às reuniões do Clube Militar.

De modo contrário a essas interpretações, George Boeher, Ana Luiza Martins e Maria Teresa de Chaves Mello enfatizam a participação civil na condução para a República, mantendo-se dentro de uma perspectiva civilista, ao contrário de Hélio Silva e Celso Castro, que são mais “militaristas”. O ponto de convergência desses trabalhos civilistas é o papel do Partido Republicano como centro de propaganda política que fomentou as ideias republicanas, o que mostra que a aceitação do regime republicano sem maior relutância veio da força da propaganda junto ao povo, que já teria absorvido as ideias republicanas.

Por fim, na última parte, “Por outra interpretação”, o historiador Sidnei Ferreira de Vares coloca o estudo da Proclamação pelo historiador como um desafio, em face do grande obstáculo que é a ênfase em alguns aspectos, não se atentando para o conjunto dos fatos do episódio. Mesmo que uma interpretação total seja utópica, cabe ao pesquisador, afirma o professor Vares, fugir de reducionismos e armadilhas analíticas. Para isso, o historiador deve analisar o contexto político, econômico e social, verificando as inúmeras possibilidades e influências do evento analisado.

Além disso, o pesquisador não deve descartar as transformações sociais do Brasil durante o século XIX que, ao desencadarem um processo de urbanização, levaram ao surgimento de novos grupos sociais e de mentalidades (mais progressistas) e que essas transformações não podem ser descartadas pelo historiador, já que elas são responsáveis pelo desgaste estrutural do Império, fazendo com que novas práticas fossem percebidas e consentidas. O autor conclui afirmando que a República não foi resultado deste ou daquele grupo, nem surgiu de ideias soltas. É fruto das transformações materiais e sociais impulsionadas pela economia cafeeira, visto que a necessidade do progresso não coincidia com a estrutura política do Império.

O historiador Sidnei Ferreira de Vares consegue, portanto, nesse texto, dar um panorama completo da situação política do Segundo Reinado, mostrando os diversos fatores que contribuíram para a queda da Monarquia a partir dos desgastes estruturais do Império de Dom Pedro II, desgastes que ocorreram devido às transformações econômico-sociais decorrentes da economia cafeeira. Escrito de modo leve, o texto é indicado para todos, acadêmicos ou não, que desejam saber um pouco mais sobre as causas da Proclamação da República em 1889.

Referências

SIDNEI FERREIRA DE VARES. Disponível em:

<<http://www.escavador.com/pessoas/4814006>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

VARES, Sidnei Ferreira de. *A Proclamação da República no Brasil: Processos Históricos e Debates Historiográficos*. Disponível em:

<<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=130>>. Acesso em: 24 abr. 2016.