

EDUCAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE



reflexões e pesquisa

Sueli Aparecida Itman Monteiro

Ricardo Ribeiro

Sebastião de Souza Lemes

Luci Regina Muzzeti

Organizadores



Pedro & João
editores

Educações na contemporaneidade reflexão e pesquisa

CÓPIA ESPECIAL PARA DENISE REZENDE

Sueli Aparecida Itman Monteiro
Ricardo Ribeiro
Sebastião de Souza Lemes
Luci Regina Muzzeti
[Organizadores]

Educações na contemporaneidade reflexão e pesquisa

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos dos autores.

Sueli Aparecida Itman Monteiro; Ricardo Ribeiro; Sebastião de Souza Lemes; Luci Regina Muzzeti [Orgs.]

Educações na contemporaneidade: reflexão e pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 332p.

ISBN 978-85-7993-087-4 [em papel]

978-85-7993-099-7 [E-Book]

1. Educações e Culturas Contemporâneas. 2. Pesquisa em Educação. 3. Gestão Educacional e Tutor Pedagógico. 4. Sexualidade na Escola. 5. Direitos Humanos e Redes Comunitárias. 6. Comunicação e Universo Virtual. 7. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Eliana Braga Aloia Atihé

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito & Valdemir Miotello

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Roberto Leiser Baronas (UFSCar/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil) Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Dominique Maingueneau (Universidade de Paris XII); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores
Rua Tadão Kamikado, 296
Parque Belvedere
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2011

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Maria do Rosário Silveira Porto</i>	
PRIMEIRA PARTE	13
OLHARES PARA AS EDUCAÇÃOES	
01 - A FIGURA DO TUTOR NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO	15
<i>Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro</i>	
02 - EXPRESSÕES NUMÉRICAS, O Contig 60® E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I	23
<i>Grazielle Cristine Moraes da Silva e Márcia Rita Mesquita Ferraz de Arruda</i>	
03 - IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES NA ESCOLA INCLUSIVA	43
<i>Relma Urel Carbone Carneiro</i>	
SEGUNDA PARTE	55
ALGUNS SUBSÍDIOS PARA AS EDUCAÇÃOES	
04 - OS ESTILOS COGNITIVOS DE DEPENDÊNCIA E INDEPENDÊNCIA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA CONCEITUAL NA DIREÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	57
<i>Sebastião de Souza Lemes</i>	
05 - LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DO DIALOGISMO	69
<i>Marcela Lopes Gomes</i>	

	TERCEIRA PARTE	83
	CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS EDUCAÇÃO INTRAMUROS	
06 - MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO PAULO NO CONTEXTO DO FUNDEB: NOVO FUNDO, VELHAS TENDÊNCIAS		85
	<i>Silvio Cesar Nunes Militão</i>	
07 - A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO		105
	<i>João Ernesto Nicoletti</i>	
	QUARTA PARTE	121
	A ARTE, O JOGO, OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A VIRTUALIDADE NAS EDUCAÇÃO	
08 - A ARTE COMO UMA REDE DE FIOS PARA TECER UM MUNDO SENSÍVEL: DIREITO DA CRIANÇA		123
	<i>Euzânia B. F. Andrade</i>	
09 - DINÂMICAS DA ALTERIDADE: O ROLE PLAYING GAME (RPG) COMO NARRATIVA DO IMAGINÁRIO		141
	<i>Leandro Durazzo e Denis Domeneghetti Badia</i>	
10 - MULTICULTURALIDADE NA ESCOLA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO		163
	<i>Débora Raquel da Costa Milani</i>	
11 - TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: DOS OBJETOS REAIS AOS OBJETOS VIRTUAIS		177
	<i>Rosilene Batista de Oliveira Fiscarelli e Silvio Henrique Fiscarelli</i>	
	QUINTA PARTE	195
	GÊNERO, CORPO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS NAS EDUCAÇÃO	
12 - ESCOLA NORMAL, GÊNERO E EDUCAÇÃO		197
	<i>Luci Regina Muzzeti, Sônia Maria Duarte Grego e Cássia Regina Coutinho Sossolote</i>	

13 - SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: PESQUISAS, PERSPECTIVAS E CONSTRUÇÕES	215
<i>Rita de Cássia Petrenas</i>	
14 - CORPO E ESCOLA: DISPOSITIVOS DE CONTROLE E ESTRATÉGIAS DE RUPTURA	229
<i>Gregory de Jesus Gonçalves Cinto, Romualdo dias e Sueli Aparecida Itman Monteiro</i>	
15 - PESQUISAR GÊNERO E SEXUALIDADE NO RECREIO ESCOLAR: SIGNIFICAÇÕES SUBJETIVIZADAS	247
<i>Cleuza Maria Abranches Penna e Arilda Inês Miranda Ribeiro</i>	
16 - SEXUALIDADE SEM TRAUMA: TRABALHANDO GÊNERO E CORPO COM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	265
<i>Andreza Marques de Castro Leão e Paulo Rennes Marçal Ribeiro</i>	
17 - DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	283
<i>Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i>	
SEXTA PARTE	
EDUCAÇÕES PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES	301
18 - A PRESENÇA DO PSICÓLOGO EDUCADOR SOCIAL EM UM PROGRAMA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO	303
<i>Claudia Roberta Zanchin Vanzo e Maria Fernanda Jorge Rocha</i>	
19 - INCLUSÃO SOCIAL E TERAPIA COMUNITÁRIA: OS PROCESSOS EDUCATIVOS DAS PRÁTICAS SOCIAIS NA PROMOÇÃO DE REDES HUMANITÁRIAS	313
<i>Leandro Osni Zaniolo e Marta Regina Sene</i>	

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresento este conjunto de textos, reunidos no livro “Educações na Contemporaneidade: reflexão e pesquisas”, sob coordenação dos Profs. Sueli Aparecida Itman Monteiro, Ricardo Ribeiro, Sebastião de Souza Lemes e Luci Regina Muzzeti.

Tal livro possibilita a integração de um grupo de pesquisadores – professores e orientandos de Pós-graduação na Área de Educação -, cujos escritos se destinam a interpretar a realidade educacional e mostrar as vastas possibilidades que se apresentam na acolhida de novos fazeres e sentires. São temáticas que vêm sendo por eles desenvolvidas por meio de estudos financiados e estimulados por órgãos de pesquisa, tais como a CAPES, a FAPESP e o CNPq, e que representam parte significativa tanto da produção dos autores, quanto da própria área em questão.

Para o conhecimento e a compreensão do leitor, anuncio, texto a texto, os pontos essenciais que movimentam tais reflexões e pesquisas.

Para **Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro**, em seu texto A FIGURA DO TUTOR NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO, o edifício escolar se ergue enquanto metáfora do próprio mundo, ou seja, uma pequena comunidade, uma verdadeira sociedade com o seu poder de construir ritmos, processos, respostas, ações, despertar ou adormecer vocações e movimentos. Como campo de experimentação e de transformação social, a inserção da figura do tutor nos processos educativos anuncia-se enquanto caminho viável.

Graziele Cristine Moraes da Silva e Márcia Rita Mesquita Ferraz de Arruda abordam, no artigo AS EXPRESSÕES NUMÉRICAS, O Contig 60® E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, a importância de uma reparadigmatização docente, acentuando a necessidade de um novo olhar para a formação e a ação docente, para as relações que permeiam a sala de aula e para a Organização Matemática, tendo-se em vista que ainda estão impregnadas de uma razão instrumental, que se direciona prioritariamente ao ensino conteudista.

Já em IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES NA ESCOLA INCLUSIVA, a pesquisadora **Relma Urel Carbone Carneiro** nos conduz à idéia de escola inclusiva, que deve ser movida pela necessidade de reorganização da cultura estabelecida. Essa dinâmica implica em transformar a identidade escolar, a começar pelo projeto político pedagógico, que deve ser um de seus pilares de sustentação. Para a autora, esse princípio passa pela internalização do conceito da diversidade e pela acolhida do aluno deficiente, enquanto elemento constituinte da condição de humano.

No texto OS ESTILOS COGNITIVOS DE DEPENDÊNCIA E INDEPENDÊNCIA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA CONCEITUAL NA DIREÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM, de **Sebastião de Souza Lemes**, encontramos subsídios para a educação escolar quanto

ao respeito e à compreensão do diverso e, com efeito, à individualidade de cada ser, segundo os Estilos Cognitivos desenvolvidos.

A educação, enquanto caminho para a comunicação e para a formação humana, é a preocupação de **Marcela Lopes Gomes**. A partir da categoria do dialogismo, formulada por Mikhail Bakhtin, onde "ser" implica em "comunicar-se" através do diálogo, a autora acredita que possa se realizar o processo de humanização, idéias que são expostas em seu texto LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DO DIALOGISMO.

Numa destas facetas da humanização dos processos educativos somos levados aos universos da gestão das políticas públicas destinadas à escolarização. Para tanto, **Silvio Militão** analisa, em MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO PAULO NO CONTEXTO DO FUNDEB: NOVO FUNDO, VELHAS TENDÊNCIAS, como o processo de municipalização do ensino fundamental desencadeado no Estado de São Paulo, um dos mais afetados pelas decorrências do FUNDEF, comporta-se em tempos de FUNDEB.

João Ernesto Nicoletti, através do artigo A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, dá continuidade à temática, ao apresentar estudo realizado junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), no qual trata da mudança das diretrizes e a implantação do processo de municipalização em escolas de ensino fundamental de três Diretorias de Ensino de uma Região do Estado de São Paulo.

Num exercício de deslocamento do macro universo da gestão educacional, adentramos ao micro universo da sala de aula, sobre o qual **Euzânia Ferreira Andrade**, em A ARTE COMO UMA REDE DE FIOS PARA TECER UM MUNDO SENSÍVEL - DIREITO DA CRIANÇA, fala-nos dos significados da arte na educação infantil, como tal questão é tratada na escola e do direito da criança de ter uma educação sensível para a sua formação integral.

Caminhando em complementaridade à essência da questão acima posta, **Leandro Durazzo e Denis Domeneghetti Badia**, no texto DINÂMICAS DA ALTERIDADE: O ROLE PLAYING GAME (RPG) COMO NARRATIVA DO IMAGINÁRIO, evidencia o uso educacional da narrativa própria do RPG, porque o mesmo possibilita que seja liberado um potencial lúdico e de sensibilização de seus praticantes, levando-os a uma reflexão sobre e sob a alteridade. Desta forma, a reelaboração de paradigmas, visões de mundo e preconceitos podem ser alcançadas a partir de uma dinâmica educacionalmente orientada para tal, permitindo que a sensibilização ao *outro* aconteça.

Débora Raquel da Costa Milani, em seu estudo MULTICULTURALIDADE NA ESCOLA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, fundado num olhar complexo que pretende compreender o diverso nas culturas escolares, discorre sobre o saber nas relações existenciais e considera a escola, em sua multiculturalidade, como organização livre e dinâmica, disposta às novas possibilidades que se apresentam, incluindo-se aí os meios de comunicação.

Neste apontar de caminhos para as “educações contemporâneas”, **Rosilene Batista de Oliveira Fiscarelli e Silvio Henrique Fiscarelli** direcionam seus estudos para o uso de novas tecnologias na educação. No texto **TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: DOS OBJETOS REAIS AOS OBJETOS VIRTUAIS**, mostram que os objetos possuem um lugar de destaque nos processos educativos, sejam eles físicos ou virtuais, pois é através do uso apropriado e planejado dos mesmos que são promovidos benefícios pedagógicos significativos, dentre eles o de despertar ou aumentar o interesse dos alunos sobre um determinado assunto, desenvolver hipóteses, testá-las, analisar os resultados e aperfeiçoar os conceitos.

Pondo agora em foco os estudos que se referem a gênero, corpo, sexualidade e direitos humanos nas educações, **Luci Regina Muzeti, Sônia Maria Duarte Grego e Cássia Regina Coutinho Sossolote** fundam-se nos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu para analisar, em **ESCOLA NORMAL, GÊNERO E EDUCAÇÃO**, as trajetórias sociais de duas professoras, formadas nos anos 40 na cidade de São Carlos, identificando as disposições por elas assimiladas no antigo Curso Normal, que influenciaram concepções, conhecimentos, escolhas profissionais e pessoais, segundo o mercado de bens simbólicos culturalmente constituído.

Rita de Cássia Petrenas nos traz um panorama atualizado sobre a temática “Educação, Gênero e Sexualidade”, no artigo **SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: PESQUISAS, PERSPECTIVAS E CONSTRUÇÕES**, organizado a partir do levantamento das pesquisas apresentadas nas várias edições do **ENDIPE**, evento de âmbito nacional, que tem como premissa a questão da formação docente e da pesquisa na área educacional.

No que trata aos universos escolares, **Gregory de Jesus Gonçalves Cinto, Romualdo Dias e Sueli Aparecida Itman Monteiro** compõem o texto **CORPO E ESCOLA: DISPOSITIVOS DE CONTROLE E ESTRATÉGIAS DE RUPTURA**, no qual relatam observações sobre como a escola considera o corpo e a forma como esse se insere no trabalho educacional. O corpo incomoda a escola, o currículo, o educador, razão pela qual os autores transformam este incômodo em objeto de estudo: um excelente recurso de demarcação de fronteiras, nas quais se situam as implicações mútuas entre os processos educacionais e os processos de subjetivação.

Cleuza Maria Abranches Pena e Arilda Inês Miranda Ribeiro, em seu escrito **PESQUISAR GÊNERO E SEXUALIDADE NO RECREIO ESCOLAR: SIGNIFICAÇÕES SUBJETIVIZADAS**, defendem a idéia de que alguns modos de agir, de brincar e de ocupar espaços, entre as crianças, no recreio escolar, estão ligados à construção das identidades sexuais e de gênero.

Andreza Marques de Castro Leão e Paulo Rennes Marçal Ribeiro, diante da complexidade identificada junto ao cotidiano de professores e crianças de Educação Infantil, relatam, em **SEXUALIDADE SEM TRAUMA: TRABALHANDO GÊNERO E CORPO COM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, trabalho desenvolvido, que teve como foco central as questões de gênero e corpo.

No artigo DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA, **Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo** defende a consolidação da educação em direitos humanos, ao salientar vários e importantes aspectos sobre o tema. A autora realça a questão da igualdade de gênero e afirma que a concretização do ideal de educação para a emancipação humana depende da transformação das mentalidades e práticas cotidianas, individuais e coletivas, que historicamente são reafirmadas nas organizações sociais e educativas.

Para além dos muros escolares, **Claudia Roberta Zanchin Vanzo e Maria Fernanda Jorge Rocha** nos trazem experiência de acolhida e acompanhamento realizada em Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e confirmam a importância, neste universo, da figura de um psicólogo educador social, que possua um olhar sensível voltado ao ato infracional e ao adolescente que o praticou. Essas afirmações estão presentes no texto: A PRESENÇA DO PSICÓLOGO EDUCADOR SOCIAL EM UM PROGRAMA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO.

E para o encerramento deste livro, que se propõe à sensibilização e à ressignificação dos caminhos educativos em todos os seus níveis e espaços, **Leandro Osni Zaniolo e Marta Regina Sene** nos apresentam, em INCLUSÃO SOCIAL E TERAPIA COMUNITÁRIA: OS PROCESSOS EDUCATIVOS DAS PRÁTICAS SOCIAIS NA PROMOÇÃO DE REDES HUMANITÁRIAS, proposta de Terapia Comunitária, enquanto modalidade de trabalho desenvolvido em grupo, que objetiva o acolhimento e a escuta sensível de sofrimentos e conflitos humanos e se destina à promoção de redes humanitárias, organizadas de forma horizontalizada e circular, e viabilizadas a partir de processos educativos inerentes às práticas sociais.

Finalmente, ao concluir este prefácio, não posso deixar de tecer considerações a respeito da beleza e originalidade de sua capa, um excelente trabalho de Eliana Braga Aloia Atilhé, onde se reflete a proposta fluida e complexa desta obra, tal qual a própria contemporaneidade e as educações que são tecidas através dos olhares, abundantes, fomentados enquanto necessidade das múltiplas culturas presentes nos cotidianos escolares e, para além deles, em espaços diversos.

Parabenizo, pois, os organizadores deste livro, pela seleção e ordenação harmônica dos trabalhos apresentados, e os seus autores, que substantificaram-no através de reflexões e caminhos inusitados apontados para as educações na contemporaneidade.

Despeço-me, assim, desejando boas leituras a todos!

Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto

FEUSP, dezembro de 2011.

PRIMEIRA PARTE

OLHARES PARA AS EDUCAÇÃOES

A figura do tutor na organização do trabalho pedagógico no ensino médio

Ana Vieira Pereira¹

Ricardo Ribeiro²

Escuto

Sophia de Mello Breyner Andresen

Escuto mas não sei
Se o que oiço é silêncio
Ou deus

Escuto sem saber se estou ouvindo
O ressoar das planícies do vazio
Ou a consciência atenta
Que nos confins do universo
Me decifra e fita

Apenas sei que caminho como quem
É olhado amado e conhecido
E por isso em cada gesto ponho
Solenidade e risco

Dentre todos os anos da educação básica, aqueles que compõem o último trecho do caminho, relativos à formação do Ensino Médio, oferecem um grande leque de desafios e possibilidades. Mais evidente talvez do que em níveis escolares anteriores, as práticas inadequadas tornam-se claras e transparentes, expostas, de maneira às vezes crua, pelos seus próprios protagonistas.

Estes são, na sua absoluta maioria, jovens no período da adolescência – anos difíceis, de um oscilar constante entre adequação e inadequação, entre simpatia e antipatia, entre teimar e ceder, entre querer e deixar de querer. Enquanto o mundo chama e pede atitude, presença, contundência, o jovem

¹ Professora waldorf, mestre e doutora em Literatura Comparada pela FFLCH-USP. ventuana@gmail.com

² Professor do curso de Pedagogia e orientador no Programa de pós-graduação em “Educação Escolar” da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara. despertarosol@gmail.com

quer refugiar-se e isolar-se dentro de si, do seu quarto, do seu grupo, daquilo que consegue construir a cada dia como certeza – e que desconstrói e desagrega com surpreendente rapidez no dia seguinte.

Esse jovem vive em um novo mundo: um mundo em que as oportunidades de trabalho e futuro se tornam cada vez mais nebulosas, uma sociedade imersa numa intensa e imobilizadora crise de valores, uma vida em que a construção da falta de sentido supera em muito a visão clara da direção das coisas. Esse novo mundo é rápido e pouco dado à reflexão; é preciso ser ágil, veloz, desperto, ativo, presente, atuante. O jovem sente-se, não raro, pesado, lento, desinteressado, imerso num mutismo incompreensível.

Nesse cenário, o edifício escolar ergue-se como metáfora do próprio mundo. É, de fato, uma pequena comunidade, uma verdadeira sociedade com o seu poder de construir ritmos, processos, respostas, ações, despertar ou adormecer vocações e movimentos. É, de certa forma, um campo de experimentação e transformação social que, na maioria das vezes, reproduz o mundo que critica e reconhece como distante das necessidades atuais do mundo e do ser humano. As relações estabelecidas entre os diversos atores desse palco (professores, alunos, pais, funcionários) são perpassadas pelas noções de poder, ordem, disciplina e sentido que uns (os educadores, seja no âmbito da direção e gestão da escola, seja na direção e gestão da aula) entendem, e que outros (alunos) aceitam (ou não). Os jovens alunos de uma escola de Ensino Médio têm, na grande maioria das situações, muito a dizer e pouco espaço e condições para fazê-lo. Frente ao mundo “lá fora” (que lhes pertence), urge que construam capacidades de intervenção positiva e construtiva, e a escola é o ambiente de experimentação em que podem errar e aprender com o erro da maneira mais protegida possível.

A estrutura que a escola assume para si pode (ou não) estimular a participação dos alunos: esse é um processo que precisa acontecer de forma constante e ativa, dentro das aulas e fora delas, o tempo inteiro, como projeto escolar comunitário, e não apenas intenção de um ou outro professor. Se a escola não assume o caminho em pleno, este será trilhado durante um tempo, e logo depois abandonado. Uma escola que decida propiciar condições de aprendizado e efetivação da participação dos seus alunos precisa trabalhar nesse sentido, partindo daquilo que os alunos já sabem e podem para ajudá-los a construir de forma solidária e fraterna o que ainda não dominam.

O presente artigo apresenta, a partir de experiências formais vividas numa escola de ensino médio do interior paulista, algumas dessas

possibilidades; traça, ainda, algumas linhas mestras do que pode ser essa organização.

É importante considerar que, na linha de pensamento que adotamos, entendemos que os processos de transformação de uma realidade escolar partem antes de mais nada da capacidade de transformação individual do professor – é uma verdadeira jornada do herói”, naquele sentido que lhe atribui Campbell: *A hero is someone who has given his or her life to something bigger than oneself*³. Acreditamos que dificilmente veremos transformação de fato em organizações em que os próprios responsáveis não estejam dispostos à sua própria e interior transformação.

Essa consideração reveste-se de especial relevância ao pensarmos no trabalho com jovens – a inconsistência, as “atitudes de fachada”, a incoerência, são detectadas com acurada e muitas vezes desapiedada perspicácia; é preciso desenvolver a percepção de que estamos todos em um mesmo barco, fazemos parte da mesma tripulação, e, em distintos e variados graus, somos todos aprendizes de alguma coisa. Isto não significa que o professor deva abrir mão do seu papel que muitas vezes pode incluir o ser guia, mas que a humildade talvez seja o primeiro fator de transformação dentro de um grupo social.

Posto isso, observemos algumas possibilidades de organização, contemplando o exposto.

À entrada no Ensino Médio, a grande maioria dos jovens terá entre 14 e 15 anos. É um ano particular de intenso caos, de incertezas tão sobrepujantes quanto as certezas. Não há caminhos profissionais definidos, e é difícil saber por que estudar esta ou aquela matéria – o vestibular à frente (parece tão longe) não é estímulo suficiente, o mundo parece feito de uma substância com a qual ainda não se entrou realmente em contato. Há provavelmente conflitos familiares, atrás de um sentimento atroz de incompreensão.

No fundo, o jovem sente ter poucas pessoas com quem realmente contar: quem tem tempo (e interesse) para o ouvir? O grupo de amigos oferece uma certa segurança, mas até aí se levantam questões – pode haver a tendência ao isolamento, ou a necessidade de provar constantemente que se é digno de determinada amizade, e precisar lidar, sem ainda saber como, com as frustrações da vida. O amor, nas suas expressões mais variadas, que incluem naturalmente a sexual, desponta com extraordinária força, tendendo a

³ “Um herói é alguém que deu a sua vida por algo maior que ele próprio”. In: *O herói de mil faces*. Cultrix. São Paulo, 1995.

eclipsar todo o resto. Especialmente se esse “resto” não oferecer sentido algum.

Dentro do espaço escolar, os laços construídos com o grupo de professores costumam estar sujeitos a desvios de percurso – uma determinada afinidade, seja relativa a uma disciplina específica, seja pessoal, conduz os caminhos dos encontros. Para esse jovem que muitas vezes se sente perdido e confuso (e não porque seja fraco ou mais sensível, mas porque esses sentimentos são necessários e fazem parte do seu processo de crescimento), a figura de alguém em que possa apoiar-se, e que existe porque a escola reconhece esta necessidade como legítima e real, pode significar um recurso inestimável. A figura do (chamemos-lhe assim) “tutor” parte do princípio de que essa é uma relação desejável e importante, e não fortuita. Por isso, os espaços e os tempos organizam-se de maneira a permitir que a relação aconteça e se realize plenamente. De que forma? É o que veremos a seguir, em duas diferentes possibilidades.

No início do ano, um professor da escola assume a tarefa de acompanhar, por todos os anos subsequentes do Ensino Médio, a turma que nesse momento entra no 1º ano. Essa tarefa é assumida de forma *voluntária* – ou seja, de uma forma em que a *vontade* seja o principal fator de decisão e escolha. É preciso ter vontade de ser tutor, porque não será uma tarefa fácil, leve ou tranquila. E não poderá ser uma tarefa abandonada a meio cumprir. Demandará, provavelmente, ter de lidar com temas, assuntos e situações que parecerão ser obrigação de outros, mas que se assumirão porque se assumiu a tarefa. Talvez consuma horas de sono, porque a ligação humana que se dará revelar-se-á muito mais poderosa e exigente do que talvez se imaginou. No outro prato da balança, porém, estão os próprios jovens, e as conquistas que, em seu nome, o tutor fará. Nesse outro prato da balança estará ainda uma relação construída de confiança, cumplicidade e profunda amizade, que se estenderá por muitos anos passada a formatura.

Esse trabalho, que chamaremos aqui de “tutoria”, permitirá, ao professor que o assumia, uma visão clara e abrangente do grupo de alunos sob sua responsabilidade – tanto com relação às questões específicas de aprendizado, quanto com relação a necessidades e situações particulares. Nessas condições, será uma referência privilegiada para pais, alunos e demais professores. Com o correr dos anos, esse professor será o exemplo de uma relação construída no tempo (e, de certa forma, a representação viva dos benefícios que trazem as coisas que são cultivadas longamente); poderá observar o desenvolvimento de cada jovem a partir de um conhecimento que se torna mais profundo conforme o tempo passa. Assim, saberá

distinguir uma crise pontual de um processo crônico, transformando-se num parceiro da família nos caminhos da formação do jovem.

A tutoria deverá ter um tempo programado de encontro semanal entre tutor e tutorados – dentro da grade horária, haverá um horário (ou mais), dedicado às questões que cada tutor e grupo de alunos entenderem pertinentes. É importante que esse tempo possa fazer parte efetiva da grade, dando-lhe dessa forma o relevo e a importância que efetivamente tem – e que a escola, enquanto instituição, reconhece. Poderá transformar-se em ações, projetos e discussões que enriqueçam os alunos para além das questões escolares tradicionais, que os coloquem face a face com o mundo, percebendo-se agentes reais da sua transformação⁴. Poderá também ser o germe de uma participação que se amplie para toda a comunidade escolar: desse tempo poderão surgir iniciativas que, aos poucos, criem uma cultura de participação positiva e efetiva dos alunos na vida e nos rumos da escola.

Considerando que, assim como as pessoas, nem todas as escolas têm as mesmas necessidades, o trabalho poderá organizar-se de outras formas. Em vez de um professor assumir a tutoria de uma turma, poderão os alunos (por exemplo), independente de qual turma, agrupar-se em torno de um determinado professor, que se tornará dessa forma seu tutor. Digamos que a situação de uma determinada escola propicie condições para que isso aconteça: é apenas uma questão de organização. O importante, e que não deve perder-se de vista, é que estes jovens necessitam de alguém que os perceba, olhe e ouça enquanto seres individuais, com necessidades, anseios e dúvidas que precisam partilhar com o outro, com quem possam estabelecer uma relação de confiança profunda. Estes jovens precisam da atenção que previne uma queda, que minimiza os riscos de uma imprudência, que norteia e referencia escolhas, atitudes e comportamentos.

O estudo e a compreensão da fase de desenvolvimento que a adolescência representa é muito importante. Por isso, um plano de formação docente revela-se fundamental, e poderá ser acordado entre os próprios professores de uma escola, ou de um grupo de escolas, podendo funcionar das mais diversas maneiras, de acordo com as possibilidades e necessidades particulares do grupo: leituras compartilhadas, trocas de experiências, cursos e palestras que se organizem, e das quais possam eventualmente participar também os pais e demais comunidade escolar, entre tantas outras

⁴ Projetos sociais desenvolvidos na comunidade em que a escola está inserida podem contar com a participação de um determinado grupo de alunos; outro poderá interessar-se pelo estudo aprofundado de um determinado assunto, e fazer uma viagem que o explore ou um workshop que o amplie...

que cada situação permitir. Escapar de posturas e comportamentos dogmáticos, estar aberto ao novo (e a estudá-lo e colocá-lo em prática) é de extrema importância, para que o aprendizado possa dar-se de forma aberta e despreconceituada.

O tutor poderá, num intervalo de tempo que tenha sido previamente combinado, elaborar um pequeno relatório sobre a turma, ou sobre os jovens que estiverem sob sua responsabilidade, e encaminhá-lo ao próprio aluno, às suas famílias e aos demais professores. Não são apenas alunos, mas jovens – portanto, não são apenas os assuntos relativos ao seu aproveitamento escolar (embora esses dados sejam fundamentais e devam até mesmo nortear o processo de observação), mas todos aqueles relativos ao jovem enquanto ser humano – a sua saúde física, emocional, social. Este pode ser um relatório que inicie um diálogo, que não se entenda como lei ou diagnóstico final, mas que possa ir sendo construído conjuntamente com o próprio aluno. É bom ver-se refletido no espelho da avaliação alheia, mas é bom também construir capacidades de auto-avaliação e confrontá-las com essa imagem.

O tutor poderá, ainda, na dimensão das suas possibilidades e das necessidades que perceber na turma ou grupo de alunos, apresentar, propor e realizar atividades e projetos de diversa natureza, articulando-os idealmente aos currículos das várias disciplinas, mais idealmente ainda junto aos demais professores. Com o tempo, esse trabalho pode constituir um currículo de trabalho consistente, compartilhado por toda a comunidade de professores da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB possibilita às escolas as condições legais para o exercício de autonomia, além de estimular amplas formas de participação da comunidade escolar na elaboração das suas propostas pedagógicas. Dessa maneira, são amplas as possibilidades de organização do trabalho na escola e de organização do próprio currículo. Além disso, as diretrizes orientadoras do programa “Ensino Médio Inovador”, da Coordenação Geral do Ensino Médio, destacam que “a intencionalidade de uma nova organização curricular é erigir uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto epistemológico”⁵.

⁵ Programa Ensino Médio Inovador. Secretaria da Educação Básica. Brasília: 2009. Disponível em http://www.lasalle.edu.br/upload/01%20-%20Ens%20Medio%20Inovador%20documento_orientador.pdf

Apenas essa diretriz equivale a buscar criar condições para que, dentro da escola, se considerem, respeitem e promovam as benfazejas diferenças sociais e culturais; equivale a que se desenvolvam as capacidades de racionalização individual de cada aluno; e equivale a que não apenas a técnica, mas a arte (filha também de *técnicos*), encontrem seu espaço dentro e além das paredes das escolas. Em forma de pensamento ou em ação concreta da prática, são excelentes pontos de início de reflexão.

Toda reflexão solicita-nos o olhar sobre a nossa própria prática: que possamos dizer que, por onde andamos, somos olhados, amados e conhecidos: nessa ordem, que não é aleatória, posto que primeiro olha-se, depois ama-se o que se viu e, então, e somente então, pode conhecer-se algo que já se conhecia antes. E que, depois, possamos equilibrar a um lado e a outro da nossa ação pedagógica o sentimento solene de sermos professores, e a ação arriscada que empreendemos todos os dias em que nos aventuramos a ser renovados e distintos – como esses alunos, às portas da vida adulta, esperam que nós sejamos.

As expressões numéricas, o Contig 60® e a formação de professores do ensino fundamental I

Graziele Cristine Moraes da Silva¹

Márcia Rita Mesquita Ferraz de Arruda²

Neste trabalho pretendemos mostrar a importância de uma reparadigmatização docente, acentuando a necessidade de um novo olhar sobre a formação, as relações que permeiam a sala de aula e a ação docente, tendo em vista estarem impregnadas pelo domínio da razão e pelo ensino conteudista.

Atualmente, a formação inicial e continuada de professores se traduz em um tema amplamente discutido; existe a necessidade de novos pontos de vista para a Organização Matemática dentro do sistema educacional, bem como a formação e o desenvolvimento profissional docente no que diz respeito à Matemática. De acordo com Silva (2009), o quadro geral do ensino brasileiro mostra a necessidade de discussões que priorizem a relação entre o ensino e a aprendizagem, uma vez que, no senso comum, os docentes acreditam ensinar da melhor maneira possível, sem, no entanto, perceberem o quanto o aluno não aprende. Não conseguem também discernir as causas dessa não-aprendizagem e raramente questionam suas estratégias de ensino.

Atuando junto aos docentes da rede pública de ensino fundamental, percebemos que no cotidiano escolar um dos grandes desafios ao ensinar Matemática é permitir que os alunos consigam atribuir significado aos objetos matemáticos, sendo um desses objetos a expressão numérica, uma vez que a mesma tem sido ensinada ao longo do tempo apenas como um processo algorítmico. De acordo com Arrais (2006), as expressões numéricas

¹ Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atualmente docente do Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP) e Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica na área de Matemática na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto.

² Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr – UNESP). Supervisora de Ensino junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto. Doutoranda em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, FCL-CAR, Araraquara, Estado de São Paulo, Brasil.

apresentam-se no sistema educacional desde a década de 30, no entanto esse conteúdo deixou de ser proposto e recomendado desde a reforma curricular de 1986. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) não abordam o ensino das expressões numéricas, embora estejam presentes no livro didático e os docentes continuam a ensiná-las, demonstrando-nos que, de certa forma, esse conteúdo está presente nas salas de aula e faz parte do sistema educacional. Por outro lado, entendemos as expressões numéricas como uma ferramenta que ajuda a modelar situações-problema, tornando suas resoluções mais simples porque permitem economia de esforço e tempo, além de minimizarem a incidência de erros, pois representam o problema de uma forma mais concisa, mostrando, inclusive, a ordem em que as operações devem ser efetuadas.

A expressão numérica é uma ferramenta importante para utilização de calculadoras simples, tendo em vista a ordem das operações. Um exemplo disso é que, ao resolver a expressão numérica $4 + 5 \times 6$, se o aluno digitar nessa ordem, encontrará como resultado o número 54, visto que, na realidade, resolveu a expressão numérica $(4 + 5) \times 6$, quando deveria fazer primeiro a multiplicação e obter o resultado 34. Desse modo, não relegamos o ensino das expressões numéricas, mas entendemos a importância do mesmo e o defendemos no quinto e sexto anos do ensino fundamental.

Pesquisando um instrumento que pudesse auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo, encontramos o jogo Contig 60®. Trata-se de um jogo de estratégia que envolve as quatro operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão as quais são realizadas a partir dos números sorteados nas faces superiores de três dados. Os possíveis resultados são identificados no tabuleiro (Anexo A) e o ganhador será aquele que marcar mais pontos, conforme as regras³. Embora originalmente o Contig 60® seja composto de três dados e um tabuleiro, ampliamos a quantidade de dados para até cinco, a fim de se permitir expressões numéricas mais complexas.

³ Cada jogador inicia o jogo com 30 ou 40 pontos e, cada vez que coloca uma ficha de sua cor no tabuleiro, ele subtrai um ponto para cada casa ocupada, adjacente da casa que ele vai marcar. Se um jogador construir uma sentença errada, o adversário poderá acusar o erro, ganhando com isso dois pontos que serão subtraídos de seu total. O jogador que errou, retira sua marca e perde a vez de jogar. Se um jogador passar a vez, por acreditar que não pode construir nenhuma sentença com os valores obtidos nos dados e seu oponente conseguir fazê-lo, é este quem ganhará o dobro dos pontos que seu adversário faria e, em seguida, poderá fazer sua própria jogada. Vence aquele que, em primeiro lugar, conseguir alinhar cinco de suas marcas na horizontal, vertical ou diagonal (sem marcas do oponente intercaladas) ou aquele que, em primeiro lugar, chegar a zero ponto.

Como mais uma ferramenta pedagógica à disposição docente é que entendemos o jogo Contig 60®, cujo emprego é possível proporcionar uma abordagem diferenciada para o ensino das expressões numéricas na tentativa de permitir aos participantes fazerem relações e buscarem a expressão que lhes proporcione melhor resultado no jogo.

Em Badia (2005) aprendemos que situarmos nossa fala se trata de uma questão paradigmática; paradigma aqui entendido como “estrutura absoluta de proposições” de uma fala ou de um discurso. É de onde se parte e não se questiona porque tudo se é dito e pensado a partir de um referencial que determina não somente o modo de olhar, mas de ver e valorizar os fatos. Partimos, então, da teoria dos Registros de Representação Semiótica, o referencial teórico que nos permitiu explicar os fatos didáticos relacionados ao uso do jogo associado ao conteúdo pretendido.

As expressões numéricas e o Contig 60®

Para Ferreira (1999), expressão é o ato ou efeito de se expressar e, em matemática é a representação do valor de uma quantidade sobre a forma algébrica com ou sem pontuação. Então, expressão numérica é toda expressão que envolve uma ou mais operações com números e, segundo Gregolin (2002), a expressão numérica representa uma única ideia de quantidade, isto é, tem um único resultado que pode ser obtido da seguinte forma: primeiramente, efetuando-se as multiplicações e divisões, obedecendo à ordem em que aparecem e, a seguir, efetuando-se as adições e subtrações, também obedecendo à ordem em que aparecem. Explica-nos esse autor que “[...] Quando aparecem nas expressões (parênteses), [colchetes] e {chaves}, efetua-se primeiro o que está dentro dos parênteses, depois o colchete e por último o que está na chave, na ordem que aparecem na expressão” (GREGOLIN, 2002, p.125).

De acordo com Silva (2009), é dessa forma que, geralmente, as expressões numéricas são ensinadas pelos professores, pois é o mesmo modo que aparece nos livros didáticos, como um conjunto de regras a serem seguidas. Por outro lado, Arrais (2006) entende que as expressões numéricas são usadas no ambiente educacional, como um caminho para introduzir a construção do pensamento algébrico e são empregadas como um modelo matemático capaz de representar uma situação-problema. Contudo, autores como Lins e Gimenez (2006) defendem que o processo de ensino e aprendizagem da matemática nas escolas cria uma distância entre a

aritmética e outras áreas da matemática e do conhecimento, pois não realiza a integração da aritmética na resolução de diversas situações-problema.

Entendemos a expressão numérica como a representação do valor de uma quantidade obtida, com base nos cálculos com as quatro operações básicas (adição, subtração, divisão e multiplicação) e as propriedades operatórias (comutativa, associativa, distributiva da multiplicação em relação à adição e elemento neutro) determinadas pelo uso de parênteses, chaves e colchetes. Acreditamos, como nos mostra Arrais (2006), que as expressões numéricas não devam ser utilizadas como uma arte de regras, técnicas e números dentro de um ensino algorítmico e nesse contexto propomos o jogo Contig 60® com o objetivo de permitir aos professores que compreendam e empreguem as propriedades operatórias para vencer o jogo e contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

O jogo Contig 60® como um Registro de Representação Semiótica

Raymond Duval (2004), filósofo e psicólogo, desenvolveu a teoria dos Registros de Representação Semiótica com o objetivo de analisar o funcionamento do pensamento para aquisição de conhecimento e a organização de situações de ensino e aprendizagem, sobretudo nas atividades matemáticas. No lugar de focar o erro dos alunos, faz-se uma abordagem cognitiva que permite ao aluno a conscientização, participação e direcionamento do seu processo de aprendizagem. Se ensinar matemática é, antes de tudo, possibilitar o desenvolvimento geral de capacidades de raciocínio, de análise e visualização, visto que a atividade matemática caracteriza-se pela articulação de diferentes Registros de Representações Semióticas para o mesmo objeto matemático, conforme nos orienta Duval, então esse é o caminho, a reparadigmatização a que nos referimos.

Segundo Duval (2005), temos que um sistema de representação semiótica organiza-se por duas funções: primeiro a *cognitiva*, que desenvolve o nível de funcionamento consciente em relação ao objeto observado e possibilita ao aluno compreender, efetuar e controlar a diversidade de processos matemáticos que lhe são propostos. O sujeito trabalha as funções cognitivas de **comunicação**, que são funções verbais exteriorizadas pelo sujeito (produção para os outros); **objetivação** são as funções mentais, o discurso interno do sujeito (produção para si) e **tratamento**, função que envolve a comunicação e objetivação (produção do sujeito para si e para os outros); segundo, o *código*, que desenvolve o nível de funcionamento não consciente ao objeto observado. Envolve funções cognitivas de transmissão,

signo, memorização ou categorização e, sendo uma produção automática do sujeito, o código só funciona bem se for de modo automático.

Um Registro de Representação Semiótica dependerá de um sistema semiótico que não pode ser de qualquer natureza, pois deve permitir a formação de uma representação identificável em dois tipos de transformação de registro, que são radicalmente diferentes, a saber, o *tratamento*, que se refere às operações dentro de um mesmo sistema de registro de representação, por isso é dita “interna a um registro”. Assim, o tratamento está ligado à forma e não ao conteúdo do objeto matemático e a *conversão*, que se refere às operações que permitem transformar um registro inicial em outro registro. Por essa razão, é considerada como uma “transformação externa”, por mudar o sistema de registro, mas conserva a referência aos mesmos objetos. Um exemplo é quando resolvermos uma situação-problema que envolve uma expressão numérica e é realizada uma conversão do registro da linguagem natural para o registro numérico.

Nesse contexto, importante mencionarmos que existe uma diversidade de representações semióticas agrupadas em quatro grandes registros: língua natural; escritas algébricas e formais; figuras geométricas e representações gráficas. A fim de que ocorra a compreensão em matemática, faz-se necessária a coordenação de, ao menos, dois destes registros. Em nossas considerações, abordamos o registro da língua natural e o registro de escrita dos números naturais cujos tratamentos ocorrem por meio das quatro operações fundamentais e suas propriedades e, por isso, adquirem um caráter algorítmico, além do *registro material*, conforme Silva (2009), tendo em vista que não se encontra essa classe de registro nos trabalhos realizados por Duval (2004), para quem a distinção entre um objeto matemático e a representação que se faz dele é de extrema importância no funcionamento cognitivo. No ambiente de ensino e aprendizagem, é preciso que o docente esteja atento para esta diferenciação, investigando de que forma se constrói a compreensão dos objetos matemáticos e de suas possíveis representações, além das transformações que permitem articular tais representações.

Isso posto, justificamos a utilização do jogo Contig 60® para o ensino de expressões numéricas, visto que proporciona aos jogadores o emprego de diversos registros de representação semiótica com seus respectivos tratamentos, além da conversão entre esses registros, o que constitui uma condição para a compreensão em matemática. Entendemos, portanto, que, ao jogar o Contig 60®, os participantes realizam uma produção no nível de funcionamento consciente, por meio da qual podem ser observadas as funções cognitivas de comunicação, objetivação e tratamento. O jogo é

considerado por nós, educadores, como um Registro de Representação Semiótica *Material*, por permitir as transformações de conversão e tratamento, ampliando a possibilidade de aprendizagem.

Em uma primeira abordagem, Silva (2009) realizou uma pesquisa de campo com doze professores de Ciclo I da Secretária Estadual de Educação da cidade de São Paulo, Capital. As atividades foram divididas em três sessões, realizadas nos horários de HTPC, tendo duração de cinquenta minutos cada. Todas as sessões foram observadas e audiogravadas. Ao propor a sequência didática que envolve o jogo Contig 60® e situações-problemas, a expectativa era a de que os professores utilizassem e articulassem os Registros de Representação Semiótica de Duval (2005). Durante a abordagem, propôs-se uma sequência de atividades para permitir aos professores que vivenciassem as quatro fases da Teoria das Situações Didáticas de Brosseau (1986): ação, formulação, validação (fases adidática) e institucionalização (fase didática). Em seguida, realizou-se a análise *a priori* e *posteriori* da sequência didática trabalhada com os professores, os quais serão identificados por nomes fictícios.

Familiarização com o Jogo Contig 60®

Esta atividade consiste em os participantes jogarem o Contig 60® com três, quatro e cinco dados.

Análise a Priori

Ao usar o jogo Contig 60®, queremos que os professores elaborem estratégias para ganhar o jogo. No decorrer das partidas espera-se que os professores reflitam em suas jogadas, pois lhes cabe a escolha das operações básicas a serem utilizadas, visando à escolha do melhor resultado apresentado no tabuleiro.

Optou-se por não discutir como organizar ou calcular as expressões numéricas na primeira atividade, visto que a intenção era a de que os professores procurassem o resultado almejado no tabuleiro, mobilizando seus conhecimentos a respeito desse conteúdo.

Análise a Posteriori

Os professores do Ciclo I foram divididos em quatro grupos formados por quatro sujeitos, divididos em duplas como descrito, sendo os nomes citados

fictícios: G1 (Cibele e Maria, Luiza e Silvio), G2 (Rosana e Rafaela, Rebeca e Talita), G3 (Andrea e Gabriela, Jéssica e Mônica) e G4 (Bianca e Conceição, Tânia e Amanda). No momento do jogo, foram entregues para cada grupo um tabuleiro, as regras do jogo, dados, folhas para registro e giz de cera para realizarem a marcação no tabuleiro. Após a distribuição do material, as regras foram lidas e discutidas pelos grupos e esclarecidas por Silva.

Nenhum dos participantes conhecia o Contig 60®. Começaram a jogar timidamente sem muito entusiasmo, mas, depois de algumas jogadas, estavam totalmente envolvidos e competindo, preocupados em “ganhar o jogo”, o que ocasionou discussão no grupo G2, conforme relatos de Silva (2009). De acordo com Huizinga (2007), o fato de ganhar o jogo está intimamente ligado a uma decisão sagrada, que faz com que as pessoas deixem de ter consciência de seu caráter lúdico. Para o autor “[...] a competição (ou ordálio) é uma revelação da verdade e da justiça porque há uma divindade que dirige a queda dos dados ou o resultado da batalha”, (HUIZINGA, 2007, p.93).

Ao iniciarem o jogo, os sujeitos trabalharam com três dados e as operações predominantes nas jogadas eram a adição, subtração e multiplicação, sendo a adição, a primeira operação abordada por eles. Nenhum dos grupos utilizou a divisão, nem mesmo após a inserção de cinco dados para cada grupo. O grupo G4 não quis trabalhar com os cinco dados, pois seus componentes acharam difícil. Além da dificuldade dos grupos em utilizar a operação de divisão, ficou claro durante as observações que existe a dificuldade de se trabalhar com uma expressão numérica que resulte zero, mesmo quando havia esta possibilidade na combinação dos dados.

No primeiro momento, como não se exigiu registro algum das expressões numéricas, nenhum dos grupos observados sentiu necessidade de registrá-las. Os sujeitos faziam as operações e as registravam de maneira não convencional, apenas para facilitar a procura do resultado mais conveniente. Escreviam do mesmo jeito que pensavam, por utilizar na realidade o cálculo mental. Embora o cálculo mental não exclua a utilização de papel e lápis para o registro de eventuais cálculos intermediários. Escrever $6 + 4 = 10 \div 2 = 5$, matematicamente está incorreto, ainda que represente a sequência de operações realizadas pelo sujeito. Além disso, a reprodução constante deste tipo de registro pode eventualmente não ser substituída pelo registro correto e provocar um obstáculo para aprendizagem de conteúdos mais complexos.

Nesta etapa, o objetivo era o de realizar a familiarização dos sujeitos com o material do jogo, a construção de possíveis jogadas, o reconhecimento e

compreensão das regras, além de permitir-lhes explorarem as noções matemáticas nele presentes, sem a intervenção do pesquisador. De acordo com Grandó (2000), estas são algumas das intervenções pedagógicas relevantes para a análise e inserção do jogo no ambiente escolar.

Registro do Jogo Contig 60®

Nesta atividade, foi realizado o registro do jogo pelos participantes que jogaram com cinco dados.

Análise a Priori

Os sujeitos, no segundo encontro, foram divididos nos mesmos grupos da primeira atividade. Foi entregue o tabuleiro do Contig 60® com cinco dados para cada um dos grupos. O objetivo era, a partir do que propõe Grandó (2000), realizar uma intervenção pedagógica verbal, a fim de se permitir ao professor a reflexão sobre o jogo e relacionar os procedimentos de resolução com a formalização matemática. Foi solicitado aos participantes que registrassem as jogadas, com o objetivo de fazer as análises dos registros. Cada grupo representou suas jogadas com o uso das expressões numéricas e pelo menos uma delas deveria conter a operação de divisão; o resultado de uma das expressões numéricas deveria ser o número zero. Os sujeitos não demonstraram interesse em atender à terceira condição, talvez por ser uma representação superficial, não se mostrando necessária no momento do jogo.

Análise a Posteriori

Nas observações, percebeu-se que cada grupo assumiu uma postura diferente em relação ao jogo e às condições impostas. Por exemplo, no grupo G1, a dupla Cibele e Maria demorava muito para conseguir realizar as operações, não discutia entre si as expressões numéricas que encontrava, sempre preocupada em encontrar um número perto do adversário. Essa dupla apresentou dificuldade em registrar os cálculos mentais que realizavam e algumas vezes a pesquisadora precisou intervir para que elas realizassem os registros. A dupla demonstrou certo nervosismo e ansiedade gerados pela dificuldade de realizar os registros; mostrou-se bastante preocupada com a questão do erro e ambas afirmaram que a dificuldade do jogo está em fazer os registros, talvez por não conseguirem trabalhar com expressões numéricas.

Luiza e Silvio, a cada jogada, discutiram as possíveis soluções e entraram num acordo antes de realizarem os registros e marcarem o resultado no tabuleiro, sempre preocupados em fazer mais pontos para ganharem o jogo. As duplas ignoraram as condições impostas no início do jogo: ter uma expressão numérica que envolvesse a divisão e que uma das expressões numéricas resultasse zero. Percebe-se nitidamente a dificuldade que os “jogadores” e/ou alunos encontram em entender e obedecer a uma comanda apresentada. Por isso, foi solicitado às duplas que continuassem o jogo até que satisfizessem pelo menos uma dessas condições. O grupo apresentou dificuldade para encontrar e registrar uma expressão que tivesse como resultado o número zero, como podemos observar na figura 1:

$$6 + 4 - 5 + 5 \times 5 = 0$$

Figura 1: Expressão com resultado zero de Cibele e Maria

O grupo conseguiu encontrar o valor zero no momento em que realizava o cálculo mental, mas ao fazer o registro numérico, não conseguiu obter o mesmo resultado. Se resolvermos a expressão numérica apresentada pelo grupo, encontraremos como resultado “trinta” e não “zero”; isto nos leva a conjecturar que os sujeitos não conseguem atribuir significado ao uso dos parênteses e chaves para resolver a expressão numérica, pois, para encontrar o resultado indicado, o grupo deveria ter organizado a expressão numérica da seguinte maneira $\{(6 + 4) - (5 + 5)\} \times 5$.

No grupo G2, o sujeito Talita faltou e Rosana não quis jogar, porém, pediu para registrar as jogadas de Rafaela e Rebeca, que jogaram individualmente.

Rafaela e Rebeca procuravam marcar no tabuleiro resultados próximos do adversário, estavam preocupadas em somar mais pontos e ambas usaram os parênteses ao registrarem as expressões numéricas.

No momento em que Rafaela usava a divisão, não se preocupava em marcar pontos, mas em conseguir registrar uma expressão numérica que envolvesse a operação de divisão. O grupo chegou a discutir, quando Rebeca encontrou a expressão numérica da figura 2.

Rebeca pergunta: “Divisão por zero dá zero?”

Rafaela responde: “Não, dá 80!”

Rebeca se lembra: “Não existe divisão por zero, pois existe uma regra!”

$(5 \times 4) \times 4 = (2 + 2)$
 $20 \times 4 = 80$
 $\frac{80}{80} = 0$

Figura 2: Divisão por zero da Rebeca

Rebeca, na busca de encontrar uma expressão numérica que resultasse zero, evitava usar a multiplicação, mas realizava várias vezes a operação de divisão. Na tentativa de encontrar o resultado almejado, Rafaela a auxiliava a usar adição e subtração, até que Rebeca conseguisse chegar a uma expressão correta com resultado zero.

Rafaela tinha sempre a preocupação de rascunhar na procura de um resultado que lhe fornecesse mais pontos, sem interagir com o grupo, preocupava-se somente com os cálculos, na busca de uma melhor jogada.

O grupo G3, formado por Andréa e Gabriela, Jéssica e Mônica, discutia a ordem em que as operações deveriam ser realizadas e como deveriam usar os parênteses até que chegassem a um senso comum. Ao jogarem, sugeriam as operações e procuravam o resultado. Uma vez escolhido um resultado, se não fosse encontrado, era logo descartado. As participantes demonstravam certo desconforto por estarem sendo observadas e argumentavam:

Jéssica: “Tenho trabalhado há dezesseis anos na 2ª série e esse assunto eu não sei mais.”

Mônica: “Gente, eu não gosto de Matemática. Ensino, mas tenho pavor de Matemática.”

Jéssica: “Se eu tivesse que ensinar iria estudar. Deveria ter uma professora da 3ª ou 4ª série em cada grupo. Inclusive serviria como “reciclagem”. Uma atividade só dá prazer de jogar quando você está acertando. Eu me dou ao luxo de errar porque já assinei os papéis da minha aposentadoria.”

Ao observarmos este grupo, percebemos o não envolvimento deles com a atividade, pois estavam mais preocupadas em acertar do que em jogar, com isso não vivenciaram o jogo. Como afirma Huizinga (2007), o homem tem necessidade de desenvolver atividades lúdicas independentemente da idade, a fim de obter o prazer que a própria atividade pode oferecer, pois é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Trazemos para a

reflexão aqui a função e a importância docente aos alunos das séries iniciais do Ciclo I.

As participantes do G4, Bianca e Conceição, Tânia e Amanda apresentaram dificuldade em organizar as expressões numéricas. Elas estavam preocupadas em se lembrar das regras e não conseguiam realizar os registros de expressões numéricas com a operação de divisão, talvez por terem dificuldade com a divisão.

Bianca e Conceição acharam o jogo difícil; não conseguiram organizar e representar as expressões numéricas no momento do jogo. Como podemos observar na figura 3, elas realizavam as operações de dois em dois números e depois somavam os resultados.

$$\begin{aligned} 3 \times 3 &= 9 \times 3 = 27 - 6 = 21 \\ 4 + 4 &= 8 \times 3 = 24 + 2 = 26 \\ 10 \times 3 &= 15 \\ 3 \times 4 &= 24 + 5 = 29 \\ 6 \times 5 &= 30 \quad 4 \times 21 = 16 + 4 = 20 \end{aligned}$$

Figura 3: Registro do jogo de Bianca e Conceição

A dupla Tânia e Amanda estava preocupada em seguir as regras do jogo e mostrava grande entusiasmo ao jogar. As duas montavam e remontavam as expressões numéricas para observar as possibilidades dos resultados, tinham como objetivo fechar uma sequência na horizontal. As participantes registraram todas as expressões numéricas sem o uso dos parênteses, não sentiram a necessidade de usá-los e justificaram: “*Nós sabemos a diferença entre usá-los ou não, mas estávamos com preguiça de colocar.*”

A participante Tânia apresentou facilidade em trabalhar com expressões numéricas e Amanda mostrou grande interesse no jogo para aplicá-lo com seus alunos.

Ao usar o jogo Contig 60®, alguns dos professores elaboraram estratégias e refletiram com relação às jogadas, mas outros simplesmente jogaram sem elaborar nenhuma estratégia, preocupavam-se somente em marcar qualquer casa do tabuleiro, sem analisar quais das operações básicas deveriam usar para “ganhar” o jogo. A observar este fato, conjecturamos que

os professores jogaram por jogar, não sendo possível romper o Contrato Didático presente nesta ação, de encarar o jogo somente como uma atividade lúdica.

O jogo Contig 60® foi usado como um Registro de Representação Semiótica material. Ao jogar, os sujeitos realizaram uma produção de nível de funcionamento consciente nas quais observamos as funções cognitivas de comunicação com o uso de interações verbais, objetivação na realização do discurso interior e o tratamento dos registros e os participantes, ao escreverem os números obtidos nas faces superiores dos dados lançados, realizavam, de acordo com Duval (2005), um tratamento do registro material para o registro numérico e ao elaborarem as expressões numéricas utilizando os parênteses, um registro simbólico.

Situações-problema

Esta atividade é composta de quatro situações-problema, sendo que a atividade três foi realizada com doze professores, mas analisaremos e descreveremos somente a atividade da professora Conceição.

Descrição da Aplicação

Neste encontro, foi proporcionado aos participantes um trabalho com situações-problema que envolvessem a situação do jogo, para que os sujeitos analisassem as estratégias usadas.

A princípio, realizou-se a institucionalização por meio de discussão com as participantes sobre o objeto expressão numérica, mas as professoras estavam inibidas em falar, por medo de errar. Foi entregue uma lista com quatro situações-problema para cada participante. Inicialmente, elas ficaram tensas, preocupadas com o uso das regras, acreditavam que se lembrassem das regras, acertariam as situações-problema. As participantes demoraram em média trinta e cinco minutos para resolver as situações-problema propostas.

Alguns dos participantes acharam difíceis as situações-problema apresentadas e ficaram indignados por não conseguirem resolver todas. Uma das participantes disse: *“Essas expressões são simples. Nossa como eu esqueci!”*. Somente um dos professores da quarta série do Ciclo I demonstrou segurança e sentiu-se à vontade em resolver as situações-problema propostas.

Situação-Problema 1, do sujeito Conceição

Análise a *Priori*

Essa atividade tem como objetivo analisar se o sujeito consegue dar sentido às propriedades operatórias e operações aritméticas, com a realização de tratamento.

Análise a *Posteriori*

Ao resolver a primeira atividade, o sujeito não conseguiu atribuir o uso de parênteses em todos os itens, além de resolver as expressões numéricas como várias operações, agrupando-as de dois em dois, como podemos observar na figura 4.

1) Descubra onde devem ser colocados os parênteses para que os resultados sejam os indicados.

a) $16 : (2 \times 4) = 2$ $3 + 5 = 2 + 7 \times 8$ $16 : (2 \times 4) = 2$
b) $2 + 7 \times (3 + 5) = 58$ $8 : 16 = 2$
c) $(2 + 7) \times 3 + 5 = 32$ $56 + 2 = 58$
d) $2 + 7 \times 3 + 5 = 72$ $(2 + 7) \times 3 + 5 = 27 + 5 = 32$
 $2 + 7 \times (3 + 5) = 9 \times 8 = 72$

Figura 4: Situação-problema (1) da Conceição

Situação-Problema 2, do sujeito Conceição

Análise a *Priori*

Essa atividade tem por objetivo permitir ao sujeito articular o registro da língua natural e o registro da escrita dos números, com a realização de um tratamento no registro dos números para encontrar a resposta da situação-problema apresentada.

Análise a *Posteriori*

De um modo geral, ao realizar as atividades, o sujeito apresentou dificuldades e pediu auxílio várias vezes, tanto para a pesquisadora, quanto para os outros participantes.

Ao resolver a atividade dois, o sujeito conseguiu realizar, como mostra a figura 5, a conversão do registro da língua natural para o registro da escrita dos números e realizou o tratamento do registro numérico para encontrar a solução da situação-problema apresentada.

- 2) Ana tem R\$ 85,00 para fazer compras. Das coisas que viu, ela decidiu compra:

dois pares de sapatos por R\$ 18,00 cada um;
uma camiseta por R\$ 14,00;
cinco pares de meias por R\$ 3,00 cada um.

Escreva e resolva a expressão numérica que indica quanto dinheiro sobrou.

$$85 - (2 \times 18 + 14 + 5 \times 3) =$$
$$85 - (36 + 14 + 15) = 65$$
$$85 - 65 = 20$$

Figura 5: Situação-problema (2) da Conceição

Situação-Problema 3, do sujeito Conceição

Análise a Priori

Essa atividade tem a finalidade de permitir aos sujeitos articularem o registro numérico para o registro da língua natural. A articulação entre esses dois registros representa uma conversão não-congruente, que, de acordo com Duval (2005), indica que o sujeito está dominando o objeto matemático estudado.

Análise a Posteriori

O sujeito somente conseguiu realizar a atividade três depois da mediação realizada por um dos colegas. A manipulação entre o registro numérico para o registro da língua natural apresentado pelo sujeito não apresentou uma situação-problema contextualizada e o mesmo associou de modo desordenado o registro da língua natural com o registro simbólico, ao realizar a conversão, como mostra a figura 6.

- 3) Crie uma situação-problema que represente a expressão numérica:

maria tem
com 120 reais

$$(15 - 3) \times 10$$
$$12 \times 10 = 120$$

maria tem 15 fios de cabelos, perdeu 3 resolveu fazer um implante e ficou com 10x mais do que tem = 120

Figura 6: Situação-problema (3) por Conceição

Situação-Problema 4, do sujeito Conceição

Análise a *Priori*

Nessa atividade, vamos observar quais Registros de Representação Semiótica os professores irão mobilizar para resolvê-la, além de observar se eles vão utilizar as expressões numéricas para resolver a situação-problema apresentada.

Análise a *Posteriori*

Ao resolver a situação-problema (4), o sujeito organizou uma expressão numérica e não representou a multiplicação por um, como podemos observar na figura 7. Realizou a conversão do registro da língua natural para o registro da escrita numérica com a realização do tratamento dos números naturais.

4) Um ônibus tem um banco de sete lugares e vinte seis bancos de dois lugares. Viajam nesse ônibus 83 passageiros. Quantos passageiros estão em pé?

$$\begin{aligned} 7 + 26 \times 2 &= \\ 7 + 52 & \\ 59 & \\ 83 - 59 &= 24 \end{aligned}$$

Figura 7: Situação-problema (4) por Conceição

Com base na resolução das atividades propostas, o sujeito realizou, em parte, a compreensão Matemática das expressões numéricas, mas não conseguiu realizar as conversões entre os Registros de Representação Semiótica de maneira clara, por apresentar confusões nas representações. Consideramos que houve um enclausuramento de Registros de Representação Semiótica, fato que impediu o sujeito de reconhecer as expressões numéricas em todas as situações-problema apresentadas na sequência didática proposta.

Considerações Finais

Mediante o resultado do trabalho realizado com os professores do Ensino Fundamental I, concordamos com a pesquisa de Arrais (2006) em

relação à dificuldade dos professores em visualizarem as expressões numéricas como um modelo matemático. Eles a enxergam como um aglomerado de regras a serem aplicadas, relacionadas aos cálculos obedecendo a uma hierarquia de operações.

Frente aos registros realizados da atividade com o jogo Contig 60®, observamos que os professores de 1º ao 5º ano usam os parênteses para se organizarem ao resolver as operações, o que não é errado, mas a dificuldade reside no fato de não entenderem os parênteses como a colocação fora da ordem das operações, fato que demonstra a visão equivocada que os professores têm em relação às expressões numéricas, relacionando-as intimamente à concepção de cálculo, sendo esse um obstáculo didático gerado, talvez, na formação inicial docente.

Neste trabalho, observamos se os professores do Ensino Fundamental I conseguiam ou não resolver atividades que envolvessem as expressões numéricas com a realização de tratamentos e conversões, sem a necessidade de recorrer a um conjunto de regras para resolver as situações-problema, tendo como um dos instrumentos o jogo Contig 60®; partimos de um princípio de que saber as fórmulas não é o mesmo que ter a “noção do comportamento da estrutura” matemática presente nos conteúdos ensinados, um princípio também válido para os alunos.

Concluimos, no decorrer das atividades, que os docentes participantes das atividades têm dificuldades de romper com o obstáculo didático de compreenderem as expressões numéricas como um conjunto de regras que devem ser seguidas, interferindo, assim, no processo de ensino das mesmas, transferindo esses obstáculos didáticos advindos de suas formações para os alunos, acarretando, portanto, danos incontestáveis às futuras aprendizagens matemáticas dos mesmos.

Acreditamos que o professor deva ter uma formação continuada com uma prática reflexiva, pois no cotidiano escolar as concepções e práticas docentes são rapidamente absorvidas pela ideologia escolar tradicional, conforme Arruda (2007), fato que anula toda e qualquer tentativa de mudança, sendo necessário, de acordo com Perez (2005), um espaço de relatos de experiências e estudos, uma vez que o docente que permaneça ancorado em um modelo daquele que detém o conhecimento, assumindo um papel de fonte e transmissor do conhecimento aos demais estará fadado à dispensa pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral.

Inegável a necessidade de que se compreenda a formação inicial não como produtos acabados, mas inerente à primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional. Cabe também aos professores do Ensino

Fundamental I o papel de valorizar o ensino da Matemática, tornando-a criativa e prazerosa para promover a participação e o interesse dos alunos, com o objetivo de proporcionar um aprendizado de qualidade, mas para que isso seja realidade, faz-se necessário a incorporação e a reflexão docente sobre a sua prática, a ponto de transformá-lo em um profissional investigador em Matemática.

Concluindo, trazemos para esta reflexão conjunta a importância de ações e processos que visem à “re-invenção” não apenas da educação, mas principalmente do fazer docente, o que pressupõe uma maneira diferente de pensarmos o papel do educador, da escola e da Matemática na vida de nossos alunos. Para além de uma mudança na prática, há uma mudança de paradigma, o que implica em uma mudança dos papéis e dos protagonismos daqueles envolvidos no processo educativo.

Referências

ARRAIS, U. B. **Expressões Aritméticas: crenças, concepções e competências no entendimento do professor polivalente**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. 178 f.

ARRUDA, M. R. F. de. **Cultura, comunicação e educação: as contribuições da Escola de Palo Alto para uma antropologia da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar); Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp – FCLAr; 2007. 147f.

BADIA, D. D. **Cultura, Imaginário e Escola**. In: **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Rosa Fátima de Souza; Vera Teresa Valdemarin (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL– Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental - **PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 152 p.

BROUSSEAU, G. **Fondaments et méthodes de la didactique des Mathématiques. Recherches en Didactique de Mathématiques**, v. 7, n. 2, p.33 – 115, 1986.

_____. **Introdução ao estudo das situações didáticas: Conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008. 128 p.

DUVAL, R. **Semiosis y Pensamiento Humano: Registros Semióticos u Aprendizajes Intelectuales**. Santiago de Cali: Peter Lang, 2004. 212 p.

_____. **Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática**. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (org.). **Aprendizagem em Matemática**. Campinas: Papirus, 2005. p.11 – 33.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 687 p.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000. 224 f.

GREGOLIN, V. R. **O conhecimento matemático escolar: operações com números naturais (e adjacências) no ensino fundamental**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2002. 168 f.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 243 p.

JESUS, G. B. de. **Construções Geométricas: uma alternativa para desenvolver conhecimento acerca da demonstração em uma formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. 233 f.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J.. **Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o século XXI**. 7.ed. Campinas: Papirus, 2006. 176 p.

PEREZ, G. Prática reflexiva do professor de matemática. In: Bicudo, M. A. V.; Borba, M. de C. (orgs.) **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.250–262.

SILVA, G. C. M. da. **O Ensino e aprendizagem das expressões numéricas para 5ª série do Ensino Fundamental com a utilização do jogo Contig 60®**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2009. 118 f.

SILVA, M. J. F. da, *Investigando saberes de professores do Ensino Fundamental com enfoque em números fracionários para a quinta-série*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009. 307 p.

Anexo A: Tabuleiro do jogo Contig 60®

0	1	2	3	4	5	6	7
27	28	29	30	31	32	33	8
26	54	55	60	64	66	34	9
25	50	120	125	144	72	35	10
24	48	108	180	150	75	36	11
23	45	100	96	90	80	37	12
22	44	42	41	40	39	38	13
21	20	19	18	17	16	15	14

Identities and representations in the inclusive school

Relma Urel Carbone Carneiro¹

A discussão sobre a escola inclusiva surge em nosso cenário em virtude da mudança de um paradigma até então pautado na valorização do perfeito e normal como princípios de uma sociedade que pelo capitalismo e conseqüente competitividade prima pelos que se sobressaem dentro desta lógica. Este paradigma, fruto de uma relação histórica entre a sociedade e o categorizado como diferente, passou por variações que vão desde a exclusão total dessa parcela da sociedade até a compreensão e reconhecimento de direitos através de políticas e ações sociais.

Um novo paradigma social baseado em um ideal democrático de valores surge em contraposição à idéia de estigmatização e discriminação de toda e qualquer diferença estabelecida social e/ou culturalmente. Nessa nova concepção faz-se necessário o entendimento de que a diversidade é parte constituinte da condição de humano o que rechaça a princípio qualquer forma de separação. No entanto, representações instituídas ao longo do percurso de formação de uma cultura requerem outro longo processo de desconstrução e reconstrução.

Neste contexto, a escola como um segmento social que é ao mesmo tempo individual e coletivo, se mostra ao menos em tese, diante do desafio de desconstruir representações estabelecidas sobre o outro diferente e construir novas representações a partir do reconhecimento e valorização desse outro que diferente em características individuais é igual em direitos e deveres.

A caracterização do diferente se dá de diversas formas mediante critérios de pertencimento ou não pertencimento estabelecido social e culturalmente. Embora a escola hoje esteja aberta a uma variedade de diferenças relacionadas a questões sociais, econômicas, culturais, religiosas, psicológicas, de gênero entre outras, vamos fazer uma análise das diferenças relacionadas a questões biológicas e/ou fisiológicas, que acarretam deficiências intelectuais, sensoriais e físicas, entendendo que além do

¹ Doutora em Educação Especial pela UFSCar, docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Araraquara - e-mail: relmaurel@fclar.unesp.br

estereótipo de diferença causado pela deficiência, os indivíduos pertencentes a essa população apresentam em sua maioria necessidades educacionais especiais, o que implica em uma reorganização da escola para que possa oferecer uma educação de qualidade também a esses sujeitos, pressuposto básico de uma escola inclusiva.

A história da educação especial destinada basicamente a pessoas com deficiências revela a total desvalorização social desses indivíduos considerados inicialmente como totalmente incapazes e inúteis. Somente depois de séculos de segregação social, a partir do século XX, que novas concepções surgem sobre possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem a esses indivíduos.

O paradigma no qual a concepção de inclusão se insere diferentemente do paradigma anterior que previa mudanças no indivíduo deficiente de forma a atingir sua normalização para só então garantir sua posterior integração, prevê mudanças no interior da sociedade como um todo entendendo que uma sociedade inclusiva, portanto justa e democrática, é aquela que atende seus cidadãos com equidade, onde muitas vezes é preciso diferenciar meios para garantir igualdade de oportunidades. O fracasso do paradigma que objetivava a integração se deu justamente porque o princípio da diversidade humana como característica inerente a nossa condição de humanos não era considerado. Morin (2011, p.49-50) apresenta de forma belíssima esse princípio.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

O desafio que está posto relaciona-se com a necessidade de transformação da sociedade e conseqüentemente da escola de modo a criar

uma cultura em que, além do respeito, a valorização da diversidade seja um imperativo. Essa transformação necessária envolve uma variedade de aspectos como estruturais, econômicos, políticos, instrumentais, entre outros, que apesar de fundamentais não são suficientes para garantir a convivência mútua. Há que se destacar o aspecto atitudinal como elemento imprescindível sem o qual todos os outros perdem o valor. O que tem que mudar, se transformar é a atitude humana diante da diferença, é ver no outro a si mesmo e ver em si mesmo o outro. Essa transformação requer uma mudança nas formas de construção da identidade e representações sociais envolvendo as pessoas com deficiência.

Identidade

A identidade é uma construção social. Segundo Castells (2008, p.23), a questão principal que envolve essa afirmativa diz respeito a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço.

Como construção social, marcada por relações de poder, a identidade da pessoa com deficiência foi se constituindo ao longo do tempo como inferior em relação ao não deficiente. Desde os primeiros relatos sobre a deficiência, esta esteve relacionada à incapacidade, improdutividade, criando uma cultura de separação que acarretou no não oferecimento de condições de desenvolvimento e aprendizagem, que de forma circular reafirmava a incapacidade e improdutividade. A identidade é produzida na relação com o outro e se constrói na relação direta com a diferença. Quando se trata de deficiência parece que a normalidade é assegurada justamente na medida em que o outro é marcado como desviante. Essa marcação historicamente produziu uma categorização entre deficientes e não deficientes justificando mecanismos de exclusão a partir do pertencimento ao grupo identitário desviante. Conforme Woodwaed (2000, p.39-40):

As identidades são fabricadas por meio da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos a dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo, servos e croatas); eu/outro. Na argumentação do sociólogo francês Émile Durkheim, é por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com sistemas classificatórios que o significado é produzido.

Ainda segundo Woodward (2000), a identidade é relacional e está vinculada também a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como deficiente, isso terá efeitos concretos, pois tal grupo pode ser socialmente excluído e ter desvantagens em relação a outros grupos.

Esta é exatamente a experiência vivida pelas pessoas com deficiência que pela classificação simbólica de incompetência e improdutividade tiveram ao longo de seu percurso escolar suas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem negadas, em função de uma completa falta de entendimento de suas possibilidades. Vivemos um longo período de total exclusão e segregação do deficiente em que todos os seus direitos eram negados, inclusive de convívio social, que perdurou por séculos. A partir da segunda metade do século XX a sociedade começa a investir na integração desses sujeitos, porém, ainda os estigmatizando em função da deficiência, o que levou a educação a criar mecanismos separados de escolarização com objetivos diferenciados daqueles previstos para todos os alunos. Tais medidas trouxeram os efeitos concretos apontados por Woodward (2000), pois os alunos deficientes tinham uma escolarização que visava à superação da deficiência e, portanto, atuava mais no campo clínico que no pedagógico. Essa realidade roubou do deficiente a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem acadêmicos, os colocando em condições de desvantagem em relação aos não deficientes.

A escola, segmento social destinado à formação das novas gerações com o compromisso de criar oportunidades para que o conhecimento produzido pela humanidade seja re-elaborado e incorporado por seus novos cidadãos, não cumpre seu papel com os alunos deficientes uma vez que não considera o

desenvolvimento e a aprendizagem a partir das diferenças. A deficiência em si não é condição determinante para não desenvolvimento e aprendizagem como estabelecido socialmente ao longo do tempo. Ao contrário, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos únicos, vivenciados por todo ser humano, que em condições formais e informais desenvolvem mecanismos de apropriação do conhecimento disponível. Ao desconsiderar as capacidades do deficiente, e conceber os processos de ensino e aprendizagem como homogêneos, a escola não oferece as mesmas condições de ensino e aprendizagem ao aluno deficiente estabelecendo uma desvantagem em relação aos não deficientes.

A concepção de escola inclusiva engloba outra forma de compreender os processos educacionais. A escola trabalha com a diversidade dos alunos, seja ela qual for inclusive advinda de deficiência, entendendo que seu papel é oferecer de forma equitativa condições de acesso ao currículo. Nessa perspectiva, a escola tem que passar por um processo de reconstrução de identidade, tanto institucional como de seus atores sociais.

Identidade institucional

Cada escola tem uma identidade produzida a partir de uma cultura. A cultura da escola se estabelece a partir das interações de seus atores entre si e de suas relações com o projeto da escola. O universo humano pertencente à escola engloba vários atores e autores que em suas relações cotidianas ditam a forma como o projeto da escola se constitui. Esses elementos pertencentes a grupos diferentes, gestão, professores, alunos, funcionários, familiares, comunidade atuam tanto como personagens que muitas vezes apenas representam papéis, como autores do processo educativo, na medida em que constroem a dinâmica escolar.

Pensar em uma escola inclusiva como princípio inquestionável é pensar na reorganização de uma cultura estabelecida em que as diferenças não são bem vindas. No contexto escolar atual, a invasão do aluno deficiente significa uma sobrecarga de trabalho não aceita de forma natural pela maioria das escolas. Criar outra cultura que seja acolhedora e, conseqüentemente, transformar a identidade escolar requer investimento por parte da instituição escola em vários aspectos. A começar pelo projeto político pedagógico, que deve ser o refletor da cultura e identidade da escola, o acesso, a permanência e o bom aproveitamento do aluno com deficiência, deve ser um dos pilares de sustentação da escola inclusiva. Esse princípio passa pela internalização do conceito de diversidade como elemento constituinte da condição de humano. A elaboração do projeto

político pedagógico que deve envolver o coletivo da escola de forma efetiva é um dos primeiros espaços de conhecimento e valorização da deficiência. Pensar o projeto da escola é pensar quais cidadãos queremos formar. Por ser processual, a inclusão hoje ainda é vista como um problema. Em um desabafo desesperado certa diretora de uma escola de educação infantil relatou que para ela “inclusão rima com problemão”. Não sabemos conviver com as diferenças na escola, isso ainda é novo em nossa experiência educacional. Somente o exercício da convivência nos fará reorganizarmos valores, princípios e nos permitirá oportunizar às novas gerações experiências de convivência inclusiva.

Kaddouri (2009, p.24-25), fala em identidades herdadas, que já existem, e que herdamos de nossas origens sócio-familiares, e, de identidades adquiridas, que construímos relativamente a nossas posições e pertencimentos sócio-profissionais, bem como através de papéis que assumimos. Essas duas identidades muitas vezes entram em conflito e provocam tensões identitárias. Ainda segundo a autora, “a maneira pela qual o sujeito trata dessas questões e reformula o sentido do laço que estabelece entre os diferentes componentes temporais de sua identidade orientará, em parte, as representações que ele tem de seu futuro identitário”.

A escola vive hoje uma crise de identidade e tem dificuldades para lidar com a herança da discriminação e do preconceito e com a aquisição de novas formas de lidar com o outro diferente em características, mas não em essência. Sua identidade futura será fruto da re-elaboração de suas práticas de convivência e valorização das diferenças como elementos fundamentais da constituição humana.

Falar de identidade institucional implica em destacar o papel da gestão escolar enquanto segmento responsável pela articulação entre as questões administrativas e burocráticas e as questões pedagógicas. À gestão escolar é atribuído um papel muitas vezes ambíguo e contraditório de manter uma ordem estabelecida pelos sistemas e de liderar as mudanças necessárias. Transformar a escola em um espaço democrático supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de forma diferente e querem coisas diferentes, portanto fazer democracia significa aprender a discutir, elaborar e aceitar regras coletivamente, muitas vezes superando obstáculos e divergências, por meio de diálogos, para a construção de propósitos comuns, também é uma tarefa a ser exercitada em uma proposta de escola inclusiva, pois tradicionalmente a escola tem exercido uma gestão administrativa pautada nos moldes empresariais reproduzindo assim relações sociais capitalistas. Mudar de direção requer da gestão escolar

envolvimento prioritário com os aspectos pedagógicos que envolvem o trabalho educativo, exercendo uma liderança capaz de reunir seus atores para que assumam papéis de autores do processo inclusivo. Quando a participação na elaboração do projeto escolar é coletiva, os bônus e ônus são assumidos por todos e aos poucos se modifica o olhar sobre o que hoje chamamos de problemas decorrentes da inserção de alunos com deficiência na escola.

A escola inclusiva pressupõe uma gestão democrática e coletiva em que a participação voluntária na elaboração e implementação de um projeto político pedagógico inclusivo deve ser de todos. Essa vivência, e unicamente ela, poderá alterar a cultura excludente dominante na escola atualmente e dar lugar ao surgimento de uma nova identidade, criativa, equitativa e humana.

Identidade do professor

Como um dos atores e autores do universo escolar, o professor constrói sua identidade profissional docente ao longo de sua trajetória que vai desde sua formação enquanto sujeito, enquanto professor e perpassa sua experiência profissional e individual. Conforme Gomes (2009, p.32), “O “outro” ou “os outros significativos” têm papel fundamental na construção da identidade de “si”, pois é na interação e no diálogo com eles que o sujeito passa a desenvolver a consciência sobre si mesmo, ter percepções e construir representações acerca de si”.

Quando o sujeito escolhe a profissão professor e ingressa em um curso de formação de professores, chamamos esse curso de formação inicial. Na verdade toda sua vivência escolar é suprimida, como se o aprender a ser professor começasse ali, com os conteúdos do curso de formação. Ao escolher a profissão professor, o sujeito tem imagens e representações dessa profissão estabelecidas ao longo de seu período de contato com professores diversos que fizeram parte de sua formação até ali. Conforme Aranha e Laranjeira (1996, p.3):

Partamos de uma idéia comum, ou seja, de uma idéia que ocorre a todos os que se vêem professores e a todos os que vêem os professores: o professor tem que pensar no aluno! Buscando compreender tal idéia em meio à complexidade que constitui o nosso contexto de existência, havemos de refletir: para que o professor possa pensar no aluno, temos que pensar no professor! E temos que pensar mais do que pensar apenas que o professor tem aluno; temos que pensar que o professor foi

aluno! Pensar no professor somente enquanto professor é um pensar fragmentado, que congela, isolando, os papéis e os acontecimentos da nossa vida, não nos permitindo vê-la e compreendê-la tal como ela realmente é. Se somos adultos temos de ter sido crianças: se somos pais, temos de ter sido filhos; se somos professores, temos de ter sido alunos. E tem mais: o jeito de termos sido crianças, filhos ou alunos, influencia o jeito de sermos pais ou professores, o que, por sua vez, influencia o jeito de ser das crianças, filhos ou alunos.

Ao considerar todas essas relações apresentadas por Aranha e Laranjeira, percebemos a enormidade e complexidade do conceito ser professor, que vai além das experiências até a escolha da profissão, da passagem pelo curso de formação oficial, mas adentra a prática profissional e permanece ativa para sempre.

Ser professor pode ser encarado apenas como o exercício de uma função, em que o sujeito aplica técnicas de ensino para uma clientela e verifica resultados esperados, ou, pode ser entendido como o exercício de um ofício, que nos dizeres de Arroyo (2000, p.18), envolve um saber qualificado, único, pertencente ao seu mestre que aprendeu seu segredo, sua arte, com identidade respeitada, reconhecida socialmente, com traços bem definidos. Ter uma identidade docente é ter uma profissão com significado, é compreender seu papel social e político na formação de humanos. Uma identidade docente é por si só inclusiva, porém a história de homogeneização criada no interior da escola levou os professores a se distanciarem de seu papel original, que é o de conduzir a criança, ao conhecimento do mundo e de suas relações. Ao longo do tempo a profissão docente se constituiu em um modelo educacional excludente e discriminatório, em que a educação dos diferentes, envolvendo majoritariamente alunos com deficiências, se deu em espaços segregados como escolas ou classes especiais. Esse distanciamento levou os professores a fazerem uma distinção entre os alunos como normais ou anormais, capazes e incapazes de aprenderem aquilo que a escola ensina. Desta forma, sua identidade ficou marcada em contraposição à identidade do professor especialista, que por imposição do sistema também era visto como diferente, ou seja, ser professor de alunos normais é uma coisa e ser professor de alunos especiais é outra.

Essa marcação simbólica criou no imaginário docente uma indisponibilidade para a inclusão daqueles que tradicionalmente não fizeram parte do ideário escolar. A história apresenta uma grande descrença por parte da sociedade nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos

deficientes. A deficiência desafia a escola e o professor. O aluno com deficiência muitas vezes tem uma maneira própria de lidar com o conhecimento, que não corresponde ao que o professor e a escola preconizam. Uma vez que sua atuação é homogeneizadora a escola ignora aqueles que fogem ao padrão. Uma das grandes dificuldades em se pensar e fazer uma escola inclusiva é que a mesma terá que considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual que não cabe em padrões e modelos idealizados, além do que independe de condições físicas, sensoriais ou intelectuais. A forma de aprender, o tempo de aprender, o conteúdo do aprender podem variar, porém, a ação do aprender como uma ação unicamente humana, individual e heterogênea é inerente a todo ser humano.

Ao professor da escola pertencente ao paradigma da inclusão cabe a reorganização de sua identidade, resgatando seu papel eminentemente pedagógico de responsabilidade pelo ensino e aprendizagem de todos seus alunos. Na fala dos professores a prática desse princípio é bastante complexa uma vez que se dizem despreparados para tal tarefa. Essa preparação deverá ocorrer na formação inicial dos novos professores, na formação em serviço constante como elemento indispensável para reflexão da ação docente, mas fundamentalmente, e com risco de inutilizar as ações precedentes, na forma de exercício prático da ação docente com o deficiente e seus pares a partir da crença e do reconhecimento de sua capacidade de aprender. Cursos de formação para um trabalho inclusivo não modificarão práticas excludentes arraigadas na nossa cultura. Caberá ao professor o entendimento de que o direito do aluno ao conhecimento é anterior a sua condição de preparo, ou seja, sua tarefa será buscar os caminhos que conduzam a mudança das práticas estabelecidas.

Uma nova escola, um novo professor, uma nova identidade. Um novo que se constitui a partir do velho e sobre o velho, o que aumenta imensamente a complexidade da tarefa.

Representações

As representações sobre as pessoas com deficiência no nosso cenário educacional demonstram de forma clara os efeitos da exclusão social e dos mitos dela decorrentes. No imaginário dos atores escolares (não só deles), a deficiência representa a incompetência, inutilidade, anormalidade, tudo aquilo que difere do padrão aceitável pela escola. Essas representações, ao

longo do tempo, criaram uma imagem de impossibilidade de educação para tais elementos. Segundo Oliveira (2004, p.129):

Esses discursos são de naturalidade e de normalidade moral, cujo fundamento é o “princípio de identidade”. A relação “identidade-diferença” se apresenta numa dimensão de totalidade, na qual a diferença é construída, em forma negativa, em função do referencial identitário estabelecido. Discursos que legitimam a “diferença” e a exclusão social das pessoas que apresentam necessidades especiais.

Tenho realizado uma atividade com alunos de cursos de Pedagogia denominada Ensaio, onde os mesmos elaboram uma breve narrativa relatando sua relação com pessoas com deficiência, desde a infância até os dias atuais, evidenciando suas percepções, emoções, sentimentos, “achismos”, etc. Esta atividade tem como objetivo levar as participantes a fazerem uma reflexão sobre sua história pessoal de relação com pessoas com deficiência, de forma a esclarecer posicionamentos, atitudes e conceitos. A leitura e re-leitura desses ensaios possibilitou a criação de algumas categorias que se referem aos seguintes conteúdos: sentimentos, práticas de socialização, emoções, atitudes, trabalho, família, sociedade, desconhecimento, formação, história, posicionamentos, concepções, reações do portador de deficiência e outros. A seguir estão sintetizados os conteúdos majoritariamente predominantes em cada uma dessas categorias no conjunto das narrativas dos alunos, futuros professores.

CATEGORIA	RELATO
Sentimentos	- Sentimento de medo, dó;
Práticas de socialização	<ul style="list-style-type: none"> - orientação para não chegar perto do portador de deficiência mental pois a baba poderia transmitir “o mesmo mal” (sic); - quando criança tinha medo de um adulto com deficiência mental, os pais transmitiam esse medo para os filhos; - pessoas com deficiência, moradores de rua, serviam de chacota e reagiam com agressividade; - década de 50-60 na família o deficiente era tratado isolado, podia machucar as pessoas; - quando criança não os conhecia, acha que vivem escondidos; - o assunto deficiência era evitado;
Emoções	<ul style="list-style-type: none"> - impotência diante de um aluno DA, não saber o que fazer; - diante de um caso próximo, desespero, aflição, aceitação, reconhecimento das possibilidades;

	<ul style="list-style-type: none"> - medo de ataques, desconhecimento da situação, vontade de chorar, arrepio; - a convivência muda o olhar; - pena do D.V. por ele não conhecer seus filhos e netos; - admiração pela deficiência visual não tirar sua alegria de viver;
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> - ao me deparar com um deficiente, tento me colocar mentalmente em seu lugar; - tentativa de distanciamento da pessoa para não pensar no problema; - como não tive contatos, hoje não sei lidar com deficiências.
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - o trabalho com alunos com N.E.E., mesmo sem preparação traz satisfação pessoal e moral por estar vencendo preconceitos e quebrando tabus; - como profissional, sentimento de desafio e responsabilidade; - o medo de não saber lidar com a situação assusta; - trabalhar com alunos com N.E.E. traz uma sensação de solidão, de estar no fundo do poço; - sentimento de insegurança em relação às ações que devem ser tomadas; - sempre que possível evitava o contato com uma DA, pois me sentia mal em não entendê-la;
Família	<ul style="list-style-type: none"> - quando se tem um filho, é necessário aceitar, ter paciência, respeitar suas limitações, buscar recursos, a luta é árdua; - quando a família é boa, a pessoa com deficiência tende a apresentar menos problemas;
Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - sociedade hipócrita, sem colaboração, discriminatória, setores públicos não adequados, setores médicos sem interesse em acompanhar e dar apoio;
Desconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - não conhecimento de causas de deficiência; - curiosidade em relação aos porquês das deficiências;
Formação	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de informações sobre N.E.E. nos cursos de formação de professores;
História	<ul style="list-style-type: none"> - quando criança convivência sem preconceitos;
Posicionamento	<ul style="list-style-type: none"> - a convivência com o aluno com deficiência é boa para toda a escola;
Concepção	<ul style="list-style-type: none"> - a deficiência não precisa ser um empecilho para uma vida profissional e social ativa e feliz;
Reação do deficiente	<ul style="list-style-type: none"> - agressividade por parte do deficiente que não aceitava sua condição;

	- eles demonstram carência;
Outros	- super proteção dos adultos por pena da condição de deficiente;

A análise das narrativas pessoais nos permite observar o quanto o assunto deficiência esteve longe do conhecimento da sociedade por muito tempo. Em relação ao relatado frente à deficiência predominaram os temas “dó”, “pena” e “medo” o que demonstra uma concepção ainda ligada à idéia de incapacidade do deficiente, como alguém que necessariamente tem uma vida dependente, infeliz e digna de piedade.

O medo de aproximação do deficiente também aparece tanto por desconhecimento de suas reações, como por idéias preconceituosas da deficiência tais como, por exemplo, de que seja algo transmissível pelo contato. Alguns relatos demonstraram consciência do isolamento que muitas pessoas com deficiência vivenciaram no passado uma vez que não eram vistos em público ou nas escolas, e até eram escondidos pelos próprios familiares, ou residiam em outras casas longe de suas famílias. O descaso da sociedade em tempos passados para com pessoas com deficiência também pôde ser visto em relatos em que os participantes os reconheciam entre mendigos de rua e sujeitos a gozações e repúdio em suas comunidades.

Esteve bastante presente ainda o reconhecimento da própria falta de informação sobre as deficiências, suas causas, características, o que dificulta em muito o contato quando este é necessário. No entanto, tivemos também relatos em que ficou evidenciado que a convivência com pessoas com deficiência ajudou muito a desfazer medos e mitos, mostrando-nos que o ingresso desta clientela na escola poderá produzir mudança de concepção da equipe escolar e das novas gerações, que convivendo mais de perto com pessoas com deficiência, possivelmente terão concepções, atitudes e narrativas, representações, diferentes em suas vidas adultas.

Considerações iniciais

Este subtítulo não contém um erro semântico. Nossas considerações sobre esses temas, identidades, representações, referentes à escola inclusiva, são exatamente iniciais. Refletimos de forma efetiva sobre o conceito de inclusão na escola a menos de duas décadas, o que representa um tempo muito curto frente às mudanças conceituais e paradigmáticas que envolvem. Embora a idéia de que a escola deveria ensinar tudo a todos seja bastante antiga, por exemplo, constando na Didática Magna de Comenius que nasceu

no final do século XVI, políticas públicas de educação inclusiva só surgiram beirando o século XXI. A escola inclusiva só será construída se seus atores se tornarem também construtores e unirem tijolos diversos com o cimento da humanidade. A convivência em uma sociedade inclusiva implicará em outras formas de representação do outro e em uma forma identitária que é ao mesmo tempo individual e universal. Segundo Touraine (1998, p.25):

Só podemos viver juntos, isto é, combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, se colocarmos a idéia de sujeito pessoal no centro de nossa reflexão e de nossa ação. O sonho de submeter todos os indivíduos às mesmas leis universais da razão, da religião ou da história, sempre se transformou em pesadelo, em instrumento de dominação; a renúncia a todo princípio de unidade, a aceitação de diferenças sem limites, conduz à segregação ou à guerra civil. Para sair deste dilema, este livro pinta o sujeito como combinação de uma identidade pessoal e duma cultura particular com a participação num mundo racionalizado e como afirmação, por este mesmo trabalho, de sua liberdade e sua responsabilidade. Só esta aproximação permite explicar como podemos viver juntos, iguais e diferentes.

Podemos dizer que estamos no início de um processo lento porque envolve mais que mudanças estruturais, mudanças conceituais e consequentemente atitudinais. A mudança de concepção é a última em um processo histórico justamente porque envolve representações e identidades, umas marcadas pela exclusão e outras marcadas pela dominação. A consolidação de uma escola e uma sociedade inclusiva dependerá do movimento individual e coletivo em prol desse objetivo.

A escola comum vem recebendo ao longo das duas últimas décadas alunos com deficiência, não sem resistência, porém, inclusão é mais que matrícula e mais que alunos com deficiência no mesmo espaço escolar. Talvez esse movimento, ainda que insuficiente neste momento, seja o caminho para as novas gerações viverem experiências diferentes das tradicionais e con-vivendo com as diferenças na escola criem culturas e representações também diferentes sobre o que é ser humano.

Referências

ARANHA, M. S. F. e LARANJEIRA, M. I. **Brasil, século XX, última década**. Bauru: UNESP – Bauru. Íntegra de texto produzido para projeto “A integração do aluno com deficiência na rede de ensino”, da SORRI-BRASIL, MEC/SEESP, UNICEF, 1996.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KADDOURI, M. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In: BRITO, V. L. F. A. (org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SEGUNDA PARTE

ALGUNS SUBSÍDIOS PARA AS EDUCAÇÃOES

Os Estilos Cognitivos de Dependência e Independência de Campo na Educação: uma trajetória conceitual na direção do ensino e da aprendizagem

Sebastião de Souza Lemes¹

A educação escolar sempre procurou atender a grandes demandas da sociedade na qual está contida. Entre essas demandas encontra-se a busca, permanente, pelo respeito e compreensão às diferenças e, com efeito, à individualidade de cada sujeito. Os estudos sobre Estilos Cognitivos têm contribuído significativamente nesse sentido. São algumas dessas contribuições que estará sendo explorando neste texto, de forma conceitual e introdutória, com o objetivo de esclarecer e possibilitar esse debate no âmbito da educação escolar.

Com origem teórica na Psicologia Cognitiva, mais especificamente, nos estudos sobre cognição humana na perspectiva diferencial, os Estilos Cognitivos, são constructos desenvolvidos para descrever traços perceptuais dos indivíduos.

Desde o século XIX, psicólogos como Cattell e Jastrow procuravam analisar e medir as diferenças individuais através da avaliação das capacidades perceptuais dos indivíduos; porém, juntamente com a evolução dos estudos no campo da psicologia ocorre a sua fragmentação, emergindo daí inúmeras sub-áreas e, dentre elas, a própria Psicologia Experimental. Já no século XX, inúmeros desafios se apresentam na busca da compreensão do homem e sua individualidade. Estudos procuram estabelecer relações, por exemplo, entre a denominada Psicologia Diferencial e a Psicologia Genética de Piaget. Nos anos 80, Reuchlin e Bacher (1981) desenvolvem estudos sobre aspectos cognitivos da personalidade e, dentre outras coisas, destacam, numa alusão direta aos postulados piagetianos, como sendo altamente provável a hipótese da origem genética das diferenças entre os indivíduos.

Sperry (1977) considera que o interesse por esses estudos tenha se disseminado de forma mais intensa, a partir dos trabalhos de três diferentes grupos de investigação: o de Brooklyn, o de Menninger e o do Instituto Fels.

Na escola de Brooklyn, Asch e Witkin, isolam traços de percepção que denominam como **“Dependência e Independência de Campo”** e, mais

¹ Professor Doutor no Departamento de Ciências da Educação e no Programa de Pós-Graduação em educação Escolar da FCL - UNESP – Campus Araraquara

tarde, o próprio Witkin e colaboradores (1962), apresentam evidências em seus estudos de que as percepções individuais são parte de um conjunto mais amplo de fatores inter-relacionados que refletem o nível de diferenciação psicológica dos indivíduos (SPERRY, 1977, p.72-73).

Os autores, apesar disso, procuram ir além desse constructo ampliando a sua abrangência. Em discussões específicas sobre essa questão, descrevem esse constructo – Estilos Cognitivos² - como as *“características do modo como a concepção individual organiza o ambiente”*.

Conforme os principais grupos de maior influência sobre os estudos dos EC, apresentados por Sperry, as concepções também se mostram diferentes. Para o grupo da Fundação Menninger, formado por Holtzman, Gardner e outros, EC é visto como um *“composto de controles cognitivos”* que, por sua vez, é definido como *“processos internos de controle cognitivo, enquanto formas características de integração dos acontecimentos externos”* (p.73). Para o grupo do Instituto Fels, formado por Kogan e seus associados, EC é definido como *“preferências individuais estáveis nos modos de organização perceptiva e categorização conceitual do ambiente externo”* (SPERRY, op. cit., p.71). No caso do terceiro grupo, denominado de Grupo do Brooklyn ou Escola de Brooklyn, formado por Witkin, Asch e colaboradores, EC foi definido como *“formas, sutis e relativamente estáveis, como o indivíduo percebe, pensa, resolve problemas, aprende e se relaciona com os outros”* (PENNING & SPAN, 1991 Apud TORRES, 1992, p.8).

As principais correntes de estudo que têm sustentado as pesquisas sobre EC na atualidade, manifestam suas posições a partir dos conceitos de Dependência e Independência de Campo propostos por Herman Witkin e seus colaboradores; da concepção de diferenciação e indiferenciação cognitivas, propostas por Gardner e colaboradores e dos traços de reflexão e impulsividade, apresentados por Kogan e associados. Estas dimensões de estilos cognitivos, além de serem as mais pesquisadas, introduzem o leitor a alguns estudos clássicos destes diferentes grupos (do Brooklyn, da Fundação Menninger e do Instituto Fels). Nos três casos, a preocupação principal é a investigação das diferenças individuais e do modo pelo qual a informação é processada por diferentes indivíduos. (SPERRY, 1977, p.111)

Alguns esclarecimentos conceituais sobre Estilo Cognitivo

² Por uma questão de adequação ao modo de tratamento usual utilizado pela literatura, estaremos tratando por EC ao se fazer referência ao Estilo Cognitivo, IC ao se fazer referência aos Independentes de Campo e DC para os Dependentes de Campo.

Segundo Riding & Cheema (1991), a expressão Estilo Cognitivo foi utilizada no final dos anos 30, por Allport (1937) e tem sido utilizada para descrever o modo como as pessoas individualmente ou habitualmente resolvem problemas, pensam, percebem e memorizam. Para Pennings & Span (1991), EC, enquanto um constructo, foi empregado nos anos 40 com a função de designar a forma como o indivíduo se organiza para lidar com seus valores e necessidades individuais.

Guilford (1967), analisando os EC como funções intelectuais executivas, sugere que a designação intelectual seja substituída pelo termo cognitivo. Assim, continua Guilford, estaria mais bem adequado às suas considerações sobre o assunto como modelo de estruturas do intelecto. Muito do que se tem escrito sobre os EC, expressam, frequentemente, que estes traços se aplicam também à memória, pensamento e resolução de problema. Isto traz para este quadro todas as outras estruturas do intelecto com um comportamento operacional. Em suas discussões, este autor afirma que, dentre os estudos que vem sendo desenvolvidos sobre o assunto, os trabalhos de Witkin e colaboradores se destacam como tendo estabelecido os EC mais estudados dentre os demais: o de Dependência e o de Independência de Campo (GUILFORD, op. cit.).

Dependência e Independência de Campo (DIC) compõem um constructo, originado em estudos de laboratório desenvolvidos por Witkin e colaboradores, sobre os processos perceptivos em situações de orientação espacial. Este autor realiza estudos envolvendo também as percepções de formas e, para isso, emprega o Teste de Figuras Ocultas – (Embedded Figures Test - EFT) -, através do qual, analisa em que grau a experiência afeta a percepção das formas apresentadas de maneira “disfarçada” em um determinado contexto. Os resultados deste experimento, associado a outros, revelam que as diferenças individuais observadas podem ser definidas em termos de grau de dependência que o sujeito tem da estrutura do campo visual privilegiado. Isto significa que pode variar de um extremo, de grande dependência, até uma grande capacidade para lidar analiticamente com este campo, num outro extremo. Assim, o constructo se apresenta na forma de um “continuum” com uma distribuição normal.

O trabalho de Witkin e colaboradores parte do constructo de diferenciação baseado na interação entre variáveis orgânicas e ambientais que são básicas na diferenciação das funções psicológicas e nas diferenciações estabelecidas em torno de áreas funcionais permitindo uma relativa bipolaridade para a definição do referido constructo (GARCIA RAMOS, 1986). Os citados elementos de diferenciação foram estabelecidos, a

partir do ambiente e do organismo, para as funções psicológicas que estabelecem diferenciações (a) relacionais, (b) oréticas³ e (c) cognitivas. Em relação aos elementos de diferenciação psicológica, para o organismo, estão presentes as influências genéticas, equilíbrio hormonal e diferenciação hemisférica; no caso do ambiente, estão as regras de socialização, a estrutura social e a cultura.

Empregando o Teste de Figuras Ocultas – EFT - em um estudo longitudinal, Witkin et. al. (op. cit., 1962/1974), observam que em jovens aos 10, aos 14 e aos 17 anos, há uma evolução do estilo de dependência de campo para um estilo independente de campo, de uma idade mais jovem para a adolescência. Em estudos específicos, desenvolvidos posteriormente, mostra que após os 17 anos há uma tendência de estabilidade para a DC ou IC nos indivíduos, tornando-se assim, imutável a partir de então.

Witkin (1976), em outro de seus trabalhos, sobre estilo cognitivo, onde os relaciona com a performance acadêmica de estudantes e professores, esclarece que os sujeitos com EC, Dependente de Campo e Independente de Campo, estão distribuídos em um “continuum” de forma a configurar uma normalidade estatística. Assim, os sujeitos posicionados em seus extremos, certamente apresentam alguma consequência em seu comportamento, para a escolha vocacional e educacional. Os sujeitos **Dependentes de Campo** mostram uma certa preferência por Ciências Sociais. Quanto à tendência vocacional, também a área social ou de relações humanas é evidenciada com as predileções por atividades como Psicologia Clínica ou Enfermagem. Já os **Independentes de Campo**, preferem as Ciências Naturais, Engenharia e Matemática. Os sujeitos que se encontram nesses extremos apresentam também diferentes estilos no ensino e no direcionamento da aprendizagem.

Inúmeras investigações têm procurado estabelecer definições mais amplas sobre os EC e, apesar disso, não se encontram, na literatura, indícios de que se obtenha uma postura de consenso sobre essa questão. Há inclusive, no trabalho de Smith (1990, p.339), uma análise que trata do EC como estilo de aprendizagem, apesar de suas conclusões estabelecerem que considera “*os estilos de aprendizagem sob duas rubricas gerais - cognitiva e afetivo-social”.* Tendo como concepção de estilo de aprendizagem “*o modo característico das*

³ Este é um termo que vem do grego *oréktikós* e foi empregado por Cyril Burt para designar uma categoria de fatores da personalidade, os quais se referem a tendências, por oposição aos fatores cognitivos, intelectuais (é um sentido conotativo segundo Henri Piéron, 1969). Howard C. Warren (1956), denomina-o como aspectos afetivos e volitivos* da experiência, contrário a cognição (* adjetivo aplicado a atos e fenômenos da vontade).

peçoas processarem a informação e de sentirem e se comportarem nas situações de aprendizagem e face às mesmas”. Seus estudos revelam que já existe uma base, suficientemente sólida, para se levar a sério esta questão. Este mesmo autor considera não poder fazer essa distinção rigorosa ou fácil, pois considera que, por exemplo, os estilos cognitivos denominados dependência e independência de campo são descritos com claras implicações afetivos/sociais. Apesar disso, conclui seu estudo relatando que alguns estilos de aprendizagem se referem, primariamente, a processos cognitivos e outros ao modo de se relacionarem com o professor (SMITH, op. cit., 1990).

Os Estilos Cognitivos de Dependência de Campo e Independência de Campo e suas implicações na educação

Sistematicamente se vê nos discursos apresentados por profissionais da área de educação referências às características peculiares dos indivíduos. Apesar disso, Smith (1990) afirma ser um fato que, no âmbito da educação, mesmo entre os que ensinam a psicologia, poucos apresentam familiaridade com a literatura sobre diferenças individuais na aprendizagem. E, entre aqueles que apresentam algum conhecimento sobre o assunto, apenas uma minoria manifesta essa preocupação em seus programas de ensino, seja do ponto de vista do planejamento seja do ponto de vista metodológico.

O trabalho de Tennant (1988), ao abordar questões sobre a aprendizagem de adultos, possibilitou-lhe dizer que seria certo afirmar que é preferível o conceito de estilo cognitivo ao de aptidão intelectual para designar certas habilidades apresentadas pelo indivíduo em seu processo de aprendizagem. Isto porque, o primeiro apresenta dimensões bipolares possibilitando situar estes indivíduos ao longo dessa dimensão. Com isso passa a concebê-los como “diferentes” e não se os coloca numa gradação entre melhor e pior.

Nesses estudos, Tennant indica algumas implicações educativas relacionadas aos estilos cognitivos de DC e IC. Tais implicações se referem a como aprendem os alunos, como ensinam os professores, à educação formal em si e ao planejamento da carreira profissional. No primeiro caso foram considerados: (1) o efeito do reforço, (2) utilização de mediadores na aprendizagem, (3) aprendizagem de conceitos e (4) aprendizagem de material social (1988).

Em relação a como ensinam os professores, este autor considerou: (1) métodos, (2) técnicas e (3) ambiente do ensino. E, por fim, a educação formal e o planejamento da carreira, que considerou: (1) interesses educacionais e

profissionais e (2) o fazer escolhas e mudanças. Assim, procura evidenciar em seus estudos as diferenças individuais na aprendizagem, entre os sujeitos DC e IC.

Na busca de evidências destes estilos na postura do professor, Jales Ribeiro (1995) analisou a forma pela qual cada estilo cognitivo (DC e IC) se manifesta na comunicação do professor por ocasião do uso de reforço⁴ em sala de aula. De suas investigações, essa pesquisadora extraiu alguns indicadores susceptíveis de diferenciação entre as atividades pedagógicas do professor DC e IC, e são diretividade/não diretividade; orientação impessoal/orientação social; centrados em si/centrados no grupo; preferência por atividades no âmbito cognitivo/afetivo; preferência pela individualização do ensino/trabalhos em grupo; recursos objetivos e explícitos/objetivos menos definido; preferência por ensino de autodescoberta/situações de discussão; preferência pelo recurso ao uso de críticas corretivas/recompensas; facilidade no emprego de recurso pedagógico à hostilidade/dificuldade no emprego de recurso pedagógico à hostilidade.

Estas discussões oferecem pistas importantes na busca de esclarecimentos sobre papel dos estilos cognitivos DIC nas atividades de ensino e de aprendizagem. García Ramos (1986), analisando as implicações pedagógicas, ao considerar os estilos cognitivos de DC e IC, diz que os interesses e expectativas dos alunos evidenciam dimensões individuais entre os escolares. Este autor reafirma os dados levantados e conclusões obtidas por autores como Witkin (1954, 1962, 1977), Goodenough (1978), Ballesteros (1980), Linn e Kyllonen (1981) dentre outros.

As relações educacionais estabelecidas na escola, pela dinâmica da relação ensino aprendizagem, evidenciam as peculiaridades dos diferentes sujeitos enquanto ensinam e enquanto aprendem. As dimensões de personalidades DC e IC se traduzem em variáveis que facilitam ou dificultam ambas as atividades; García Ramos (op. cit., 1986) apresenta o que denominou de apreciações e conselhos que facilitam a tarefa docente, quando este conhece o estilo cognitivo de seu aluno. São eles: (a) a estruturação do conteúdo, objeto de aprendizagem dos alunos; (b) a variação nas estratégias para aprendizagem de conceitos; (c) a orientação de técnicas de estudos; (d) a tendência dos sujeitos DC a se sobressaírem nas ciências sociais em relação aos alunos IC e estes se sobressaindo nas ciências

⁴ Esta autora emprega o termo reforço de acordo com sua natureza ou pelos efeitos que produz no comportamento. Assim está seguindo a proposição de Witkin et. al. (1978), onde o reforço é um dos meios mais cômodos de que dispõe o educador para manter alguns comportamentos nos alunos e induzir outros.

naturais e exatas em relação àqueles; (e) a influência dos padrões de conduta social mais sobre os DC que sobre os IC; (f) a conduta interpessoal favorecendo aos DC, uma vez que os IC se apresentam de forma mais contida e impessoal; (g) as formas de motivação preferida; (h) as relações observadas entre o estilo cognitivo e interesse profissional; (i) o estilo cognitivo e a opção profissional; (j) a relação professor-aluno. Neste contexto há que se considerar as condutas típicas do aluno DC e IC além de se considerar as condutas típicas do professor DC e IC. Considerando-se estas características nos indivíduos, a elaboração de materiais e procedimentos, a orientação e a avaliação da sua aprendizagem deverá ser significativamente facilitada. Estas observações devem ser estendidas e consideradas para a elaboração e desenvolvimento de atividades de recuperação de aprendizagem, pois influem diretamente no rendimento, nas atitudes, nos interesses, na satisfação ao realizar tarefas individuais ou em grupo etc.

Contudo, tornam-se pertinentes algumas indagações como: as diferenças individuais, uma vez respeitadas pelos processos de ensino, podem ser a chave para um melhor aproveitamento das potencialidades do indivíduo? De que maneira os conhecimentos dos estilos cognitivos dos futuros docentes nos permitirão melhor orientá-los para a situação de ensino?

Estas indagações partem do suposto que na formação docente não há, em que pese estar sempre presente nos discursos sobre o assunto, qualquer orientação formativa no sentido de se considerar estas potencialidades individuais para um melhor aprendizado; seja por fatores sociais, econômico, políticos, metodológicos ou até mesmo em função do modelo de escola que se tem. Não estaríamos atravessando hoje um bom momento para se buscar conhecer e melhor aproveitar esse potencial do indivíduo: o seu estilo cognitivo para o trabalho docente?

Jales Ribeiro (1995), desenvolvendo estudos sobre os estilos DC e IC dos docentes e a forma como se utilizam os reforços na comunicação com seus alunos, diz que características pessoais observadas nos educadores parecem expressar, do ponto de vista educacional, (...) suas preferências relativas aos tipos de aprendizagem, conteúdos, métodos etc. Esta afirmação evidencia a(s) forma(s) pela(s) qual(is) estes educadores orientam suas atividades de ensino. As investigações⁵ analisadas por Jales Ribeiro (op. cit.) lhe permitiram indagar sobre o tipo de posicionamento que os indivíduos

⁵ Jales Ribeiro indica inúmeros estudos como investigações que resultaram em indicadores susceptíveis de diferenciação para atividades pedagógicas de educadores DC e IC frente a aprendizagem. Dentre eles estão: Witkin et alii.,1978; Leitão,1985; Witkin e Goodenough, 1985; Dias,1986; Smith, 1990 e Witkin et. alii. 1990.

caracterizados como tendo diferentes estilos cognitivos terão na sua prática educativa. Como resposta, esta autora afirma que os Independentes de Campo preferem a organização eficaz e a orientação do ensino enquanto, citando Smith (1990, p.324), diz que os Dependentes de Campo optam por participar de ambientes ternos e pessoais.

Estudos teóricos realizados por este autor mostram que os diferentes estilos cognitivos dos sujeitos colocados nos extremos do “continuum” DC e IC apresentam consequências nos comportamentos vocacional e educacional. Afirma ainda que dentre os DC (ou pouco IC como denomina em seu estudo), há uma predileção pela área de Ciências Humanas e dentre os IC (ou muito Independente de Campo), esta predileção é pelas Ciências Exatas e Naturais. Além disso, na perspectiva do ensino, estes estudos revelam também reflexos significativos no que denominam de estilo de ensino e no direcionamento da aprendizagem (WITKIN, 1976).

Questões como estas estão presentes em indagações relacionadas à formação docente, ao fracasso escolar, a diferenças individuais etc. A busca de conhecimento sobre os estilos cognitivos, como *“uma forma particular que cada um tem de selecionar informações através de estruturas mediacionais que variam de sujeito para sujeito”* (JALES RIBEIRO, 1995, p.73), terá muito a colaborar com todos estes estudos, principalmente em relação às diferenças individuais. Esta autora continua, destacando que os estilos cognitivos *“traduzem diferenças individuais no modo como percebemos, pensamos, resolvemos problemas e estamos ligados aos outros”* (op. cit., p.73). Estas indagações de estudo têm sido testadas em investigações sobre processamento de informações que procuram saber até que ponto (ou mesmo se) estas diferenças - DC ou IC - influenciam ou não a forma pela qual o indivíduo resolve problemas.

Sendo o estilo cognitivo a forma pela qual o indivíduo percebe, introjeta e processa as informações, considerando-se que há influência do EC no desempenho acadêmico dos indivíduos e considerando-se a distribuição heterogênea do grupo no “continuum” DC/IC, essas contribuições poderão prover os professores com material, até então desconhecidos da maioria, sobre como é e como trabalhar com este traço de personalidade tão amplo, profundo e de alto grau de estabilidade no ser humano.

Em relação ao posicionamento de professores - DC/IC - frente ao ensino e o direcionamento da aprendizagem, os que se encontram nos extremos do “continuum” também se mostram diferentes, segundo Tennant (op. cit.).

Os dados obtidos em outros estudos⁶ sobre a relação dos Estilos Cognitivos e desempenho acadêmico apresentam algumas características mostrando os resultados de acordo com as conclusões de Witkin (1967) ao afirmar que há no ensino escolar certa negligência em relação aos estilos cognitivos, pois promovem demasiadamente habilidades lógicas matemáticas e verbais (grifo meu). Os resultados deste estudo mostram que, tanto para a área de Ciências Humanas como para as Ciências Exatas, os sujeitos com as melhores médias no desempenho acadêmico são os Independentes de Campo, cujas características de raciocínio desempenham melhor tarefas que exigem atividades analíticas e realçam nitidamente o interesse teórico (WALLACH, KOGAN e BURT, 1967).

Às discussões desencadeadas pelo tema pode-se propor mais algumas as quais poderão ser respondidas em estudos futuros uma vez que esta temática se compõe de estudos bastante recentes: (a) os estilos cognitivos não estariam, pelo menos dividindo em dois grupos diferentes os sujeitos e assim definindo, pela natureza da percepção, pelo menos dois tipos diferentes de processamento de informação? (b) Os estilos cognitivos não influenciariam diretamente o desempenho de tarefas cognitivas uma vez que há uma possibilidade de que as estratégias cognitivas empregadas para suas resoluções sejam diferentes? (c) Dependendo da área de conhecimento envolvida, não se estaria favorecendo a um ou a outro estilo cognitivo? (d) E ainda, considerando-se que os trabalhos sobre processamento de informações vêm sendo desenvolvidos com ênfase em duas componentes básicas - de desempenho e executivas - e que essas componentes são diretamente influenciadas pelo estilo cognitivo não seria este o momento de se investigar estas relações na busca de elementos generalizáveis ou, simplesmente, de respostas?

⁶ Ver dados obtidos no Brasil em estudo desenvolvido por Lemes (1998) em tese de doutorado apresentada ao IP USP.

Referências

- BALLESTEROS, Rócio Fernández. Del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo perceptivo a una teoría de la diferenciación. In: **Revista de Psicología General y Aplicada**, v.35, (1), p.467-90, Espanha, Madrid, 1980.
- BERNAD, J. A. Las estrategias de aprendizaje: nueva agenda para el éxito escolar. In: **Revista de Psicología Geral y Aplicada**, 43 (3), 401-09, Espanha, Madrid, 1990.
- COLL, Cesar e MIRAS, Mariana. Características individuais e condições de aprendizagem: a busca de interações. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Alvaro (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia da educação** -. cap. 21, Vol. 2. Trad. Angélica Mello Alves. RS, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1996.
- CHEVRIER, Jacques W. & INOSTROSA, Julio C. Le style cognitif et la dimension cognitive de la maturité vocationnelle. In: **L'orientation scolaire et professionnelle**. I.N.E.T.O.P. v. 16, (2), Paris, 1987.
- GARCÍA RAMOS, José Manoel. Implicaciones pedagógicas de la consideración del estilo cognitivo dependência-independência de campo perceptivo. In: **Educadores**, Vol. 28, (139), p.541-61, Madrid, Espanha, 1986.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente - A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1994.
- GOODENOUGH, Donald R.; OLTMAN, P. K. & COX, P. The nature of differences in field dependence. In **Journal of Research in Personality**, 21, p.81-99, 1987.
- GUILFORD, J. P. Cognitive style: what are they? **Educational and Psychological Measurement**. 40 (3), p.715/35, North Carolin, EUA, 1980.
- JALES RIBEIRO, Esperança do Rosário. Estilos dependência-independência de campo e uso de reforços na comunicação do educador. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXIX, (1), p.73-98, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 1995.
- KAGAN, Jerome e KOGAN, Nathan. Diferenças individuais em processos cognitivos. In: MUSSEN, Paul H. **Manual de psicologia da criança**. Vol. 7, Cap. II. p.99/248. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
- KAGAN, Jerome. Variação Estilística em crianças e adolescentes: criatividade, metáfora e estilo cognitivo. In: MUSSEN, Paul H. **Manual de psicologia da criança**. Vol. 7, Cap. II. p.631-706. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
- LEMES, Sebastião de Souza. Os Estilos Cognitivos - Dependência e Independência de Campo - na formação e no desempenho acadêmico em duas diferentes áreas de conhecimento: exatas e humanas. **Tese de Doutorado** apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 136p., 1998.
- LINN, Marcia C. & KYLLONEN, Patrick. The field dependence-independence construct: some, one or none. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, (2), p.261-73, Washington DC, 1981.

MANNING, Liliane; FERNANDEZ-BALLESTEROS, Rocio e MACIA, Araceli. Validez de constructo de algunos tests de medida de la dependencia-independencia de campo. In: **Revista de Psicologia General y Aplicada**, 40 (5), p.987-96, Espanha, Madrid, 1985.

PENNINGS, Albèr H. e SPAN, Pieter. Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. In: ALMEIDA, L. S. **Cognição e aprendizagem escolar**. Porto, Portugal, Editora Apport 1991.

REUHLIN, Maurice e BACHER, Françoise. L'activité du service de recherches de L'I.N.E.T.O.P. et du laboratoire de psychologie différentielle (1975-1980). In: **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, v. 10, (3), p.195-248, Paris, 1981.

RIDING, Richard J. e WATTS, Mary. The effect of cognitive style on the preferred format of instructional material. In: **Educational Psychology**, v.17, (1-2), p.179-183; Carfax Publishing Company, United Kingdom,1997.

ROHWER JR., Willian. Desenvolvimento cognitivo e educação. In: MUSSEN, Paul H. **Manual de psicologia da criança**. vol. 7, Cap. III, p.269/379. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.

SARACHO, Olivia N. Student's preferences for field dependence-independence teacher characteristics. In: **Educational Psychology**, v.11, (3-4), p.323-32; Carfax Publishing Company, United Kingdom,1991.

SMITH, Jonathan D. Estilos de aprendizagem na educação de adultos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXIV, (1), p.317-43, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal,1990.

SMITH, Jonathan D. y Kaplan, J. Cultural differences in cognitive style development. **Developmental Psychology**, 24, (1), p.46-52, s.l.,1988.

SPERRY, Len (Org.). Desempenhos de aprendizagem & diferenças individuais. **Ensaios e Trabalhos**. Trad. Juracy C. Marques, Porto Alegre, RGS, Editora Globo, 1977.

STERNBERG, Robert J. Intelligence and cognitive style (1984). In: **Cognitive style and insight**. Martinsen, O . Ph.D. thesis, Faculty of Psychology, University of Bergen, Norway, 1994.

TENNANT, M. **Psychology and adult learning**. London, Routledge, 1988.

TOUERRETTE, Gilbert. Dépendance-independance à l'égard du champ et lecture. In: **Bulletin de Psychologie**, Tome XXXVII, (364), Jan./Fev., Paris, 1984.

WITKIN, Herman A. & GOODENOUGH Donald R. Field dependence and interpersonal behavior. In: **Psychological Bulletin**, vol. 84 (4), p.661-89, s.l.,1977.

WITKIN, Herman A. Cognitive style in academic performance and teacher-student selections. In: S. Messick. **Individuality in learning**. San Francisco, p.38-72, Josey Bass, 1976.

WITKIN, Herman A. **Cognitive styles: essence and origins.**, N. York, Inc International University Press, 1981.

WITKIN, Herman A. et. al. Les styles cognitifs dépendance-indépendance à l'égard du champ et leur implications éducatives. Traduit par Michel Huteau In **Orientation Scolaire et Professionnelle**, 7, (4), p.299-349, Paris, 1978.

WITKIN, Herman A. FATERSON, H. F., GOODENOUGH, D. R. & KARP, S. A. **Psychological differentiation. Studies of development**. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1962/1964.

WITKIN, Herman A. MOORE, C. A. ; GOODENOUGH, D. R. e COX, P. W. Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. In: **Review of Educational Research**, 47; p.1-64; s.l., 1977.

WITKIN, Herman A. OLTMAN, Philip K.; RASKIN, Evelin & KARP, Stephen A. **Tests de figuras enmascaradas. Manual**. Traducción de Lilianne Manning e Adaptación espanhola Rocío Fernández Ballesteros y Araceli Maciá Antón. Segunda edición revisada, TEA Ediciones S.A., Publicaciones de Psicología Aplicada, Madrid, 1987.

WITKIN, Herman A. **Psychological differentiation**. Ed. Wiley, New York, 1962.

Linguagem e educação: algumas considerações em torno da concepção bakhtiniana do dialogismo

Marcela Lopes Gomes*

Introdução

O filósofo da linguagem russo Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) é reconhecido como um dos pensadores mais fecundos e originais do século XX, ao passo que sua obra tem sido objeto de atenção em diversas áreas do conhecimento, dentre as quais a Educação. Com a ampliação do interesse por essa teoria, ocorre não só a realização de um esforço de compreensão por parte de seus estudiosos, mas também tentativas de apropriação, de filiação e de aplicação.

Em pesquisa de mestrado defendida na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Araraquara (GOMES, 2008), empreendi uma análise da apropriação da teoria bakhtiniana na esfera da educação. Nesse estudo, investiguei a aplicação das categorias da enunciação e do dialogismo por pesquisadores brasileiros da Educação, por meio do exame de artigos publicados em periódicos específicos da Educação, no primeiro quinquênio do século XXI.

A investigação apontou para uma crescente apropriação do pensamento bakhtiniano nas análises empreendidas no campo da Educação, com a realização de um esforço de compreensão por parte de seus estudiosos com relação às categorias da enunciação e do dialogismo, o qual ainda tem um fecundo e complexo campo para se desenvolver na área da Educação. Todavia, verifiquei que, aliado a esse esforço de apropriação da teoria bakhtiniana, há também a ocorrência de algumas distorções e impropriedades em sua aplicação. Dentre outros aspectos, os problemas de apropriação dessa teoria na Educação revelam que existe uma certa incompreensão das complexas relações entre as categorias e os conceitos da

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara); professora do curso de Pedagogia da União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP-Mirassol); membro do Grupo de Pesquisa Educação e Ontologia do Ser Social (GROSS). E-mail: marcelalsgs@hotmail.com.

própria arquitetônica bakhtiniana, bem como demonstram uma percepção ora reducionista, ora equivocada das categorias da enunciação e do dialogismo.

Assim sendo, considero oportuno discutir aqui os fundamentos do dialogismo, categoria essa articuladora da obra erigida por Bakhtin, no intuito de fornecer subsídios a estudantes e pesquisadores em geral interessados em aplicar as contribuições da filosofia da linguagem bakhtiniana no campo da Educação, de modo a proporcioná-los um posicionamento crítico em relação às formas de interpretação e utilização dessa obra.

Fundamentos da concepção dialógica da linguagem

Conforme indiquei anteriormente, o dialogismo consiste numa categoria articuladora do pensamento desenvolvido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, contudo para compreender tal afirmação o leitor dessa obra precisa atingir o entendimento de que a filosofia da linguagem bakhtiniana considera o homem como um ser que se constitui por meio da interação social. Brait (1999, p.11) assevera que o caráter dialógico da linguagem “é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico”.

Segundo o filósofo russo, todas as esferas da atividade humana, por mais diversas que sejam, relacionam-se com o uso da língua, embora o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados quanto os próprios campos da atividade humana. Tal utilização da língua realiza-se em forma de enunciações (orais e escritas), concretas e únicas, originadas dos integrantes de alguma esfera da atividade humana; isto é, as pessoas não trocam orações, bem como não trocam palavras ou combinações de palavras (num sentido precisamente linguístico), elas trocam enunciações constituídas com o auxílio de unidades da língua (palavras, combinações de palavras, orações, etc.). Portanto, a língua penetra na vida a partir de enunciações concretas que a efetivam, assim como é por meio dessas enunciações que a vida penetra na língua.

Desse modo, o fenômeno social da interação verbal, realizado por meio da enunciação ou das enunciações, é a real substância da língua, sua realidade fundamental. O diálogo, senso estrito, constitui apenas uma das formas da interação verbal, ainda que das mais recorrentes e visíveis. Todavia, é possível compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo,

não somente como a comunicação em voz alta estabelecida entre pessoas colocadas face a face, mas como todo e qualquer tipo de comunicação verbal. No que se refere a tal questão, Schnaiderman (1983) assevera:

Realmente, o dialogismo bakhtiniano, que deixou de ser novidade, e que não é de modo algum a simples ocorrência de mais de uma voz, o “diálogo” no sentido corrente, mas o fato de que toda palavra se emite na expectativa do discurso do interlocutor e todo monólogo aparece “dialogizado”, é para o autor a decorrência de um fenômeno muito mais abrangente. (SCHNAIDERMAN, 1983, p.70).

O livro consiste em um exemplo pertinente a respeito dessa concepção ampla de diálogo, pois é um discurso escrito, logo um componente da comunicação verbal. O ato de fala impresso, nesse sentido, se constitui como um objeto de discussões ativas produzido para ser compreendido de maneira ativa, ou seja, para ser estudado, discutido, analisado e criticado por seus leitores (além das reações impressas já institucionalizadas, como as críticas e as resenhas). Há também o fato de que o livro é sempre orientado em relação às ocorrências anteriores na mesma esfera de atividade, sejam as do próprio autor, sejam as de outros autores. Assim, o discurso escrito integra “uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p.123).

Por conseguinte, Bakhtin (1997, p.42) demonstra que as relações dialógicas ultrapassam as relações de um diálogo no sentido restrito do termo, posto que sua existência “penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana [consciente e racional], em suma, tudo o que tem sentido e importância”. De acordo com o filósofo russo, a vida autêntica do indivíduo torna-se acessível no discurso apenas sob um enfoque dialógico, perante o qual ele responde por si mesmo e se manifesta livremente. Na realidade, a orientação dialógica, onipresente na vida humana, garante ao ser humano a capacidade de focalizar a palavra do outro como posicionamento racional ou como outro ponto de vista:

Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia enquanto palavra. (BAKHTIN, 1997, p.64).

A enunciação isolada e fechada não constitui, então, a unidade real da língua, mas sim a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. Uma enunciação sempre pressupõe outras enunciações que a antecederam e que lhe sucederão, ela constitui apenas um elo na cadeia de comunicação verbal.

Para Bakhtin, a linguagem existe somente na comunicação dialógica daqueles que a utilizam. “É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem” (BAKHTIN, 1997, p.183 – grifo do autor). Qualquer que seja o campo de emprego da linguagem (cotidiano, educacional, científico, artístico, político, etc.), ele está repleto de relações dialógicas. Tais relações são extralinguísticas, visto que não podem ser estabelecidas a partir de critérios propriamente linguísticos, tais como as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. “A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua” (BAKHTIN, 2000, p.345). As relações dialógicas mantêm-se inalienáveis ao campo do discurso, ou seja, do fenômeno da língua em sua integridade real e concreta.

Efetivamente, o dialogismo constitui uma relação específica de sentido que se estabelece entre enunciações completas (ou consideradas completas, ou ainda potencialmente integrais), pelas quais se expressa um sujeito real ou potencial, a saber, o autor ou o locutor de determinada enunciação na comunicação verbal. Logo, a relação dialógica não coincide com a relação que ocorre entre as réplicas de um diálogo, por ser mais ampla, variada e complexa. Conforme o pensador russo, as réplicas de um diálogo consistem apenas numa variante da relação dialógica que se estabelece entre as enunciações completas no decurso do processo de comunicação verbal.

Uma enunciação concreta, surgida de modo significativo num dado momento social e histórico, não consegue deixar de atingir os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica ao redor de um determinado objeto de enunciação, e não pode cessar de participar ativamente do diálogo social, uma vez que ela também emerge desse diálogo como sua extensão, como sua réplica. Assim sendo, para Bakhtin (1997), dois sentidos materializados em enunciações não podem se encontrar juntamente como dois objetos, visto que devem entrar em contato internamente, estabelecer uma relação dialógica:

Dois discursos iguais e diretamente orientados para o objeto não podem encontrar-se lado a lado nos limites de um contexto sem se cruzarem dialogicamente, não importa que um confirme o outro ou se completem mutuamente ou, ao contrário, estejam em contradição ou

em quaisquer outras relações dialógicas (por exemplo, na relação entre pergunta e resposta). (BAKHTIN, 1997, p.189).

Quando se confrontam duas enunciações distintas, ainda que ambas se ignorem completamente e se encontrem separadas uma da outra no tempo e no espaço, elas manifestam, inevitavelmente, uma relação dialógica mediante uma convergência de sentido, inclusive se for algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, na opinião, no pensamento, etc.

Em consonância com tal perspectiva, o pensador russo questiona as ideias simplificadoras que habitualmente se faz sobre a comunicação. Para Bakhtin, ao considerar as condições concretas da comunicação verbal, as palavras do outro abertas, ocultas, semi-ocultas e com graus distintos de alteridade são encontradas em qualquer enunciação. A enunciação é um fenômeno complexo, polimorfo e atravessado por diversos matizes dialógicos, se considerada de modo não isolado, mas em sua conexão com o autor (o locutor) e com as enunciações dos outros (os interlocutores), enquanto elo na cadeia da comunicação verbal:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1998, p.88).

O locutor não é um Adão mítico, perante objetos virgens que nomeia pela primeira vez. O objeto do discurso de um locutor, qualquer que seja, não se constitui como objeto de discurso pela primeira vez nessa enunciação, bem como o locutor não é o primeiro a tratar dele. O objeto já foi falado, contestado, esclarecido e julgado de diversos modos e por diferentes opiniões, perspectivas, tendências e visões de mundo, sendo que tal fato repercute na enunciação. Por esse motivo, o locutor encontra seu objeto de discurso sulcado pelas opiniões de interlocutores imediatos (na esfera da vida cotidiana) ou, então, pelas visões de mundo, pontos de vista, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). A enunciação não se dirige apenas

para o seu objeto, mas também para o discurso do outro a respeito desse objeto. “A mais leve *alusão ao enunciado do outro* confere à fala um *aspecto dialógico* que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe” (BAKHTIN, 2000, p.320 – grifos meus).

No que tange ao processo de compreensão de uma enunciação, segundo o pensador russo, o ouvinte (ou o destinatário) corresponde cada palavra da enunciação do outro a um conjunto de palavras suas, produzindo uma réplica. Aliás, o locutor requer essa compreensão responsiva ativa em suas enunciações e não uma compreensão passiva que apenas duplicaria o seu pensamento na mente do ouvinte. Na realidade, o locutor espera uma resposta, uma concordância, uma rejeição, uma aprovação, uma oposição, uma resistência, uma execução, etc. Já o ouvinte, por sua vez, ao receber e compreender uma enunciação assume simultaneamente uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), prepara-se para executar, contestar, dentre outros. Portanto, a compreensão é sempre, em certa medida, dialógica, visto que ela implica duas consciências, dois sujeitos:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p.131-132 – grifos do autor).

O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (entretanto ele pode ser fisicamente interrompido por qualquer um dos participantes). (BAKHTIN, 2000, p.357).

Com efeito, para Bakhtin (1997, 2000) não só a enunciação é constitutivamente dialógica, mas também a compreensão do todo da enunciação e da relação dialógica que se estabelece é ela própria dialógica, cujo sistema global modifica, pois o praticante do ato de compreensão, o ouvinte, passa a ser participante do diálogo, embora o seja num nível específico, dependente da orientação de sua compreensão.

De acordo com o filósofo russo, compreender uma enunciação comporta três momentos, não no sentido aritmético, já que os participantes

do diálogo podem ser em número ilimitado. Afora o locutor (o primeiro), o autor das enunciações, há sempre o destinatário ou ouvinte (o segundo) de quem o autor da produção verbal aguarda e pressupõe uma compreensão responsiva ativa. Entretanto, o locutor presume, de modo mais ou menos consciente, um *supradestinatório* superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta num tempo histórico afastado:

O terceiro em questão não tem nada de místico ou de metafísico (ainda que possa assumir tal expressão em certas percepções do mundo). Ele é um momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto. O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida [no processo de comunicação verbal], busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua *no imediato* e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado). (BAKHTIN, 2000, p.356 – grifos do autor).

K. Marx dizia que, somente ao ser enunciado na palavra, um pensamento torna-se real para o outro e, portanto, para si mesmo. Mas esse outro não é unicamente o outro no imediato (destinatário, segundo). Em sua busca de uma compreensão responsiva [pelo locutor], a palavra sempre vai mais longe. (BAKHTIN, 2000, p.357).

Bakhtin (2000) argumenta também que a própria natureza do pensamento humano é dialógica, uma vez que o verdadeiro domínio da ideia não subsiste na consciência individual isolada de um homem. O pensamento humano apenas se torna autêntico, ou seja, ideia, em situação de contato vivo com o pensamento dos outros, concretizado na voz dos outros, enfim, quando assume relações dialógicas com as ideias de outrem. Assim, a ideia pode desenvolver-se, descobrir e renovar sua expressão verbal, originar novas ideias, participar do grande diálogo da época, etc. O autor russo não considera, portanto, a ideia a partir de um ângulo psicológico-individual subjetivo, ela é concebida segundo o seu caráter interindividual e intersubjetivo, na comunicação dialogada entre as consciências, como demonstram os excertos a seguir:

A idéia é um *acontecimento vivo*, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências. Neste sentido a idéia é semelhante *ao discurso*, com o qual forma uma unidade dialética. Como o discurso, a idéia quer ser ouvida, entendida e “respondida” por

outras vozes e de outras posições. Como o discurso, a idéia é por natureza dialógica [...]. (BAKHTIN, 1997, p.87 – grifos do autor).

Pois o nosso próprio pensamento – nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2000, p.317).

Ademais, de acordo com o pensador russo, não se pode considerar as consciências alheias como objetos ou coisas, “*comunicar-se* com elas só é possível *dialogicamente*” (BAKHTIN, 1997, p.68 – grifos do autor). Refletir sobre elas implica *conversar com elas*, caso contrário elas diririam rapidamente o seu caráter objetificado, fechando-se e estagnando-se em imagens objetificadas acabadas.

Consequentemente, adquirir consciência de algo pela primeira vez demanda estabelecer uma relação com esse algo, que já não existe apenas em si ou para si, mas para o outro:

Toda motivação do comportamento de um indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo (porque a autoconsciência sempre é verbal, sempre consiste em encontrar um determinado complexo verbal) é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato. Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p.86-87).

Para a consciência individual, aliás, a linguagem enquanto concreção sócio-ideológica encontra-se nas fronteiras de seu território e nos limites do território de outrem. No momento de sua apropriação pelos falantes, a palavra não se acha numa língua neutra e impessoal, como num dicionário, mas sim nos contextos de outrem e em função das intenções de outrem. A palavra da língua se faz “própria” quando o falante a povoa com suas intenções e seus acentos, dominando-a por meio do discurso, processo esse difícil e complexo.

Logo, o surgimento das relações dialógicas ocorre quando elas se tornam enunciações, transformando-se em posicionamentos expressos entre diferentes sujeitos na linguagem. Segundo Bakhtin (2000), as relações de contraposição e concordância, acordo-desacordo, afirmação-complemento, pergunta-resposta, são totalmente dialógicas. Tais relações só são possíveis

entre enunciações provenientes de diferentes sujeitos falantes, isto é, presumem o outro em relação ao locutor, membro da comunicação verbal.

No entanto, faz-se necessário esclarecer que as relações dialógicas ocorrem não somente entre enunciações dialógicas integrais¹. O enfoque dialógico pode acontecer também com qualquer parte significativa da enunciação, inclusive com uma palavra isolada, uma vez que ela seja entendida como signo da posição semântica de um outro, como representativa do enunciado do outro, ou seja, se há nela a voz de um outro. São possíveis relações dialógicas entre quaisquer enunciações, conquanto elas sejam percebidas como pontos de vista sobre o mundo, por mais distintas que sejam as forças sociais que engendram o trabalho de estratificação da linguagem (classe social, profissão, gênero, faixa etária, personalidade individual, etc.).

Além disso, estabelecem-se relações dialógicas entre estilos de linguagem, dialetos sociais, caso sejam compreendidos como representantes de certa posição semântica, como uma espécie de concepção de linguagem. As relações dialógicas podem ocorrer, ainda, com a própria enunciação do locutor como um todo ou com partes ou palavras isoladas desse todo, se de alguma forma ele se aparta dela, conserva uma distância face a ela, restringe ou desdobra a sua autoridade. “Lembremos para concluir que, numa abordagem ampla das relações dialógicas, estas são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria *signífica*” (BAKHTIN, 1997, p.184 – grifo do autor).

A enunciação, nesse sentido, não é um objeto, mas um meio incessantemente ativo e mutável de comunicação dialógica. Ela nunca satisfaz uma consciência. “Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra” (BAKHTIN, 1997, p.203). Nesse processo, a palavra como elemento da enunciação não se desvia de seu caminho, nem pode se livrar até o fim da influência daqueles contextos concretos que integrou:

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta de aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é

¹ As enunciações dialógicas apresentam uma integralidade apenas relativa, se consideradas como um elo na cadeia da comunicação verbal.

impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. (BAKHTIN, 1997, p.203).

Em todos os domínios da vida e da criação ideológica, as enunciações de cada locutor contêm em profusão palavras dos outros, emitidas com graus diversos de exatidão e imparcialidade. Dessa forma, toda enunciação encontra o objeto para o qual se dirigiu, por assim dizer, refutado, apreciado, desacreditado ou, ao contrário, esclarecido pelas enunciações de outrem que já falaram sobre ele. Afinal, o objeto está ligado e atravessado por ideias gerais, pontos de vista, avaliações dos outros e entonações:

Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos dos outros, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros [...]. (BAKHTIN, 1998, p.86).

Quanto mais intensa, diferenciada e elevada for a vida social de uma coletividade falante, tanto mais a palavra do outro, o enunciado do outro, como objeto de uma comunicação interessada, de uma exegese, de uma discussão, de uma apreciação, de uma refutação, de um reforço, de um desenvolvimento posterior, etc., tem peso específico maior em todos os objetos do discurso. (BAKHTIN, 1998, p.139).

Consequentemente, as palavras do outro, quando inseridas nas enunciações de cada locutor, são envolvidas, de modo inevitável, por algo novo, a saber, a sua compreensão e a sua avaliação. Do mesmo modo que a formação, o enquadramento do discurso do outro também manifesta um ato único da relação dialógica com esse discurso, influenciando todo o caráter da transmissão e todas as modificações de acento e de sentido que ocorrem nele no decurso dessa transmissão. A transmissão da afirmação de outrem sob a forma de pergunta, por exemplo, conduz a um atrito entre duas interpretações numa única palavra, pois não só há uma indagação como também ocorre uma problematização da asserção do outro. Constitui, ainda, tarefa particularmente simples tornar cômica a mais séria das declarações, motivando relações dialógicas ligadas à objetividade, ao se manipular o contexto, o acento ou o sentido das palavras de outrem citadas com fidelidade.

Na prática cotidiana, qualquer pessoa ouve de maneira muito sensível e perspicaz todos esses matizes nos discursos daqueles que a circundam,

percebendo o mais sutil deslocamento de entonação, a mais ínfima descontinuidade de vozes no discurso do outro. O discurso da vida prática encontra-se também repleto das palavras dos outros, com as quais o locutor pode unir a sua voz, concordar total ou parcialmente, contestar seu conteúdo, revestir de suas próprias intenções (estranhas e até hostis às palavras dos outros), etc.

Nesse sentido, o ser humano vive no universo das palavras do outro, entendidas como qualquer palavra (pronunciada ou escrita) de outra pessoa. Em toda a sua vida, ele atua nesse universo e reage de forma variada às palavras do outro, a começar pela assimilação delas no decorrer do processo de domínio original da fala, para concluir pela apropriação das riquezas da cultura humana, verbal ou outras:

[...] na composição de quase todo enunciado do homem social – desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. (BAKHTIN, 1998, p.153).

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (BAKHTIN, 2000, p.313 – grifos do autor).

Com efeito, apenas sob a perspectiva do outro e do eu, a palavra adquire expressividade, originada não da palavra em si, mas do ponto de contato entre a palavra e a realidade concreta a partir de seu uso efetivo entre os falantes numa situação real.

Assim sendo, Bakhtin (1997, 2000) chega à percepção de que não existe uma palavra que seja a primeira ou a última, bem como não há fronteiras para o contexto dialógico, o qual se lança num passado e num futuro ilimitados. Até os sentidos passados, que surgiram do diálogo com os séculos passados, nunca estão fixados, concluídos ou finalizados de uma vez para sempre, visto que constantemente se transformarão e se renovarão no transcorrer do diálogo futuro, no devir humano. “As grandes descobertas do

gênio humano só são possíveis em condições determinadas de épocas determinadas, mas elas nunca se extinguem nem se desvalorizam juntamente com as épocas que as geraram” (BAKHTIN, 1997, p.36). O filósofo russo esclarece que:

Toda cultura encerra inumeráveis virtualidades de sentido que não foram descobertas, elucidadas ou exploradas durante a vida histórica dessa cultura. [...].

Fazemos questão de salientar que tratamos aqui dos extratos profundos onde o sentido é depositado pelas culturas das épocas passadas, e não de uma ampliação do conhecimento factual e material que podemos ter delas. (BAKHTIN, 2000, p.366-367).

Em cada momento do desenvolvimento do diálogo, há uma multiplicidade ilimitada de sentidos esquecidos. Contudo, em determinados momentos do desenrolar do diálogo, tais sentidos serão rememorados e ressurgirão em forma renovada, num contexto novo. Para o pensador russo, todo sentido pode se renovar na grande temporalidade.

Por fim, discorrerei sobre certa interpretação que busca atribuir um valor positivo ao dialogismo e negativo ao monologismo. Considero que tal interpretação axiológica não encontra respaldo na obra bakhtiniana, como apontaram os autores Tezza (2003) e Fiorin (2006), já que o autor russo não conferiu valores ideológicos a tais categorias. Para dirimir quaisquer dúvidas, faz-se necessário considerar que Bakhtin compreende a natureza da linguagem como constitutivamente dialógica. Entretanto, no que tange à manifestação do discurso, isto é, ao dialogismo em sentido restrito, o autor russo avalia que essa pode adotar uma maior tendência na direção do dialogismo, quando o locutor procura incorporar as palavras de outrem à sua enunciação (com os diversos matizes dialógicos indicados anteriormente); ou na direção do monologismo, quando ele enseja conferir à sua enunciação um caráter centralizador, fundador e desvinculado da cadeia de comunicação verbal.

Considerações finais

Conforme assinali no início deste capítulo, o filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin entende o homem como um ser que se constitui pela interação social, o que implica atentar para o caráter dialógico da interação verbal humana como realidade fundamental da linguagem. O surgimento das relações dialógicas ocorre no momento em que elas se tornam

enunciações, provenientes de diferentes sujeitos no uso da linguagem (estendendo-se desde as esferas cotidiana, familiar até os campos educacional, científico, artístico, filosófico, etc.). A dialogia consiste, pois, numa relação específica de sentido que se estabelece entre enunciações completas, ou com partes significativas da enunciação, ou entre estilos de linguagem, uma vez que tais enunciações sejam percebidas como pontos de vista sobre o mundo, como representativas do enunciado do outro, como signo da posição semântica do outro.

A partir do estudo da categoria do dialogismo, procurei demonstrar uma compreensão fundamental para o pensamento bakhtiniano: ser implica comunicar-se pelo diálogo, uma vez que o ser humano não pode existir enquanto ser social concreto sem encetar o diálogo. No momento em que cessa o diálogo, tudo se deteriora, pois a partir da comunicação, da interação entre os homens dá-se a conhecer o “homem no homem” para os outros ou para si mesmo, ocorrendo, por consequência, a sua humanização. Ora a educação consiste justamente num processo de formação humana, de humanização, que se efetiva por meio do “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13); o que implica a interação humana, o diálogo. Além disso, as pesquisas no campo das Ciências Humanas e, de modo específico, na Educação não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, mas sim ao homem em sua especificidade. A linguagem humana, a possibilidade de se expressar sempre (falar) constitui uma dessas especificidades humanas. “Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação” (BAKHTIN, 2000, p.341). Portanto, o conhecimento acerca do ser humano só pode assumir a perspectiva dialógica.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____; VOLOCHINOV, V. N. **O Freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**. 4.ed. São Paulo: Editora UNESP; Hucitec, 1998.

BRAIT, B. "As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso". In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, M. L. **Contribuições da teoria bakhtiniana para o estudo da educação brasileira: a apropriação das categorias da enunciação e do dialogismo**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHNAIDERMAN, B. **Turbilhão e semente: ensaios sobre Dostoiévski e Bakhtin**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TERCEIRA PARTE

CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS EDUCAÇÕES INTRAMUROS

Municipalização do ensino fundamental em São Paulo no contexto do FUNDEB: novo fundo, velhas tendências

Silvio Cesar Nunes Militão¹

1. Introdução

A política de Fundos para o financiamento da educação pública foi introduzida no Brasil na segunda metade da década de 1990, com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional nº. 14/96 e regulamentado pela Lei nº. 9.424/96 para um período de vigência de dez anos (1997-2006).

Como se sabe, tal Fundo – de natureza contábil e de âmbito estadual – reunia automaticamente 15% (60% dos 25% constitucionalmente vinculados à educação) de importantes impostos e transferências (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96)² pertencentes a cada Estado e seus respectivos municípios, aos quais retornavam proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes públicas de ensino fundamental regular.

Desde seu advento, o FUNDEF recebeu uma série de críticas dos diversos autores que passaram a se debruçar sobre a matéria, sobretudo pela: (1) focalização de recursos no ensino fundamental em detrimento dos outros níveis e modalidades de ensino que compõem a educação básica; (2) não adição de novos recursos para o setor; (3) ínfima – e ilegal – contribuição da União para o referido Fundo; e (4) indução à municipalização do ensino fundamental.

Embora a implantação do FUNDEF tenha tido um impacto importante para a (quase) universalização do ensino fundamental, mesmo que para tal

¹ Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP – Campus de Marília. Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br.

² Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços, Fundo de Participação dos Estados, Fundo de Participação dos Municípios, Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações, recursos relativos à desoneração de exportações, respectivamente.

tenha gerado vários “efeitos colaterais”, a literatura especializada revela que seu principal efeito foi o de induzir à municipalização desta etapa escolar.

Conforme vários pesquisadores previram e demonstraram em seus estudos e publicações, o FUNDEF – por conta do seu caráter confiscatório e de sua focalização no ensino fundamental – acabou induzindo um acelerado e generalizado processo de municipalização deste nível de ensino em todo o país, sendo o Estado de São Paulo um caso emblemático (ADRIÃO, 2006; 2008; ARELARO, 1999; CALLEGARI; CALLEGARI, 1997; CALLEGARI, 2010; DAVIES, 2008; GUIMARÃES, 1998; 2004; MILITÃO, 2010; C. OLIVEIRA, 1999; 2004; C. OLIVEIRA; GANZELI, 2001; R. P. OLIVEIRA, 2004; 2007; PINTO, 2007).

Reativos em relação às limitações, insuficiências e consequências do FUNDEF, pesquisadores, educadores, políticos e entidades dos movimentos sociais atuantes no campo da educação passaram a advogar a existência de um novo fundo voltado ao financiamento de toda a educação básica, da creche ao ensino médio.

Aventado ainda nos anos 1990 para substituir o Fundo precedente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) somente se materializou com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada em definitivo pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.

No discurso oficial, na imprensa e até mesmo em parte considerável da literatura da área o Fundo em vigor desde o início de 2007 passou a ser apontado como a panacéia para os vários e sérios problemas educacionais do país.

Nesse contexto, esperava-se que a implantação do FUNDEB reprimisse o radical e abrupto processo de municipalização do ensino fundamental deflagrado em todas as regiões do Brasil por força do FUNDEF.

Diante do exposto, o objetivo precípua deste artigo consiste em analisar como o processo de municipalização do ensino fundamental desencadeado no Estado de São Paulo, um dos mais afetados pelas decorrências do FUNDEF, se comporta em tempos de FUNDEB.

Com base em levantamento e análise bibliográficos e documentais acerca da temática em tela, recuperam-se, inicialmente, a história e os desdobramentos de tal processo, antecipado/favorecido por medidas adotadas em nível estadual e fortemente induzido pelo agora extinto FUNDEF. Na sequência, demonstra-se que apesar do advento do FUNDEB, sistemática de financiamento voltada à cobertura de toda a educação básica, o processo de municipalização do ensino fundamental se mantém em curso

no Estado de São Paulo. Mesmo representando significativo avanço em relação ao Fundo precedente, o Fundo vigente continua também a induzir, na prática, a municipalização da etapa escolar em questão. Por fim, revela-se que, em tempos de FUNDEB, o referido processo segue caracterizando-se pela permanência de marcantes tendências registradas durante a vigência do Fundo anterior.

2. São Paulo: um caso emblemático de municipalização do ensino fundamental

É lugar-comum a referência à histórica preponderância da rede estadual paulista na cobertura pública da etapa obrigatória³ de escolaridade, formato diverso do instituído na maioria das outras unidades da Federação onde a participação municipal era próxima, igual ou até mesmo superior a do Estado na oferta do ensino fundamental.

Mesmo não tendo sido poucos os intentos de municipalização do ensino obrigatório no âmbito do território paulista ao longo da história⁴, no Estado de São Paulo ela não vingou, mantendo-se constantemente baixo seu índice até a primeira metade dos anos 1990, “[...] seja em número de alunos ou de estabelecimentos, seja em número de municípios que aderiram à municipalização” (ARELARO, 1999, p.61).

Via de regra, a atuação dos municípios paulistas estava concentrada na oferta da educação infantil, ficando a atuação no ensino fundamental – historicamente “estadualizada” – restrita a programas específicos (merenda e construções escolares, por exemplo), “[...] desenvolvidos por intermédio de parcerias Estado-Município” (OLIVEIRA, GANZELI, 2001, p.93).

Tal quadro, contudo, começou a ser alterado após 1995, quando o Estado de São Paulo passa a ser dirigido pelo governador Covas (1995-1998). Alinhado às orientações de reforma e racionalização do aparelho do Estado, hegemônicas a partir de 1990, o governo Covas lançou em março de 1995 as Diretrizes Educacionais para o Estado e deflagrou uma ampla reforma na educação paulista que estimulou, sobremaneira, a transferência do ensino

³ Recentemente a Emenda Constitucional nº. 59/09 estendeu a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade, com cumprimento apazado para 2016. Neste artigo, porém, ensino obrigatório refere-se ainda ao atualmente denominado ensino fundamental.

⁴ Para uma leitura mais aprofundada e detalhada sobre a história da municipalização do ensino no Estado de São Paulo, ver Militão (2010).

fundamental para os municípios, “[...] inaugurando um novo padrão de atendimento a esta demanda” (ADRIÃO, 2008, p.80).

O referido documento, formulado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) para nortear a política educacional paulista no quadriênio (1995-1998), fazia um breve diagnóstico da situação da educação pública em São Paulo e, dentre vários pontos, elencava a sobrecarga da esfera estadual em relação à municipal no tocante a oferta do ensino fundamental e médio como um dos seus principais entraves. Nesse sentido, tendo em vista a reversão de tal situação, o documento da SEESP apontava para uma indispensável busca de novas parcerias (com os níveis inferiores de governo, sobretudo) para a prestação de serviços educacionais no âmbito do Estado. Deste modo, o documento em questão sublinhava a necessidade de ampliação da responsabilidade municipal na oferta do ensino fundamental obrigatório e deixava entrever que a instituição de parcerias entre Estado e municípios para o atendimento desta etapa escolar viria ser fortemente fomentada na gestão Covas.

Consoante com as Diretrizes Educacionais supracitadas foram duas ações desenvolvidas pelo governo paulista voltadas à criação das condições para a municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo: pelo Decreto Estadual nº. 40.473, de 21 de novembro de 1995, “[...] reorganizou as escolas públicas, separando as quatro primeiras séries das demais, na expectativa de que os Municípios assumissem as escolas que correspondem ao antigo primário [...]”, e mediante o Decreto Estadual nº. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996, “[...] passou a incentivar os Municípios a estabelecer convênio com o Estado, objetivando a municipalização do ensino” (OLIVEIRA; GANZELI, 2001, p.95).

Diversos pesquisadores (ADRIÃO, 2006; 2008; ARELARO, 1999; GUIMARÃES, 1998; MILITÃO, 2010; C. OLIVEIRA; GANZELI, 2001; C. OLIVEIRA, 2002; 2004; R. P. OLIVEIRA, 2004) entendem que a reorganização, ao reagrupar o ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos cada e propiciar a oferta de ambos em prédios distintos, foi medida decisiva para “preparar o terreno” e facilitar o processo de municipalização em São Paulo, uma vez que a maioria dos prefeitos paulistas não manifestava disposição para assumir a responsabilidade por todo o ensino fundamental abruptamente.

Também na perspectiva do estímulo à municipalização, a administração estadual paulista instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental, autorizando a SEESP a celebrar convênios com os municípios, conforme a adesão dos

mesmos, para assunção total ou parcial do ensino fundamental da rede estadual e da gestão educacional.

Uma vez firmado o convênio para municipalização, caberia ao Estado garantir ao município parceiro a cessão de alunos, pessoal docente, técnico e administrativo, prédios escolares, móveis e utensílios, equipamentos e materiais didáticos, bem como assistência técnica, pedagógica, administrativa e gerencial. O município conveniado, por sua vez, se encarregaria de outras importantes obrigações, tais como a criação ou adequação do Conselho Municipal de Educação e do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério municipal, “[...] planejamento da rede física, reforma, ampliação e construção de prédios escolares, manutenção e reposição de mobiliário, equipamentos e material didático além do fornecimento de merenda e transporte escolar aos alunos” (LUDWIG, 2001, p.50).

A partir de então, a SEESP começou a firmar convênios para “[...] o repasse de recursos e cessão de prédios, equipamentos e pessoal do estado de São Paulo para os municípios, a fim de subsidiá-los no processo de transferência das matrículas do ensino fundamental da rede estadual para as municipais” (SOUZA, 2007, p.180).

Com a decidida posição municipalista do governo paulista e as duas medidas adotadas pela SEESP em prol dela, “[...] o FUNDEF encontra terreno político muito favorável no Estado de São Paulo” (R. P. OLIVEIRA, 2004, p.10).

Assim, a política de indução à municipalização implantada pelo governo paulista a partir de 1995 encontra forte aliado no FUNDEF, que impulsiona um vertiginoso processo de transferência das matrículas estaduais do ensino fundamental para os municípios, alterando substancialmente a histórica cobertura deste nível de ensino no Estado.

Ante essa dupla ação municipalista, a de natureza política implementada pela Secretaria Estadual de Educação e a financeira advinda do FUNDEF, o Estado de São Paulo assiste a um dos mais radicais (senão o mais!) e abruptos processos de municipalização já vivenciados no Brasil (R. P. OLIVEIRA, 2004, p.10).

A radicalidade do referido processo é atestada pelos dados dos Censos Escolares (INEP/MEC), que mostram que de 1997 a 2006 (vigência do FUNDEF) houve tanto uma tendência surpreendente de crescimento constante da participação do conjunto municipal no atendimento das matrículas do ensino fundamental (de 18,8% para 43,3%) quanto uma correspondente tendência contrária de queda contínua e acentuada da

participação da esfera estadual na cobertura da etapa escolar obrigatória (de 81,2% para 56,7%).

Os números da municipalização paulista são mais incríveis, ainda, quando se considera apenas a oferta pública dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Entre 1997 e 2006 a participação dos municípios na oferta de matrículas deste segmento de ensino saltou de 25,6% para 62,2%. Em contrapartida, houve uma retração no atendimento pela rede estadual, que no período considerado caiu de 74,4% para 37,8%. Tais números indicam, sem dúvida, que o ciclo I do ensino fundamental é que foi o alvo principal do processo de municipalização levado a efeito no âmbito do território paulista em tempos de FUNDEF.

Cumprir destacar que no segmento dos anos/séries finais do ensino fundamental a municipalização pouco avançou no Estado de São Paulo, permanecendo majoritária a sua cobertura pela rede estadual de ensino que, em 2006, registrou atendimento de mais de três quartos das matrículas (77,2%).

O aumento surpreendente do número de cidades paulistas com rede municipal de ensino fundamental durante a vigência do Fundo supracitado, de 121 para 567, também testemunha a velocidade do referido processo, estando ou não devidamente preparadas para assunção de tal responsabilidade.

Apesar da importância das medidas adotadas em nível estadual paulista, inúmeros estudos⁵ realizados sobre a matéria apontam, de forma inofismável, que o processo de municipalização do ensino fundamental deflagrado no Estado de São Paulo teve no FUNDEF a sua principal motivação, uma vez que tal mecanismo de financiamento trouxe como consequência a possibilidade do município “ganhar” ou “perder” parte considerável de seu próprio orçamento. Claramente o processo de transferência das matrículas estaduais do ensino fundamental para os municípios só avançou significativamente após a iminência do FUNDEF, quando as administrações municipais partiram em busca dos recursos do Fundo, confirmando assim a “[...] prevalência da perspectiva economicista sobre a perspectiva pedagógica e/ou administrativa na tomada de decisão pela adesão ao processo de municipalização” (GUIMARÃES, 1999, p.63).

Ao vincular parte significativa dos recursos do financiamento da educação às matrículas, o FUNDEF fez com que os alunos “[...] matriculados nas redes públicas de ensino fundamental passassem a figurar, também,

⁵ Muitos deles, verdadeiros estudos de casos.

como uma espécie de “unidade monetária”, proporcionando um per capita ao governo, municipal ou estadual, encarregado de sua educação escolar” (CALLEGARI, 2010, p.25).

Assim, em muitos casos, a adesão à municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo “teve como meta somente mais recursos, para os quais os alunos eram meios necessários, e não a finalidade do processo pedagógico” (CALLEGARI, 2010, p.17).

A “preferência” dos municípios pela assunção de matrículas dos anos/séries iniciais, evidenciada pelos percentuais já expostos, explica-se, em grande parte, pela sua proximidade “[...] com a educação infantil, nível que os municípios têm maior familiaridade de atuação, e a menor complexidade de sua gestão” (C. OLIVEIRA, 2004, p.133).

A predominância da municipalização dos anos/séries iniciais do ensino fundamental acabou ocasionando a segmentação desta etapa de escolaridade e, assim, o modelo paulista de oferecimento de todo o ensino obrigatório em um mesmo estabelecimento de ensino foi quebrado ao meio (ADRIÃO, 2008; OLIVEIRA, 2002).

Em prol da transferência do ensino fundamental para as administrações municipais, pulverizou-se pelo Estado a “[...] coexistência de duas redes distintas, minúsculas, com salários e condições de trabalho e orientações pedagógicas diferenciadas” (GUIMARÃES, 2004, p.204). Esta “fratura” do ensino fundamental implica no seguinte problema:

[...] para poder concluir o ensino obrigatório, crianças e jovens brasileiros precisam freqüentar escolas de diferentes redes de ensino que, em geral, possuem grandes diferenças de qualidade e padrões de avaliação entre si, o que torna mais difícil ainda a conclusão do ensino fundamental com êxito (PINTO, 2007, p.879).

No contexto de vigência do FUNDEF e da decorrente municipalização induzida do ensino fundamental, a educação infantil – historicamente desprovida de uma fonte específica de financiamento, mas que vinha sendo crescentemente ofertada pelas administrações municipais – foi negativamente impactada.

Alguns pesquisadores (ARELARO, 2008; DIDONET, 2005; GOUVEIA; SOUZA, 2004; GUIMARÃES; PINTO, 2001; GUIMARÃES, 2004; MILITÃO, 2010; R. P. OLIVEIRA, 2007; SAVIANI, 2008), ao examinarem a situação da educação infantil em tempos de FUNDEF, demonstram em seus estudos que houve uma desaceleração nas suas taxas de crescimento, ocasionada pela focalização dos recursos educacionais municipais no ensino fundamental.

No caso paulista, particularmente, a grande maioria dos municípios passou a enfrentar dificuldades para compatibilizar as redes de educação infantil que já mantinham com as novas e crescentes demandas do ensino fundamental, comprometendo sobremaneira a oferta da primeira etapa da educação básica.

Num contexto de restrição dos recursos e de crescente demanda por educação infantil, tentativas de “contabilizar” gastos com educação infantil em rubricas do ensino fundamental se materializaram. Em São Paulo, especificamente, muitos municípios adotaram a estratégia de ofertar a educação infantil e o ensino fundamental em um mesmo prédio. A adoção desse novo formato institucional permitiu aos administradores locais a “contabilização” de gastos deste período de escolaridade em rubricas do ensino fundamental, coberto pelo FUNDEF (ADRIÃO, 2006; R. P. OLIVEIRA, 2007), possibilitando driblar em parte os “efeitos colaterais” do referido Fundo sobre a educação infantil.

3. FUNDEB e municipalização do ensino fundamental em São Paulo: processo e tendências em curso

Como destacado, o FUNDEF induziu um processo de municipalização do ensino fundamental sem precedentes no Brasil, notadamente no Estado de São Paulo pela sua peculiar situação em relação à cobertura desta etapa escolar (extrema “estadualização”), conforme demonstrado por muitos estudos.

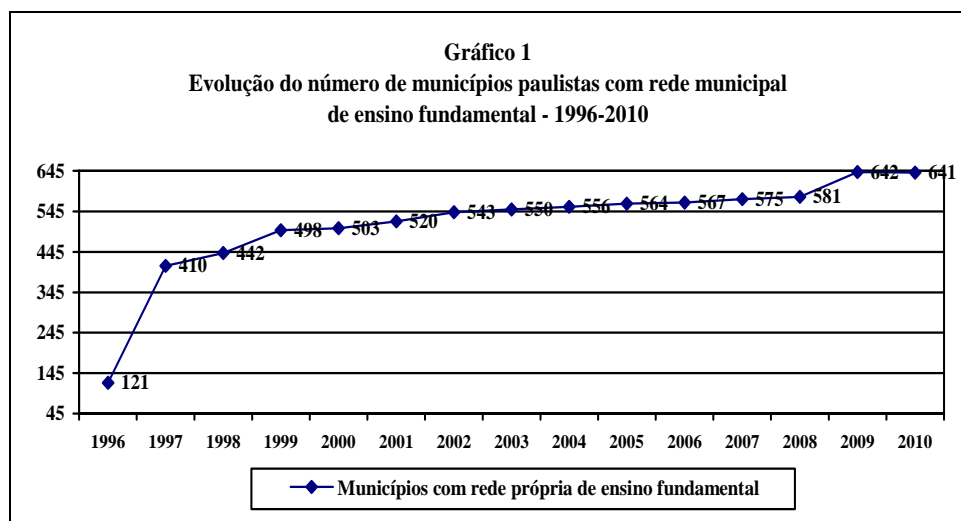
Na perspectiva de alguns analistas, a diferença fundamental – e o maior avanço – do FUNDEB em relação ao FUNDEF é que o atual Fundo ampliou a área de abrangência para além do ensino fundamental e passou a contemplar todas as etapas e modalidades de ensino que compõem a educação básica (CALLEGARI, 2010; DAVIES, 2008, OLIVEIRA, 2007; PINTO, 2007; SAVIANI, 2008). Além de suplantar uma das principais limitações do Fundo precedente, o FUNDEB contribui, assim, para resgatar o conceito de educação básica no seu mais lídimo significado, fragmentado em tempos de FUNDEF.

Com tal característica, o FUNDEB permite uma maior flexibilidade na aplicação dos recursos educacionais por parte do Estado e municipalidades, suplantando-se, assim, o “engessamento” causado pelo Fundo já extinto, que determinava que parte significativa (60%) dos recursos vinculados fosse aplicada tão somente no ensino fundamental.

Entretanto, tal qual o FUNDEF, o FUNDEB também se configura como mecanismo fortemente indutor da municipalização do ensino fundamental, pois, além de incidir sobre um percentual ainda maior (80% de 25%) de recursos vinculados constitucionalmente à educação, continua a fazer do aluno uma espécie de “unidade monetária” uma vez que os recursos do Fundo vigente retornam para os entes federados em valores proporcionalmente relativos ao número de alunos matriculados nos respectivos sistemas/redes de ensino. Nesse aspecto, o FUNDEB repete “[...] a experiência do FUNDEF, que também operava segundo princípio ‘mais matrícula, mais dinheiro’” (CALLEGARI, 2010, p.16).

Assim, apesar de um novo Fundo destinado ao financiamento de toda a educação básica, o processo de municipalização do ensino fundamental verificado no Estado de São Paulo durante a vigência do FUNDEF se mantém em curso em tempos de FUNDEB.

Impactado pelo FUNDEF antes, e agora pelo FUNDEB, o contínuo crescimento, ano a ano, do número de municípios que aderiram a tal processo está refletido no gráfico 1, abrangendo o período de 1996 a 2010.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Censos Escolares MEC/INEP.

O gráfico 1 revela o sensível e contínuo aumento, ano a ano, do número de municípios que aderiram ao processo de municipalização do ensino fundamental em curso no território paulista, decorrente da política de Fundos. Se por um lado o gráfico mostra que tal aumento ocorreu com mais intensidade durante o decênio de vigência do FUNDEF (446 adesões registradas), por outro, indica que nos quatro primeiros anos de implantação

do FUNDEB (2007 a 2010) o número de novas adesões ao processo foi bem maior do que nos quatro últimos anos de existência do FUNDEF (2003 a 2006): 66 contra 17, respectivamente.

Dos 66 municípios paulistas que passaram a ofertar o ensino fundamental em tempos de FUNDEB, 61 deles iniciou tal atendimento no ano de 2009, número significativo que se explica, em grande parte, por ter sido este o primeiro ano de governo das administrações municipais eleitas para o período de 2009-2012. Como a vigência do FUNDEB teve início no ano de 2007 – penúltimo ano da gestão dos prefeitos com mandato de 2005 a 2008 – pode-se inferir que a maioria dos gestores locais deixou a decisão de aderir ou não ao processo de municipalização para o próximo chefe do executivo. Explica-se, ainda, por 2009 ser o ano de vigência plena do FUNDEB, tanto em termos de cômputo total das matrículas da educação básica para fins de distribuição dos recursos, quanto em relação ao percentual de 20% incidente sobre a receita proveniente de impostos e transferências que compõem tal Fundo.

A implantação do FUNDEB no Estado de São Paulo, sem dúvida, provocou a elevação do número de municípios que aderiram ao processo de municipalização do ensino fundamental em curso, bem como o crescimento na taxa de participação da rede municipal na oferta deste nível de ensino, conforme apresentado na tabela 1.

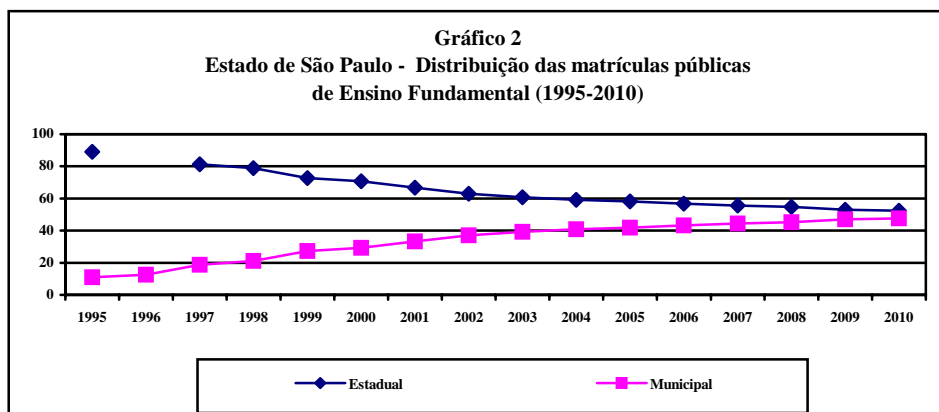
Tabela 1. Estado de São Paulo - Evolução da matrícula inicial pública do Ensino Fundamental (1995-2010).

Ano	Rede estadual	%	Rede municipal	%	Total	Municípios com rede de EF	Fundo Vigente
1995	5.263.112	89,1	645.500	10,9	5.909.612	72	Sem Fundo
1996	5.078.539	87,5	726.704	12,5	5.805.243	121	Criação FUNDEF
1997	4.634.560	81,2	1.075.850	18,8	5.710.410	410	FUNDEF
1998	4.436.407	78,8	1.194.819	21,2	5.631.218	442	
1999	4.052.972	72,8	1.511.184	27,2	5.564.156	498	
2000	3.865.320	70,8	1.595.881	29,2	5.461.201	503	
2001	3.550.793	66,7	1.771.767	33,3	5.322.560	520	
2002	3.285.418	62,9	1.935.101	37,1	5.220.519	543	
2003	3.106.812	60,7	2.011.743	39,3	5.118.555	550	
2004	3.001.513	59,1	2.075.869	40,9	5.077.382	556	

2005	2.954.426	58,1	2.127.994	41,9	5.082.420	564	FUNDEB
2006	2.945.985	56,7	2.249.262	43,3	5.195.247	567	
2007	2.841.788	55,5	2.278.235	44,5	5.120.023	575	
2008	2.771.588	54,7	2.293.609	45,3	5.065.197	581	
2009	2.674.586	52,9	2.381.566	47,1	5.056.152	642	
2010	2.592.461	52,3	2.363.520	47,7	4.955.981	641	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Censos Escolares MEC/INEP.

A tabela 1 mostra que nos primeiros quatro anos de vigência do FUNDEB – assim como o ocorrido em tempos de FUNDEF – houve um crescimento contínuo da taxa de participação municipal no atendimento do ensino fundamental, que subiu de 44,5% para 47,7% de 2007 a 2010⁶. A rede estadual, por sua vez, registrou queda de 55,5% para 52,3% em tal atendimento no período. Assim, como os dados indicam, há no contexto da vigência da política de Fundos uma tendência de repartição mais equânime da responsabilidade pela oferta pública do ensino fundamental entre a rede estadual e o conjunto das redes municipais (de 52,3% e 47,7%, respectivamente, em 2010), melhor visualizada no gráfico 2.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Censos Escolares MEC/INEP.

Assim, ao que tudo indica, mais uma vez houve a prevalência da perspectiva economicista sobre a pedagógica na tomada de decisão municipal pela adesão ao processo de municipalização do ensino fundamental em curso em São Paulo, tal qual ocorreu com o FUNDEF. Se um número considerável de municípios paulistas conseguiu resistir a tal

⁶ Para fins de comparação, o índice nacional de municipalização desta etapa escolar foi 59,6% em 2010.

processo e se manter sem ensino fundamental municipalizado no contexto do Fundo já extinto, o mesmo não se seguiu durante a vigência do FUNDEB, quando o impacto nos cofres municipais causado pelo Fundo supracitado passa a ser bem maior (20% e não mais 15%, como no FUNDEF, dos recursos da educação).

A tendência crescente de aumento de responsabilidade dos municípios pelo atendimento ao ensino fundamental público fica ainda mais evidente quando analisamos sua taxa de participação por segmento, ou seja, anos iniciais e anos finais, abrangendo o período de vigência dos Fundos de financiamento (tabelas 2 e 3, acompanhadas dos gráficos correspondentes).

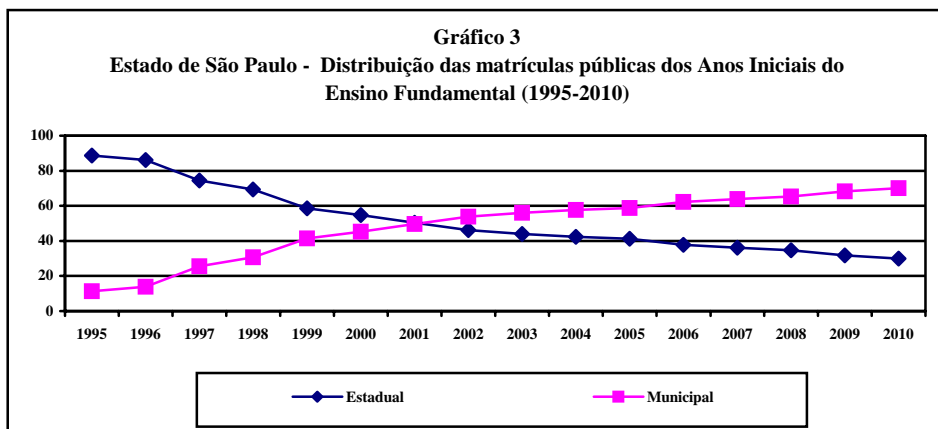
Tabela 2. Estado de São Paulo - Evolução da matrícula inicial pública nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (1995-2010)

Ano	ANOS/SÉRIES INICIAIS					Fundo vigente
	Rede estadual	%	Rede municipal	%	Total	
1995	2.778.180	88,7	352.790	11,3	3.130.970	Sem Fundo
1996	2.627.948	86,2	421.917	13,8	3.049.865	Criação FUNDEF
1997	2.180.098	74,4	749.941	25,6	2.930.039	FUNDEF
1998	1.946.850	69,4	858.087	30,6	2.804.937	
1999	1.570.059	58,6	1.109.225	41,4	2.679.284	
2000	1.430.797	54,7	1.184.431	45,3	2.615.228	
2001	1.330.036	50,3	1.314.169	49,7	2.644.205	
2002	1.229.390	46,1	1.437.119	53,9	2.666.509	
2003	1.166.431	44,0	1.485.700	56,0	2.652.131	
2004	1.104.762	42,3	1.504.448	57,7	2.609.210	
2005	1.045.904	41,2	1.491.176	58,8	2.537.080	
2006	1.023.731	37,8	1.681.503	62,2	2.705.234	
2007	960.096	36,1	1.699.702	63,9	2.659.798	FUNDEB
2008	901.940	34,7	1.699.494	65,3	2.601.434	
2009	832.660	31,8	1.784.156	68,2	2.616.816	
2010	742.729	29,9	1.742.888	70,1	2.485.617	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Censos Escolares MEC/INEP.

Como se verifica na tabela 2, entre 1997 e 2006 a participação dos municípios paulistas na oferta de matrículas dos anos/séries iniciais do ensino fundamental saltou de 25,6% para 62,2%. Em contrapartida, houve uma retração no atendimento pela rede estadual, que no período considerado saiu de 74,4% para 37,8%. A tendência de “preferência” das administrações municipais pela expansão de matrículas nos anos iniciais do

ensino fundamental, pelas razões já apresentadas, também se mantém na vigência do FUNDEB, quando no período de 2007 a 2010 a taxa de participação municipal no atendimento do referido segmento subiu de 63,9% para 70,1%, ao passo que rede estadual registrou queda de 36,1 para 29,9% em tal atendimento no período considerado. O gráfico 3 ilustra melhor tal tendência em tempos de FUNDEF e FUNDEB.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Censos Escolares MEC/INEP.

A propósito, a surpreendente municipalização dos anos/séries iniciais do ensino fundamental colocou o Estado de São Paulo próximo da média nacional do referido segmento, de 76,1% em 2010.

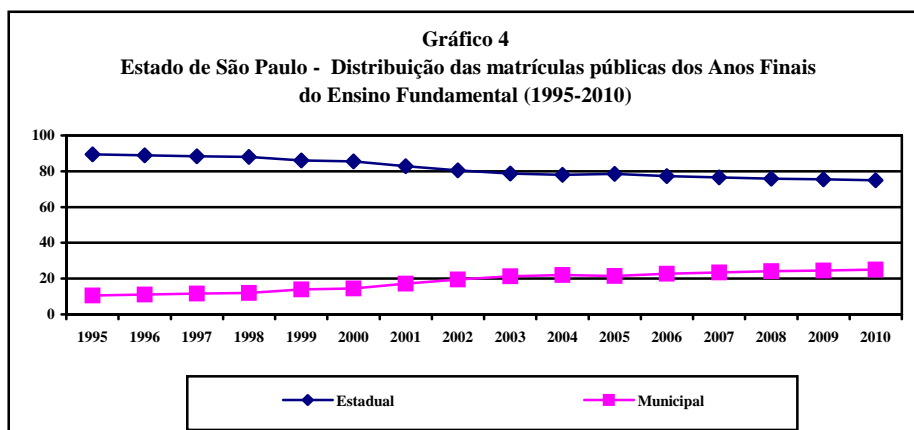
Se em tempos de FUNDEF/FUNDEB a municipalização foi intensa nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, no segmento dos anos/séries finais a municipalização pouco avançou, sendo majoritária a rede estadual na sua cobertura (tabela 3). Assim, de 1997 a 2010, a participação dos municípios paulistas na oferta de matrículas dos anos/séries finais do ensino fundamental saltou de 11,7% para 25,1%. Em contrapartida, a participação da rede estadual no mesmo segmento e período saiu de 88,3% para 74,9%.

Tabela 3. Estado de São Paulo – Evolução da matrícula inicial pública nos anos/séries finais do Ensino Fundamental (1995-2010)

Ano	ANOS/SÉRIES FINAIS					Fundo vigente
	Rede estadual	%	Rede municipal	%	Total	
1995	2.484.932	89,4	293.710	10,6	2.778.642	Sem Fundo
1996	2.450.591	88,9	304.787	11,1	2.755.378	Criação FUNDEF
1997	2.454.462	88,3	325.909	11,7	2.780.371	FUNDEF
1998	2.489.557	88,1	336.732	11,9	2.826.289	
1999	2.482.913	86,1	401.959	13,9	2.884.872	
2000	2.434.523	85,5	411.450	14,5	2.845.973	
2001	2.220.757	82,9	457.598	17,1	2.678.355	
2002	2.056.028	80,5	497.982	19,5	2.554.010	
2003	1.940.381	78,7	526.043	21,3	2.466.424	
2004	1.896.751	78,0	534.976	22,0	2.431.727	
2005	1.908.522	78,5	522.414	21,5	2.430.936	
2006	1.922.254	77,2	567.759	22,8	2.490.013	
2007	1.881.692	76,5	578.533	23,5	2.460.225	FUNDEB
2008	1.869.648	75,9	594.115	24,1	2.463.763	
2009	1.841.926	75,5	597.410	24,5	2.439.336	
2010	1.849.732	74,9	620.632	25,1	2.470.364	

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Censo Escolar MEC/INEP.

Apesar do conjunto municipal paulista mais que dobrar a participação na oferta dos anos/séries finais do ensino fundamental, o gráfico 4 destaca bem a supremacia da rede estadual de ensino no atendimento de tal segmento durante a vigência do FUNDEF/FUNDEB.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Censos Escolares MEC/INEP.

O gráfico 4 mostra que embora a rede municipal apresente tendência de aumento, e a rede estadual de queda, a primeira ainda está longe de se aproximar da taxa de participação da segunda. O Estado paulista, assim como outros onze Estados brasileiros, também se encontra bem abaixo da média nacional de municipalização dos anos/séries finais do ensino fundamental, que em 2010 foi de 25,1 e 44,6%, respectivamente.

Inicialmente, imaginou-se que o FUNDEB – pela abrangência e flexibilidade – frearia o processo de municipalização do ensino fundamental deflagrado no âmbito do território paulista. Entretanto, a subestimação dos fatores de ponderação⁷ relativos a alguns dos variados segmentos em que a educação básica foi dividida para fins de distribuição dos recursos do FUNDEB dificulta, na prática, que os recursos educacionais, antes circunscritos ao ensino fundamental regular, sejam carreados para outros segmentos, como a expansão da educação infantil e da educação de jovens e adultos (EJA) que, sabidamente, encontram cobertura insuficiente.

Tais fatores de ponderação, fixados ano a ano, não explicitam as diferenças reais de custo das diferentes etapas e modalidades de ensino que compõem a educação básica. Na verdade, o que pesou na sua definição foi a pressão exercida pelos governos estaduais (critério político), responsáveis pela quase totalidade das matrículas públicas do ensino médio, no sentido de obter ponderações superiores àquelas dos municípios (PINTO, 2007).

Entendemos que ao subestimar os valores de ponderação fixados para a educação infantil e para a EJA – ambas de competência municipal – o FUNDEB traz o grande risco de induzir muitos gestores municipais, com interesse maior nas finanças do que nas crianças, jovens e adultos, a ampliar as vagas nas etapas e modalidades de ensino que mais recursos recebem do FUNDEB em razão dos fatores de ponderação que as favorecem.

Exemplificando: “um aluno de ensino fundamental urbano, anos iniciais, em idade própria (fator 1,0), proporciona 25% mais recursos, comparativamente a um aluno em creche, tempo parcial, e a um aluno da EJA (ambos, fator 0,80 em 2010)” (CALLEGARI, 2010, p.114).

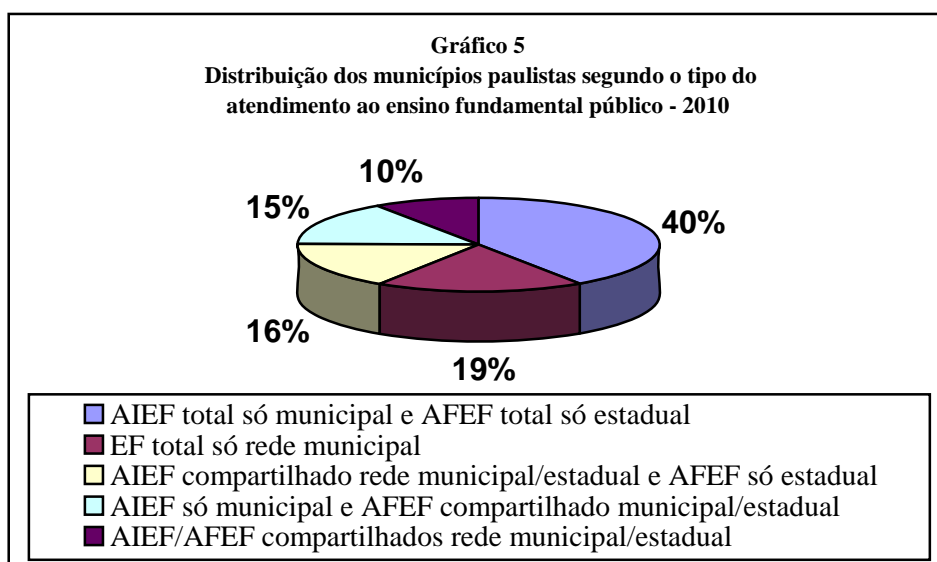
Considerando que para ocorrer uma plena municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental no Estado de São Paulo os municípios paulistas teriam que assumir as 742.729 mil matrículas que ainda estão sob responsabilidade da rede estadual, é possível que a expansão das matrículas

⁷ Tais fatores de ponderação variam de 0,70 a 1,30, tendo como referência o fator um inteiro (1,00) atribuído aos anos iniciais do ensino fundamental urbano. Para saber mais ver, dentre outros, Militão (2011).

municipais se dê mais neste segmento do que na educação infantil, por exemplo, de custo mais elevado e de fator de ponderação subvalorizado.

Aliás, os anos/séries finais do ensino fundamental, que ainda apresentam um baixo índice de municipalização em São Paulo (25,1%) e que possui fator de ponderação 1,10 também se constituem num grande filão para aqueles municípios que buscam pelos alunos que “rendem” mais no Fundo, podendo resultar inclusive no abandono ou oferta precária da EJA, de fator de ponderação inferior.

A segmentação do ensino fundamental, constatada em tempos de FUNDEF por diversas pesquisas, também permanece como uma tendência marcante no contexto do FUNDEB, conforme representação gráfica 5.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Censos Escolares MEC/INEP.

A distribuição dos 641 municípios com atuação no ensino fundamental em 2010, segundo a modalidade de atendimento, apresenta-se da seguinte forma: 40% (ou 260) dos municípios paulistas assumiram, sozinhos, a oferta das matrículas dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, estando sob a responsabilidade da rede estadual a oferta dos anos/séries finais; 19% (ou 119) das localidades atendem a totalidade das matrículas públicas do ensino fundamental, não havendo mais atuação da rede estadual em nenhum segmento deste nível de ensino; 16% (ou 103) dos municípios atuam parcialmente nos anos/séries iniciais, ou seja, a oferta de vagas neste segmento é compartilhada com a rede pública estadual que também

responde pela cobertura total dos anos/séries finais; 15% (ou 98) das administrações municipais atendem totalmente as matrículas públicas dos anos/séries iniciais e atuam também parcialmente nos anos/séries finais do ensino fundamental; e 10% (ou 61) das municipalidades atendem parcialmente o ensino fundamental (anos/séries iniciais e finais), compartilhando com a rede pública estadual tal atendimento.

Verifica-se, pelos dados expostos, que 477 municípios arcam sozinhos com o atendimento dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que em outros 164 o poder local assume parcialmente tal atendimento, compartilhando-o com a rede estadual de ensino. Totaliza-se, assim, 641 municipalidades com atendimento direto nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Nos anos/séries finais, por sua vez, apenas 119 localidades assumem a totalidade deste atendimento. Somando-se as outras 159, que atendem parcialmente os anos/séries finais, chega-se ao montante de 278 municípios com tal atuação no ensino fundamental. Deste modo, constata-se que a rede pública estadual permanece como única responsável pela oferta de matrículas dos anos/séries finais na maioria (363) dos 645 municípios paulistas.

Embora o FUNDEB seja único no âmbito de cada unidade da Federação e aglutine a maior parte dos recursos públicos de Estados e municípios destinados à educação básica, para concluir o ensino fundamental a maior parcela dos alunos paulistas ainda tem que passar, necessariamente, por duas redes de ensino (estadual e municipal), “[...] com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um sistema de colaboração” (PINTO, 2007, p.888).

Esta segmentação do ensino fundamental – um dos efeitos colaterais trazidos pela corrente política de Fundos e a decorrente municipalização de tal nível de ensino no Estado de São Paulo – não deixa de ser preocupante, uma vez que pode configurar-se como um forte complicador da sua conclusão com êxito, conforme já alertado por Pinto (2007).

Diante de todo o exposto, depreende-se que o FUNDEB – mesmo indiscutivelmente representando um significativo avanço em relação ao Fundo precedente – não foi suficiente para conter, até o presente momento, o processo de municipalização do ensino fundamental em curso no Estado de São Paulo. Tal processo, também induzido pelo atual Fundo, segue inclusive caracterizando-se pela permanência de velhas tendências, verificadas em tempos de FUNDEF, das quais se destacam: (1) adesão municipal ao referido processo fundado no enfoque economicista; (2) notória preferência das administrações municipais pelos anos/séries iniciais; e (3) segmentação do ensino fundamental.

Referências

ADRIÃO, T. Estratégias político-institucionais para a oferta da educação pelos municípios: algumas conseqüências da descentralização. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p.269-282.

_____. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n.102, p.79-82, jan./abr. 2008.

ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.61-90.

CALLEGARI, C.; CALLEGARI, N. **Ensino fundamental**: a municipalização induzida. São Paulo: SENAC, 1997.

CALLEGARI, C. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. 5. ed. atual. e ampl. São Paulo: Aquariana, 2010

DAVIES, N. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

DIDONET, V. A educação infantil na educação básica e o Fundeb. In: LIMA, M. J. R.; ALMEIDA, M. do R.; DIDONET, V. (Orgs.) **Fundeb**: dilemas e perspectivas. Brasília: edição independente, 2005, p.25-36.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. O FUNDEF no Paraná: reflexões sobre os impactos na oferta e no financiamento educacional. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, vol. 12, n. 22, p.20-26, jan./jun. 2004

GUIMARÃES, J. L. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após a sua implantação. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.193-210.

_____. **A municipalização no ensino fundamental**: e o impacto da EC nº 14 sobre os municípios paulistas. Marília, 1998, 166p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.

LUDWIG, A. C. W. O processo de municipalização do ensino na cidade de Leme. In: GIUBILEI, S. (org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas: Editora Alínea, 2001. p.35-57.

MILITÃO, S. C. N. **Municipalização do ensino no Estado de São Paulo**: passado, presente e perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2010.

_____. FUNDEB: mais do mesmo? **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente-SP, ano XVII, v. 18, n. 19, p.127-138, jan./abr. 2011

OLIVEIRA, C. Algumas observações sobre o financiamento do ensino. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M. S. S. (orgs.). **Descentralização do Estado e**

municipalização do ensino: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.129-142.

OLIVEIRA, C. Gestão da educação: União, Estado/distrito Federal, município e escola. In: MACHADO, L. M.; FERRERIA, N. S. C. (Orgs.) **Política e gestão da educação:** dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.69-82.

_____. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. et al. **Municipalização do ensino no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.11-36.

OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. O processo de municipalização do ensino fundamental, da primeira à quarta série, em Piracicaba. In: GIUBILEI, S. (org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas.** Campinas: Alínea, 2001. p.93-138.

OLIVEIRA, R. P. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p.83-122.

OLIVEIRA, R. P. FUNDEF: uma análise preliminar. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, vol. 12, n. 22, p.5-11, jan./jun. 2004

PINTO, J. M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.877-897, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, P. L. de. A influência do FUNDEF no processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo. In: VIEITEZ, C. G; BARONE, R. E. M. (Orgs.). **Educação e políticas públicas.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p.177-206.

A municipalização do ensino fundamental na região de São José do Rio Preto

João Ernesto Nicoletti*

Introdução

Nos anos de 2007 a 2009, desenvolvi minha pesquisa de mestrado intitulada *Ensino apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto/SP*, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP – Campus de Araraquara (NICOLETI, 2009). Nessa pesquisa, objetivei investigar o processo de contratação de sistemas privados de ensino para fornecimento de apostilas a alunos das redes municipais de ensino fundamental da região de São José do Rio Preto – especificamente entre os 39 municípios com até 50 mil habitantes pertencentes ao Polo 4 da União Paulista dos Conselhos Municipais de Educação (UPCME).

Neste capítulo, apresentarei a análise, decorrente da referida pesquisa, sobre como ocorreu a municipalização das escolas estaduais que atendiam o ensino fundamental nas três Diretorias de Ensino da região de São José do Rio Preto, cujos municípios integram o Polo 4 da UPCME. O período analisado compreendeu os anos de 1996 a 2006, uma vez que tal escolha abrangeu o primeiro registro de municipalização encontrado no Polo 4 até o ano anterior ao início de minha pesquisa. Esse exame deu-se a partir dos dados coletados através de pesquisa realizada junto à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE). Inicialmente, realizarei um breve histórico sobre como se desenvolveu o processo de municipalização das escolas de ensino fundamental no Estado de São Paulo e, em seguida, tratarei desse processo de municipalização na região de São José do Rio Preto.

O processo de municipalização do ensino fundamental

A municipalização no Estado de São Paulo pode ser analisada sob diferentes aspectos, visto que envolve questões pedagógicas, políticas,

© Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara); professor do curso de Pedagogia da União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP-Mirassol); coordenador do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto/SP. E-mail: prof.nicoletti@uol.com.br.

administrativas, financeiras, entre outras. De acordo com Angela Maria Martins (2002):

O processo de municipalização teve início em 1996 e foi marcado pela adesão de um pequeno número de municípios (6,7%). Nesse mesmo ano, o Fundef foi discutido e aprovado pelo Congresso em dezembro. No ano seguinte, ocorreu a maior proporção de municipalizações, período em que um terço dos municípios assinaram o convênio com a Secretaria, antecipando-se, dessa forma, à implantação do Fundef, que se deu no ano de 1998. Coincidentemente, 1997 foi o primeiro ano das novas gestões eleitas. Em 1998, ano em que finalmente foi implantado o Fundef, deu-se um refluxo e apenas quarenta e três municípios aderiram à municipalização. Vale lembrar que nesse ano houve eleição para governador e presidente da República. Em 1999, o processo tomou fôlego novamente, incorporando mais 18% dos municípios (MARTINS, 2002, p.229).

Cleiton de Oliveira (2004), ao examinar a evolução da matrícula no ensino fundamental na rede pública de São Paulo (nos anos de 1985, 1990, 1998-2002), tece observações acerca do financiamento do ensino, comparando as redes estadual e municipal, pertinentes à compreensão de como se fomentou esse processo de municipalização:

No Estado de São Paulo, as mudanças nas matrículas foram mais expressivas, considerando a tradição de uma atuação preponderantemente dos municípios na educação infantil. A partir de 1995, na gestão do governador Covas, algumas medidas foram tomadas pela Secretaria de Estado da Educação para *induzir os municípios* a criar e/ou ampliar suas redes de ensino fundamental. Essas medidas, aliadas ao estabelecido na Emenda Constitucional 14/96, demarcaram um novo comportamento no oferecimento do ensino municipal (OLIVEIRA, 2004, p.133 – grifos meus).

Em estudo publicado em 1995, José Luiz Guimarães, ao analisar as desigualdades regionais na Educação, fornece também elementos para uma reflexão sobre esse processo de indução da municipalização do ensino empreendido pelo governo do Estado de São Paulo, o qual se trata efetivamente da transferência de responsabilidade pelo ensino fundamental. De acordo com o pesquisador, uma das formas de o Estado exercer essa indução dá-se por meio da questão financeira:

A resistência inicial dos prefeitos à proposta de *municipalização do ensino*, originária da experiência traumática com os Convênios de Alimentação Escolar e do Transporte de Alunos, que cobriram apenas um terço das despesas realizadas pelas prefeituras com essas áreas e, mais recentemente, com a municipalização da saúde, parece ter sido quebrada pela possibilidade de “dinheiro quente” para as finanças municipais, quase sempre em condições precárias. (GUIMARÃES, 1995, p.61 – grifos do autor).

A estratégia utilizada pelo governo estadual para convencer as prefeituras a municipalizarem o ensino envolveu não apenas a Secretaria da Educação, mas também as demais Secretarias de Estado. Dessa forma, gerou-se uma expectativa entre os prefeitos de que tal municipalização significaria uma possibilidade de se angariar outros benefícios junto ao Poder Executivo Estadual. Segundo Guimarães (1995):

Nas entrevistas que realizamos com secretários municipais de educação e prefeitos, alguns deles foram categóricos ao afirmarem que a adesão à municipalização se constituiu numa espécie de “senha” para que a administração municipal conseguisse outros benefícios das diversas Secretarias do Governo Estadual.

Só isso explicaria o pragmatismo presente na atitude de prefeitos de perfis políticos e posições ideológicas tão distintas entre si, sem que isso possa ser tomado como o mais remoto sinal de amadurecimento político, terem empunhado a bandeira da municipalização, pela qual não nutriam nenhum tipo de simpatia e que pareceu ter sido convertida numa panacéia para todos os problemas educacionais. (GUIMARÃES, 1995, p.63-64).

No que concerne ao aspecto político-administrativo da municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo, esse processo intensificou-se a partir da implantação do Programa de Ação e Parceria Educacional Estado-Município em 1996, cujo amparo legal é o Decreto nº. 40.673 de 1996. Tal decreto apresenta as seguintes justificativas ao referido programa:

Considerando a necessidade da melhoria e da equidade do ensino público fundamental, através da distribuição mais adequada de responsabilidades entre Estado e municípios;

Considerando a necessidade de *fortalecer a autonomia* do Poder Municipal e o controle das atividades escolares pelas comunidades locais;

Considerando a necessidade de descentralização da gestão educacional com base no princípio da responsabilização, numa nova percepção do atendimento aos problemas que a sociedade apresenta;
Considerando, finalmente, a necessidade de se dar cumprimento ao disposto no artigo 240 e nos §§ 1º e 2º do artigo 249 da Constituição do Estado, objetivando a melhoria e expansão do Ensino Público Fundamental, de modo a propiciar a todas as crianças condições de real acesso à escola e que nela permaneçam e progridam, [...]. (SÃO PAULO (Estado), 1996a – grifos meus).

Todavia, ressalto que a descentralização do ensino por si só não é uma garantia de fortalecimento da democracia e de melhoria da qualidade de ensino. Aliás, Oliveira e Teixeira, em uma análise das pesquisas sobre a municipalização e a gestão municipal no período de 1991 a 1997, sinalizam para o fato que:

A concepção da municipalização como *democratização do ensino*, aponta, sem dúvida, uma perspectiva tratada, ao longo do tempo, como elemento capaz de justificar e sustentar essa proposta. O Município tem sido tomado como instância de gestão mais democrática por favorecer maior participação, contemplar a descentralização de decisões e desconcentração de serviços na comunidade. Essa linha tem sido, por vezes, incorporada com aparência de uma proposta consensual. Entretanto, não significa, necessariamente, garantia de inclusão, de participação e de democratização das oportunidades de acesso e permanência na escola, na medida em que pode estar significando a transferência de responsabilidades com a manutenção e desenvolvimento do ensino para Municípios que não possuem as condições materiais e humanas para garantir um ensino de qualidade para todos. (OLIVERIA & TEIXEIRA, s/d – grifos meus).

Com relação às determinações presentes no Decreto nº. 40.673, há nele a indicação de uma ação conjunta entre Estado e municípios no ensino fundamental, como se nota em seus três primeiros artigos:

Artigo 1º – Fica instruído o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental, através de *ação conjunta dos poderes executivos estadual e municipal*.

Artigo 2º – O processo de implantação do Programa será gradativo, conforme a adesão dos municípios, para a assunção total ou parcial do ensino fundamental da rede pública estadual e da gestão educacional.

Artigo 3º – Na pactuação serão consideradas as peculiaridades locais e regionais, adequando-se à capacidade técnico-administrativo-financeira de cada município. (SÃO PAULO (Estado), 1996a – grifos meus).

Já o Decreto nº. 41.055, de 29 de junho de 1996, autoriza a Secretaria da Educação a adotar providências relativas ao Programa de Ação e Parceria Educacional Estado-Município, determinando que as unidades educacionais sejam transferidas do Estado para o município por um período de cinco anos:

Artigo 1º - Fica a Secretaria da Educação autorizada a transferir unidades estaduais de ensino fundamental para as redes escolares municipais, pelo prazo de 5 (*cinco*) anos, em cumprimento dos objetivos do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, instituído pelo DECRETO Nº. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996. (SÃO PAULO (Estado), 1996b – grifos meus).

Pela determinação de tal decreto, os municípios que assinaram o convênio de parceria no ano de 1996 teriam o prazo de seu vencimento em 2001. Dessa forma, uma vez que haveria o término do convênio, em tese, as escolas municipalizadas deveriam retornar à administração estadual. Tal fato não ocorreu em virtude de o governador do Estado fazer publicar o Decreto nº. 45.777, em abril de 2001:

Artigo 1º - O artigo 1º do Decreto nº. 41.054, de 29 de julho de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Artigo 1º - Fica a Secretaria da Educação autorizada a transferir unidades estaduais de ensino fundamental para as redes escolares municipais, por *prazo indeterminado*, em cumprimento dos objetivos do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, instituído pelo Decreto nº. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996."

Artigo 2º - Fica autorizado o aditamento dos termos de permissão de uso já firmados, para constar que passam a ter vigência por prazo indeterminado.

Parágrafo único - A Secretaria da Educação verificará quais termos necessitam de aditamento, remetendo os respectivos expedientes às Procuradorias competentes da Procuradoria Geral do Estado. (SÃO PAULO (Estado), 2001 – grifos meus).

Nesse sentido, o decreto supracitado foi uma forma adotada pelo governo estadual para resolver a questão do término dos convênios e fixar a

responsabilidade por todo o trabalho com as escolas de ensino fundamental nos municípios. A respeito desse processo de municipalização, Angela Maria Martins (2004) relata que:

Em 1996, a Secretaria Estadual de Educação instituiu outro Programa de Ação de Parceria Educacional Estado/Município para atendimento ao ensino fundamental, consolidando o processo de municipalização iniciado em 1989. O instrumento administrativo criado para viabilizar o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado/Município foi um Termo de Convênio, do qual faziam parte um Plano de Trabalho do Município com objetivos e metas, um Plano de Aplicação dos Recursos e um Cronograma de Desembolso Financeiro. O programa sublinhava a necessidade de estabelecer uma ação compartilhada entre a Secretaria de Estado da Educação e os municípios para desenvolvimento, melhoria e expansão do ensino fundamental, mediante ação conjunta dos Poderes Executivos estadual e municipais para consolidar o processo de descentralização e democratização político-administrativa do sistema de ensino (MARTINS, 2004, p.163-164).

Além da questão legal instituída pelos decretos já mencionados, outras ações anteriores foram determinantes para que os municípios assumissem, de maneira gradativa, as responsabilidades referentes ao ensino fundamental. A Secretaria Estadual de Educação havia instituído o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo (PRERPESP) pelo Decreto nº. 40.473, de 21 de novembro de 1995. A partir desse decreto, ocorreu a separação das escolas em ciclos distintos, algumas ficaram incumbidas de atender exclusivamente os alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e outras encarregadas de receber os estudantes de 5ª a 8ª séries¹. Havia ainda escolas destinadas a alunos do ensino médio e de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, sendo que as demais unidades escolares responderiam somente pelos alunos do ensino médio.

De acordo com a secretária estadual de Educação da época, professora Rose Neubauer, a reorganização da rede física viria a corrigir distorções existentes na rede de ensino:

Em síntese, a reorganização da rede escolar foi básica para o melhor encaminhamento de diversas questões que não estavam sendo adequadamente tratadas: a rede física foi reorganizada, de modo a

1 Atualmente, esses segmentos do ensino fundamental denominam-se 2º ao 5º anos e 6º ao 9º anos, respectivamente.

atender melhor as peculiaridades de cada faixa etária; o número de alunos na maioria das unidades da rede estadual foi reduzido; 4,5 milhões de alunos passaram a poder ter cinco horas diárias de aula; os professores passaram a ter duas horas de aulas remuneradas, para preparação de aulas e para trocas de experiências no grupo; todas as escolas passaram a contar com coordenadores pedagógicos; alunos e professores passaram a ter, ao seu alcance, nas salas de aula, materiais pedagógicos em quantidade e qualidade adequada; e implantou-se a remuneração de três horas semanais, para recuperação e reforço contínuo, visando a regularizar o fluxo escolar e a reduzir a defasagem idade-série. (NEUBAUER apud SALOMÃO, 2004, p.46-47).

A opinião da secretária estadual de Educação não se coaduna com a avaliação dos diretores de escola da rede estadual de ensino, conforme indica um estudo realizado por Salomão (2004, p.18), o qual procurou, entre seus objetivos, “identificar o que o diretor de escola pensa sobre as medidas implantadas pela reforma educacional paulista no período de 1995-2001”. Ao analisar os dados da pesquisa realizada com diretores de escola, a autora mostra que “na opinião dos diretores entrevistados, as ações que apresentam maior dificuldade na sua implementação foram: Progressão Continuada, Reorganização da rede escolar e Municipalização” (SALOMÃO, 2004, p.71).

No que concerne às ações do governo estadual, Theresa Adrião (2008) realizou uma análise acerca das medidas propostas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) e pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) com vistas à implementação das diretrizes educacionais defendidas pelo governo em exercício:

[...] destacam-se as ações desencadeadas a partir do que ficou conhecido como *Reorganização das escolas da rede estadual de ensino*, que definiram o novo perfil organizacional da SEE ao alterar o padrão de oferta da educação básica, tendo por ponto de partida mudança na organização das próprias escolas. Complementarmente, apresentam-se os mecanismos adotados para a indução dos convênios entre o governo do Estado e os municípios, genericamente denominados de *parcerias*, que redundaram na municipalização do ensino fundamental, inaugurando um novo padrão de atendimento a esta demanda. (ADRIÃO, 2008, p.80 – grifos da autora).

Com o terreno preparado para a transferência das escolas pertencentes à rede estadual de ensino para os municípios, assiste-se à municipalização das escolas de 1ª a 4ª séries em praticamente todos os municípios, nos primeiros

anos após os referidos decretos estaduais. No que concerne às escolas de 5ª a 8ª séries, elas foram municipalizadas em menor número e, na maioria dos casos, num segundo momento do processo de municipalização.

Não obstante, além dos esforços estaduais de municipalização do ensino fundamental, há também a influência da política de financiamento do setor educacional implementada pelo Governo Federal a partir do FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, regulamentado pela Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e implantado nacionalmente em 01 de janeiro de 1998. A partir do FUNDEF, efetiva-se a adoção de novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos estaduais e municipais, cuja partilha é realizada segundo o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino. Nesse sentido, a municipalização do ensino fundamental, parcial ou integralmente, constituiu a única forma de os municípios recuperarem os recursos retidos pelo fundo, fato esse observado por Rodriguez (2001):

[...] os maiores receptores de matrículas de ensino fundamental são os municípios de pequeno porte e, na maioria das vezes, os mais frágeis do ponto de vista financeiro e administrativo (Monlevade, 1999). O “efeito” Fundef, que explica em parte este movimento, é que ele representa dinheiro novo nos cofres das prefeituras, muitas delas em situação tão precária que quaisquer recursos representam uma vantagem imediata. [...]. O que de fato acontece é que a fragilidade política dos pequenos municípios os deixa mais vulneráveis à pressão e à vontade política do ente governamental superior; desta forma a municipalização é dos mais frágeis. (RODRIGUEZ, 2001, p.48-49).

O objetivo de retomar brevemente como ocorreu o processo de municipalização das escolas de ensino fundamental no Estado de São Paulo pauta-se pelo fato de que os municípios apenas assumiram esse nível de ensino em virtude dessa política de municipalização, implementada pelo governo estadual, das escolas que estavam sob jurisdição da SEE. Até então, os municípios responsabilizavam-se exclusivamente pela educação infantil, salvo raras exceções de cidades que possuíam rede própria de ensino fundamental, como São José do Rio Preto, por exemplo.

Assim sendo, analisarei, a seguir, os dados relativos às três Diretorias de Ensino às quais estão jurisdicionados os municípios do Polo 4 da UPCME, visto que a divisão dos Polos não coincide com a das Diretorias Regionais de Ensino estabelecida pela Secretaria Estadual da Educação. Os 41 municípios

pertencentes ao Polo 4 da UPCM estão distribuídos entre a Diretoria de Ensino da Região de Catanduva, a Diretoria de Ensino da Região de José Bonifácio e a Diretoria de Ensino da Região de São José do Rio Preto. Apesar de o processo de municipalização das escolas de ensino fundamental não ocorrer exatamente na mesma proporção entre as três Diretorias, há períodos de “picos” de municipalização em cada uma delas.

A partir de uma pesquisa realizada junto à Secretaria Estadual de Educação, empreendi um levantamento dos dados referentes à municipalização das escolas de ensino fundamental nas Diretorias Regionais de Ensino supracitadas. As tabelas seguintes indicam o ano em que cada município assinou o convênio de parceria com o Estado. De posse dos dados sobre esse processo de municipalização do ensino, construí gráficos de colunas com o objetivo de salientar que, em cada uma das Diretorias, existe um período específico no qual um maior número de cidades efetuou a municipalização do ensino fundamental. Esse período dá-se em um intervalo de dois anos. Assim, constatei que quando há a decisão de se assinar o convênio com o Estado, tal decisão é tomada praticamente em conjunto, isto é, vários municípios adotam-na ao mesmo tempo.

Iniciarei a análise dos dados a respeito da municipalização do ensino fundamental pela Diretoria de Ensino da Região de Catanduva, os quais estão organizados na tabela² e no gráfico subsequentes:

Tabela 1: A Municipalização na Diretoria de Ensino de Catanduva

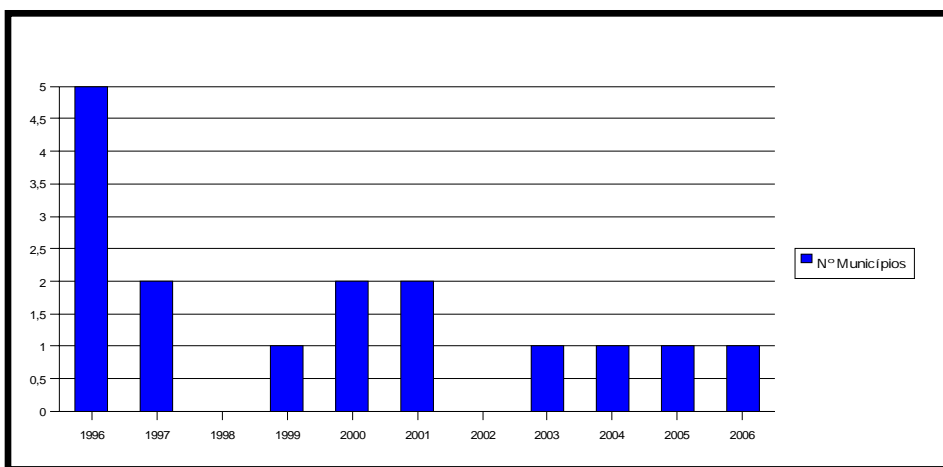
MUNICÍPIO	ANO DE MUNICIPALIZAÇÃO
ARIRANHA	1996
CAJOBI	1999
CATANDUVA	2006
ELISIÁRIO	2001
EMBAÚBA	2001
MARAPOAMA	1996
NOVAIS	1997
NOVO HORIZONTE	2004/2005

2 Os casos em que constam dois anos distintos assinalados na coluna “Ano de municipalização” significam que, em um primeiro momento, as escolas de 1ª a 4ª séries foram municipalizadas e, no segundo ano indicado, ocorreu a municipalização das escolas de 5ª a 8ª séries.

PALMARES PAULISTA	1996/2000
PARAÍSO	2003
PINDORAMA	1997
SANTA ADÉLIA	2000
TABAPUÃ	1996

Fonte: SEE/SP

Gráfico 1: Distribuição da Municipalização na Diretoria de Catanduva



Ainda que dos 16 municípios integrantes da Diretoria de Ensino de Catanduva somente Novo Horizonte pertença ao Polo 4, podemos notar que apenas dois deles ainda não municipalizaram o ensino fundamental. Praticamente metade dos municípios assinou o convênio de parceria nos anos de 1996 e 1997, ficando os demais distribuídos ao longo dos outros oito anos.

Embora o objetivo principal deste trabalho não consista na comparação dos números relativos à municipalização do ensino entre as Diretorias, vale ressaltar que, dentre as três Diretorias estudadas, a de Catanduva apresenta o maior número de municípios que assinaram o convênio de municipalização no primeiro ano de vigência do Programa de Ação e Parceira Educacional Estado-Município, em 1996, mesmo antes da instituição do FUNDEF.

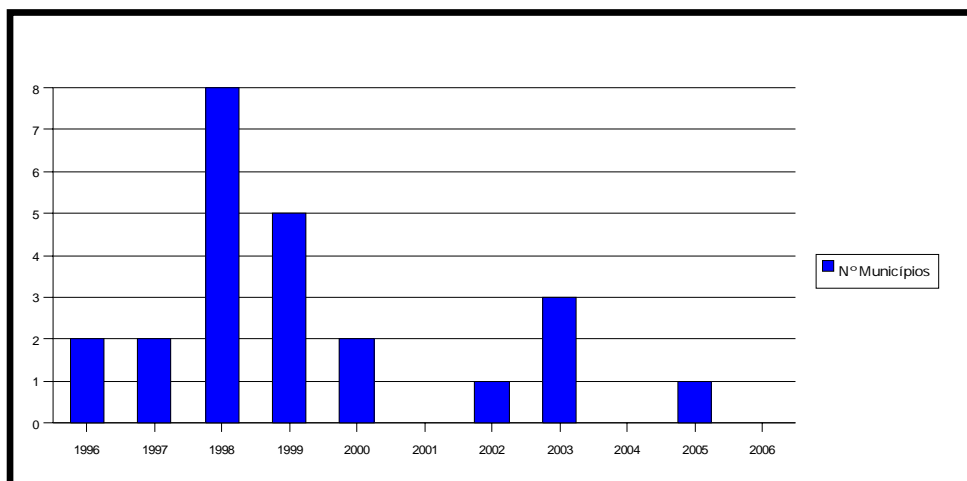
A tabela e o gráfico a seguir apresentam os dados referentes à Diretoria de Ensino da Região de José Bonifácio, cuja totalidade dos municípios integra o Polo 4 da UPCME:

Tabela 2: A Municipalização na Diretoria de Ensino de José Bonifácio

MUNICÍPIO	ANO DE MUNICIPALIZAÇÃO
ADOLFO	1998
BALSAMO	1999
IRAPUÃ	1996
JACI	1998
MENDONÇA	1997
MIRASSOL	1997
MONTE APRAZÍVEL	1997/1998
NEVES PAULISTA	1997
NIPOÃ	2002
NOVA ALIANÇA	1998
PLANALTO	2004
SALES	2002
TANABI	1999
UBARANA	2000
URUPÊS	1998/2003
ZACARIAS	1999

Fonte: SEE/SP

Gráfico 2: Distribuição da Municipalização na Diretoria de Ensino de José Bonifácio



Nessa Diretoria de Ensino, o ápice da municipalização ocorreu entre os anos de 1997 e 1998. Nesse biênio, mais da metade dos municípios passou a assumir as escolas da rede estadual de ensino. É importante ressaltar que no intervalo de oito anos, todos os municípios pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de José Bonifácio assumiram as escolas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, porém apenas dois deles, Monte Aprazível e Urupês, municipalizaram também as escolas que atendiam alunos de 5ª a 8ª séries.

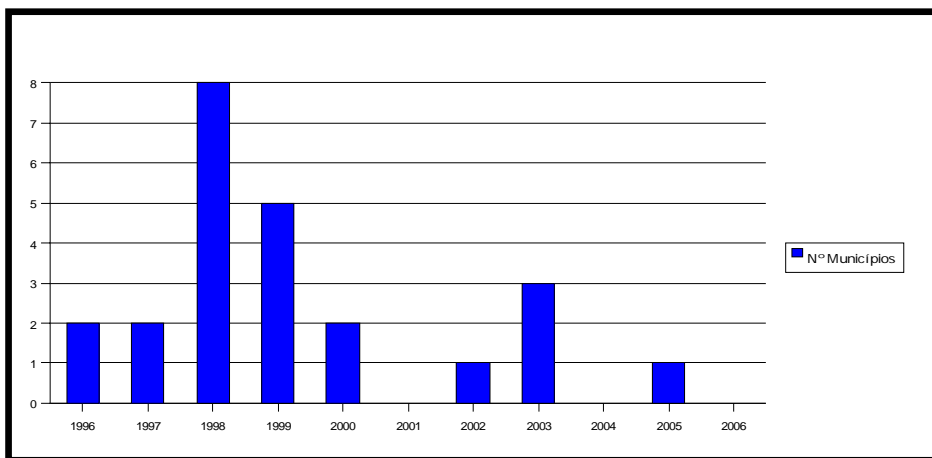
Por fim, passo a analisar, a partir da tabela e do gráfico subsequentes, os dados relativos à municipalização das escolas de ensino fundamental da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, cujos municípios pertencem, em sua totalidade, ao Polo 4 da UPCME:

Tabela 3: A Municipalização na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto

MUNICÍPIO	ANO DE MUNICIPALIZAÇÃO
BADY BASSIT	1996
CEDRAL	1998/2003
GUAPIAÇU	1997/1998/1999
IBIRÁ	1997/1998/2003
ICÉM	1998/1999
IPIGUÁ	2000
MIRASSOLÂNDIA	2003
NOVA GRANADA	1998
ONDA VERDE	2005
ORINDIUVA	1996
PALESTINA	1999
POTIRENDABA	1998/1999/2002
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	1998/1999/2000
UCHOA	1998

Fonte: SEE/SP

Gráfico 3: Distribuição da Municipalização na Diretoria de São José do Rio Preto



Os anos de 1998 e 1999 constituem aqueles em que os municípios pertencentes a essa Diretoria Regional de Ensino aderiram, em maior número, ao processo de municipalização. O diferencial presente nessa Diretoria consiste no fato de que diversos municípios (quase 50% deles) realizaram o processo de municipalização em etapas, assumindo primeiro as escolas que atendiam alunos de 1ª a 4ª séries, para, posteriormente, trabalharem com as escolas de 5ª a 8ª séries. Há também uma outra particularidade, qual seja, o município de São José do Rio Preto, embora tenha o processo de municipalização dividido em três etapas (1998, 1999 e 2000), não assumiu nenhuma escola de 5ª a 8ª séries, municipalizando apenas as que atendiam alunos de 1ª a 4ª séries. Contudo, o atendimento ao segundo ciclo do ensino fundamental é realizado em cinco escolas do próprio sistema municipal³ e nas demais escolas da rede estadual.

De modo geral, na Diretoria de Ensino da Região de Catanduva, o processo de municipalização se destacou nos anos de 1996 e 1997; na Diretoria da Região de José Bonifácio, nos anos de 1997 e 1998; já na Diretoria de Ensino da Região de São José do Rio Preto, esse ápice da municipalização ocorreu entre 1998 e 1999.

A partir dos dados relacionados anteriormente, faz-se necessário evidenciar que o processo de municipalização do ensino fundamental nas três Diretorias de Ensino adota a seguinte tendência: quando um município

³ A respeito do processo de municipalização do ensino fundamental em São José do Rio Preto, confira: FÁRIA, G. de. *A Educação Primária em Rio Preto: o processo de municipalização do ensino*. São José do Rio Preto/SP: THS Arantes Editora, 2007.

assume a decisão de municipalizar o ensino, outros também o fazem. Considero que esse movimento não se justifica apenas pelas pressões exercidas pelo governo estadual, pois são distintos os anos em que ocorre o ápice desse processo nas Diretorias de Ensino analisadas. Nesse sentido, os dados indicam que a maior parte dos municípios, dentro de cada Diretoria, municipaliza o ensino no mesmo período, demonstrando que a influência regional deve ser observada nessa situação. Outrossim, destaco que a referida tendência ocorrida no processo de municipalização também aconteceu por ocasião da assinatura dos contratos com os sistemas privados de ensino, de modo que as prefeituras de cidades vizinhas passam a adotar tais sistemas na mesma época, fato esse analisado em minha pesquisa (NICOLETI, 2009).

Conclusão

A análise do processo de municipalização do ensino fundamental nos municípios do Polo 4 permitiu, pois, constatar que esse processo intensificou-se em 1996, a partir dos mecanismos criados pelo governo estadual através da Secretaria Estadual de Educação. Dentre os mecanismos utilizados pela SEE determinantes à municipalização, ressalto a reorganização da rede escolar e a criação do Programa de Ação e Parceria Educacional Estado e Município. Na realidade, tal programa objetivou transferir para os municípios a responsabilidade sobre o ensino fundamental. Outro fator que estimulou a municipalização do ensino foi a implantação do FUNDEF pelo Governo Federal em 1998, pois a municipalização constituiu a única forma de os municípios recuperarem os recursos retidos pelo fundo.

Nesse sentido, a partir da análise do processo de municipalização do ensino fundamental é possível verificar que os municípios de pequeno porte, como os examinados nesta pesquisa, estão mais sujeitos às pressões políticas dos entes governamentais superiores e à estratégia de indução exercida pelo fator financeiro que envolveu todo esse processo. Quanto aos dados sobre a municipalização na região de São José do Rio Preto, embora os períodos de ápice da municipalização não coincidam entre as três diretorias, interfere nesse processo questões de influência regional, envolvendo tomadas de decisões por municípios vizinhos, além das pressões governamentais superiores.

Referências

- ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, p.79-98, jan./abr. 2008.
- FARIA, G. de. **A Educação Primária em Rio Preto: o processo de municipalização do ensino**. São José do Rio Preto/SP: THS Arantes Editora, 2007.
- GUIMARÃES, J. L. **Desigualdades regionais na educação: a municipalização do ensino em São Paulo**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- MARTINS, A. M. "O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional?". In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.151-176.
- MARTINS, A. M.; PEREZ, J. R. R. **O Processo de municipalização no Estado de São Paulo: mudanças institucionais e atores escolares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Fapesp, 2002. (Relatório final)
- NICOLETI, J. E. **Ensino apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2009.
- OLIVEIRA, C. "Algumas observações sobre o financiamento do ensino". In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.129-142.
- OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, L. H. Municipalização e gestão municipal. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/comped/politica_gestao/texto_livro_anpae/Capitulo_VI.doc>. Acesso em: 15 jan. 2007.
- RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p.42-57, nov. 2001.
- SALOMÃO, M. S. A. **Desafios da gestão escolar: o diretor de escola no contexto da política educacional paulista (1995-2001)**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara/SP: [s/n], 2004.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Decreto n. 40.673, de 16.01.96. Institui o Programa de Ação Parceria Educacional Estado/Município para atendimento ao ensino fundamental. São Paulo: SEE, 1996a, v. XLI.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 41.054, de 29 de julho de 1996. São Paulo, 1996b. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/integra_ddilei/pages/mostraPrintIFrame.jsp?id=http://www.al.sp.gov.br/staticfile/integra%5Fddilei/decreto/1996/decreto%20n.41.054,%20de%2029.07.1996.htm#inicio>. Acesso em: 11 mar. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 45.777, de 26 de abril de 2001. São Paulo, 2001.
Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/portal/site/Internet/menuitem.f737045a72a1eec53700aa5cf20041ca/?vgnnextoid=82ea0b9198067110VgnVCM100000590014acRCRD>>.
Acesso em: 11 mar. 2007.

QUARTA PARTE

A ARTE, O JOGO, OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A VIRTUALIDADE NAS EDUCAÇÃOES

A arte como uma rede de fios para tecer um mundo sensível - direito da criança

Euzânia B. F. Andrade*

A criança de zero a seis anos é livre de preconceitos e atenta para tudo o que possa ver e tocar. A curiosidade a leva a explorar o mundo. Ela aprende a comunicar o que lhe passa no íntimo, experimenta o vasto emaranhado de emoções e começa a aprender o significado de cada sentimento. A cada estágio de desenvolvimento, o trabalho com a criança se torna mais complexo e deve promover uma visão autêntica do mundo.

Formar, criar é ordenar e comunicar. A Educação Infantil expressa, em sua finalidade, a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, com seus processos identitários, propondo a sua elaboração como ser individual e coletivo, sobretudo pela perspectiva de trabalho e desenvolvimento com os princípios da ética, estética e a política que envolve necessariamente a base cultural, isso realizado a partir de metodologias que privilegiem as atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras), as diferentes linguagens com suas cores, texturas, musicalidade, ritmos, atividades e movimento, bem como as relações entre diferentes contextos socioculturais a que pertença.

Compreendendo a educação infantil

Ao longo da história da educação infantil no Brasil e no mundo e as mudanças no sistema político, do trabalho e de estrutura familiar, diversos estudos apontam para as crianças como sujeitos de aprendizagem e protagonistas de sua história.

A intenção de compreender a criança como um sujeito de direitos iniciou-se com a promulgação da Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. É importante destacar que a LDBEN foi construída tendo por base a Constituição de 1988, que reconheceu como direito da criança de zero a seis anos o acesso à

* Doutoranda em Educação Escolar, Departamento de Ciências da Educação – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara/SP, Brasil. E-mail: euzaniaandrade@yahoo.com.br. Grupo de Pesquisa Incubadora de Gestores da Educação: Construindo Lideranças (Credenciado no CNPQ).

educação infantil em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la como objeto de tutela: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (LDBEN 9.394/1996, título III, art. 4º, IV).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade principal, segundo a Lei no 9.394/96, "o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Título V, cap. II, sec. 2, art. 29). Ela é oferecida em creches (para crianças de até três anos de idade) e pré-escolas (para crianças de quatro a cinco anos de idade).

A partir das deliberações e de suas consequências é que os desafios e perspectivas têm sido colocados. Dessa forma, os objetivos definidos indicam as finalidades e os alvos concretos das ações. A educação infantil passa a ser um direito das crianças de zero a seis anos e dever do Estado e passam a ser responsabilidade das secretarias de educação, junto com o ensino fundamental e o ensino médio, em vez de permanecerem ligadas às secretarias de assistência social.

Entender a complexidade do trabalho desse educador no tocante à arte como conhecimento e de algumas instâncias em que está inserido, tem motivado o interesse pelo estudo que tenho acompanhado nos diferentes momentos de meu trabalho como arte-educadora. Percebo que o sistema político-administrativo-educacional regula o sistema educativo em todas as instâncias: na preparação de sua formação, seja definindo o programa para as instituições formadoras, na escolha de metodologias, conteúdos, carga horária; seja nas condições de trabalho, em sua ação direta em sala de aula.

Ainda dentro dessas ações e programas é pertinente acrescentar a importância de suscitar reflexões e buscar caminhos que possibilitem as suas diferentes manifestações de expressão, sobretudo no que se refere à manifestação de suas emoções e de sua participação no mundo de maneira integral. Dessa forma, o professor que trabalha com a formação artística precisa refletir e compreender a importância de vivenciar a arte como um processo de crescimento e compreensão de sua própria ação.

Basicamente o texto mostra que a criança tem direitos (cita a LDBEN) e agora é vista como sujeito da aprendizagem; cita a construção de um referencial curricular para a criança; a educação da criança sai de uma concepção assistencialista e vai compor a responsabilidade das secretarias de educação; novas funções nesta fase, novos objetivos, e também uma

complexidade na atuação do professor; na condição do professor da educação infantil.

Nesse processo, configura-se, diante do professor, um conjunto de desafios a serem enfrentados para que o trabalho educativo seja embasado na inclusão. Nesse sentido, é importante que o ensino de arte tenha seu espaço. Na atual sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão, é deixar que o aluno saia da escola sem ter adquirido as ferramentas mínimas e vivido diferentes experiências para se integrar e participar da sociedade em igualdade de condições. Assim, é necessário que o professor assuma seu papel fundamental no processo.

A formação e a arte na formação do professor de Educação Infantil

Como já foi mencionado anteriormente, um desafio enorme surge quando da implantação da LDBEN/96 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional) para as instâncias de formação, principalmente no que se refere à formação de professores da educação infantil, pois até a promulgação dessa lei, os cursos que preparavam os profissionais para atuarem nos sistemas educacionais não tinham como tarefa implícita o desenvolvimento da criança no aspecto relativo à sua formação como sujeito de aprendizagem.

A história do atendimento educacional à criança de zero a seis anos no Brasil teve uma forte ligação com as questões de gênero, pois esta tarefa era delegada à mulher devido ao “instinto materno” e por questões relativas à condição social, já que os espaços eram destinados principalmente às crianças pobres, indesejadas e abandonadas. Um pouco mais tarde, essa realidade também foi ligada ao empobrecimento da classe média e com a necessidade de a mulher entrar para o mercado de trabalho.

A educação da criança pequena sempre foi identificada como uma ação assistencialista, pois se tratava de alguém para olhar, trocar e alimentar as crianças, suprimindo a ausência da família. Os requisitos para escolha do profissional eram: gostar de crianças, ter saúde, boa aparência, facilidade de comunicação, simpatia, boa educação, experiência anterior e dinamismo.

Até o início do século XX, a profissão de professor gozava de certo prestígio, pois o profissional era visto como intelectual em uma sociedade com grande número de analfabetos. Foi um momento de feminilização em massa da profissão de professor, provocada, basicamente, pelo desinteresse dos homens, que podiam ganhar melhores salários em outras atividades.

Além disso, uma figura da substituta da mãe era bastante importante, pois, numa sociedade machista, a mulher tinha uma função clara: cuidar dos filhos.

No entanto, existem hoje vários estudos, que permeiam a necessidade de formação continuada para se educar crianças, sendo a simples formação oficial não mais a única exigência para se tornar professor. Mas a questão, além de uma formação oficial, deve ser entendida como qualificação para aqueles que desejam atuar no cuidado e na educação de crianças. Devemos olhar para a exigência da formação do ponto de vista de direito: pois é direito dos profissionais, assim como das crianças.

Com a promulgação da LDBEN, foi definida a questão dos profissionais da educação infantil, aqueles que atuam em creches e pré-escolas; também foi regulamentada pela lei a exigência de que todos os professores deveriam obter, até o ano de 2007, formação em nível superior, podendo ser aceita, na modalidade normal, formação em nível médio. Foi um passo importante pensar uma política de formação para professores da educação infantil, o que implica tratar com a mesma seriedade a formação inicial, as condições de trabalho e a formação continuada.

No caso da formação profissional ou universitária, que é o momento da definição e preparo do profissional da educação, é importante entender o papel da universidade como espaço na organização e produção de conhecimento na área educacional, base científica e teórica que possa garantir bases sólidas para formação de qualidade.

Sendo assim, os cursos de formação para o professor de educação infantil encontram grandes desafios para oferecer a compreensão do significado da arte, no universo do conhecimento e do desenvolvimento da criança.

A formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Este processo deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontrados nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo.

A Arte torna-se fundamental na construção desses paradigmas de formação, pois oferece condições para que se desencadeie nos professores a reflexão crítica sobre suas práticas e teorias. A formação hoje se defronta com as condições da instabilidade e do caráter provisório do saber, pois as

verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. A articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, configura-se como um dos grandes desafios para a formação de professores.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é, atualmente, um material amplamente usado em nossas escolas como suporte para discussões e planejamento. Nele são apontados alguns aspectos relativos à conscientização do educador em sua prática no que se refere aos diferentes conteúdos trabalhados.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p.18).

Esse profissional, segundo o documento, deverá ter competência polivalente. São atribuídos a ele, além de compromissos com outros conteúdos disciplinares, também os conteúdos da arte, área que abrange diversas linguagens: *movimento, música e artes visuais*.

O Referencial apresenta ainda considerações amplas sobre essa formação docente:

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p.23).

O educador não deve estar sozinho nesse processo, mas procurar envolver a escola e a comunidade, os pais principalmente, buscando uma responsabilidade compartilhada na definição dos interesses e do bem-estar

dos alunos. Além disso, é importante que todos tomem iniciativas na busca de facilitar a educação diversificada e criativa dos alunos. E, neste sentido, procurar trazer para ou levar aos alunos, manifestações artísticas de sua cidade e região:

[...] a instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p.23).

A educação pela arte, em consonância com o Referencial Curricular Nacional, não diz respeito apenas a desenvolver atividades artísticas, pois

educar significa [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, das crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

As citações acima permitem-nos constatar a grande responsabilidade profissional em relação à proposta do ensino da arte na educação infantil. Em detrimento disso, encontramos muitos professores reticentes quanto à sua capacidade de ensinar arte (“não sei fazer, não tenho jeito” etc.). É necessário, então, que as instituições responsáveis pela formação desse educador desenvolvam modos e situações que favoreçam o aprendizado e façam emergir o profissional com condições teórico-práticas de assumir sua função.

É comum, por parte do professor, sinais de incompreensão do significado da arte para a criança, fato demonstrado durante sua prática pelas propostas que utilizam cópias ou material mimeografado, as tão empregadas “releituras”, que muitas vezes não passam de cópias. Atitudes como essas denotam uma lacuna teórica, ocasionando um sério comprometimento no desenvolvimento da criatividade e na expressão da criança.

Se o professor não compreende a importância do papel da arte na sua formação, isso também se reflete na sua ação como educador e configura-se na escola e na relação com seus pares, ficando para a criança o resultado dessa situação indeterminada.

Nessa direção, cabe às instituições educacionais a responsabilidade de um espaço reflexivo sobre a importância da arte na educação e o interesse e conhecimento na área de desenvolvimento artístico, estético e sensível. Muitas vezes ficam mal formuladas as intenções que permeiam esses conteúdos, únicos responsáveis pela inserção do conteúdo artístico e que fundamentam esse aspecto na formação do educador.

Às instituições formadoras cabe o papel de fomentar uma atividade teórico-prática mais racional e também mais reflexiva, que deveria ser fruto de um processo de discussão junto aos órgãos gestores sobre a necessidade de um currículo que atenda, com maior profundidade, à formação e à importância da arte na educação, o que só seria possível num processo de construção coletiva e com participação maior de todos os envolvidos.

Nesse contexto, as aulas de arte poderiam ser um momento de conhecimento e desenvolvimento de inúmeros canais de relacionamento e afetividade entre professor e aluno. Infelizmente não é o que normalmente ocorre. Fica visível o papel de controle do professor, observando atentamente o desenho, uma das principais linguagens utilizadas, na sua forma, cor e espaço. Nas atividades de desenho assim conduzidas, falta a liberdade e o estímulo à criatividade de cada criança, quando este momento poderia ser de grande significado para ela, já que é aquele no qual ela pode se expressar com todo o seu corpo, como afirma Martins:

Uma criança pequena, se pudesse narrar suas histórias desde que era um bebê, talvez nos contasse essas ardecentes artísticas. A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa... Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento. Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete símbolos do seu entorno, mas não é, ainda,

um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição. A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo, sem medo dos riscos, por isso arrisca-se... Vive intensamente. E vai construindo assim, frente aos objetos, às pessoas e ao mundo, suas percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente compreensão de mundo (1998, p.96).

A própria história da arte na educação brasileira demonstra o caráter com que “baseando-se no culto à beleza, na crença acerca do dom e em árduos exercícios de cópia, tornou a arte acessível somente a alguns ‘poucos felizes’” (BARBOSA, 1995, p.41). É na educação infantil que ocorre um processo de complexidade do ser humano que não se repetirá durante seu desenvolvimento, e é responsabilidade da escola englobar todas as áreas que possibilitem seu crescimento de forma integral. A arte tem um papel fundamental nas três grandes áreas do desenvolvimento infantil: motora, cognitiva e afetiva.

Entendemos que o desenvolvimento da criatividade é um processo de formação decorrente de estímulos que o indivíduo apreende, e que ocorre, de modo contínuo, ao longo da vida.

Se, por um lado, o estímulo à individualidade e à subjetividade deve ser valorizado, por outro, é preciso levar em conta que os processos criativos se tecem com a multiplicidade de experiências e conhecimentos que habitam o sujeito, construídos a partir da convivência nos vários espaços sociais, tais como a escola.

Ao pensar na relação criatividade/sociedade/educação, não podemos deixar de constatar que, em grande parte de nossas escolas, as práticas pedagógicas concebem o processo criativo com um formato individual e descontextualizado, desconsiderando as construções de um sujeito sócio-histórico.

Quando pensamos em educação, nos remetemos, num primeiro momento, à formação do ser humano. Mas é importante que pensemos não em um formar qualquer, sem compromisso com a verdade, com o sentir e com a visão do outro com suas diferenças como ponto de partida. Esse educar não deve passar pela idéia de modelar, manipular, dirigir e definir, e sim direcionar a educação para o olhar sensível: “*hic et nunc*”, o afeto e a paixão possuem um lugar demasiadamente importante para que seja possível alcançar a transparência nas relações humanas e no relacionamento dos homens com as coisas” (MAFFESOLI, 2001, p.31).

Percebemos, nas observações realizadas durante pesquisa de doutorado (em andamento) em escolas de Educação Infantil, realizada pela autora deste

artigo, que o ensino da arte é muitas vezes distorcido. Essas concepções levam ao entendimento de que a arte possui importância marginal na formação das pessoas, gerando consequências negativas no que se refere a sua valorização social assim como dos artistas. Na esteira dessa concepção, estende-se o conceito formado pela escola (ingênua ou intencionalmente) sobre o ato de criar: se é um talento nato, no qual a educação pouco pode interferir, ou se é um processo singular, tramado com e no tecido social e que se instaura e se expande na medida em que se constrói.

Entendemos que o desenvolvimento do processo criativo na formação do indivíduo é fundamental tanto para a sua humanização como para a compreensão do seu modo de ser/estar cultural. O ensino da arte é um dos campos privilegiados para desencadear essas funções.

A arte possibilita, conforme sinaliza Martins (1998), um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. O fazer artístico, aliado à educação dos sentidos e ao saber ver e apreciar, pode resultar na construção de uma consciência estética capaz de captar mudanças e até mesmo de impulsioná-las.

O encontro da criança com a arte deve ser uma ação de corpo inteiro, é um “estar em”, é integrar-se. Os indicadores, que podemos denominar de pensamento e ações divergentes, além de outros, tais como sensibilidade em relação aos problemas, elaboração, redefinição e síntese, fazem parte da base teórica das investigações sobre criatividade.

A despeito disso, é possível perceber em muitas escolas o monitoramento do processo criativo e o controle do imaginário por meio de dispositivos que impedem manifestações socialmente divergentes ou criativas. Isso é reflexo do mundo que foi sendo construído também para o professor em suas andanças pelo universo da aprendizagem.

Nosso desejo é que esse professor valorize o repertório de imagens, gestos e falas das crianças como forma de resgatar em si mesmo os momentos que não foram valorizados para ele mesmo enquanto aprendiz. Segundo Martins (1998, p.118), “a percepção estética e a imaginação criadora são o passaporte sensível para a aventura no mundo da arte”. O fazer criativo é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização.

Se a arte, como vimos, é, por si mesma, a experiência sensível em que nosso corpo perceptivo reflete; propor situações de aprendizagem em arte implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, amortecidos, com os sentidos embotados, já não vemos mais (MARTINS, 1998, p.118).

O professor deve estar sensibilizado para entrar no contexto e na magia que a arte pode oferecer e não utilizar amarras estéticas, embora com técnicas corretas. Ele terá de encontrar saídas por si mesmo, buscar recursos, propor desafios para ampliar a experiência e abrir espaço para o pensar.

O educador, podemos pensar, é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha alimento, que celebra o saber. É do entusiasmo do educador que nasce o brilho nos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre (MARTINS, 1998, p.118).

Hoje estamos apoiados em muitas leis que têm como objetivo proteger a criança, pois, nos seus primeiros anos de vida (de zero a seis anos), ela ainda é bastante vulnerável no que se refere a sua necessidade de proteção e atenção.

Para entendermos um pouco essa situação, passamos a elencar alguns dos subsídios para a prática pedagógica propostas pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto). Com a finalidade de melhorar a qualidade da educação da criança de zero a seis anos em espaços coletivos de educação pública (creches e pré-escolas), foram criados e disponibilizados documentos com o objetivo de contribuir para aumentar o atendimento e a qualidade na área de Educação Infantil. Dentre eles se destacam:

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes. [Volume 1] [Volume 2]

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: a publicação deste material tem como objetivo servir como guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Este documento é composto por três volumes que têm como objetivo contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país. [Volume I], [Volume II], [Volume III]

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) constitui-se de um conjunto de referências e orientações pedagógicas que pretende contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. O documento apresenta princípios considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, v.1, p.13).

Podemos ainda observar no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil um organograma com sugestões de áreas e conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor.

Quando atentamos para a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), percebemos que ela contempla um currículo amplo para esta etapa. Nesse sentido questionamos: qual é o profissional com preparo e competência para efetivar toda essa estrutura?

O que se planejou para o RCNEI é importante para a formação da criança, mas não fica claro como se dá a preparação desse profissional que efetivamente poderá tornar realidade esse plano, pois o que podemos verificar nas escolas de Educação Infantil pesquisadas é que o professor não tem condições, tanto materiais como de formação, para desenvolver todas essas aptidões.

No que se refere às Linguagens Artísticas, o Referencial propõe: Artes Visuais, Movimento e Música. Se entendermos a importância dessas áreas no desenvolvimento da criança, fica claro que o educador tem papel

fundamental nesse processo e deve ter conhecimentos mínimos sobre cada linguagem. Além disso, ele também precisa de tempo, espaço e materiais para que possa atuar de forma a romper as barreiras da exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de cada um de “experenciar”. Dessa forma, estimulam-se os alunos a se arriscar em desenhar, representar, dançar, tocar. As crianças se reconhecerão como participantes e construtoras de seus próprios caminhos e saberão avaliar de que forma se dão os atalhos, as vielas e as estradas. De outra forma, estaremos enganando a nós e aos alunos.

A respeito das concepções que verdadeiramente fundamentam as práticas pedagógicas em artes, implementadas no segmento da Educação Infantil, o ensino das artes visuais, compreendida como meio de expressividade que resulte em produções imagéticas bi ou tridimensionais, cuja elaboração envolva o uso de técnicas de pintura, modelagem, desenho, dentre outras, demanda a necessidade de um profissional que pesquise materiais, teoria e dedique tempo considerável para esse trabalho.

É preciso que a criança seja estimulada para descobrir todas as formas, as cores, as sensações, a história que o universo da arte pode lhe proporcionar. Infelizmente, não é o que observamos. Os conteúdos trabalhados nas aulas de arte são, em sua grande maioria, desenhos. O objetivo dessas atividades está relacionado à alfabetização precoce da criança, já que as aulas servem como recurso para o ensino de letras e números.

Outra situação encontrada é a arte como suporte para outras disciplinas, omitindo-se os conceitos que deveriam ser aprendidos, que, dessa forma, servem apenas ao aprendizado em outras áreas. O que ocorre nas escolas é a falta de importância dada à arte na educação infantil. O período dedicado às brincadeiras, a socialização, bem como para a formação humana é exíguo. Desde muito cedo, há preocupação em educar para um mercado profissional, que se resume em números, letras, informatização e globalização.

A Educação Infantil cumprirá com todos os seus objetivos a partir do momento em que seu currículo não seja formado apenas por interesses imediatos, mas na medida em que sejam privilegiados também os aspectos de ordem cultural e social, principalmente no que se refere à formação artística. Deve-se, porém, dentro de cada realidade, de cada situação, analisar qual o papel da arte na educação, na rotina escolar, qual o seu espaço, as concepções dos professores envolvidos, sua formação e a urgência de uma nova postura no que se refere à arte na prática pré-escolar.

O papel do professor é preponderante para que a arte seja pensada como algo importante na formação humana. Essa consciência ainda está longe do esperado e esse princípio, na prática da arte na Educação Infantil, requer ainda, para que essa realidade se altere, muitas pesquisas e ações políticas.

Na pesquisa realizada, a existência do professor polivalente nos remete ao conceito sobre esse professor que o mesmo Referencial Curricular esclarece:

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, v.1, p.41)

Como podemos observar no Referencial, esse é um profissional idealizado por um sistema de educação. É claro que não há condições de colocar em prática esse ideal, pois exercer todas essas competências na situação social, cultural e educacional que temos hoje em nosso país é utópico. É também desumano pensar que alguém teria condições de desenvolver com qualidade tantas responsabilidades, mesmo que todos entendam a proposta como importante. É necessário trabalhar linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, música, artes visuais, matemática, dentre outros conteúdos, e tudo com qualidade.

Quando esta pesquisa se propõe a fazer um recorte sobre a ação do professor no ensino da arte, com olhar mais detalhado nas artes visuais, percebe-se que ainda temos um conceito da arte como algo supérfluo, com função decorativa ou apenas para treinar habilidades manuais. Atividade esta que qualquer pessoa poderia exercer, independentemente de sua formação acadêmica. Hoje podemos observar que existem estudos mais avançados que consideram a arte como objeto de conhecimento, inclusive com formas de avaliação aplicáveis. Com esse novo olhar, podemos entender a arte como possibilidade de mudança de visão do mundo, de atitudes, e de ampliação cultural.

O RCNEI atribui importância à presença da arte na educação, reconhecendo-a como veículo de expressão das experiências sensíveis vivenciadas pelas crianças, por meio das quais elaboram jogos e construções simbólicas, ampliando seu conhecimento de mundo. No entanto, esse mesmo documento registra o fato de que as contribuições trazidas pelos estudos desenvolvidos nos diversos campos das ciências, inclusive no campo da arte, ainda não produziram alterações nas práticas correntes: “A presença das artes visuais na educação infantil ao longo da história tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente” (BRASIL, 1998, v.1, p.87).

O documento reconhece esse distanciamento entre a intenção de se ter no currículo a arte com o verdadeiro sentido que ela se propõe, e também os desencontros existentes na história e ainda hoje presentes na educação da arte e na educação infantil.

A arte se apresenta nas escolas com um caráter menor. As atividades com desenhos demonstram isso, pois predominam aqueles desenhos para colorir, ou apenas para serem completados e com temas fechados como o “dia de alguma coisa”. Em muitas escolas, ainda é visível o monitoramento do processo criativo e o controle do imaginário por meio de dispositivos que impedem manifestações divergentes ou criativas, instrumentos essenciais para se trabalhar com arte. O problema muitas vezes recai sobre a escolha de repertórios e conteúdos das atividades, que ficam visíveis no papel da aula de arte em festas escolares, nas apresentações estereotipadas de danças e músicas, e nas mostras de trabalhos (desenhos, pinturas, entre outros). Essas atividades compõem um currículo oculto que manipula e nega percepções, emoções e conhecimentos que estão presentes nessa fase da criança e que também não aparecem na fala dos professores. O que poderia ser algo mais comprometido com o desenvolvimento estético e criativo apresenta-se como uma linguagem pobre e sem nada de pessoal, da identidade própria de cada criança.

Segundo Eisner (apud BARBOSA, 1999), um currículo de ensino da arte não pode prescindir nem de estrutura, nem de mágica. Para ele, não há arte sem mágica e sem estrutura. O autor defende um currículo de arte-educação que contenha produção, crítica, história e estética da arte. Essas disciplinas correspondem às quatro formas como nos relacionamos com a arte: fazemos arte, vemos arte, entendemos o lugar da arte na cultura através dos tempos e fazemos julgamentos sobre suas qualidades. “A mágica está no que a arte pode fazer conosco se soubermos interpretá-la. Em resumo, a crítica de arte,

a História da arte e a Estética são, do meu ponto de vista, instrumentos que asseguram a experiência que a arte torna possível” (p.89).

Eisner esclarece ainda o quanto as aulas de arte podem contribuir para o desenvolvimento humano:

O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente, a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo; para aprender como perceber formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambiguidades enigmáticas da arte. Longe de ser uma atividade negligente, nosso compromisso com a arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas (EISNER apud BARBOSA, 1999, p.91).

Entendemos que a arte na educação, sem o compromisso daqueles que estão neste universo do ensinar, torna-se atitude mecânica, técnica e sem sentido tanto para o professor como para o aluno.

A arte como uma rede de fios para tecer um mundo sensível

A arte tem como possibilidade o conhecimento e o desenvolvimento de inúmeras potencialidades no indivíduo. Uma delas é o desenvolvimento da criatividade, pois quando olhamos ou ouvimos podemos organizar internamente inúmeras aptidões para que possamos criar.

Criar significa poder compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência. Significa poder condensar o novo entendimento em termos de linguagem [...]. Assim, a criação depende tanto das convicções internas da pessoa, de suas motivações, quanto de sua capacidade de usar a linguagem no nível mais expressivo que puder alcançar. Este fazer é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização (OSTROWER, 1990, p.252).

Entendemos que esse desenvolvimento da criatividade é um processo de formação e de apreensão de estímulos que o indivíduo desenvolve, de forma contínua, ao longo da vida. A arte faz com que o ser humano se relacione com o universo e consigo mesmo. O perceber sensibiliza o ser humano, e o perceber por meio do processo artístico capacita e habilita o ser sensível.

A arte, seja pelo desenho, pela pintura, assim como pelo gesto, é o corpo visível onde se destacam as forças invisíveis deixadas ali e que se manifestam em marcas vivas através da atividade do ofício e da criação. Tudo perpassado pelas sensações e percepções, que revigoram e transformam. Nas palavras de Michel Maffesoli:

Cabe lembrar que ater-se à vivência, à experiência sensível, não é comprazer-se numa qualquer “delectatio nescire”, ou negação do saber, como é costume crer, por demais frequentemente, da parte daqueles que não estão à vontade senão dentro dos sistemas e conceitos desencarnados (1998, p.176).

Dessa forma, o saber não dissocia o conhecimento sensível e está relacionado com o desenvolvimento de todos os sentidos. Essa consciência nos leva a pensar na relação criatividade/sociedade/educação e rejeitar na escola as práticas pedagógicas que concebem o processo criativo com um formato individual e descontextualizado, desconsiderando as construções de um sujeito sócio-histórico.

Acredita-se ser possível potencializar o pensar/fazer criativo a partir do enfoque nos principais indicadores deste construto: a fluência (possibilidade de o sujeito apresentar muitas ideias); a flexibilidade (possibilidade de o sujeito apresentar variabilidade ou mudança nas ideias) e a singularidade (possibilidade de o sujeito apresentar ideias singulares, inusitadas ou discrepantes).

Os indicadores que podemos denominar de pensamento e ações divergentes, além de outros, como sensibilidade aos problemas, elaboração, redefinição e síntese, fazem parte da base teórica das investigações sobre criatividade.

Esse fazer criativo deve ser acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização e para isso é necessário repensar todo o contexto que compõe o cenário da educação infantil no país, começando por olhar para o professor também como um ser sensível. As portas ainda não estão fechadas e as chaves não estão perdidas. O poema “Viver”, de Carlos Drummond de Andrade (1978), nos inspira a pensar e nos mover como um fio que tece caminhos em busca da esperança:

Mas era apenas isso,
era isso, mais nada?
Era só a batida
numa porta fechada?

E ninguém respondendo,
nenhum gesto de abrir:
era, sem fechadura,
uma chave perdida?

Isso, ou menos que isso,
uma noção de porta,
o projeto de abri-la
sem haver outro lado?

O projeto de escuta
à procura de som?
O responder que oferta
o dom de uma recusa?

Como viver o mundo
em termos de esperança?
E que palavra é essa
que a vida não alcança?

O poema nos comove com sua inerente verdade de vida e as perguntas permanecem sem resposta. Também nesta pesquisa aconteceu o inesperado: surgiu a possibilidade de partilhar, além de alguns desesperos, também a gratidão por poder ver com um olhar mais interior, enriquecido por aprender com a realidade de cada um, com cada olhar.

Este é o momento de buscar as significações, movidas provavelmente por necessidades internas nossas, mas também da busca de ordenações nos fenômenos que façam sentido para nós. Cada detalhe vai ao encontro de um estado de equilíbrio interno, para que se possa abrir a porta com chaves que pertencem à magia do saber olhar, o olhar sensível de cada um.

Referências

ANDRADE, C. D. de. **As impurezas do branco**. Rio de Janeiro: José Olympio, 4. ed., 1978, p.32.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC-Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 v.

BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006, p.111.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 199, p.89; 91.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.176.

_____. **A conquista do presente**. Natal (RN): Argos, 2001

MARTINS, M. C., PICOSQUE, G., GUERRA, M. T.T. **Didática do ensino de Arte – Língua do Mundo**. São Paulo: FTD, 1998, p.96; p.118.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p.252.

Dinâmicas da alteridade: o Role Playing Game (RPG) como narrativa do imaginário

Leandro Durazzo¹
Denis Domeneghetti Badia²

Alteridade: noção e ação social

A noção que dá título a este capítulo surge em grande parte das Humanidades como foco de atenção. Alteridade é colocada como “motor e expressão do social” (VELHO, 1996), sua dinâmica mais primária. A “noção de outro ressalta que a diferença constitui a vida social, à medida que esta se efetiva através das dinâmicas das relações sociais. Assim sendo, a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito” (VELHO, 1996, p.10). Por mais essencial que seja, entretanto, a alteridade “não é automática e [...] a impossibilidade da troca e de processos de reciprocidade pode gerar impasses sócio-culturais e irrupções de violência dentro de grupos e sociedades ou entre eles” (VELHO, 1996, p.10).

Quando as relações socioculturais elaboram mecanismos de exclusão do diferente, em vez de favorecer a livre relação entre as partes, podemos considerar não mais a alteridade como prática social ativa, mas sim seu inverso, a prática *etnocêntrica*. José Carlos de Paula Carvalho mostra que “o etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas ‘diferentes’” (1997, p.181). No enfrentamento de tensões entre aceitação e supressão, entretanto, existe o potencial de conhecimento. François Laplantine (2000, p.21, grifo nosso) diz que

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa

¹ Doutorando em História e Cultura das Religiões na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, bolsista CAPES. Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida com financiamento PIBIC/CNPq nos anos de 2006-2007. E-mail: leandrodurazzo@gmail.com

² Professor do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp e diretor do Centro Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário – CIPI – FCL-UNESP/Car – Araraquara. Estado de São Paulo, Brasil.

dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos 'evidente'. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de 'natural'. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. *O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.*

Mais que aceitação das diferenças, portanto, a experiência do conhecimento cultural que envolve as diversidades é o fenômeno que permite à alteridade ocorrer e influir nas ações, posturas e valores dos indivíduos e grupos. Podemos ainda dizer que a importância das relações com o outro é o que permite a construção da própria consciência do *eu*. Todas as manifestações sociais coletivas, comunitárias, partem de uma mesma e fundamental estrutura antropológica, "difícil de denominar, consistindo em reconhecer-se a partir do outro, a só existir através e no olhar do outro" (MAFFESOLI, 1997, p.206).

Se levarmos nossa análise para o âmbito das políticas educacionais, notamos, com o relatório da UNESCO (DELORS, 2001), que um dos quatro pilares da educação é justamente aprender a viver com os outros, aprender a respeitar e "tomar consciência das semelhanças e interdependência entre todos os seres humanos do planeta" (DELORS, 2001, p.97). As tendências do pensamento contemporâneo refletem sobre a necessidade de estimular no indivíduo "a capacidade de abertura à alteridade" (DELORS, 2001, p.98). Recorrente tanto na análise antropológica quanto na educacional, o ponto comum na experiência com o outro é, claramente, o contato plural entre indivíduos humanos. Vejamos, portanto, exemplos de práticas culturais que permeiam a vida social e favorecem as experiências com o diferente.

Cultura e dinâmicas da alteridade

Partindo de Walter Benjamin, em seu ensaio *O narrador* (1987), observamos que grupos inteiros são capazes de compartilhar os conhecimentos que, efetivamente, apenas um de seus membros tenha experimentado. A narrativa grupal, ritual humano que remonta às mais antigas eras, é considerada como forma de interação harmoniosa entre os indivíduos que se propõem a exercitá-la. No mesmo sentido, mas por outra abordagem, Paula Carvalho (1998) demonstra que a narrativa mítica é

constituída por re-atualizações constantes, nas quais os indivíduos envolvidos exercitam a experimentação de significados que os ultrapassam – não nos esquecendo de que as formas mais tradicionais de transmissão de mitos e lendas foram, originalmente, as narrativas grupais.

Essa capacidade de compreender e experimentar o outro, o que é do outro e o que vem do outro, marcadamente presente na narrativa oral, nos permite pôr em uníssono o exercício de contar e ouvir histórias com as experimentações cognitivas das quais Laplantine falava. Através das narrativas é que surge, tanto para Benjamin quanto para Paula Carvalho, a *Erlebnis*: experiência, acontecimento e, mais apropriadamente, vivência. Vivência oriunda do ato de narrar e ouvir, de interferir enquanto ouvinte no curso da narrativa, dinamizando a transmissão do conteúdo. É nessa vivência que somos capazes de conhecer o outro em suas próprias características, bastando que partilhemos de um mesmo universo de representações simbólicas. Essa necessidade de correlação simbólica é o que, ainda com Paula Carvalho, tomamos por *bricolage* do mito: ação do trabalho de re-construção da narrativa por indivíduos, que exige, ainda antes de ocorrer, o compartilhamento dos mesmos ritmos de vida e conhecimento (Benjamin). De acordo com essas referências sobre a empatia simbólica necessária à experiência coletiva, outro autor, Michel Maffesoli (1997, p.236), lembra-nos que o romantismo alemão demonstrou bem a noção de sentimento de vinculação a um grupo, com a imagem da “experiência do laço” (*Bundeserlebnis*, no original).

Assim, temos que a vivência coletiva, comunitária, influi de forma marcante nas ações particulares, formando extensivas situações de troca de significados entre sujeito-grupo e sujeitos-indivíduos que compõem dada coletividade. É o que Maffesoli chama de “saber incorporado”, referência às representações que indivíduos de um mesmo grupo possuem em decorrência da “ambiência” gerada pela vivência coletiva.

Ainda que inúmeras experiências e atividades culturais permitam trabalhar os mesmos fenômenos de compreensão e alteridade, a prática narrativa é tomada como objeto central de atenção neste trabalho, e suas representações tanto conscientes e imediatas quanto inconscientes e imaginárias são consideradas como hipótese.

Rolar de dados: hipótese

Trabalhamos aqui com uma modulação contemporânea da narrativa grupal, a fim de averiguar os processos coletivos e de alteridade esboçados

acima. Essa modulação é o jogo de interpretação de papéis, conhecido universalmente como RPG (*Role-Playing Game* no original e nomenclatura utilizada doravante). O RPG é um jogo no qual os jogadores assumem papéis de personagens ficcionais, normalmente improváveis de se efetivarem na realidade cotidiana, como um gigante guerreiro, um mago poderoso, um agente secreto ou um vampiro vitoriano. Tais personagens se alocam em um ambiente criado pelas mentes do grupo, um *cenário*, que passa a existir apenas na imaginação. Quem conduz o panorama do jogo de acordo com o que parece coerente e ditando o que existe ou não existe, o que acontece ou o que não pode vir a acontecer, é o narrador. Ele é o responsável por criar a dinâmica própria do cenário, representando todos os personagens que não sejam os dos jogadores. Esses personagens “figurantes” (que normalmente abarcam os antagonistas da história narrada/jogada) são chamados de NPCs (*Non-Player Characters* ou “personagens não controlados pelos jogadores”). Os personagens dos jogadores interagem, então, nesse universo imaginário criado pelo narrador, através das ações que os jogadores decidem efetuar com seus “representantes”. Tudo que acontece dentro desse universo, fora as ações dos jogadores e suas consequências, é definido pelo narrador.

Através de seu cenário, o narrador apresenta aos jogadores conflitos a serem resolvidos. Esses conflitos quase sempre exigem do grupo de personagens uma união, mesmo que não muito sólida, já que cada personagem é construído com atributos singulares e habilidades únicas. Tendo aptidões diferentes e geralmente complementares, os personagens são levados a se unir com aquele que é diferente – o que já nos permite uma boa amostra de alteridade em curso – para enfrentar situações que potencialmente os desafiam, de modo que a “relação aparece ontologicamente como a manifestação da falta. Ela confirma a impotência para o Mesmo de ser sem o Outro” (JACQUES apud MAFFESOLI, 1997, p.226).

A partir dessas bases estruturais da dinâmica do jogo podemos refletir sobre sua adequação ao nosso propósito. Com todo o universo imaginário montado, o processo lúdico de interação entre os participantes se inicia. Como vimos, toda narrativa grupal faz compartilhar experiências, vivências (*Erlebnis*), significados e constelações simbólicas.

Pode-se dizer, transpondo isso para o nosso propósito, que o ritmo pós-moderno é feito da conjunção desses fragmentos...: as diversas formas de lúdico, os múltiplos jogos do imaginário ou, ainda, todas as manifestações do sonhar acordado que pontuam nossa vida corrente... O instante vivido, o pequeno momento de liberdade, real ou

fantasmático, asseguram a longo prazo a resistência e a perpetuação no ser (MAFFESOLI, 1997, p.188).

Pensamos, com isso, na vivência lúdica que permite a alteridade, principalmente com o “outro igual” – nosso semelhante que, de toda forma, é diferente. No contato dinâmico entre membros de um mesmo grupo ocorre a ambiência necessária à vida – como “constelações simbólicas” (Paula Carvalho), “ritmo de vida” (Benjamin) e até mesmo o “saber incorporado” (Maffesoli). Considerando que o RPG se encaixa como modulação de narrativa coletiva, temos que sua prática desenvolve dois efeitos que pudemos evidenciar neste trabalho:

1. a formação de uma comunidade, grupo que estabelece e consolida agrupamentos de representações simbólicas, orientando seu comportamento enquanto coletivo para um estado de “congraçamento”. Nesse estado o paradigma do grupo, entendido como seu corpo de pressupostos e referenciais, exerce sobre seus indivíduos-membros sensíveis influências. Vale ressaltar que a hipótese sobre a construção desse paradigma tem base tanto nos próprios valores individuais dos membros do grupo quanto nas situações de conflito imaginadas através da narrativa, o que constitui uma relação direta entre os dois módulos de hipóteses considerados;
2. a própria relação entre valores e experiências diferentes poderia nos apontar o que Benjamin anuncia: após um período de prática narrativa os indivíduos do grupo podem se apropriar de vivências experimentadas apenas por seus personagens, estando vinculadas tão-somente ao exercício imaginário de trocas simbólicas dos jogadores, tanto entre si mesmos quanto entre seus personagens e o cenário, que representa, nesse sentido, o narrador. Este segundo tópico parece figurar como o maior diferencial deste trabalho no que se refere à análise socioantropológica do imaginário RPGista³. Através dessa hipótese, orientada pelos trabalhos de Jung e, sobretudo, pelas indicações da Escola de Grenoble, a *Erlebnis* compartilhada pode assumir características mais sutis, sendo transmitida de um indivíduo para o grupo e para o indivíduo novamente através do imaginário criado durante o que podemos chamar de tensão narrativa.

³ RPGista: bem como RPGístico, trata-se de um neologismo que designa alguém/algo referente ao universo que participa e compartilha da cultura comum do RPG.

Na segunda parte deste trabalho demonstraremos as bases da Teoria Geral do Imaginário, com sua sistematização servindo de suporte às conclusões das hipóteses que acabamos de apresentar.

Personagens, cenário e narrador: a narrativa em curso

A experimentação, o contato entre os sujeitos-individuais – tanto jogadores quanto personagens –, o contato com as limitações morais, culturais e sociais do cenário criado exercem o que chamaremos de prática da alteridade. Por ser constituído imaginariamente, o personagem assume determinadas características próprias, alheias mesmo ao jogador que o criou. Permeado pelas motivações conscientes e inconscientes do jogador⁴, o personagem acaba por assumir uma conduta singular. Tal conduta é, ainda, balizada pelas implicações do próprio cenário que, constituído como é de forma a representar determinada realidade, possui leis e valores internos.

Nesse sentido notamos duas formas de embate entre paradigmas potencialmente diferentes. Uma delas, a que diz respeito à construção psicológica do personagem, faz com que conteúdos inconscientes do jogador aflorem de forma que ele mesmo desconhece. Temos, com Jung (1964), que a importância do inconsciente pode contribuir de forma marcante nesse processo. De acordo com o autor, todos os acontecimentos cotidianos que escapam à atenção consciente são capturados e “armazenados” pelo inconsciente, retornando à “superfície da mente” logo que uma situação apropriada surja, desempenhando potencial importância. O contato com os materiais inconscientes através do personagem abre a possibilidade ao indivíduo jogador de aprender, por meio de seu personagem, a interagir com sua própria Sombra (PAULA CARVALHO, 1997) - parte da psique reprimida pela cultura patente.

Ainda que não se trate de um processo claro à consciência do indivíduo, consideramos a possibilidade de abertura a uma espécie de sensibilidade aos conteúdos inconscientes. Essa sensibilidade é fruto da aceitação de partes da própria personalidade que socialmente são renegadas. Ao aceitar a si mesmo, ao seu próprio inconsciente, podemos pensar no jogador como propenso a compreender as demais formas de diversidades existentes no corpo social.

⁴ Relacionados respectivamente ao pólo técnico e pólo fantasmático, da Escola de Antropopsicanálise Institucional.

Só consegue assim agir com os outros aquele que consigo assim age e só age assim consigo aquele que nele descobriu a pluralidade e que a re-unificou, a re-ligou, relendo-se destarte de outro modo porque é o modo – “modus” – do Outrem, do Outro, que em Si Se reconheceu o Si-mesmo, o “Selbst” e a pouca do eu, conquanto necessário viático... Esse “processo de reconciliação” é individual e social, grupal portanto – das “grupaldades internas” e dos “grupos externos”, como diz Kaes – e envolve, em termos de educação fática, não só a perlaboração da sombra individual, mas daquilo que Jung... chamou de “sombra coletiva” (PAULA CARVALHO; BADIA, 2002, p 238).

De acordo com Winnicott (1975), a formação da noção de realidade pelo indivíduo é fruto de processos complementares e indispensáveis. Por um lado existe o mundo objetivamente percebido, que se apresenta através de toda a realidade pré-existente em relação ao indivíduo. De forma inversa existe a concepção de realidades a partir de um mundo subjetivamente concebido. Toda a manifestação imaginária, imaginativa e cultural que brota da subjetividade do indivíduo se relaciona com o mundo concreto e pré-existente para gerar, dessa forma, as condições necessárias à vida social. Com essa noção de realidade compreendemos a importância do viver criativo que, de forma fundamental, está presente no RPG enquanto atividade lúdica e cultural compartilhada. Ainda segundo Winnicott, é possível estabelecer um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito.

Juntamente à expressão pelo personagem dos conteúdos conscientes e inconscientes do jogador temos a tensão paradigmática daquele com relação ao cenário. Nunca será demais ressaltar que o conflito entre personagem e cenário é fundamental, pois condiciona em grande parte a prática da alteridade que estudamos. Devido ao caráter “real” que o cenário assume frente à existência do personagem enquanto indivíduo, consideramos suas limitações internas como importantes fatores da prática da alteridade. Tanto seu contexto social e cultural quanto o próprio contexto ficcional sobre o qual se constrói exercem diferenciadas influências para a tensão narrativa.

A abertura da sensibilidade humana para a diversidade das coisas e das pessoas do mundo é a base de toda nossa *ação cultural*⁵. Contrariamente às tendências homogeneizadoras e impositivas de uma lógica racionalizante – presente na produção científica de forma marcante – nosso intuito é fortalecer os laços humanos que ligam cada indivíduo a todo o resto. Ao

⁵ A ação cultural “tem sua fonte, seu campo e seus instrumentos na produção simbólica de um grupo” (TEIXEIRA COELHO, 1988).

invés de uniformizar para propor distinções, categorias e fórmulas, procuramos tomar base naquilo que a existência social tem de mais característico: sua complexidade contraditorial. O objetivo do trabalho compreensivo, dessa forma, não é o de resolver os conflitos existentes, mas de criar possibilidades para que as sensibilidades os resolvam.

Isso deve ficar bastante claro, pois por vezes o “furor pedagogicus” se traveste como “furor gestor”... e começa-se a querer administrar a alteridade, precisamente para reduzi-la na sua diferença radical e solidão – ainda que seja pelo “orgiasmo”...-, mas em profundidade, para se resolver contratransferencialmente problemática interna do gestor que não suporta (sua) a Sombra que assim se apresenta projetada no (O)utro refratário às minhas boas intenções (sic) de ajuda (sic)... Eis aqui que as dimensões da educação “negativa”, da educação “terapêutica” e do “fratriarcalismo” (Ortiz-Osés, 1993) devem imantar o sentido da educação fática como a intervenção problemática (PAULA CARVALHO; BADIA, 2002, p.238).

Mito e criação

O campo no qual a experiência da alteridade se efetiva é, antes de tudo, simbólico. As inúmeras referências culturais, morais e paradigmáticas delineiam as diversas visões sobre o que é o outro. Assim, temos que para um europeu do século XVI, por exemplo, o outro era aquele radicalmente diferente, o nativo das selvas americanas, mundo recém-descoberto. Essa visão, entretanto, era devida às referências culturais que o europeu, no caso, possuía. Costumes, moral, ética, leis e religião, entre outros fatores, formavam toda a constelação simbólica de cujo seio essa diferença seria declarada. Numa palavra, a fortaleza de símbolos da qual alguém observa – e classifica – o mundo é seu *paradigma*.

Por se tratar fundamentalmente de um campo simbólico, a relação social está sujeita a fatores culturais e, sob nossa abordagem, míticos. “Existe o motivo mitológico básico de que, na origem, tudo era um, e então houve a separação [...] Por isso, agora, o eterno de algum modo está longe de nós e temos de encontrar um meio de restabelecer contato com ele” (CAMPBELL, 1990, p.56). O mito é compreendido, aqui, como herança comum a toda humanidade. Dessa herança, variável e presente sob as mais diversas formas em todos os exemplos sociais, derivam todas as significações humanas, todo seu substrato simbólico e cultural. Como os elementos de um inconsciente coletivo, do qual nos fala Jung, que são, ao lado dos elementos psíquicos individuais,

conteúdos que não provêm das aquisições pessoais, mas da possibilidade hereditária do funcionamento psíquico em geral, ou seja, da estrutura cerebral herdada. São as conexões mitológicas, os motivos e imagens que podem nascer de novo, a qualquer tempo e lugar, sem tradição ou migração históricas (JUNG, 1991, p.448)

O mito, enquanto *narrativa* arquetípica – que movimenta valores e conteúdos basais para a constituição do ser humano -, enforma constelações simbólicas, re-integrando elementos arquetípicos e imaginais, realizando um *bricolage*, uma releitura de referências da Psyche (PAULA CARVALHO, 1998, p.100). Mito pode ser entendido como condutor de sentimentos educativos, que favorecem re-flexão. Entretanto, tal re-flexão deve ser relacionada a outro aspecto desse processo, para que entendamos seu significado.

Todo mito se re-atualiza, dentro da esfera do tempo e em sucessivas condições no espaço. Ainda com Campbell, “a menos que os mitos e as metáforas se mantenham vivos, por uma constante recriação através das artes, a vida simplesmente os abandona” (1990, p.62). Essa re-atualização, que vimos tão acertadamente relacionada às artes, é o que tomamos por *rito*, enquanto dinâmica narrativa do RPG, processo *poiético*, de criação.

O rito re-significa. A narrativa mítica que dele surge, como evidenciamos, acarreta o “escândalo do arquetipo” que “consiste na ontológica do inconsciente coletivo” (PAULA CARVALHO, 1998, p.101). Em consonância com Campbell, Paula Carvalho diz que o escândalo do arquetipo introduz, entre outros elementos, o “tempo das origens e da repetição diferente” – compatível com o pensamento de Eliade (1994) acerca do “mito vivido”. Retornando às fontes primordiais e coletivas da humanidade, os jogadores atualizam suas próprias capacidades de refletir sobre paradigmas, condutas e valores. A imersão no que pode ser chamado de *tempo mítico*, já que se trata de um rito primariamente narrativo e poiético, criativo, faz com que os praticantes do RPG re-atualizem suas próprias histórias, num *bricolage* de significações e novos conceitos re-elaborados.

É apenas num ambiente de livre expressão *poiética* que a alteridade pode se expressar efetivamente. *Poiesis* considerada como criação pura, relacionada a referenciais míticos e grupais, a uma noção de coletividade que a prática do RPG auxilia a existir. A compreensão do outro, do que é do outro, passa pela necessidade premente de se estar em sintonia com um outro, compartilhando de seus referenciais simbólicos. Quando o outro é um sujeito-grupal, como nas práticas lúdicas coletivas, essa sintonia é alcançada ao se extrapolarem limites de individualidade e até mesmo ação. Assim, para que aconteça uma re-flexão entre integrantes de um grupo, o caráter *mythopoiético* – de criação, troca e re-

criação simbólicas, míticas - de cada um precisa se mostrar para todos, num trabalho que temos tratado como criação literária.

Essa criação literária, mais do que um estado de construção textual, é condição que se apresenta aos jogadores de RPG, mesmo que inconscientemente. O processo de construção de personagens, adequação dos mesmos aos cenários de jogo propostos, suas ações perante os acontecimentos narrados, enfim, toda a dinâmica narrativa existente em um jogo de RPG é, a nosso ver, parte de um processo *mythopoiético*, de resignificação dos conteúdos míticos, em que se sobressai a criatividade e se potencializa a sensibilidade, necessária sobretudo para a abertura às diferenças. Há, ainda, nesse mesmo movimento, o processo de

descentramento das filosofias da consciência que, não que morte da subjetividade, mas morte do sujeito identificado com a máscara voluntarista de um ego forte [...], levanta a questão dessa subjetividade como 'portadora' [...] de estruturas inconscientes e espirituais (ou imaginais), fato que, por um lado, reduz a subjetividade como consciência-máscara voluntarista mas, pela mesma movência, amplia a 'subjetividade' enquanto portadora de um 'destino' [...] que não é 'fado', mas sim realização de uma 'totalidade abrangente' (PAULA CARVALHO, 1998, p.109).

A revisão de paradigmas e de potenciais preconceitos é vista, nesse ponto, como desenvolvimento *mythopoiético* do contato com constelações simbólicas coletivas. Isso porque, como Paula Carvalho demonstra, a compreensão de tal "totalidade abrangente" (referência direta a uma alteridade) só é possível através de uma "sensibilidade *mythopoiética*". Essa sensibilidade é o que, além de permitir o entendimento dos processos *mythopoiéticos* - de criação e re-criação de mitos -, permite ao próprio indivíduo participante do rito, do *bricolage*, "o sentido da subjetividade 'receptora' das estruturas e portanto portadora, reintérprete e criadora" (PAULA CARVALHO, 1998, p.110). Totalidade abrangente ou reconhecimento, no outro, de nossa própria existência. Em suma, é esse conteúdo mítico, coletivo e simbólico que, numa esfera social, inicia o movimento de sociabilidade, a compreensão da alteridade.

Com Winnicott (1975) conhecemos o conceito de "objeto transicional", que serve de suporte para o embate entre a realidade objetivamente percebida e a subjetividade concebida pelo indivíduo. O mito é tratado, sob esse prisma, como "objeto transicional coletivo" (GREEN, 1994). Ele media a realidade concreta e a subjetividade arquétipo-imaginal da comunidade. Enquanto

objeto transicional, o mito se constitui de referências mito-imaginais e coletivas tanto quanto de referências inconscientes e ontológicas. É desse segundo elemento, relacionado às experiências particulares e individuais, que decorre a possibilidade, mencionada acima, de reinterpretação e criação de um mito, a poíesis sobre um motivo transcendente e fundamental, o embate de paradigmas e a revisão de preconceitos.

A seleção dos elementos inconscientes que cada indivíduo atribui ao mito em seu processo de re-interpretação, entretanto, é condicionada pelas experiências pessoais, histórias de vida. Tal apontamento nos leva a considerar que, durante o trabalho de criação de um personagem, de um cenário ou de uma história de RPG, todas as referências inconscientes dos jogadores se movimentam, alimentando a própria criação que ali se realiza. O que não é preenchido pelo imaginário individual, assim, é considerado, no processo *mythopoiético*, “buracos da memória coletiva”. Como potencial de *bricolage* simbólico-figurativo social, tais “buracos” podem ser supridos por elementos alheios à própria estrutura individual, ontogenética. Encontrando no Outro as simbolizações necessárias à complementaridade criativa, o processo *mythopoiético* reforça o caráter de coesão social do mito, e sua possibilidade enquanto metáfora de transcendência.

O RPG, enquanto narrativa oral, coletiva, realiza incessante troca de informações, experiências e referenciais simbólicos. Seus participantes, reunidos em torno de uma mesma proposta - a de contar e ouvir histórias e, por meio delas, construir realidades - criam uma ambiência fortemente social. Essa prática narrativa, além de unir os indivíduos em um coletivo físico, presencial, denotando sua unidade, ainda que temporária, enquanto grupo social, faz a união de suas constelações simbólicas, possibilitando as re-flexões tão necessárias à vida.

Mito é, antes de tudo, uma visão de mundo. Em nosso caso, uma visão de realidades flexíveis, simbólicas, que carregam em seu seio referências primordialmente humanas. Toda narrativa mítica necessita de uma sensibilidade para que possa, mais acertadamente, frutificar. Para que possa significar algo, e trazer novas experiências, idéias, pensamentos. No RPG, talvez um dos meios mais passíveis de se encontrar e/ou criar essa sensibilidade, a proposta fundamental é justamente essa: criar. Criar o maior número de possibilidades, de ações, de histórias. O maior número de frutos da imaginação.

E re-unir, ritualmente, seus praticantes. Oferecer ferramentas que suspendam a realidade cotidiana, temporal, e permitam a re-flexão, o contato e re-unificação com elementos que os ultrapassem. Mito, inconsciente coletivo, sociedade: qualquer desses elementos - ou todos -

estabelece potencialidades criativas. Através de suas próprias criações, do contato com criações alheias, do confronto de seus valores com conteúdos transcendentais, jogadores de RPG podem acessar uma fonte inesgotável e essencial daquilo que é *ser humano*: criação, re-criação e co-existência.

As estruturas antropológicas do imaginário e o A.T.9: tese e teste

Através de uma análise simbólica da narrativa do RPG, levando em consideração os apontamentos de uma *mitocrítica* (DURAND, 1993; PAULA CARVALHO, 1998), bem como da arquetipologia geral do imaginário (DURAND, 2001), buscamos um desenvolvimento teórico em consonância com as análises dos testes projetivos – A.T.9 – que constituem esta parte do trabalho. Através da análise dos protocolos podemos considerar a validade de nossas hipóteses e teorizações, de acordo com o arcabouço teórico da Escola de Grenoble, que apresentaremos a seguir. O teste arquetípico de nove elementos,

Como formulação experimental do Imaginário, [...] vincula-se à teoria do Imaginário de Gilbert Durand, vale dizer, assume-lhe a motivação profunda – o enfrentamento com a temporalidade e a morte através da emergência da angústia originária, surgindo as produções imaginárias como eufemizações – assume-lhe as funções [...] mas sobretudo assume as estruturas antropológicas do imaginário como tendências, vetores e realizações de universos míticos. O A.T.9 desvenda tais universos míticos e é o instrumento da intervenção possível sendo, entretanto, antes de tudo, “um método de pesquisa psicológico e sociológico do imaginário individual e do imaginário grupal”, mas prioritariamente um instrumento de pesquisa antropológico (PAULA CARVALHO apud BADIA, 1994, p.31-32).

Existem alguns modelos possíveis para leitura dos protocolos mas aqui utilizaremos a análise estrutural, que consiste “no levantamento dos tipos de micro-universos míticos caracterizando os protocolos” (BADIA, 1994, p.33). A consideração sobre os micro-universos míticos componentes dos protocolos evidencia diretamente o caráter arquetipológico, no sentido da teoria do Imaginário de Durand, ao qual a abordagem mitocrítica se vincula.

Tomando o caráter *mythopoiético* da dinâmica do RPG e de suas criações narrativas (evidenciados nos personagens e em suas ações, sobretudo), notamos as bases teóricas que permitem às leituras dos protocolos se consolidarem enquanto nosso método. Tais bases referem-se diretamente ao

bricolage do mito e de seus elementos arquetipais, bem como ao processo pelo qual essa re-configuração de significado ocorre. Como vimos, é através do rito que conteúdos simbólicos se re-apresentam aos integrantes de um grupo, e é através dessa re-apresentação que existe o potencial de se reviver elementos do imaginário, coletivo ou individual.

Essa re-configuração de conteúdos imaginários, então, torna necessário que apresentemos as concepções básicas da Teoria Geral do Imaginário, pois é nela que toda a análise dos protocolos se vai embasar. Para Durand, em toda sua teoria, as expressões do imaginário humano se dão por dois movimentos. É no encontro desses movimentos que se consolidam – de momento a momento – as imagens e símbolos. Ao encontro de duas forças diferentes e contributivas dá-se o nome de *trajeto antropológico*, “ou seja, a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2001, p.41).

O imaginário é formado – e informado – pelas referências e tradições socioculturais, bem como pelas apreensões subjetivas e individuais. Esse processo de formação, esse trajeto, produz e comunica imagens que são passíveis de tradução e comparação. Desse modo, um símbolo de fertilidade hindu encontra correspondência numa imagem simbólica de fertilidade da tradição cultural romana. As semelhanças são relacionadas, na Teoria do Imaginário, com noções básicas que constituem a compreensão do fenômeno simbólico. O imaginário pode ser dividido, para compreensão analítica e epistemológica, em dois regimes de imagens. Assim surgem, na teoria de Durand, o Regime Diurno da Imagem e o Regime Noturno da Imagem, que têm suas origens nas convergências arquetípicas apresentadas pela investigação do imaginário.

Além dos regimes da imagem, enunciados através dessa bipartição, há uma tripartição epistemológica que, incluída nas noções de regime, ligam o imaginário às formulações reflexológicas de Betcherev. É a noção tripartida de “gestos dominantes”, que aparecem na teoria do Imaginário como *dominantes reflexas*. As dominantes reflexas, por sua vez, se relacionam com as estruturas dos micro-universos míticos, que agregam à noção biológica de dominância reflexa uma carga simbólica e cultural.

O regime diurno, regime da luz e da antítese, é ao qual se liga a dominante *postural*, que indica ascensão, verticalidade. Todos os esquemas verbais vinculados a essa dominante se baseiam em oposições antitéticas, na ação de *distinguir*. Assim, a distinção, o ato de cortar e separar são expressão primeira de uma postura diáretica. A *estrutura esquizomórfica* (ou heroica),

reveste as manifestações simbólicas desse conjunto de características do imaginário. Com o regime noturno se relacionam as dominantes copulativa e digestiva. No regime noturno, portanto, encontramos duas referências, tanto de dominantes reflexas quanto de estruturas míticas. À dominante copulativa está ligada a *estrutura sintética* (ou dramática), e seu esquema verbal se baseia em *ligar*. Os movimentos cíclicos, progressivos, dramáticos, fazem parte da constelação simbólica desta estrutura.

Vinculada à dominante digestiva, por sua vez, temos a *estrutura mística* (ou antifrásica), cujo esquema verbal é *confundir*. As imagens de redobramento, viscosidade, descida às profundezas, etc., indicam tal estrutura.

Para objetivar a dinâmica do RPG, iniciamos o trabalho do grupo apresentando um cenário de jogo específico. Nesse cenário, os personagens dos jogadores (chamados de PCs, abreviação de *Player Character*, no original inglês) são membros de uma sociedade rigidamente estruturada, supervisionada por um Estado onipresente e centralizador. Todas as divisões sociais da Cidade (local isolado por fronteiras intransponíveis, onde tal sociedade se desenvolve) são atribuídas à Estrutura, o Estado controlador ao qual nos referimos.

Da superestrutura político-administrativa ao mais cotidiano armazém de mantimentos, todas as instâncias da vida na superfície da Cidade são de responsabilidade da Estrutura. Os PCs são cidadãos comuns, com empregos dentre todas as possibilidades que a sociedade oferece. Assim, uma personagem é médica, enquanto outros dois trabalham na divisão de Segurança do governo, como arquivista e secretária. Além deles, há uma química e uma funcionária da Logística. Cidadãos inseridos na lógica social da Cidade.

Sobre o chão, na superfície do lugar, o Estado controla quaisquer tipos de manifestações. Baseada completamente na razão e na ciência objetiva, a Estrutura historicamente excluiu das relações sociais todas as manifestações culturais, religiosas ou relacionadas a sentimentos. Qualquer autonomia dos cidadãos é tratada como subversão.

Nos subterrâneos da Cidade funciona o sistema de esgoto, água e eletricidade. Sob ele, numa espécie de segundo subterrâneo, esquecido e abandonado desde antes de a Cidade existir, há um refúgio para todos aqueles cidadãos que, cansados da repressão cotidiana da Estrutura, buscam um lugar onde possam ser humanos. Lá, nos subterrâneos, grupos de homens e mulheres criam arte, nutrem laços de amizade (e ódio), professam crenças e organizam suas fés. Autoproclamados Resistência, buscam meios

de levar à superfície os elementos que a Estrutura reprova, enquanto agem nos subterrâneos pra que essas manifestações não desapareçam.

Com este contexto colocado em cena, a dinâmica tem início quando os PCs entram em contato com a Resistência, conhecendo uma nova forma de pensar que a Estrutura sumariamente baniu. Uma busca pela aceitação e pelo diferente, pelo respeito às manifestações outras, assim, constitui a tônica do jogo e das reflexões que esse cenário permite.

Análise dos testes aplicados

Indicativos com relação às análises estruturais dos protocolos, considerando os “buracos da memória” e suas implicações sociais, conduzem-nos ao levantamento dos micro-universos míticos. Visto que as referências expressadas nos protocolos, através do desenho, da estória e do questionário, são fundamentalmente ligadas ao imaginário individual e às constelações simbólicas inconscientes, elaboramos uma base sobre a qual analisamos os protocolos, de modo diacrônico “(no envolver da temporalidade, quando aplicado em processo num sujeito)” (BADIA, 1994, p.33).

Devido às dimensões desta publicação não podemos anexar a este trabalho todos os protocolos analisados, pelo que selecionamos apenas dois para ilustrar o que propomos. Mesmo estes protocolos selecionados não aparecem aqui em sua totalidade, estando faltantes as tabelas estruturais dos elementos. Seja como for, é possível acessar o trabalho completo em endereço que consta nas referências (DURAZZO, 2008). Além da classificação, desenvolvemos uma pequena análise simbólica dos elementos presentes. Vale lembrar que as primeiras análises dizem respeito aos testes aplicados no início da pesquisa, antes da dinâmica narrativa ter início. Em seguida, os protocolos aplicados ao fim da pesquisa têm o mesmo tratamento, sendo apresentados com as classificações de micro-universos e suas respectivas análises simbólicas.

Por questões óbvias de discrição – e devido ao fato de tal mudança não interferir nas análises apresentadas – os nomes dos integrantes do grupo de jogo foram suprimidos, constando apenas suas iniciais e dados básicos. Seja como for, agradecemos em especial à ajuda que eles nos prestaram, dispondo-se a participar desta pesquisa.

Primeira aplicação do A.T.9

- **V. H. C. C., estudante, sexo masculino, 25 anos:** Este não é, efetivamente, idêntico ao protocolo padrão do A.T.9. V., membro do grupo de jogo, é cego, o que impediu que ele realizasse o desenho e completasse o questionário em papel. Assim, registramos seu teste em áudio, e a transcrição segue em anexo. Como não há precedentes como este, em que o A.T.9 tenha sido aplicado a cegos, buscamos orientações com a Prof. Dra. Danielle Perin Rocha Pitta, coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o Imaginário, da Universidade Federal de Pernambuco. Esta, por sua vez, aconselhou-nos a tratar o protocolo como pseudo-desestruturado, já que este se caracteriza por um desenho “explodido”, em que a coerência simbólica é dada pelo relato. Dentro dessa análise do relato, consideramos a ordem simbólica de um micro-universo super-heróico. “Centrado exclusivamente nos três elementos heróicos de base, fundamentalmente hipervalorizando o combate onde o monstro é hiperbólico” (BADIA, 1994, p.42).

Segunda aplicação do A.T.9

- **V. H. C. C., estudante, sexo masculino, 26 anos:** à batalha que o primeiro teste nos mostrou, segue-se uma disputa lúdica, inserida em moldes e regras não partilhados pelo puro combate anterior. Representativo do micro-universo místico lúdico, o protocolo cria a cena em que “o monstro e a espada são introduzidos num cenário de jogo, portanto integrados, sugerindo que se a ação heróica ocorrer, esses elementos funcionarão integrados no cenário” (BADIA, 1994, p.35).

Isolados do mundo por dois penhascos muito altos, dragão e herói jogam cartas para resolver sua disputa. Não há a tentativa de coerção heróica, de combate, mas sim a compreensão de que as diferenças devem ser resolvidas de outra forma, já que os poderes de ambos se equivalem e cada um tem sua razão de ser. O isolamento no alto dos precipícios propicia refúgio, e a partida pode ser disputada por quem a compreende e tem a predisposição de resolver seus problemas.

O herói perde o jogo, mas tentaria, como diz o protocolo, “ficar amigo do dragão, e convencê-lo a jogar toda semana”. Por meio de uma dinâmica lúdica se estabelecem os direitos de cada um, e suas inevitáveis aceitaçãoes. As diferenças, aqui, são motrizes para o entendimento dos opostos.

Através das análises comparativas, realizadas de modo diacrônico, podemos apontar que houve, em diferentes graus, uma sensibilização dos participantes no que diz respeito a suas constelações simbólicas. Num primeiro momento de análise, configurações imaginárias indicavam confusão ou convicção sobre determinadas verdades – o que fica claro quando consideramos o regime diurno de imagens, diairético, e sua amostra imagética enquanto micro-universo heróico.

Pelas análises realizadas, podemos notar uma flexibilização das próprias concepções paradigmáticas, no âmbito imaginário, evidenciadas pela modificação diacrônica dos micro-universos heróicos que eram marcadamente presentes nos testes iniciais. Isso permite que pensemos em uma quebra de paradigmas etnocêntricos ou, mais apropriadamente, numa abertura à sensibilização do diferente.

Conclusão

Trabalhamos, durante nossa pesquisa, com apontamentos mitocríticos e considerações amplamente antropológicas. Através de indicações tomadas da mitocrítica pudemos experimentar uma forma de reflexão que trata a dinâmica narrativa, sob a forma do RPG, como um processo *mythopoiético* de bricolage. O RPG, portanto, nos aparece como um jogo que mobiliza tensões paradigmáticas e símbolos, por meio de ritos narrativos responsáveis por atualizações de conteúdos imaginários.

Através da análise estrutural sobre os protocolos arquetípicos (A.T.9), realizada de maneira diacrônica, evidenciamos pistas mitocríticas que nos permitem considerar a interpretação de personagens – aspecto fundamental do RPG – como uma narrativa mítica, ritual e mobilizadora de referenciais simbólicos e imaginários.

Há, aqui, que se fazer um pequeno comentário acerca das implicações mitocríticas a que nosso trabalho está ligado. Considerando os protocolos como reflexos de uma dinâmica lúdica integrada à pesquisa realizada, no sentido de serem, tais protocolos – especialmente num segundo momento – expressões das constelações imaginárias re-articuladas dos participantes do processo narrativo, a análise que se faz tem como preocupação primeira a estrutura interna das estórias contadas. Assim, os protocolos se apresentam, integralmente, como narrativas que evidenciam mitos pessoais e referências simbólicas significativas. Tal consideração, portanto, nos aproxima dos apontamentos mitocríticos que aqui utilizamos.

É certo que há, durante o decorrer do tempo, diversos fatores que influenciam para uma re-estruturação simbólica, imaginária e paradigmática. Quando vinculamos nossas práticas investigativas, por meio do RPG, com as pistas míticas analisadas nos protocolos, tomamos como principal fator o universo mítico revelado ali. Ainda que diversos fatores – sociais, psicológicos, culturais – influenciem em tal composição, mitocriticamente podemos dizer que o protocolo em si é o que nos revela evidências e pistas simbólicas.

Como demonstram Durand (1993) e Paula Carvalho (1998) ao estabelecerem bases e esclarecimentos à metodologia mitocrítica, os métodos analíticos que consideram as histórias contadas priorizando fatores psicológicos e pessoais – como *complexos*, no sentido psicanalítico que se lhes atribuem – estariam vinculados a uma psicocrítica, abordagem que aqui não nos interessou evidenciar.

Todo esse caminho nos aproxima de uma constatação que pode preencher lacunas teóricas acerca do método utilizado. A mitocrítica, como metodologia de análise aplicada aos protocolos, nos oferece pistas dos paradigmas apresentados por cada participante, evidenciando conteúdos míticos que transcendem implicações sociais e psicológicas, e se aproximam dos grandes regimes de imagens (DURAND, 2001) sistematizados pela Teoria Geral do Imaginário, recorrentes em todas as sociedades, sob formas e expressões que variam de acordo com cada realidade.

Analisada através dessas orientações, a dinâmica narrativa que o RPG apresenta possui o potencial de sensibilizar seus praticantes a uma reflexão sobre e sob a alteridade. Colocada em movimento pelo caráter lúdico do RPG, a re-elaboração de paradigmas, visões de mundo e preconceitos pode ser alcançada, segundo uma dinâmica educacionalmente orientada para tal, permitindo, assim, que a sensibilização ao diferente, *ao outro*, aconteça.

Referências

BADIA, D. D. **Alteridade, Violência, Terrorismo e Sombra**: imaginário da diabolética. In: CARVALHO, J. C. P. & BADIA, D. D. *Viáticos do Imaginário*. São Paulo, Editora Plêiade Ltda. M.E., 2002.

BADIA, D.D. **Estruturas do imaginário e universos míticos**. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá: Editora Universitária, 1994.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. 3ª edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

- CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- DELORS, J. (org) **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, MEC/UNESCO, 1999.
- DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- _____. **De la mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra**. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1993.
- DURAZZO, L. **O potencial do RPG: campo epistêmico do imaginário e perlaboração da problemática da alteridade**. Araraquara: 2008. Disponível em <http://rpgacademico.blogspot.com/2010/05/monografia-o-potencial-do-rpg-campo.html>
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.
- GREEN, A. **O desligamento: psicanálise, antropologia e literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira S.A., 1964.
- _____. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.
- LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo, Brasiliense, 2000.
- MAFFESOLI, M. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre, Sulina, 1997.
- PAULA CARVALHO, J. C. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas**. In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação / Núcleo de Comunicação da Fundação UNI. Botucatu, Fundação UNI, 1997.
- _____. **Imaginário e Mitodologia: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida**. Londrina, Editora UEL, 1998.
- _____. **Mitocrítica e Arte: trajetos a uma poética do Imaginário**. Londrina, Editora da Universidade de Londrina, 1999.
- _____; BADIA, D. D. **Viáticos do imaginário**. São Paulo, Plêiade, 2002.
- TEIXEIRA COELHO, J. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- VELHO, G. & ALVITO, M., orgs. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro, UFRJ/FGV, 1996.
- WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

Anexo – Protocolos analisados

1ª aplicação do A.T.9

Nome: V. H. C. C.

Idade: 25

Sexo: masculino

Nível escolar: Superior Incompleto

Faça um desenho com os seguintes elementos: Uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, alguma coisa cíclica (que gira, que reproduz ou que progride), um personagem, água, um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero), fogo.

Imagine então o lado interior de uma fortaleza medieval. Então você acabou de passar da ponte levadiça e você está dentro do primeiro saguão, logo depois que você entrou da ponte. Você está do lado de dentro, olhando pra fora, olhando pro lado de fora pela porta. Você vê a parede lateral, de pedra cinza lisa, toda quadriculada dos blocos de pedra. Dentro da fortaleza têm vários adornos medievais, flâmulas, estandartes, que estão pegando fogo. Do lado de fora você tem um fosso, com a ponte levadiça cobrindo, várias pessoas correndo e uma carruagem correndo em disparada. Dentro do palácio tem um *beholder* olhando pra cima, na direção da qual vem caindo um homem com uma espada apontada para baixo.

Conte a estória de seu desenho:

O contexto da cena é um palácio medieval sendo atacado por monstros, um dos quais – o *beholder* – estava logo na entrada do palácio, e então vem um herói, um guerreiro defensor do palácio, que se joga do alto do primeiro nível, do mezanino do hall principal, em meio ao incêndio que está havendo. Lá fora os camponeses estão fugindo em disparada, do lugar.

Questionário:

a) Qual a idéia central de sua estória? Você ficou em dúvida entre duas ou mais idéias? Quais?

Não. A idéia central da minha história é um palácio medieval sendo atacado por monstros mágicos e defendido por humanos.

b) Quando você pensou na sua estória, você se lembrou de algum filme ou alguma leitura?

Certamente de todas as leituras de fantasia medieval que eu tive.

c) Indique entre os 9 elementos da sua estória:

1) Os elementos mais importantes do seu desenho.

O monstro, o *beholder*, certamente. O herói, caindo em direção ao *beholder*. E a espada, a arma do herói contra o monstro.

2) *Os elementos que você não gostaria de ter colocado no seu desenho. Por quê?*

Não queria ter colocado o refúgio, a idéia inicial não era exatamente ter o castelo, era uma cena mais ao ar livre. Mas precisando do refúgio foi natural colocar o castelo no lugar, não causou grande problema. A parte cíclica me incomodou um pouco, eu acabei tendo que usar a imagem da carruagem, como uma roda. Me incomodou um pouco essa parte, não precisaria. A carruagem eu coloquei só pra resolver esse problema, na cena.

d) *Como termina a cena que você imaginou?*

O herói mata o monstro, sem dúvida. Mas o castelo é totalmente queimado e destruído.

e) *Se você mesmo tivesse de participar da estória que você escreveu, quem você seria? O que você faria?*

Sem dúvida eu seria o herói e estaria me jogando do alto da ponte.

2ª aplicação do A.T.9

Nome: V. H. C. C.

Sexo: Masculino

Idade: 26

Profissão: estudante

Nível escolar: superior incompleto

Faça um desenho com os seguintes elementos: Uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, alguma coisa cíclica (que gira, que reproduz ou que progride), um personagem, água, um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero), fogo.

Pensa num precipício que vem reto, como um planalto, e chega num ponto que cai. Por esse planalto corre um rio, que chega no precipício e desce. Oposto ao precipício, na outra metade do papel, tem um outro precipício, igual ao primeiro. Duas quedas d'água. Embaixo desse precipício tem um rio que vem do horizonte, bem no centro entre os precipícios. O rio corta a imagem quase ao meio, pois começa do horizonte (meio da página). Podem ser vistos peixes imersos, não saltando. No meio do arco que as águas caindo formam, e no horizonte, há meio sol (não se sabe se nascendo ou se pondo). Na beirada do precipício esquerdo tem um homem sentado na ponta, onde a água começa a cair, com as pernas balançando. Nas costas dele há uma espada embainhada. Nas mãos existem cinco cartas de baralho, que ele olha. Na ponta do outro precipício, bem de frente pro homem, há um grande dragão verde também sentado bem na ponta, com as patas pendendo como as do herói, e o longo pescoço recurvado, nas patas cinco cartas de baralho, que o pescoço recurvado

faz se aproximarem do rosto. Do cantinho da boca do dragão sai uma pequena labareda de fogo (de lado, não para o herói. Como se o dragão estivesse suspirando).

Estória do desenho

Camponeses assolados pelo monstro devorador contratam um herói de aluguel para derrotar o monstro. Ao se encontrarem, herói e monstro concluíram serem equivalentes em poder e decidiram que a luta seria inútil. Eles se sentam cada um à beira de um precipício sobre um refúgio natural isolado e resolvem seu duelo em uma partida de pôquer.

Questionário A.T.9

3. *Responda de modo preciso às seguintes questões:*

a) *Em torno de que idéia central você construiu sua composição? Você ficou indeciso entre 2 ou mais soluções? Em caso positivo, quais?*

Em torno da idéia de que nem todo herói é nobre, nem todo monstro é burro e nem todo duelo termina em morte. Não tive dúvida nenhuma.

b) *Você foi, por acaso, inspirado por alguma leitura, filme, etc...? Quais?*

Fui inspirado por um teste A.T.9 que eu não sei de quem era, mas no qual me contaram que o herói e o monstro conversavam.

c) *Indicar entre os 9 elementos de sua composição:*

1) *Os elementos essenciais em torno dos quais você construiu o seu desenho.*

Herói, o monstro e o refúgio.

2) *Os elementos que você teria vontade de eliminar. Por que?*

O animal, porque não se encaixa, não tem necessidade de estar aí.

d) *Como termina a cena que você imaginou?*

O dragão vence o jogo, e o herói vai embora.

e) *Se você mesmo tivesse de participar da cena que você compôs, onde estaria? E o que faria?*

Certamente eu seria o herói. Tentaria ficar amigo do dragão, e convencê-lo a jogar toda semana.

Multiculturalidade na escola e os meios de comunicação

Débora Raquel da Costa Milani¹

As profundas transformações que vêm ocorrendo no mundo todo, em virtude do acelerado avanço das novas tecnologias e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização da escola.

Os mais diversos meios de comunicação da sociedade moderna permitem hoje que as escolas e os educadores utilizem as mais variadas formas de comunicação e atuem de maneira mais dinâmica nos processos educativos, além de possibilitar múltiplas formas de utilização desses recursos como suportes didáticos em sala de aula.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997) é papel da escola buscar construir relações de confiança para que o educando possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, não impedindo assim, o seu desenvolvimento pessoal. Há, porém aqueles que usam o seu potencial para fomentar o seu trabalho como um fim em si mesmo, sem qualquer conexão com objetivos e desafios mais amplos apresentados pela sociedade. Nesse sentido, percebemos cada vez mais que as mídias são apoio às atividades didáticas, são o meio motivador para a mudança e a inovação do processo educativo e, entender seus mecanismos, nos possibilita ampliá-los de simples ferramentas, meios e recursos para metodologias e métodos de construção de conhecimento.

Os alunos trazem para as escolas questões que dizem respeito diretamente ao mundo interconectado por meio das tecnologias e mídias, fazendo com que os educadores se sintam desafiados.

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua multiplicidade e diversidade. De acordo com os PCNs -

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr-UNESP, Professora PEB I da Rede Estadual de Ensino- SP, Tutora do Curso de Pedagogia da Faculdade Interativa COC-Matão-SP. Tutora do Curso de Pós-Graduação em Educação Empreendedora da UFSJ- Matão- SP-Brasil. E-mail: deb.milani@yahoo.com.br

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) é imprescindível partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que todos são diferentes e traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível.

O fato de cada aluno ser proveniente de diferentes realidades, assim como o professor e toda equipe que trabalha na escola, permite que haja o desenvolvimento de uma interação “entre os diferentes”, na qual, cada um aprende e ao mesmo tempo ensina.

Maffesoli (1986) evidencia que acima de um individualismo ou de um narcisismo do passado, devemos ficar atentos às atitudes grupais que têm tendência a se desenvolver em nossas sociedades. De acordo com o autor, a multiplicação de pequenos grupos causa alguns problemas devido suas relações mais ou menos conflituosas. Nosso mundo e nossa vida vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade.

Como nos aponta Hall (2005), as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença, a identidade depende da diferença.

Silva (1998) nos remete a Grignon ao afirmar que a diversidade é uma das características essenciais das culturas populares. No entanto, essa diversidade, tende a reduzir-se em parte, sob a ação da escola; mas não deixa de ser uma das características essenciais através das quais as culturas populares se opõem às culturas dominantes. O autor observa que é justamente a diversidade das culturas populares que constitui sua riqueza, a propriedade essencial dessa diversidade é sua ambivalência.

Pode-se dizer que a escola espontaneamente tende a privilegiar os saberes transmitidos pela cultura dominante, colocando-a como cultura padrão e reduzindo a autonomia das culturas populares. Desta forma, a desigualdade social aumenta ainda mais.

Quando a escola rejeita o reconhecimento de que as culturas populares são culturas, rejeita também o direito das crianças, adolescentes, procedentes das classes populares do reconhecimento do seu valor. Além disso, o caminho para “compreender” estes educandos também se fecha. E é justamente a partir dessa incompreensão que está à raiz para o etnocentrismo da instituição, que exercerá um papel determinante nos mecanismos que ocasionam o fracasso escolar das crianças e adolescentes procedentes das classes dominadas.

Daí a necessidade de uma pedagogia voltada para a sensibilidade, para o saber olhar e ouvir e, conseqüentemente, dar voz ao educando ao admitir a existência de culturas diferentes da “cultura culta” ou dominante. Com este reconhecimento de que as culturas populares são culturas e, por isso, possuem autonomia simbólica, as crianças e adolescentes das classes dominadas possivelmente poderão se apropriar da cultura culta, sem que automaticamente haja uma ruptura com sua cultura de origem e uma conversão à cultura dominante.

O contrário seria uma escola autoritária que se recusaria a reconhecer as culturas e desprezaria por completo tudo o que não se “enquadra” na cultura culta. E em tais condições não seria surpresa que o fracasso escolar se constituísse para estes educandos como regra.

Silva (1998) diz que as teorias da reprodução social nos mostraram como a distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução da desigualdade social.

No entanto, pouco se questiona sobre a própria noção de conhecimento. De acordo com o autor existem duas concepções sobre conhecimento que têm dominado o pensamento sobre o currículo e sua prática. São concepções que estão estreitamente entrelaçadas: o conhecimento como coisa e o conhecimento como idéia:

O conhecimento é uma coisa abstrata ideal. Porém, não podemos reduzir o conhecimento à categoria de coisas, pois os indivíduos não são passivos e, por isso mesmo, o conhecimento está diretamente relacionado ao fazer algo com coisas, e assim é produtivo. Conseqüentemente a cultura e o currículo também são produtivos. (SILVA, 1998, p.31).

O currículo é também uma relação social, pois a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas, relações sociais de poder – no qual – estão envolvidas relações desiguais de poder entre grupos sociais.

O currículo é constituído com noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização de sociedade, sobre diferentes grupos sociais. Assim, traz embutido quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até excluídos dessa representação. Por isso, o currículo é bem mais que uma questão cognitiva, o currículo ao lado de outros discursos é a nossa construção como sujeitos.

A questão da representação ocupa lugar central na política de identidades. A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Esses significados são criados, mas não de forma individual e desinteressada – são produzidos e postos em circulação através de relações sociais de poder. E é dessa forma que, segundo Silva (1998, p.199) afirma: “a representação – como uma forma de saber – e poder estão estreitamente vinculados”.

Silva (1998, p.200), ao citar Lauretis diz que: “As diferenças não existem fora de um sistema de representação que serve para criá-las e fixá-las e esse sistema de representação, por sua vez, não existe, fora de um sistema de poder. A ‘diferença’ é dependente da representação e do poder”.

Sendo assim, entendemos que o currículo também pode ser analisado como uma forma de representação, pois estaremos usufruindo uma das formas primordiais de estratégia crítica para análise do currículo. Stoer (2000) defende a possibilidade da criação de um espaço onde modos alternativos de vida possam desenvolver-se. O autor concebe cultura como direito de cidadania e propõe no espírito da educação intercultural, um diálogo entre e através das culturas.

O autor evidencia a importância dos programas de educação multicultural serem construídos não simplesmente com o reconhecimento da diferença na escola e na sala de aula e sim através de um verdadeiro conhecimento da situação, levando em conta as relações de poder que existem no sistema educativo. Caso, contrário, os programas de educação multicultural somente assegurarão ainda mais o controle de saber/poder pelos gestores do sistema.

A responsabilidade pela inclusão não é só do professor, mas dos sujeitos comunitários que se constituem no universo da unidade escolar. É interessante observar que a escola não é apenas a sala de aula; é um ambiente que envolve o trajeto, o tempo e os espaços, é muito mais que aquilo que o professor planeja, é um ambiente onde diferentes sujeitos realizam trocas reais e simbólicas. Freire (1992, p.156) evidencia que:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exarcebado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "parasi", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

Essa concepção de Freire (1992) pode ser transposta ou fazer parte das políticas públicas de educação inclusiva, pois a ideia de inclusão do educando vai para além daqueles com deficiência.

Vemos inclusão como um fenômeno que exige a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, características, idade, gêneros, raças, etnias, profissões, classes, perspectivas ideológicas, políticas e religiosas. É um movimento histórico e social que implica respeito ao próximo, vontade política, mobilização, ética, busca de respostas (pesquisa, capacitação - no caso da escola), solidariedade, organização de cada grupo.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, é primordial, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar.

Para ser uma organização dinâmica e eficaz no cumprimento dos propósitos estabelecidos em conjunto por professores, familiares, coordenadores e diretor, e para garantir a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo. Este projeto será construído segundo a particularidade de cada escola e de cada comunidade.

A experiência acumulada pelos profissionais que atuam na escola é naturalmente a base para a reflexão e elaboração do projeto educativo de uma escola. Além disso, outras fontes também são consideradas relevantes, tais como: o currículo local, bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, e este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Porém, garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas.

A necessidade de se levar em consideração o cenário educacional e cultural mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização é evidente. Essa idéia é consistente com o recente argumento que assinala a existência de um importante deslocamento da escola para a mídia eletrônica de massa.

Castells (2003a, p.498) diz que os processos e as funções dominantes na Era da Informação estão cada vez mais organizados em torno de "redes".

Este conceito é definido pelo autor como “um conjunto de nós interconectados”. “Nó” é entendido como “o ponto no qual uma curva se entrecorta”. Desta forma, redes são estruturas abertas capazes de ampliar de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (valores, objetivos).

Castells (2003a, p.566), afirma que: “Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação [...]”. A intervenção curricular tem como uma das finalidades primordiais a preparação dos alunos para serem cidadãos ativos e críticos. Para tanto, é evidente a necessidade da seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizacionais, promovendo a construção dos conhecimentos, atitudes, valores para atuar na sociedade.

Castells (2003b) nos proporciona um entendimento abrangente quando afirma que a inclusão digital compreende mais do que aparato tecnológico:

A questão crítica é mudar (...) e aprender, uma vez que a maior parte da informação [estará] on-line e o que realmente [será] necessário é a habilidade para decidir o que procurar, como obter isso, como processá-lo e como usá-lo para a tarefa específica que provocou a busca de informação. Em outras palavras, o novo aprendizado é orientado para o desenvolvimento da capacidade educacional de transformar informação e conhecimento em ação. (CASTELLS, 2003b, p.103)

Silva (1998) observa que os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula pecam devido à parcialidade adotada no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que devem ser ensinados. Isso gera, entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados ou não, mereçam nossa atenção, ou nossa displicência. Por isso é imprescindível que a ação educativa esteja atenta a estas questões e que principalmente desenvolva capacidades para a tomada de decisões, propiciando ao aluno, ao professorado e a todos os dirigentes do ensino uma construção reflexiva e crítica da cotidianidade.

Nesse trabalho de formação de pessoas críticas e ativas, os conteúdos culturais, bem como estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação que serão adotadas, requerem perspicácia por parte do educador.

Conforme Silva (1998) analisa, a pedagogia, neste sentido, não se reduz ao ensino de técnicas e habilidades. É sim definida como uma prática

cultural que tem responsabilidade ética e política, pela proposição afirmativa que anuncia sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas.

Outeiral (2003) observa que um professor busca através do seu plano de aula e por meio de suas explicações transmitir conteúdos aos alunos: ele é, em essência, um esteta, pois a estética é, num sentido abrangente, uma maneira que através da beleza, busca cativar e interessar por meio do prazer estético, e, assim, transmitir conteúdo a alguém.

No entanto, o autor nos lembra que a dificuldade está em que a estética da modernidade e da pós-modernidade são bem diferentes. O professor mencionado é um esteta da modernidade, enquanto seus alunos vivenciam a estética da pós-modernidade. Por isso, não se espante o professor quando seu aluno lhe apresentar “uma pesquisa”, na qual seu único trabalho foi o de “imprimir” um texto da Internet.

Se observarmos as salas de aula veremos a questão da estética presente até mesmo na organização e disposição das carteiras. A mesa do professor fica sempre em primeiro plano, de modo que possa observar todos os alunos que estão devidamente enfileirados. A visibilidade do professor é nítida, assim seu controle sobre os alunos é maior.

Através da mídia vivenciamos novas formas de percepção e de viver a cultura, mas, a organização social da cultura no Brasil ainda permanece discriminatória, basta olharmos para a imensa população de analfabetos, para a falta de condições materiais de vida e etc.

Numa sociedade de consumo, a condição de toda liberdade, de ser diferente compartilhando a dependência das compras é algo visível. Contudo, para que essa liberdade possa de fato existir é preciso que existam também muitos e variados produtos disponíveis no mercado, pois assim, o consumidor poderá escolher sua “identidade”. Essa identidade parece frágil e mutável.

De acordo com Adorno (1995), nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações. Enquanto isto ocorre, as pessoas vão sendo formadas, ou semiformadas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de modo que tudo absorvem.

Estamos todos em movimento como diz Bauman (1999): se não estamos viajando, podemos nos mover através da Internet ou então em frente da TV sabendo o que ocorre no país e no mundo. Conforme a moda muda, também mudamos e passamos a nos vestir, pensar e até mesmo agir de forma diferente. Queremos nos sentir livres para ousar e influenciar o mundo em que vivemos.

Adorno (1978) afirma que a Indústria Cultural oferece às pessoas uma satisfação compensatória ao despertar nas mesmas uma sensação de que o mundo está em ordem. O efeito de conjunto da Indústria Cultural é o de uma dominação técnica progressiva, impedindo a formação de indivíduos autônomos, capazes de julgar e decidir conscientemente.

O discurso publicitário pontua a cotidianidade televisiva; sendo assim, esse discurso age como um dispositivo de controle social e está principalmente vinculado pela publicidade.

Quando a tecnologia é utilizada para acabar com as distâncias espaciais, temporais, em vez da homogeneidade o que se vê é a heterogeneidade ser desvelada, pois os seres humanos não mais precisam ficar isolados no “seu mundo”, mas sim são emancipados a conhecer novos modos de vida.

Para Adorno, a educação perdeu completamente o seu caráter emancipatório e precisa resgatá-lo! Ao fixar e reproduzir internamente os pilares do capitalismo, sobretudo, a competição, o culto ao mérito, ao desempenho, a escola se tornou um ambiente da exclusão e de preparação de futuros autoritários (OLIVEIRA, 2009, p.44).

A fronteira entre a exclusão social e a sobrevivência cotidiana está cada vez mais indistinta para um grande número de pessoas em todas as sociedades.

Castells (2002) afirma que na Era da Informação as divisões sociais básicas são:

- 1- A fragmentação interna da força de trabalho entre mão-de-obra substituível e trabalhadores informacionais;
- 2- Exclusão social das pessoas que não conseguem acompanhar a constante e necessária atualização profissional;
- 3- Separação entre a lógica de mercado e a experiência humana de vida dos trabalhadores. Há abuso e exploração no comando dos processos de produção.

As relações de poder também estão sendo transformadas. Há a crise do Estado-Nação como entidade soberana e a conseqüente crise da democracia política. A globalização, as descentralizações da autoridade para governos regionais e locais modificam as relações de poder.

A política é posta em prática principalmente por manipulação de símbolos na mídia. As instituições políticas são mais agências de negociação do que locais de poder. Contudo, o poder não desaparece, ele está inscrito nos códigos culturais e as pessoas e instituições representam a vida e tomam decisões a partir deles.

Também há a crise do patriarcalismo. A família nuclear como forma primária de apoio emocional e material está sendo substituída por redes de pessoas. As famílias continuam sendo as provedoras da segurança psicológica e do bem-estar material das pessoas em um mundo caracterizado pela deslegitimação do Estado, destruição da sociedade civil e individualização do trabalho. Entretanto, a mudança para novas formas de família implica uma redefinição fundamental das relações de gênero na sociedade e, conseqüentemente, uma redefinição da sexualidade. Os sistemas de personalidade também estão em mudança contínua, pois como diz Castells (2002) são moldados pela família e pela sexualidade. O autor caracteriza tal estado como personalidades flexíveis, capazes de dedicar-se o tempo todo à reconstrução do ser, em vez de defini-lo mediante adaptação a comportamentos que no passado foram papéis sociais convencionais, mas não são viáveis na atualidade e, portanto, já não faz sentido. As pessoas mais produzem formas de sociabilidade que seguem modelos de comportamentos.

Ao longo da história, as culturas foram geradas por pessoas que compartilham espaço e tempo e por condições determinadas pelas relações de produção, poder e experiências modificadas por seus projetos. Essas mesmas pessoas lutam umas contra as outras para a imposição de objetivos e valores à sociedade. O espaço e o tempo são imprescindíveis ao significado de cada cultura. Mas, na Era da Informação, surgiu uma nova cultura: a cultura da virtualidade. Castells (2002) chama de virtualidade real um cotidiano permeado por imagens virtuais. Os valores e interesses são construídos sem referência ao passado ou ao futuro no panorama intemporal das redes de computadores e da mídia eletrônica. Não há uma sequência previsível de fatos, expressões, pelo contrário, há a instantaneidade, a incerteza.

Em vez do acesso à cultura por intermédio da mídia o que vemos são momentos de exposição do elitismo. Enquanto se reafirma a ideologia do progresso; a desigualdade “acena sorrindo”.

Muniz Sodré (2001) ao nos remeter a Lévi-Strauss afirma que a função primária da comunicação escrita é facilitar os meios para a escravidão, afinal de contas, a mídia depende de interesses empresariais e políticos.

Os homens antes mesmo de pensarem em uma sociedade, comunidade justa, igualitária, livre, enfim, a melhor forma de convivência, já tinham uma história coletiva.

É interessante notar que dentro de uma comunidade em uma determinada ocasião a liberdade de escolha é negada e em outra aceita.

Contemporaneamente há uma grande aceitação da vida em comunidade. Em termos sociológicos, o comunitarismo é uma forma de reagir contra a fluidez da vida, contra a fragilidade e transitoriedade dos relacionamentos humanos. A insegurança e a incerteza levam as pessoas a quererem fazer parte de determinados grupos, realizando atividades conjuntamente, compartilhando seus anseios, desejos, medos...

Conforme afirma Bauman (2000 p.31) “A vida insegura é vivida na companhia de gente insegura”. Compartilhamos nossas irritações e indiferenças, mas isso não faz com que a solidão, tristeza ou a alegria que eu sinto se transforme em algo comum a todos. As sociedades contemporâneas estão enfrentando problemas complexos e difíceis de solucionar. Bauman (2000) diz que o pensamento cultural contemporâneo assemelha-se a imagem de campos minados e que vez por outra, sem se saber onde nem quando, haverá explosões.

Pudemos perceber que a cultura não é um conjunto de sistemas harmoniosos e devidamente fechados entre si mesmos; há o “choque” entre as culturas, o impacto, incoerência e falta de coordenação. Há a disseminação de novidades a todo instante, espontaneidade e mudanças drásticas. Tudo isso combina com a ambivalência cultural existente em nossa sociedade.

A ambiguidade, a disfuncionalidade, a alteridade, não são algo extraordinário e de “outro mundo”, pois essa realidade está bem perto de nós. Temos que aceitar que as diferenças coexistem num mesmo lugar, até mesmo dentro das instituições educativas. É por isso que essas instituições devem ser pensadas por meio do cotidiano não banalizado e ritualizado. O educando é considerado como ser que necessita se expressar, não mais segundo as exigências, a violência e a imposição de uma única maneira de agir, mas visa o desenvolvimento e acolhe o pluralismo.

Os meios de comunicação têm um papel imprescindível a desempenhar, pois junto com eles, novas técnicas cognitivas, maneiras de vivenciar a cultura, modos de percepção do tempo e espaço são desenvolvidos.

Muniz Sodré (2001) afirma que a televisão simula a realidade factual temporalizando o espaço, colocando fim à divisão entre imagem e referente – a biologia genética e as diversas tecnologias “cosméticas” dão a imagem uma livre combinatória de identidade pessoal e no ritmo da moda.

Outeiral (2003) diz que o ciberespaço também intervém no conceito de identidade, o que nos é dado pelo conceito de “hiper corpo”. A virtualização do corpo incita as viagens e todas as trocas. O transplante cria uma grande

circulação de órgãos entre os corpos humanos. Cada corpo torna-se parte integrante de um imenso hiper corpo híbrido e mundializado.

Na sociedade dos *mass media*, o corpo humano torna-se permeável às transformações técnicas - próteses, cirurgias plásticas, novas silhuetas.

O autor afirma que essa nova ordem tecnocultural põe em crise o corpo humano real, pois o nega, incitando sua superação por meio de práticas, cujo objetivo é chegar até o limite do humano e se possível vislumbrar o inumano - ocorre uma mutação identitária. A identidade desenraiza-se, se libera de suas contenções físicas localizáveis num espaço determinado e aceita possibilidades inéditas de heterogeneização ou mesmo de fragmentação. Por esse motivo, no contexto em que estamos inseridos a palavra “identificação” é mais forte que a palavra “identidade”, pois enquanto a primeira sugere processo e alteração, a segunda apresenta traços de unidade e estabilidade.

Sanches Teixeira (1990) afirma que a educação é o instrumento garantidor do monopólio intelectual exercido pelo Estado em nome da classe dirigente. Em nome de ideais políticos e pedagógicos diversos, organiza-se a escola de forma semelhante, porque o que conta é a racionalização da produtividade organizacional. A organização burocrática é o modelo mais adequado das metas do produtivismo. A escola passa a ser um mecanismo de controle social, conduzindo a eliminação da diferença e homogeneização da sociedade. Tudo o que não pode ser explicado pelos critérios da eficácia, da utilidade e do rendimento, precisa ser eliminado, pois causa “desordem”. Esse fundamento, diz a autora, encontra-se no paradigma clássico que se apóia numa “razão técnica” e induz a racionalidade tecnoburocrática e ao reducionismo.

Segundo Silva (1998) num mundo marcado pela diversidade cultural e variados movimentos sociais, a crítica educacional não pode prender-se a esquemas escolares e escolásticos de análise, nem reduzir - se ao domínio de habilidades ou técnicas.

Questões como multiculturalismo, etnocentrismo, machismo, nacionalismos, são imprescindíveis na dimensão escolar e só podem ser analisadas, produtivamente, a partir de outras formas de percepção e compreensão.

Por esse motivo, há a imprescindibilidade de se adotar o paradigma da “razão aberta” – paradigma holonômico², pois, de acordo com esse

² “[...] lida com articulações cada vez mais abrangentes e complexas de totalidades ou totalizações – ‘hólons’, onde na parte se pode ver a imagem do todo, no que consiste o ‘hológrafo’ dispostas em redes e organizadas em patamares.” (BADIA, 2004, p.12).

paradigma, uma nova organizacionalidade poderá ser pensada. Haverá o resgate da dimensão simbólica e esta organizará a esfera da ação. Nesse sentido, a cultura não se conforma a pressões materiais, pelo contrário, faz com que o homem viva conforme um esquema de significados criado por si próprio, e por isso, a humanidade é inimitável.

Para refletir sobre as questões que envolvem a escola, é preciso considerá-la e compreendê-la como um sistema sociocultural, pois expressa ao mesmo tempo, a estática dos sistemas sociais e a dinâmica dos sistemas culturais. Todos os grupos sociais desenvolvem uma dimensão organizacional e educativa. Há, assim, um conceito amplo de educação: essa educação ocorre não somente na escola, mas é realizada por todos os grupos sociais.

Desde que observamos a existência de uma diversidade cultural, nos grupos que constituem a organização escolar é fundamental, diz Paula Carvalho (1990), uma constante elaboração de estudos sócioantropológicos da multiplicidade cultural. Essa polissemia cultural apresenta as estruturas organizacionais que visam à significação sócio cultural através dos códigos, mas também, a cultura pode ser remetida a um plasma existencial, enfocando a forma de vivenciar um problema global. A cultura faz com que a experiência existencial e o saber constituído andem de mãos dadas. O saber deve canalizar as relações existenciais. Assim sendo, a escola é considerada como uma organização dinâmica em que novas possibilidades possam ser contempladas livre e abundantemente.

Referências

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade. 4.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978. p.287-295.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BADIA, D. D. **Paradigma do imaginário e os fundamentos organizacionais da educação**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2004. Mimeografado.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1).

_____. **O poder da identidade**. São Paulo, Paz e Terra, 2003a. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.2).

_____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2003b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAFFESOLI, M. Le polyculturalisme: petite apologia de la confusion. In: BÉJIN, A. et al. (Dir.). **Racismes antiracismes**. Paris: Librairie de Meridiens, 1986.

OLIVEIRA, P. C. de. Educação e emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno. **Theoria**: revista eletrônica de filosofia, Pouso Alegre, v.1, n.1, p.33-44, 2009. Disponível em: < <http://www.theoria.com.br/?p=171>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

OUTEIRAL, J. **Adolescer: estudos revisados sobre a adolescência**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

PAULA CARVALHO, J. C. **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SODRÉ, M. **Reinventando @ cultura: a comunicação e seus produtos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

STOER, R. S. Educação e combate ao pluralismo. In: AZEVEDO, J. C. de et al. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p.205-213.

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Tecnologia na educação: dos objetos reais aos objetos virtuais

Rosilene Batista de Oliveira Fiscarelli¹
Silvio Henrique Fiscarelli²

1. Os objetos em questão

Charles Orser (1992), em seu trabalho sobre arqueologia, afirma que “o homem torna-se homem ao criar objetos e dar-lhes sentidos”. De fato, os objetos, por si mesmos, não possuem um sentido. Esse sentido é criado por meio das relações que o homem estabelece com os objetos, no intuito de agir sobre a natureza que o cerca.

Assim, os objetos têm sido vistos como elementos naturais à vida humana, estabelecendo uma estreita relação com o homem desde os primórdios da história da humanidade até o surgimento das sociedades modernas. Os objetos têm estado presentes na própria evolução do homem, concebidos como algo que prova essa evolução, rumo à civilização, desenvolvimento e progresso de uma sociedade. São considerados como extensões do homem e ligam-se a história da técnica, que é tão antiga quanto à própria história da humanidade.

Ao considerarmos os objetos como extensões do homem, podemos concebê-los como “meios”, apoiando-se nos estudos de McLuhan (1974), que os compreende como formas de extensão das faculdades humanas que servem de veículo a suas potencialidades. A partir desta definição, o termo “meio” vem designar um amplo matiz de artefatos, que não comumente são identificados com tal: as roupas, que seriam uma extensão da pele; a roda, uma extensão do sistema locomotor; o livro, uma extensão da visão; o computador, invenção da tecnologia eletrônica do século XX, consiste numa extensão ainda mais radical, pois prolonga o próprio sistema nervoso central.

A produção de um novo meio, ou de uma nova tecnologia, no sentido mais amplo, remodela as categorias individuais de percepção e reconfigura sociedades inteiras: essa seria a definição do que McLuhan (1974) chama

¹ Doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – fiscare@yahoo.com.br

² Professor Doutor/Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp – Apoio:FAPESP – silvio@fclar.unesp.br

“mensagem”; isto é, os efeitos amplos do meio. Sua célebre máxima “o meio é a mensagem” se explica porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas.

Vargas (2003), em seu artigo *Técnica, Tecnologia e Ciência*, objetivando indagar e refletir sobre a própria essência do que é tecnologia, apoiado nos estudos de Ortega y Gasset, distingue três estágios da técnica nos quais podemos evidenciar as diferentes relações estabelecidas entre o homem e os objetos.

No primeiro estágio, a fabricação e utilização dos objetos não se diferenciavam muito dos atos naturais realizados pelo homem. Assim, a ação humana sobre os objetos não era privativa de certos indivíduos mais aptos, pois todos os membros de uma mesma comunidade poderiam efetuá-las, igualmente. O segundo estágio, denominado pelo autor de “técnica do artesanato”, inclui a invenção e aperfeiçoamento dos objetos e os atos sobre os mesmos passam a ser transmitidos de geração a geração pelos artesãos, mestres e aprendizes que dominam o saber da “arte de fazer”.

Com o advento da ciência moderna, no século XVII, abre-se a possibilidade de aplicação dos conhecimentos científicos nas ações humanas sobre os objetos, surgindo um terceiro estágio da história da técnica e abrindo espaços para a relação profícua entre ciência e técnica, e o surgimento da tecnologia. De forma lenta, mas precisa, forma-se um saber em torno da ação humana sobre os objetos, um conhecimento que apóia-se no desenvolvimento científico. Bem mais que as teorias, os métodos e os processos científicos utilizados na resolução de problemas técnicos, delineiam-se novos valores e significados em torno dos objetos fabricados e utilizados.

Há várias maneiras de se olhar um objeto, várias formas de colocá-lo em discurso e várias concepções sobre como utilizá-los para determinada ação. Julien e Rosselin (2005), em seu livro *La culture matérielle*, cujo objetivo é convidar o leitor para um diálogo sobre as múltiplas tradições e concepções acerca da cultura material, exemplificam neste trecho como um mesmo objeto, como a caneta, pode ser vista e analisada de diferentes formas e por diferentes saberes.

Reprenons l'exame de notre étudiante devant faire l'apprentissage d'espaces – temps, de matières, de relations humaines spécifiques et prélevons de la culture matérielle le stylo. Um fonctionnaliste dira que ce stylo sert à écrire, un sémiologue qu'il signifie, un formaliste décrira ses lignes, un technologue le démontrera pour mettre à nu sa mécanique, un sociologue pourra en faire un signe de distinction, un ethnologue un révélateur de culture (p.06).

Mesmo o termo cultura material apresenta dificuldades de adequação, de acordo com Julien e Rosselin (2005), pois é utilizado por investigadores de diferentes campos científicos como os historiadores, os arqueólogos, os museólogos, os antropólogos, os colecionadores e os antiquários, que dão diferentes ênfases na análise. Enquanto alguns exploram o domínio da relação objeto e consumo, como os ingleses, outros, como os franceses, enfatizam a fabricação e manipulação de objetos.

Contudo, ainda apoiados nos estudos de Julien e Rosselin (2005), as duas tradições consideram que a cultura tem uma ancoragem material forte, a qual permite compreender as sociedades e os seres humanos, e nessa afirmação já notamos um saber legitimado sobre os objetos: por meio deles, podemos compreender o homem e a sociedade em que ele vive ou viveu.

2. Os objetos no ensino

Os objetos são vistos como extensões da ação humana e como instrumentos que permitem a relação direta do homem com a natureza, transformando-a e a recriando de maneira a atender as suas necessidades de sobrevivência. Desta mesma maneira, também os objetos têm sido reconhecidos, ao longo do tempo, pelas práticas relacionadas ao ato de ensinar e aprender.

A utilização de objetos, direcionada ao processo de ensino e aprendizagem, é bem antiga e acompanha a educação, ao longo de sua história. A necessidade de transmissão e desenvolvimento da cultura, faz com que a educação torna-se o instrumento central para a sobrevivência da espécie humana, entre os povos primitivos, que num primeiro momento, através da imitação, ensina ou aprende o uso das armas, a caça, a colheita, o uso da linguagem, o culto aos mortos, as técnicas.

O processo educativo nas sociedades primitivas é altamente informal e integrado às atividades diárias que visam à sobrevivência do indivíduo e da tribo. As tradições e costumes eram transmitidos oralmente e a preservação de todo o patrimônio cultural dependia somente da memória coletiva (GILES, 1987).

Com a invenção da escrita, o processo educativo torna-se mais formalizado. O simbolismo, expresso através da escrita, abre um campo mais vasto e permanente de comunicação, pois através da representação gráfica ocorre o aumento extraordinário das informações disponíveis ao indivíduo e à sociedade (GILES, 1987).

Com a evolução da espécie humana e a invenção da escrita, a educação torna-se cada vez mais independente do modelo primitivo e começa a redefinir-se como um processo de transformação e aprendizagem ao mesmo tempo. O processo educativo irá dedicar-se, a partir de então, à conservação e continuidade de um sistema de valores vigentes e legitimados por uma sociedade, e reclamará a institucionalização da aprendizagem num local destinado a transmitir a tradição, articulando diversos saberes – a escola (CAMBI, 1999).

Assim, ao se pensar num espaço qualificado para o ensino, no qual se delimitam determinados comportamentos e atitudes geradoras de valores, surgem um conjunto de objetos, tanto os mobiliários como os utensílios das práticas de ensino-aprendizagem, qualificadores desse espaço.

Fernandes (2005), exemplifica e mostra a ancestralidade desse espaço, documentado desde longa data, a partir das descrições sobre a escola na longínqua Suméria, no ano de 3000 a.C., feitas por Samuel Noah Kramer em seu livro *A história começa na Suméria*. Assim, Fernandes (2005) comenta que já nesta época os escribas pensavam em criar um espaço para se ensinar e aprender, com assentos em tijolos crus; com tigelas utilizadas na escrita cuneiforme em barro mole; com placas de argila onde eram inscritas listas de objetos, plantas, animais, localidades, indicando os assuntos que deveriam ser memorizados e aprendidos pelos alunos desta comunidade primitiva.

Os objetos recebem um lugar no discurso pedagógico e são discutidos ao lado de outras questões como: conteúdo de ensino, método de ensino, relação professor-aluno, papel da educação, disciplinamento, entre outras questões que permeiam o processo de educação escolar, de acordo com cada contexto histórico vivido pela sociedade e com a concepção que a mesma tem sobre o que é educação e para o quê ela serve.

2.1. Os objetos na aquisição do conhecimento – o realismo pedagógico

Assim é que, a partir de concepções e proposições filosóficas em torno do binômio ver e compreender, surgidas desde a Antiguidade, os objetos vão ganhando espaços e funções consideradas importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, considera-se que o conhecimento é adquirido por meio dos sentidos e do contato com a natureza.

Como aborda Valdemarin (1998), a passagem da visão física à visão intelectual estaria garantida e seria efetivada por meio da ligação entre o mundo exterior e o sujeito. Essas concepções, que consolidam o terreno filosófico, também surgem no discurso pedagógico, amparadas pelo

empirismo de Francis Bacon e o racionalismo de Renè Descartes, os quais influenciam fortemente vários estudos na área educacional como os de Comenius, Rousseau, Fröebel e Pestalozzi, estudiosos e precursores da pedagogia moderna que vêem no sentido a possibilidade de se pensar a educação contemporânea e, particularmente, a utilização de objetos no ensino, pois a valorização da experiência e da demonstração no processo educativo enaltecerá a importância dos sentidos e, por conseqüência, do mundo material que cerca o aluno.

O século XVII vem marcar um crescente questionamento e a tentativa de reformas no processo educativo, devido a uma nova corrente de teorias advindas de pensadores empiristas, como Francis Bacon, rejeitando assim os moldes tradicionais de ensino voltados para a escolástica-aristotélica e tomando como base o movimento humanista, com raízes no final do século XIV. As ideias de Francis Bacon renovarão, assim, o processo educativo, ao considerar a experiência sensível como única fonte de todo o conhecimento, estimulando a investigação científica. O novo método proposto por Bacon fundamenta-se na observação e na indução lógica e é visto como um método mais eficiente à interpretação da natureza, pois a partir do mesmo Bacon acredita que a mente possa alcançar a verdade, o conhecimento. Já a indução lógica é vista pelo estudioso como a forma de demonstração que se apóia nos sentidos e firma-se na natureza (GILES, 1987).

Esse conjunto de ideias, vinculadas aos pensamentos humanista, empirista e racionalista, formam o que os historiadores e filósofos da educação denominam de “realismo pedagógico”, o qual instaura uma nova concepção de escola e educação em relação à Idade Medieval. O realismo pedagógico considera que a educação deve ocorrer por meio da compreensão das coisas e não da palavra, exigindo assim uma nova didática e uma nova maneira de se pensar os objetos no ensino e utilizá-los. Assim, ao enfatizar a educação pelos sentidos, pela experiência material, os objetos passam a ser vistos como elementos importantes para a educação, já que a partir deles espera-se mostrar e demonstrar ao aluno a realidade, a verdade, a razão.

Vários teóricos, no século XVII, preocuparam-se com a questão metodológica, levantando indagações a respeito da pedagogia e propondo maneiras para se ensinar de forma mais rápida e segura quanto ao alcance de bons resultados. Dentre essas propostas, surgem também proposições e incentivos à utilização de objetos no ensino, talvez não de forma direta mas entre as diversas propostas e normatizações sobre o “como se ensinar melhor”.

É nesse sentido que podemos salientar a importância de João Amós Comenius na construção de enunciados sobre os objetos aplicados ao ensino,

no século XVII. Chateau (1978) considera o livro *Didática Magna*, de Comenius, o primeiro ensaio importante de sistematização da pedagogia, baseado no princípio de que a educação tem o poder de transformar o homem e a sociedade. De fato, Comenius considera que, por meio da educação prepara-se o homem para a vida terrestre e para a vida espiritual. Deste modo, é preciso procurar soluções para que o processo educativo leve o aluno a uma progressiva iluminação, mostrando-lhe a realidade; processo esse que seja capaz de ensinar tudo a todos.

O método pedagógico de Comenius, baseado nas leis naturais, destaca a importância da educação pelos sentidos; pois o homem, desde o seu nascimento é cercado por um mundo exterior do qual adquire conhecimento por intermédio dos sentidos. Assim, é pelo sentido que o homem reage e age imediata e diretamente sobre a natureza, conhecendo-a e compreendendo-a por meio dos objetos e das coisas que o cerca.

Chateau (1978), ao discutir as principais proposições pedagógicas de Comenius, comenta sobre a importância que os objetos adquirem na educação pelos sentidos, a qual propõe que o olhar da criança seja atraído para todos os objetos que a cerca e sua reflexão seja exercitada por meio de suas intuições sobre eles. O aluno, na educação pelos sentidos proposta por Comenius, deve aprender e conhecer as coisas por si mesmas e não apenas pelas observações que os outros teriam feito por ele. A escola deve ser dotada de objetos, materiais, imagens necessárias a essa educação (CHATEAU, 1978).

Podemos perceber que ao longo da história da escolarização a utilização de objetos se faz necessária como forma de quebrar o excessivo uso das palavras, utilizadas como única forma de se adquirir conhecimento. Compreende-se assim que, somente com a palavra o verdadeiro conhecimento não pode ser “verdadeiramente” adquirido, pois sua aquisição é feita de forma indireta e não imediata. É somente por meio de um contato direto com os objetos, com a realidade, que o conhecimento do mundo é “realmente” adquirido pelo aluno.

Esse pensamento de Comenius refletirá em toda sua proposta metodológica, onde o ensino deve ser realizado de forma gradual, onde “ensinar significa ir do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do próximo para o remoto, do regular para o irregular, do concreto para o abstrato” (CHATEAU, 1978, p. 129).

No final dos anos seiscentos e nas primeiras décadas dos setecentos, em meio às ideias iluministas que enfatizavam o poder da razão para interpretar e reorganizar o mundo, bem como na emergência de uma nova classe social

- a burguesia – surgem as propostas pedagógicas de John Locke³, as quais colocam no centro da reflexão educativa a figura do gentleman, visto por ele como o modelo ideal de cidadão para a nova classe dirigente e em ascensão.

De acordo com Cambi (1999), as obras de John Locke teorizam uma nova concepção de aristocracia, determinada não somente como pertencente a uma classe social, mas também pela posse e aquisição de determinados conhecimentos e virtudes. Inspirado nos princípios empiristas, John Locke reitera a importância da existência de uma relação entre o mundo externo e o desenvolvimento interno da mente humana, no processo educativo, e são nessas considerações e propostas que John Locke evidencia a importância dos objetos nesse processo e estabelece significados e sentidos a eles, inerentes ao ato de ensinar, pois por meio dos objetos o aluno experimenta a realidade.

Ainda dentro de uma concepção realista pedagógica, John Locke considera a mente humana como uma tábula rasa, onde nada se tem até que se adquira e aprende-se tudo senão pela experiência. Deste modo, o conhecimento provém das impressões que os objetos produzem nos diversos sentidos humanos. Para John Locke, conhecer é ver, é experimentar pelas nossas próprias experiências e impressões, pois mesmo que alguém nos descreva, com palavras, aquilo que viu, nós somente adquirimos o conhecimento de algo se o vimos com os nossos próprios olhos e o sentimos.

A proposta pedagógica de John Locke reitera a importância de levar o aluno a compreender o valor da instrução, e encará-la não como uma imposição, mas sim como um divertimento, um verdadeiro prazer. Nesse sentido, John Locke insiste que a educação da criança e do jovem deve basear-se no objeto, nos brinquedos, dirigindo-se assim diretamente aos sentidos e ao conhecimento direto do objeto. As ideias complexas, ou seja, o raciocínio abstrato nasce por meio das relações entre as ideias simples, propiciadas pela experiência, pelo contato direto com a realidade ao redor do aluno, com os objetos que fazem parte dessa realidade.

Seguindo as ideias de John Locke, no que concerne ao empirismo e à importância da experiência no processo educativo, estão as contribuições do filósofo Jean Jacques Rousseau, considerado o “pai da pedagogia moderna”, que propõe em seus estudos uma nova concepção de infância e uma nova atitude pedagógica, no contexto do século XVIII, preocupando-se com a promoção do retorno do homem e da sociedade à condição natural, por meio de uma educação natural.

³ John Locke escreveu *Alguns pensamentos sobre a educação, Cartas sobre a tolerância e Ensaio sobre o entendimento humano*, obras que contribuíram para uma nova concepção de educação.

Em sua obra *Emílio*, Rousseau teoriza uma educação do homem enquanto tal, através do retorno à natureza, longe das influências corruptoras do ambiente em seu processo formativo, de acordo com as exigências da própria natureza. Sua obra não traz técnicas didáticas e práticas para a formação do homem natural; no entanto, reflete uma nova concepção de educação que irá marcar profundamente a história da pedagogia.

Os objetos, as coisas, são vistas como elementos importantes na formação desse homem natural, pois para Rousseau é através do contato com as coisas, com os objetos, que o aluno cresce moral e intelectualmente, exercendo limites e liberdade para o espírito infantil (CAMBI, 1999).

As considerações e discussões levantadas até aqui nos permitiram distinguir e evidenciar um conjunto de enunciados produzidos ao longo dos séculos XVII e XIX que preconizam a utilização de objetos no ensino como uma ação importante e inerente ao ato de ensinar e aprender. São criados saberes que legitimam essa utilização e constroem um lugar para os objetos no processo educativo, a partir de práticas discursivas diversas mas que conformam um status científico ao saber sobre os objetos no ensino, formando verdade, gerando significados e estabelecendo qual o sentido da utilização dos mesmos na educação escolar que se quer viabilizar e efetivar nesse período histórico.

2.2. Objetos e método de ensino

O método é de grande relevância para compreendermos como o enunciado que preconiza a importância da utilização de objetos no ensino vai surgindo no decorrer da história da educação. Conforme os estudos de Alonso (1998), o método é de grande importância na compreensão de fenômenos associados aos processos educativos, principalmente quando nesses fenômenos estão envolvidos a utilização de meios e objetos. No entanto, um método não surge naturalmente; ele é contingente e condicionado a determinados contextos históricos e sociais, tendo dependências sutis ao que é postulado pela filosofia, pela ciência e pela moral, e serve de suporte às novas exigências impostas pela sociedade, no intuito de buscar novas maneiras de “como ensinar” e conseguir bons resultados (ALONSO, 1999).

Assim é que, entre os séculos XVII e XIX, apresenta-se um método pedagógico que, conforme verificamos nas propostas filosóficas e pedagógicas de pensadores como Comenius, John Locke e Rousseau, reclama uma atenção para os processos naturais de aprendizagem, partindo do concreto para o

abstrato, do simples para o complexo - o método intuitivo e indutivo. Valdemarin (1998) define o método intuitivo por meio de sua prescrição, a qual destaca, de maneira bem clara, a importância dos objetos na utilização desse método, nas seguintes palavras:

prescreve então a necessidade de observação e objetos modelares para impressionar os sentidos, a partir dos quais se podem estabelecer generalizações por semelhanças e variedade por meio das diferenças, cujos resultados serão verificados nas atividades realizadas pelas crianças. (p.167)

Ao priorizar as atividades em detrimento do uso das palavras, o método intuitivo tem os objetos como suporte didático, os quais possibilitarão a produção de ideias que levarão à compreensão das coisas e do mundo.

Nas últimas décadas do século XIX, o método intuitivo ou lições de coisas consolida-se como um conjunto de prescrições para orientar a prática pedagógica no ensino elementar que se dirige neste momento a um grande número de pessoas, num contexto de expansão da educação, tornando-a universal e vendo-a como instrumento de transformação e desenvolvimento de uma sociedade.

A abrangência e repercussão do método intuitivo, bem como a aplicação de objetos no ensino, no século XIX, podem ser avaliadas e medidas pelas sucessivas exposições universais que ocorreram neste período (Londres-1862, Paris-1867, Viena-1873, Filadélfia-1876), que se organizavam no intuito de mostrar, não somente à própria população mas também aos visitantes, a prova do lugar ocupado por esses países no conjunto das nações civilizadas.

A organização espacial dessas exposições, com suas grandes edificações e pavilhões revelam a devoção à mercadoria, à ciência, à tecnologia e ao progresso, pois nesses espaços os países expunham não somente os objetos tecnológicos produzidos, mas também o grau de desenvolvimento e progresso de uma nação.

Em meio aos produtos industrializados, aos objetos exóticos, aos mobiliários, entre outros bens materiais expostos, os objetos escolares ganharam também um espaço privilegiado neste espetáculo da modernidade. De acordo com Kulmann Jr. (2001), a partir de 1862, a educação obteve cada vez mais destaque nessas exposições e os objetos para o ensino, inseridos nas propostas e prescrições do método intuitivo referenciavam a “pedagogia do progresso”.

O método intuitivo, também conhecido como “lições de coisas”, inspirará todo o pensamento e prática pedagógica do século XVIII e

construirá um lugar cativo para os objetos no ensino, ao estruturar suas propostas pedagógicas rumo à origem do conhecimento pelos sentidos, pelo aproveitamento das situações concretas, da observação e experiência dos fatos e fenômenos. A quebra da passividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, a qual o colocará como centro desse processo, trará novos saberes e propostas de utilização dos objetos na escolarização, bem como novas estratégias que legitimarão o sentido dos objetos no ensino, no final do século XIX.

O método ativo, em contraposição ao ensino voltado para a memorização, destacará a importância da satisfação das necessidades infantis no processo de aprendizagem, como também a estimulação da própria atividade, deixando para trás uma pedagogia vista como tradicional, preocupada com a transmissão de maior quantidade possível de conhecimento acumulado, onde o professor é o ser detentor desse conhecimento e o aluno, numa atitude passiva, receberá esse conhecimento do professor.

Podemos então dizer que o discurso sobre os objetos, aquele que evidencia sua importância para o ensino formal, encontrou inércia e respaldo científico nas propostas reformadoras iniciadas no século XVII. A ênfase dada à importância de todos os sentidos no processo de aquisição do conhecimento, bem como à necessidade de experimentação e demonstração da realidade dão condições para a construção de um pensamento no qual os objetos, considerados como extensões do homem, passam a ser vistos como elementos essenciais no processo educativo que se estabelece na Modernidade.

3. O surgimento dos objetos virtuais no ensino

Retomando a ideia de McLuhan (1974), em que o homem cria aparatos tecnológicos capazes de ampliar as capacidades humanas, podemos dizer que o computador que conhecemos hoje seria um dispositivo capaz de guardar informações e processá-las fora do cérebro. Ou seja, ele estende a mente humana com recursos que permitem ao ser humano armazenar informações e realizar operações simbólicas sem depender exclusivamente da memória.

E isso vale para outros artefatos semelhantes, como os aparelhos celulares, palmtops e tablets. É interessante destacar como estes dispositivos rapidamente se tornam indispensáveis e alteram nossa maneira de armazenar e processar informações, uma vez que a grande maioria das pessoas atualmente não

memoriza ou anota em agendas tradicionais os números de telefones de amigos, simplesmente os adicionam na agenda do celular. O computador tem se tornado um instrumento de trabalho para grande parte das profissões deste século. O editor de texto, a planilha de cálculo, o correio eletrônico e o acesso a sistemas e dados online já fazem parte da maioria das empresas e organizações.

Esse exponencial crescimento dos dispositivos eletrônicos está associado à questão do tempo e portabilidade, pois a informação digitalizada circula mais rapidamente, podendo ser reproduzida com facilidade e apresentada em diferentes interfaces. Os recursos informáticos atuais permitem digitalizar sons, imagens, vídeos, textos, enfim, uma grande variedade de tipos de informações que podem ser apresentadas de forma separadas ou integradas.

É neste contexto, onde “a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 505), que buscamos inserir os objetos virtuais, ou mais especificamente os Objetos Virtuais de Aprendizagem.

Os professores encontram, nas salas de aulas, alunos cada vez mais familiarizados com recursos de comunicação digital. Isto se dá pelo crescimento exponencial do acesso aos computadores e à internet, o que coloca grande parte dos jovens em contato com os recursos digitais como vídeos, áudios, apresentações multimídia, jogos, redes sociais entre outros.

No entanto, muitos professores ainda acreditam que o conhecimento é expresso pela habilidade de recordar o que ele disse em sala de aula ou o que estava escrito em um texto. O uso da memória e o processo de recordar são aspectos importantes, mas não garantem a aprendizagem. Entre outros aspectos, a aprendizagem inclui relacionar a nova informação com experiências ou conhecimentos anteriores, criando um significado para a nova informação.

Por outro lado, construir espaços de formação é um desafio que não se limita à simples incorporação de conteúdos digitais no ambiente de aprendizagem. Deve-se também considerar a aprendizagem como uma produção resultante não só dos conteúdos disponibilizados em um ambiente, mas também das atividades de exploração conduzidas através da interação, dos processos colaborativos e da contextualização do conhecimento (MORÁN, 2002).

Uma questão que tem despertado o interesse da pesquisa educacional é a contextualização da aprendizagem em sala de aula (DUFFY & CUNNINGHAM, 1996). Para a maior parte dos alunos, os conteúdos

apresentados na sala de aula parecem estar desconectados do mundo real; os cálculos, os procedimentos, as deduções parecem ter um fim em si mesmos. Assim, o conhecimento transmitido nas escolas e universidades quase sempre está submetido ao contexto da sala de aula, afastando-se do contexto real no qual foi criado (HENNING, 1998). As condições físicas, organizacionais e psicológicas da sala de aula tornam o processo de ensino-aprendizagem unidirecional e expositivo, com ênfase nos recursos verbais (textos e fala do professor). Esta situação gera um impacto negativo na aprendizagem, direcionando para uma aprendizagem mecânica e não significativa; ou seja, na impossibilidade de compreender quais processos e relações estão por trás de um determinado conhecimento, o aluno passa a “memorizar” como usar as fórmulas e equações, os conceitos mais utilizados no seu curso e os passos de procedimento, mas não sabe direito quando e por que os utiliza.

Uma das linhas de pesquisas mais promissoras dentro do uso das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação na educação é a dos chamados “Objetos de Aprendizagem”, que são recursos digitais, tais como vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, mapas, jogos, simulações, animações, infográficos que podem ser utilizados isoladamente ou agrupados em um único aplicativo.

Para Audino e Nascimento (2010), objetos de aprendizagem

são recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem elaborados a partir de uma base tecnológica. Desenvolvidos com fins educacionais, eles cobrem diversas modalidades de ensino: presencial, híbrida ou à distância; diversos campos de atuação: educação formal, corporativa ou informal. (...) (p.141).

Tarouco (2003,) define os objetos como:

Qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (learning object) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vista a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado [...] (p.2).

O grande papel de um Objeto de Aprendizagem é tornar o processo de aprendizagem mais lúdico e interativo, facilitando a compreensão dos fenômenos estudados, e conseqüentemente auxiliando a prática docente. Conforme explicitado, um objeto de aprendizagem virtual pode ser qualquer

recurso que potencialize o processo de aprendizagem; no entanto, dois tipos de recursos tem sido frequentemente utilizados: as animações e as simulações.

Esses recursos têm se configurado como uma possibilidade promissora no processo de ensino e aprendizagem por ser um recurso capaz de facilitar a demonstração de processos, a visualização temporal de um dado evento, a exposição de fenômenos raros, complexos ou perigosos, e também para melhorar a capacidade de abstração do aluno.

3.1. Animações

No campo educacional, a animação tem se configurado como uma possibilidade promissora no processo de ensino e aprendizagem por ser um recurso capaz de facilitar a demonstração de processos, a visualização temporal de um dado evento, a exposição de fenômenos raros, complexos ou perigosos, e também para melhorar a capacidade de abstração do aluno. As animações educacionais podem ser compreendidas como a combinação de representações pictóricas, escritas, sonoras e gráficas, e têm como principal objetivo facilitar a aprendizagem, adequando e diversificando a apresentação das informações.

A literatura, na área de animações educacionais, relata vários trabalhos que buscam evidenciar os benefícios das animações. Rieber e Boyce (1990), em uma pesquisa sobre as leis de Newton, não encontraram diferenças significativas na aprendizagem do tema, mas verificaram que os alunos que utilizaram animações foram capazes de recuperar as informações mais rapidamente. Rieber (1991) verificou resultados positivos sobre a aprendizagem incidental e, em outro trabalho em 1995, verificou que a animação seria muito mais eficiente do que imagens para a aprendizagem de procedimentos. Hays (1996) sugere resultados positivos das animações em alunos com pouca habilidade espacial.

Grande parte dos trabalhos relacionados aos benefícios educacionais da animação, fundamenta-se na comparação desta com outros recursos, tais como textos e imagens estáticas. Embora vários trabalhos tenham encontrado evidências de que as animações são didaticamente superiores em determinados contextos ou em uma dada circunstância, não oferecem quase nenhuma indicação de como ou por quê. Se as pesquisas, ao invés de apenas comparar, buscassem identificar quais aspectos ou propriedades das animações são benéficos e quais são os processos mentais desencadeados ou envolvidos na aprendizagem com o uso de animações, os resultados para a

educação e para a área de estudo teriam um impacto muito maior (JONES E SCAIFE, 1999).

No âmbito da psicologia cognitiva, grande parte dos trabalhos sobre o uso de animações fundamenta-se na Teoria da Codificação Dual (PAIVIO, 1986), que sugere a existência de dois sistemas cognitivos: um canal especializado na representação e processamento da linguagem não verbal, tal como objetos, eventos e imagens; e outro, especializado na representação e processamento da linguagem verbal. A partir dessa premissa, Clark e Craig (1992) complementam que o uso de duas formas de mídias simultâneas, quando usadas adequadamente, contribui para a melhor retenção da informação do que se utilizadas isoladamente.

3.2. Simulações

Uma simulação consiste, basicamente, na construção de um modelo computacional pelo qual se pode reproduzir um processo, um ciclo, um movimento ou qualquer evento, cujo desenvolvimento seja parcialmente indeterminado. Na exploração da simulação, o usuário pode alterar o comportamento do sistema a partir da manipulação de parâmetros e variáveis. O uso educacional da simulação permite ao aluno explorar ativamente situações virtuais que possuem grande semelhança com situações reais (VANCE E BOSWORTH, 2003).

Conforme Focking (1999), a simulação é a representação ou modelagem de um objeto real, de um sistema ou evento. É um modelo simbólico e representativo da realidade, que deve ser utilizada a partir da caracterização dos aspectos essenciais do fenômeno. Isto significa que a simulação deve ser utilizada após a aprendizagem de conceitos e princípios básicos do tema em questão. O desenvolvimento de uma simulação envolve a criação de modelos dinâmicos e simplificados do mundo real. Esses modelos permitem a exploração de situações fictícias, de situações com risco, como a manipulação de substâncias químicas ou objetos perigosos; de experimentos que são muito complicados, caros ou eventos muito lentos ou rápidos demais (SNIR et al, 1988).

O uso apropriado e planejado de simulações pode oferecer vários benefícios pedagógicos; entre eles, despertar ou aumentar o interesse dos alunos sobre um assunto, desenvolver hipóteses, testá-las, e analisar os resultados, bem como aperfeiçoar conceitos. Outro aspecto benéfico das simulações é o fato de permitir que o aluno envolva-se mais ativamente na construção do conhecimento, uma vez que, em uma situação de simulação

não há problema ou perigo de errar. Além disso, o aluno pode repetir a simulação quantas vezes desejar. Para Good (1990), o acesso a boas simulações contribui para a melhoria do ensino das ciências de maneira geral.

As principais funções de uma simulação educacional são a experimentação e a predição. A alteração das variáveis de entrada possibilita observar os resultados e as conseqüências de um fenômeno estudado; portanto, além de colocar o aluno em uma posição mais ativa para explorar o fenômeno estudado, pode-se incentivar o raciocínio lógico e testar a capacidade de realizar previsões. Lembramos que as simulações computacionais podem constituir uma importante ferramenta de contato direto com os fenômenos naturais e com o trabalho experimental, mas não é capaz de substituí-los e, em alguns casos, não faz sentido simular um processo que pode ser facilmente observado ou experimentado (BOYLE, 1997).

É também importante salientar que o simples fato de usar uma simulação não garante que a aprendizagem ocorra, e que os conhecimentos adquiridos no uso de uma simulação nem sempre podem ser aplicados à vida real. Outra limitação, que deve ser considerada, é a possibilidade do aluno desenvolver uma visão distorcida dos eventos, acreditando que o mundo real possa ser simplificado e controlado da mesma maneira que nos sistemas de simulação.

4. Considerações Finais

Ao discutirmos o surgimento da tecnologia, e concebermos os objetos como artefatos tecnológicos, onde ciência e técnica juntam-se tanto no processo de produção como na efetiva utilização de um objeto, é necessário considerarmos como tecnologia tanto os objetos tradicionais utilizados na sala de aula, como o giz, a lousa, o ábaco, o livro didático, o flanelógrafo, quanto os objetos provenientes da nova tecnologia: o rádio, a TV, os computadores, a lousa digital, os softwares educacionais, e os objetos virtuais.

Os objetos, tanto os físicos quanto os virtuais, ao serem inseridos no ensino, devem ser pensados como tecnologias envolvidas em contextos diversos, fruto de relações históricas, legitimados cientificamente como algo inerente ao ato de ensinar de maneira a motivar, facilitar, concretizar o processo de ensino-aprendizagem. Devem ser pensados e entendidos quanto a sua materialidade, bem como quanto aos sentidos e significados que recebem no espaço escolar, e como os sujeitos escolares os concebem e se apropriam dele na sala de aula.

Bases teóricas, filosóficas e pedagógicas demonstram que os objetos possuem um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem, sejam eles físicos ou virtuais, pois por meio do uso apropriado e planejado os objetos podem oferecer vários benefícios pedagógicos, entre eles, despertar ou aumentar o interesse dos alunos sobre um assunto, desenvolver hipóteses, testá-las, e analisar os resultados, bem como aperfeiçoar conceitos.

Sendo os objetos vistos como algo importante para o processo de ensino-aprendizagem, é essencial, para a efetiva utilização dessas tecnologias na escola, preparar os professores para o seu uso crítico. É preciso saber o quê, quando e como utilizar determinado recurso, pois o uso indiscriminado e mecânico desses pode não promover mudanças qualitativamente desejáveis no processo de ensino-aprendizagem, a simples modernização de técnicas não garante melhorias significativas no processo educativo. Para viabilizar o uso de qualquer objeto no ensino, seja físico ou virtual, é necessário antes compreender alguns fundamentos pedagógicos que sustentam e articulam o uso da tecnologia como potencializadora da aprendizagem, conforme expomos nesse trabalho.

Se pensarmos especificamente no uso das novas tecnologias nos dias atuais, devemos considerar que a formação do educador não depende apenas do aspecto técnico. Não é a simples capacidade de operar a máquina, a quantidade e a qualidade dos equipamentos que irão garantir uma formação de qualidade. Para irmos além desse pensamento técnico, ALMEIDA & PRADO (2006) relembram que devemos superar o uso ingênuo da tecnologia, pois é essencial conhecermos e compreendermos tanto as velhas formas quanto as novas formas de aprender e ensinar, no contexto em que foram produzidas e propostas para o processo de ensino e aprendizagem, dominando não somente a sua materialidade mas se apropriando também da maneira como as mesmas podem ser utilizadas na comunicação e representação do conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini e PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. **Integração tecnológica, linguagem e representação**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acessado em 19 junho de 2010.

ALONSO, Angel San Martin. O método decisões sobre os meios didáticos. In: SANCHO, Juana Maria (org.) **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.72-96.

AUDINO, D.F.; NASCIMENTO, R.S. Objetos de Aprendizagem – Diálogos Entre Conceitos e uma Nova Proposição Aplicada à Educação. **Revista Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10.

BOYLE, T. **Design for multimedia learning**. New Jersey: Prentice Hall Europe, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CASTELLS, Manuel, **A Era da Informação**. A Sociedade em Rede, Vol. 1, São Paulo, Paz e Terra, 1999 (7ª edição).

CHATEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

CLARK, J. & CRAIG, Terrance. **Research and Theory on multi-media: learning effects**. Max Giardina (ed.), Berlin: Springer-Verlag. (1992)

Duffy, T. & Cunningham, D. Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In: D. Jonassen (Ed.). **Handbook of research on educational communications and technology**. New York: Simon & Schuster, 1996.

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre coisas e memórias. **Revista Pro-posições**, vol16, n.1(46), jan/abr. 2005, p.19-39.

FOCKING, G. P. Um estudo sobre técnicas de avaliação de software educacional. **Journal of Educational Computing Research, Farmingdale**. v. 12, 1995. Disponível em: <<http://www.epicent.com/journals/header.html>>. Acesso em: 18 jul 2009.

GILLES, Thomas R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOOD, T.; BROPHY, J. **Educational psychology: a realistic approach**. New York: Longman, 1990

HAYS, J. *Spatial abilities and the effects of computer animation on short-term and long term comprehension*. In: **Journal of Educational Computing Research** 14 (2), 139-155, 1996.

HENNING, P. *Everyday Cognition and Situated Learning*. In: JONASSEN, D. (Ed.), **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. (2ª ed.). New York: Simon & Schuster, 1998.

JONES, S. and SCAIFE, M. Animated Diagrams: an Investigation into the Cognitive Effects of using Animation to Illustrate Dynamic Processes. In ANDERSON, M. & CHENG, P. (eds) **Theory and Applications of Diagrams. Lecture Notes in Artificial Intelligence**, no. 1889, Berlin, Springer-Verlag, 2000.

JULIEN, Marie-Pierre; ROSSEIN, Céline. **La culture matérielle**. Paris: La Découverte, 2005.

KUHLMANN JR., Moisés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862/1922)**. São Paulo:USF/CDAPH, 2001.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MORÁN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas (SP): Papirus, 2002.

ORSER Jr., Charles E. **Introdução à arqueologia histórica**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1992.

PAIVIO, Allan. **Mental representations: a dual coding approach**. Oxford, England:Oxford University Press, 1986.

RIEBER L. P. *Animation incidental learning and continuing motivation*. In: **Journal of Educational Psychology** 83 (3), 1991.

RIEBER, L.P., BOYCE, e ASSAD .*The effect of computer animation on adult learning and retrieval tasks*. In: **Journal of Computer-based Instruction**. 17, 1990.

RIEBER, L.P., BOYCE, e ASSAD .*The effect of computer animation on adult learning and retrieval tasks*. In: **Journal of Computer-based Instruction**. 17, 1990.

SNIR, J. et al. **The truth, but not the whole truth: an essay on building a conceptually enhanced computer simulation for science teaching**. Draft article. Cambridge: MIT,1988.

TAROUCO, Liane M.R.; FABRE, Marie-Christine J.M.; TAMUSIUNAS, Fabrício R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, fev. 2003.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa.Fátima; VALDEMARIN, Vera.Tereza; ALMEIDA, Jane Soares. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP- Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p.63-106.

VANCE, Shem; BOSWORTH, April. **Replicating reality: the power of simulations**. Salt Lake City, 2003.

VARGAS, Milton. **Técnica, Tecnologia e Ciência**. In: Revista Educação & Tecnologia, mai/2003, p.178-183.

WILEY, D.A. **Learning Object Design and Sequenceing Theory**. Tese (Doutorado em Filosofia). Brigham Young University, Provo. 2000.

QUINTA PARTE

GÊNERO, CORPO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS NAS EDUCAÇÕES

Escola Normal, gênero e educação

Luci Regina Muzzeti¹

Sônia Maria Duarte Grego²

Cássia Regina Coutinho Sossolote³

Esse estudo utiliza dados de uma pesquisa realizada na cidade de São Carlos no Colégio Estadual e Escola Normal “Dr. Álvaro Guião”⁴ analisando a trajetória de dez normalistas oriundas de diferentes frações de classe. Esta Escola Normal teve um papel de destaque na cidade e nas regiões próximas, gozando de grande prestígio no Estado, sendo responsável pela educação da elite, principalmente das mulheres. O estudo que nesse momento, proponho, se limita a analisar a trajetória de duas normalistas formadas nesta Escola Normal e, como já dito, se apóia nos dados encontrados naquela pesquisa.

O estudo pretende, analisando as trajetórias sociais de duas normalistas formadas no Curso Normal do Colégio Estadual e Escola Normal “Dr. Álvaro Guião”, nos anos 40, na cidade de São Carlos, identificar as disposições assimiladas por elas, principalmente no Curso Normal e, nessa direção, analisar a relação dessas posturas e conhecimentos com o mercado dos bens simbólicos, dentre eles, o mercado matrimonial.

A análise das trajetórias sociais está baseada em entrevistas fornecidas pelas normalistas. Inicialmente, apresentei, a partir dos estudos elaborados por Pierre Bourdieu e equipe, os condicionantes que teriam influenciado fortemente os comportamentos dos agentes em relação ao casamento e à escola, observando sua ação na escolha matrimonial.

Depois, analisei as trajetórias dessas normalistas, a partir de seus depoimentos, analisando o capital econômico, social e cultural de suas famílias, o *habitus* cultivado no interior das famílias em relação ao casamento, a reestruturação do *habitus* ao longo do Curso Normal e a

¹ Professora doutora da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. *email*: lucirm@fclar.unesp.br

² Professora doutora da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. *email*: smdgrego@fclar.unesp.br

³ Professora doutora da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. *email*: sosso@fclar.unesp.br

⁴ Esta pesquisa intitula-se: Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. É importante ressaltar que o estudo foi financiado pela CAPES.

reestruturação do patrimônio cultural das normalistas no interior do Curso, objetivando identificar as disposições aí assimiladas por elas. Enfim, verifiquei a relação dessas posturas e conhecimentos assimilados por elas principalmente no interior do Curso Normal e sua influência no mercado matrimonial.

A pluralidade dos universos sociais e sua causalidade nas trajetórias: comportamentos, escolhas profissionais e matrimoniais.

Neste momento, procuro analisar, a partir dos estudos de Pierre Bourdieu e equipe, os condicionantes que influenciam os comportamentos dos agentes em relação ao casamento e à escola observando sua ação na escolha matrimonial, com o objetivo de identificar os conhecimentos e posturas assimilados pelas normalistas, principalmente no interior do Curso Normal e, nessa direção, analisar a relação dessas disposições com o mercado matrimonial.

Para analisar tal questão, tornou-se necessário observar o *habitus* adquirido por essas futuras normalistas no interior de suas famílias, pois, segundo Bourdieu, essas disposições são assimiladas pelos agentes em relação ao *habitus* que eles já trazem de seu contexto familiar. Segundo ele, o *habitus*, um de seus conceitos principais, é que condiciona o comportamento dos agentes e pode ser definido como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU *in*: ORTIZ, 1983, p.60-61).

As condições materiais de existência próprias de um tipo particular de meio, ou seja, próprias de um determinado grupo social ou fração de classe e sua objetivação no contexto familiar, constituem, segundo ele, uma mediação fundamental na produção das estruturas do *habitus*.

De acordo com Bourdieu, as características de um tipo determinado de condições materiais de existência que pesam através da necessidade econômica e social sobre a família, ou melhor, no interior das manifestações

propriamente familiares dessa necessidade externa (por exemplo: interditos, preocupações, conselhos, lições de moral, conflitos, gostos, advertências, etc.) produzem as estruturas do *habitus* que estão, por sua vez, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência posterior como, por exemplo, na atitude da família frente ao namoro, virgindade, etc.

Em sua visão, o *habitus*, sistema de disposições duráveis, é apropriado pelos agentes através do processo de socialização vivenciado pelos agentes primeiramente no interior da família que funcionará como "estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes". Ou seja, o *habitus*, adquirido nas primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar, através da educação depositada em cada agente pela família, constituir-se-á como esquema de percepção e de apreensão de toda experiência posterior.

Bourdieu observa ainda que, para se analisar o *habitus* de um agente singular, torna-se necessário reportá-lo ao *habitus* de seu grupo ou fração de classe, pois para ele o *habitus*, como se viu, organiza-se a partir da situação originária de classe, portanto, apresenta-se como coletivo e individual. É coletivo porque todos os membros de um mesmo grupo partilham das mesmas condições materiais de existência, portanto, são suporte de *habitus* semelhantes. É individual, uma vez que o processo de formação do *habitus* pressupõe a apropriação inconsciente da objetividade pelo agente singular. Diante disso, afirma, ainda, que o *habitus* de um agente singular é uma especificação do *habitus* de seu grupo social ou fração de classe, e o estilo pessoal se apresenta como um desvio, regulado e codificado, em relação ao estilo próprio da fração de classe à qual pertence.

Na concepção de Bourdieu (1989a, p.5), o *habitus* tem como seu produto não só as práticas dos agentes, mas também o capital cultural e o *ethos* que formam a herança cultural que cada família transmite à sua descendência.

Em sua visão, essa herança cultural, herdada diretamente do meio familiar, pode ser entendida como um conjunto de saberes, conhecimentos, posturas, disposições, informações, códigos linguísticos, que difere segundo a origem social dos grupos dos agentes.

Ressalta que as desigualdades do rendimento dos agentes frente ao sistema de ensino residem no fato de que a escola exige de todos eles, consciente ou inconscientemente, para a obtenção de uma trajetória escolar sem fracassos e interrupções, uma familiarização com a cultura e com a linguagem. Em outras palavras, exige que os agentes possuam os códigos necessários para a apreensão da cultura dominante que ela transmite. Ou seja, exige que os agentes mantenham com a cultura e com a linguagem uma

relação natural, familiar, privilegiando, assim, a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo. Tal relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, a proeza verbal e a competência cultural estão relacionadas com o seu modo de aprendizagem. Acrescenta, ainda, que essa familiaridade com a cultura só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu contexto familiar, através da educação proporcionada pelas famílias que tenham por cultura essa cultura da classe dominante. Sublinha também que, para os agentes se apropriarem dessa familiaridade com a cultura e com a linguagem através da aprendizagem insensível, imperceptível, oferecida muitas vezes inconscientemente pela família, é necessário que no contexto familiar ocorram práticas culturais. Para tanto, é necessário que a família possua disposições, inclinações para consumir os bens culturais considerados legítimos e que, conseqüentemente, incite os seus descendentes a essas práticas. Como indica Bourdieu (*in*: MICELI, 1974, p.297), os bens culturais considerados legítimos são “[...] os bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos e desejados” e que são representados pela leitura, frequência a teatros, museus, cinemas, etc.

Em sua perspectiva, existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição em consumir os bens simbólicos, pois para consumir um bem simbólico (leitura, música, etc.) é necessário que o agente ou o grupo de agentes possuam os códigos necessários para decifrá-lo. Além disso, ele salienta que, no caso da frequência a concertos e teatros, por exemplo, a família deve possuir também capital econômico suficiente para sua fruição. Ressalta, ainda, que o nível de instrução da família condiciona também a atenção dedicada a essas práticas culturais, como a discussão, e a idade em que sua prole começa a consumir esses bens simbólicos.

Em sua visão, a escola, por meio de suas sanções, notas, advertências, juízos, valoriza implicitamente essa relação familiar com a cultura e a exige dos diferentes agentes, que receberam heranças culturais diferentes; conseqüentemente a escola tende a excluir, de alguma forma, os agentes que não receberam essa herança cultural.

Bourdieu salienta, também, que as frações de classe tendem a investir na escolarização de seus filhos e filhas quanto mais disso depender seu êxito social. Ao lado disso, Bourdieu (*in*: MICELI, 1974), observa que as frações mais ricas em capital cultural como os intelectuais e professores são propensas a investir na escolarização de seus filhos e filhas em detrimento dos investimentos propriamente econômicos. As frações mais ricas em capital econômico, como os grandes comerciantes e empresários, inclinam-se

a investir mais nos investimentos que visam a aumentar seu patrimônio econômico. Além disso, ainda acrescenta que, por serem abastados economicamente, os jovens pertencentes a essa categoria social tendem a não empregar grandes esforços diante do sistema de ensino e a não obter o máximo de rendimento do seu capital cultural, pois o seu meio social lhes assegura garantias que prescindem de sua sanção. Somam-se a isso os atrativos próprios de seu estilo de vida (lazer, passeios, festas...) que concorrem com as "exigências ascéticas da escola". E, os profissionais liberais, como advogados e médicos, que possuem de certa forma os dois tipos de capital (econômico e cultural) e que tendem a investir na escolarização de sua descendência, em práticas culturais (por exemplo: cursos de línguas, dança, pintura, viagens, etc.), como também em investimentos econômicos.

Bourdieu (*in*: MICELI, 1974), ainda cita como exemplo os jovens das camadas populares e médias, que são relativamente desprovidos de capital econômico e cultural, que aderem prontamente aos valores da escola, pois dela tudo esperam e dela dependem, compensando a privação de capital cultural pela fervorosa vontade de aquisição da cultura, e também os filhos e filhas da fração docente da classe média, pois em ambos os casos, o sistema de ensino se mostra como o único meio de ascenderem socialmente.

Destaca, também, que o sistema de ensino por meio de seus exames, vestibulares, tende a alocar agentes de *habitus* semelhantes na mesma escola, no mesmo curso, ou ainda, nas mesmas disciplinas.

Nessa mesma direção, ainda observa que, com a mudança dos costumes na sociedade, as mulheres começaram progressivamente a ter acesso à escola, e, como já mencionei anteriormente, a escola, mediante a seleção que proporciona, tende a reunir, num mesmo estabelecimento, agentes dotados de características socialmente muito homogêneas, assegurando, enquanto tendência, os encontros entre agentes dotados de *habitus* semelhantes.

Acrescenta, ainda, que a formação oferecida pelas escolas dota os agentes de um conjunto de disposições intelectuais transferíveis a domínios que não são diretamente objeto de ensino como: modos de agir, de se comportar, gostos, preferências, etc.

Além disso, salienta que a passagem por uma escola, ou por um curso, confere aos agentes sob a forma do título de "ex-aluno", uma espécie de título de crédito, credencial, um brevê de competência dando direito a todo tipo de vantagens materiais e simbólicas junto a todos os agentes dotados das mesmas características, ou seja, dotados de *habitus* semelhantes.

Segundo Bourdieu (*in*: MICELI, 1974, p.206), os agentes programados, isto é, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino. Em sua visão, os agentes formados em uma determinada disciplina, em uma dada escola ou em um determinado nível de ensino partilham de um certo comportamento, de um certo gosto e encontram-se predispostos a manter com seus semelhantes uma relação de cumplicidade de amizade e de comunicação imediatas. Em suma, a cultura escolar propicia aos agentes um conjunto de esquemas comuns de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação e a interação.

Nessa perspectiva, ainda afirma que todas as formas de interação entre os indivíduos, como a amizade, a simpatia ou o amor, têm por base a harmonização do *habitus*. Segundo Bourdieu, o *habitus* "sistema de disposições" adquirido num determinado meio familiar, sob determinadas condições objetivas, comumente funciona como estratégias de reprodução. Tais estratégias visam, em última instância, a manter ou melhorar a posição de uma determinada fração de classe na estrutura social e, tendo como princípio unificador o *habitus*, são objetivamente harmonizadas para atender a esse fim.

Bourdieu salienta que, para se entender as estratégias de reprodução, devem-se considerar as estratégias que dificilmente são percebidas como tais, como, por exemplo, as estratégias que regem os investimentos educativos ou as escolhas matrimoniais. Segundo Bourdieu (1974, 1989b), as estratégias de reprodução podem ser classificadas em: estratégias de fecundidade, que visam, em última instância, a diminuir os pretendentes ao patrimônio da família, limitando o número de descendentes ou recorrendo a técnicas indiretas como o casamento tardio, o celibato, ou até mesmo, o encaminhamento dos filhos ou das filhas ao sacerdócio; estratégias sucessorais, fundadas principalmente no costume e no direito, têm por objetivo transmitir o patrimônio para seus descendentes com o mínimo de desperdício; estratégias profiláticas, orientadas diretamente para manter a saúde dos agentes pertencentes ao grupo; estratégias econômicas, que incluem as operações de crédito, poupança e os investimentos econômicos em geral, visam, principalmente, a reproduzir ou aumentar o patrimônio econômico do grupo; estratégias de investimento social, que visam a garantir ao grupo relações sociais duráveis, mobilizáveis e úteis, funcionam como ponto de apoio entre os agentes e incluem, entre outras coisas, o sentimento de respeito entre eles; estratégias educativas, consciente ou inconscientemente orientadas para a reprodução do grupo, incluem os

investimentos na escolarização dos filhos e das filhas, escolhas de estabelecimentos escolares, apelo a professores particulares, etc; estratégias matrimoniais são as práticas e ações, consciente ou inconscientemente orientadas, para assegurar a reprodução biológica do grupo, sem ameaçar sua posição social na estrutura de classes, por meio do casamento com grupos equivalentes ou superiores no que se refere aos aspectos econômico-sócio-culturais.

Em outras palavras, as estratégias matrimoniais consistem no conjunto de ações, através das quais o grupo visa a se reproduzir biologicamente e sobretudo socialmente, isto é, reproduzir as propriedades que lhe permitem conservar ou melhorar sua posição, sua situação no universo social considerado; e, finalmente, estratégias ideológicas, que visam a naturalizar os privilégios, ou seja, transformar as diferenças sociais em diferenças naturais, legitimando a dominação.

Bourdieu ressalta a interdependência entre as estratégias, como, por exemplo, entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educativas. Em sua visão, a ambição e as oportunidades de prosseguir os estudos estão estritamente relacionadas com a restrição da fecundidade, pois uma prole numerosa limita o prosseguimento dos estudos pelos gastos que ela acarreta, caso típico das camadas médias.

Bourdieu, nessa mesma perspectiva, sublinha também a importância de se analisar as estratégias matrimoniais em relação às estratégias educativas. Em sua visão, o sistema de ensino preenche, enquanto tendência, a função de proporcionar a aliança matrimonial entre os agentes de *habitus* semelhantes, pois, de um lado, aloca num mesmo estabelecimento de ensino agentes de *habitus* homogêneos e, de outro, assegura por meio de festas, de encontros casuais na escola, o contato entre eles. Dessa forma, tende a assegurar a homogamia de classe de forma tão eficaz, quanto o intervencionismo direto das famílias.

Além disso, Bourdieu ressalta que o sistema de ensino, como se viu, transmite uma disposição geral que atua em campos diferentes do pensamento e da ação como, por exemplo, no campo do comportamento, dos valores e dos gostos que determinados grupos sociais cultivados consagram.

Nessa direção, o autor mostra que o sistema de ensino é responsável pela transmissão de um certo modo de adquirir e de se apropriar da cultura e que pode ser identificado, entre outras coisas, através da importância conferida às provas orais, aos exercícios orais, às provas escritas, às qualidades exigidas nesses casos, etc.

Em suma, em sua visão, a escola como “força formadora de hábitos” propicia aos agentes que se encontram direta ou indiretamente sob sua influência, não apenas esquemas de pensamentos particulares, mas também transmite um conjunto de esquemas fundamentais capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, como, por exemplo, no campo do comportamento, dos valores, das preferências e dos gostos, os quais se pode denominar de “*habitus* cultivado”.

Nessa direção, Bourdieu (1979a, p.270) ainda afirma que o *habitus* (estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes) está no princípio das afinidades eletivas, ele orienta os encontros sociais, desencorajando as relações socialmente discordantes, encorajando as relações semelhantes e tudo vivido pelos agentes na linguagem inocente da simpatia, do amor ou da antipatia.

Segundo Bourdieu (1979a, 1990a), o amor pode ser explicado como uma forma de amor fati. Ou seja, amar, em sua visão, é sempre amar no outro suas próprias características e seu próprio destino social. Com base nessas considerações teóricas, pretendo identificar os conhecimentos e posturas assimilados pelas normalistas no Curso Normal e observar a relação dessas disposições com o mercado matrimonial.

Educação, gênero e dotação escolar

Neste capítulo, procuro analisar as trajetórias sociais de duas normalistas formadas nos anos 40 pelo Colégio Estadual e Escola Normal de São Carlos, a partir de seus depoimentos. Através desses depoimentos, analiso o capital econômico, o capital social e o capital cultural de suas famílias, o *habitus* cultivado no interior das famílias sobre o casamento (valores), a reestruturação do *habitus* no Curso Normal e a reestruturação do patrimônio cultural das normalistas também no interior do Curso, com o objetivo de identificar os conhecimentos e posturas assimilados por elas, principalmente no interior do Curso Normal e, nessa direção, analisar a relação dessas disposições com o mercado dos bens simbólicos e matrimonial.

As entrevistas foram agrupadas e analisadas de acordo com as categorias à qual elas pertenciam, ou seja, de acordo com a categoria sócio-profissional do chefe da família. Assim sendo, as duas normalistas, apresentadas aqui, pertenciam às camadas médias: filha de dono de armazém e de costureira e de dono de loja, ou seja, filhas de pequenos comerciantes, que dependiam da venda e do êxito no comércio.

Além disso, constatei que Angelina, filha de dono de armazém e de costureira procedia de São Carlos e que Lígia, filha de dono de loja, procedia de Ribeirão Bonito. Segundo seu depoimento observei que ela viera para São Carlos frequentar o Curso Ginásial e depois o Curso Normal, pois em sua cidade não havia tais cursos.

A pesquisa revelou também que o capital social dessas famílias era formado predominantemente de pequenos comerciantes. Mas mantinham relações de vizinhança com pessoas que exerciam atividades intelectualizadas, principalmente com professores. Nessa categoria social os chefes das famílias tinham o mesmo nível de escolarização que o das mães. Todos haviam concluído o curso primário.

Pude observar também que o trabalho da mãe além do lar era comum nessas famílias: uma era costureira e a outra auxiliava o pai no seu pequeno comércio. A família do dono de armazém e da costureira era constituída por sete filhos e a de dono de loja por dez filhos. De acordo com os depoimentos, a alta taxa de fecundidade foi determinante no que se refere aos níveis de escolarização alcançados pela prole, pois o capital econômico dessas famílias era insuficiente em relação ao número de descendentes. Assim sendo, não foram todos os filhos e filhas que estudaram, independentemente do gênero e do lugar ocupado na fratria, o nível de escolarização alcançado pela progenitura estava intimamente condicionado às condições econômicas vividas por essa categoria social no momento de seus filhos e filhas prosseguirem os estudos após o primário. Assim, não foram todos os filhos e filhas que continuaram os estudos após o primário. Dos que continuaram, as mulheres, realizaram o Curso Normal e os homens, em geral, realizaram o Curso de Contabilidade.

Além disso, pude observar que essas famílias incitavam o estudo dessas normalistas, dentro de casa, mas não participavam ativamente da realização das tarefas escolares. Pude observar também que nessa categoria social não era comum ocorrerem práticas culturais:

“Eu nunca viajei com meus pais, eu nunca viajei quando criança”
(Lígia, filha de dono de loja).

Notei, ainda, que o casamento também fazia parte do *habitus* dessa categoria social e que, segundo as entrevistadas, o casamento era uma questão relevante:

O casamento era completamente diferente do que é hoje, quer dizer, por exemplo, a minha mãe ou a Miloca aguentaram o casamento até o fim,

até que a morte nos separe, mesmo o marido tendo certos defeitos, a mulher aguentava. Era completamente diferente da mentalidade de hoje. E a concepção de casamento naquela época era diferente. A filha, se ela fosse casar, sabia que tinha que assumir a responsabilidade e a moça não saía como hoje; hoje ela sai, ela vai..., é diferente. A mentalidade daquela época era diferente! **(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).**

Nessa mesma direção observei que a mulher nessa fração de classe, tinha que arcar com os afazeres da casa, ou seja, realizava os serviços domésticos. Ao lado disso, observei também que os comportamentos, disposições cultivados nessas mulheres através da educação familiar eram obediência, discrição, submissão.

“O comportamento da mulher (no interior de minha família) era esse que estamos dizendo: bem tradicional, a mulher vivia para o lar, não tinha vida fora do lar” **(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).**

Observei ainda que os pais dessas normalistas desejavam vê-las casadas, pois o casamento fazia parte do *habitus* familiar e também, como se viu, era interpretado como sendo uma segurança para elas:

“Os pais pensavam em ver sua filha casada, se preocupavam. Tinha, sim, essa preocupação por causa da segurança...” **(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).**

“Eu achava que eles (pais) desejavam ver as filhas casadas, porque eles queriam deixar as filhas amparadas” **(Lígia, filha de dono de loja).**

Além disso, a estratégia matrimonial empregada por esse grupo social visava a manter ou melhorar pelo casamento a posição dessas normalistas na estrutura social, pois, segundo os depoimentos, os pais as aconselhavam a se casarem com parceiros de nível econômico-sócio-cultural equivalente ou superior ao delas.

“O valor era esse (na minha família) casava igual ou melhor. Às vezes não dava certo, mas a pessoa pretendia. Naquela época, via muito a família, o pai, a mãe. Era primordial mesmo, porque a mãe é o esteio da família” **(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).**

Diante disso concluí que o casamento menos aconselhável era aquele que representava o fracasso da estratégia de reprodução, ou seja, era aquele que se realizava com pessoas oriundas de frações que não pudessem manter essas mulheres pelo menos na mesma posição social de origem. Conclusão que pode ser ilustrada por mais alguns depoimentos:

“O pior, o casamento menos aconselhável era aquele quando uma pessoa casava com alguém que não tivesse cultura, que não tivesse um padrão razoável de vida, que fosse inferior” **(Lígia, filha de dono de loja).**

Pude observar ainda que essas mulheres também consideravam o nível de instrução muito importante no relacionamento.

“Eu acho que é importante o nível de instrução (no relacionamento), o nível de instrução idêntico, educação e religião também...” **(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).**

Nessa mesma direção, pude observar também nessa fração de classe que os pais dessas normalistas acreditavam que concluindo o Curso Normal, essas mulheres teriam mais chances de desposar parceiros de nível econômico-sócio-cultural superior ou equivalente ao delas.

Os meus pais achavam sim, porque você, tendo o diploma, podia aparecer um médico, sendo professora... porque era o melhor que eles podiam dar. Então, por exemplo, se aparecesse um médico, ele ia procurar uma professora, não vai um médico procurar uma... não é? Então, professora era o último grau. É a vida, mudou não é? **(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).**

Pude observar ainda que os casamentos arranjados pelos pais não existiam nessa categoria social. De acordo com as entrevistas o casamento fazia parte do *habitus* dessa categoria social, portanto a mulher celibatária era socialmente discriminada e interpretada como a rejeitada, ou seja, aquela mulher que nenhum homem quis.

“Ah! Sempre achavam que a mulher precisava casar, precisava casar, ficar solteira era um crime! Eles achavam: ‘Imagine! Ficou solteira! Ninguém quis, coitada!’ Hoje tem muita mulher que prefere casar mal para não ficar solteira, algumas casam para ter liberdade” **(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).**

“A mulher celibatária era a tia, ficou para tia (...) Era aquela que ficou, sobrou. A gente morava com os pais até casar, aquelas que não casavam, ficavam com os pais, não havia essa liberdade da moça sair e morar sozinha, ficava sempre com os pais” (**Lígia, filha de dono de loja**).

De acordo com as entrevistadas o Curso Normal proporcionava atividades culturais como visitas a museus, palestras, conferências, edição de jornais que, como se sabe, estimulam a desenvoltura, a expressão pessoal, reestruturando assim o capital cultural dessas mulheres. Como se viu, as práticas culturais não eram comuns nessa categoria social. Nesse caso, portanto, as atividades culturais oferecidas pelo Curso Normal se tornavam ainda mais importantes para essas mulheres.

Essas normalistas acreditavam que essas atividades oferecidas no Curso Normal contribuíram para sua formação, diletantismo e desenvoltura. Além disso observei que os professores do Curso Normal cultivavam nessas mulheres a expressão escrita correta ampliando, reestruturando assim o capital cultural delas.

“É lógico, eles (professores) exigiam a redação sem erros de português senão abaixava a nota. Os professores eram exigentes tanto no escrito como no oral. E, eu me esforçava, eu estudava sim” (**Lígia, filha de dono de loja**).

Também pude observar que os professores do Curso utilizavam uma linguagem culta, polida, correta e que incitavam essa linguagem nessas normalistas em detrimento da linguagem cotidiana utilizada em suas famílias, estabelecendo um crescimento em relação à linguagem já dominada por elas, reestruturando, assim, o capital cultural dessas mulheres. Pude observar ainda, que a relação entre professor e aluno era distante e respeitosa. São frequentes também os depoimentos dessas normalistas que destacam a maneira de vestir de seus professores. Segundo elas, eles se trajavam sobriamente, ou seja, de acordo com os padrões da época.

“Olha! Todos os meus professores... eu não me lembro de nenhum que não fosse competente (...). Eles iam dar aula de terno, eu nunca os vi de camisa” (**Lígia, filha de dono de loja**).

Os professores do Curso Normal eram prestigiados pela comunidade.

“Ah! Eram prestigiados. A gente via a Dona Noêmia, a Dona Taciana, o Seu Jacques, o Seu Jacques era! Gozavam de uma certa posição!”
(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).

De acordo com os depoimentos constatei que os professores do Curso Normal cultivavam nessas mulheres disposições, comportamentos, tais como: submissão, discrição, obediência que, como se viu, já eram cultivados no interior de suas famílias, ou seja, tais comportamentos faziam parte do habitus familiar.

“Olha, eu sempre aceitava a disciplina, eu nem achava que era fora do cabimento, eu achava que era uma coisa necessária porque o que a gente ia fazer se não tivesse uma ordem” **(Lígia, filha de dono de loja).**

Do que se viu até aqui pode-se afirmar que os professores da Escola Normal se portavam dentro dos padrões mais clássicos e tradicionais valorizados naquela época. O Curso Normal valorizava a tradição e a filosofia que o embasava era a Humanista Tradicional. Portanto, era de se esperar que os professores que não se adaptassem àqueles valores ideológicos fossem discriminados e convencidos a deixarem de ministrar aulas nesse Curso, o que pode ser ilustrado pelo seguinte depoimento:

Ah! Sociologia! Tratava tudo o que era sobre social naquela época, porque na época que o Senhor Raul começou a dar aula, ele tinha uma Sociologia diferente da Sociologia Cristã, então houve repercussão sobre as aulas dele (...). Eu comecei a estudar Sociologia com o Seu Raul, depois ele foi embora por causa desse negócio porque o Seu Raul explicava Sociologia... o método sociológico mais materialista e aí veio, eu não lembro o nome dele, ele era mocinho. Aí ele deu Sociologia vendo mais a parte cristã, vendo mais a parte do desenvolvimento dentro da sociedade, o elemento se desenvolvendo dentro da sociedade. O Seu Raul ficou pouco tempo porque... acho que o Seu Raul era meio... bom para aquela época ele era diferente! Naquela época, mais era o fundo religioso, materialismo quase não... Então, o professor que era mais para o lado do materialismo ficava... mais... sabe? O diretor já cortava e as famílias também não gostavam. **(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).**

Pude observar ainda que essas entrevistadas consideravam que a educação oferecida pelo Curso Normal auxiliava num sentido amplo a formação da mulher e que era adequada para as mulheres, seja por dar-lhes

uma profissão socialmente valorizada e considerada adequada à mulher, seja por oferecer-lhes uma formação que visava a formar não só a professora, mas também a mãe.

Os depoimentos revelaram também que as aulas do Curso Normal eram recheadas de conselhos sobre a conduta adequada para moças, de conselhos que valorizavam a vida doméstica, o casamento, etc.

Eu achava que eles olhavam muito isso (o comportamento), eram até bem críticos. Eles (professores) comentavam com a gente abertamente na classe. Eu me lembro de uma professora que comentava até sobre as maneiras de comer na mesa, criticava, falava e fazia as críticas de quem exagerava no comer e isso no Curso Normal, isso eu me lembro bem o nome dela era Professora Taciana. Ela contava os fatos e contava até da vida dela: que uma vez ela estava na mesa e comendo não sei o que era e depois se serviu mais e alguém criticou, falou: 'Eu não como pelos olhos'. Até isso eles (professores) ensinavam, ela explicou isso, quer dizer, que foi uma crítica para ela mesma, dando exemplo para nós. **(Lígia, filha de dono de loja).**

Do que se viu posso concluir que a educação oferecida pelo Curso Normal visava a formar a mulher culta, polida, tradicional. Também se esforçava em manter nessas mulheres comportamentos socialmente aceitos para elas, como: discipulação, obediência, valorização da vida doméstica, valorização do casamento, etc.

Além disso, pude observar ainda, que essas normalistas preocupavam-se em casar, pois, como se viu, o casamento fazia parte da educação familiar delas e também era cultivado, valorizado no interior do Curso:

"O casamento era a finalidade da vida. Quem não casava, eles falavam: 'Imagina!' A liberdade hoje mudou isso" **(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).**

Por fim, constatei que a filha do dono da loja casou-se após a conclusão do Curso Normal com um filho de pequeno comerciante que havia se formado em Contabilidade na Escola D. Pedro e que era um violinista famoso da cidade, tocava em orquestras e ministrava aulas de violino. Observei também que ela se aposentou como professora primária e que, segundo seu depoimento, o rendimento mais importante da casa era o de seu marido. Apesar de ela se aposentar como professora primária, realizou o

Curso Superior de Ciências e Letras em Guaxupé, com o objetivo de melhorar seus vencimentos no magistério.

Diante disso posso sugerir que essa normalista, se não ascendeu na estrutura social pelo casamento, pelo menos manteve-se na mesma posição social de origem.

A filha do dono de armazém e de costureira não se casou. Segundo seu depoimento, sua mãe morreu um pouco antes da sua formatura e seu pai casou-se novamente. Então, foi morar com uma tia, formou-se no Normal, lecionou um ano como professora primária, depois prestou um concurso público e aposentou-se como funcionária pública federal no cargo de Agente Administrativo Financeiro do IAPAS.

De acordo com seu depoimento, o celibato não foi uma escolha sua, mas da própria situação, pois, com a morte da mãe e com o casamento do pai, era necessário que ela se formasse no Curso Normal e provesse seu próprio sustento, motivo pelo qual não se casou, pois, segundo ela, a única preocupação era a de trabalhar e de suprir suas necessidades econômicas sozinha. É importante ressaltar que, segundo seu depoimento, ela não se casaria com um parceiro de nível econômico-sócio-cultural inferior ao dela, mesmo que fosse um bom caráter. Em suas palavras:

“Não, não me casaria com uma pessoa de nível econômico-sócio-cultural inferior. Eu acho que tem que ter tudo porque só o caráter..., mas, não tendo possibilidade de trabalho, não é? Não dá certo, porque tem que sustentar o filho, tudo isso, tem que ter possibilidade de ganho, tem que ter cultura, tem que ter pelo menos uma formação, não é?”
(Angelina, filha de dono de armazém e de costureira).

É importante ressaltar também que ela continuou morando com a tia e se dedicou inteiramente a essa família, trajetória comum das mulheres celibatárias, pois, como se viu nos depoimentos anteriormente citados, a celibatária não morava sozinha, não tinha essa liberdade, morava com os pais e, especificamente nesse caso com a falta de oportunidade de morar com os pais, era de se esperar que ela passasse, ou melhor, continuasse a morar com a família de um parente próximo - a tia, mesmo que tivesse condições materiais de se manter sozinha.

Conclusão

Este estudo pretendeu analisar as trajetórias sociais de duas normalistas formadas no Curso Normal do Colégio Estadual e Escola Normal Dr. Álvaro

Guião, formadas nos anos 40, na cidade de São Carlos, com o objetivo de identificar as disposições assimiladas por elas, principalmente no interior do Curso Normal e, nessa direção, analisar a relação dessas posturas e conhecimentos com o mercado matrimonial.

O estudo revelou que o Curso Normal proporcionava a essas mulheres o contato com experiências de arte, debates, edição de jornais, palestras, teatros, etc., experiências que estimulam e desenvolvem a expressão pessoal. Ao lado disso, ficou claro no decorrer da pesquisa que o Curso tinha um nível elevado de exigência em termos de conhecimento e que os professores utilizavam em suas aulas a chamada linguagem culta. Como se sabe, a Escola transmite conhecimentos e posturas que são utilizados também no campo do comportamento, dos valores, etc. Nessa direção observei que o Curso Normal se esforçava em manter, nessas mulheres, comportamentos, disposições, ou seja, um *habitus* que valorizasse a discrição, a maternidade, o casamento, a boa conduta, o recato, etc. que estava em consonância com o *habitus* já cultivado pela educação familiar, que por sua vez estava de acordo com os comportamentos sociais considerados adequados para as mulheres na época.

Pude observar ainda que o investimento escolar realizado pelas famílias dessas mulheres estava também relacionado com as chances delas no mercado matrimonial de desposarem parceiros que pudessem mantê-las na posição já adquirida por seu grupo de origem, ou elevá-las pelo casamento na estrutura social, pois as disposições e os conhecimentos cultivados no interior do Curso Normal criavam nessas mulheres, nas palavras de Bourdieu, um *habitus* cultivado próprio da mulher culta, polida, características socialmente valorizadas e reconhecíveis no mercado matrimonial pelos agentes que partilhavam desse mesmo *habitus* cultivado e que frequentemente eram oriundos das camadas médias e privilegiadas. Portanto, essa formação significava um dote a mais para elas no mercado matrimonial e era uma formação conveniente e adequada para que essas mulheres se tornassem boas mães, esposas cultas, companheiras, já que de acordo com os valores da época, essas mulheres após a conclusão do Curso deveriam se casar e, de fato, desejavam isso.

Por fim, também constatei que a profissão de professora primária era socialmente bem aceita, portanto essas mulheres teriam uma profissão socialmente valorizada e tida como adequada à mulher, pois a escolha de um Curso ou de uma profissão estava também relacionada com os costumes e valores da época.

Referências

BOURDIEU, P. A escola **conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Trad. Aparecida Joly Gouveia. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 10, dez. 1989a, p.3-15.

_____. **Avenir de classe et causalité du probable**. Revue Française de Sociologie, Paris, V.15, n. 1, jan./ mar. 1974, p.3-42.

_____. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990a.

_____. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979a.

_____. **La domination masculine**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, n. 84, sept. 1990b, p.2-31.

_____. **La noblesse d'État: grandes écoles et l'esprit de corps**. Paris: Minuit, 1989b.

_____. **Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction**. ANNALES ESC, Paris, 4-5, jul/ôut 1972, p.1105-1127.

_____. **Les trois états du capital cultural**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, n. 30, nov. 1979b, p.3-6.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989c.

_____. **Reproduction interdite: La dimension symbolique de la domination économique**. Études Rurales, Paris, n. 113/114, jan./juin 1989d, p.15-36.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L; SAINT-MARTIN, M. **As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino**. In: DURAND, J.C. (Org) - **Educação e hegemonia de classe**. Trad. Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979c.

MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção Estudos, 20).

MUZZETI, L.R. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. São Carlos: UFSCar, 1992. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1992.

_____. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40**. São Carlos: UFSCar, 1997. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1997.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Trad. Paula Monteiro e Alícia Cruzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

Sexualidade e formação docente: pesquisas, perspectivas e construções

Rita de Cássia Petrenas¹

As pesquisas e discussões em torno da sexualidade vem se intensificando cada vez mais no ambiente escolar, principalmente na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), pois muitos documentos oficiais abordam a temática da sexualidade no contexto escolar, dentre eles, o *Referencial Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs* (BRASIL, 1997), *Brasil sem Homofobia* (BRASIL, 2004), *Gênero e Diversidade na Escola* (2009), dentre outros.

A intensificação de debates em torno da formação docente tem culminado com a realização de muitos congressos, simpósios e palestras sobre a temática sexualidade que proclamam a investigação e o estudo do meio educacional, contribuindo para ações e atitudes do contexto educacional e também despertando lacunas no tocante aos cursos da própria formação docente.

De cunho internacional e nacional muitos congressos vem buscando abrir espaço para que educadores apresentem suas pesquisas, alguns de modo mais abrangente, onde se discute questões políticas, curriculares, sociais, filosóficas do processo de aprendizagem, outros que abrangem áreas específicas das disciplinas como linguística, física, história, dentre outras, mas em ambos os casos o foco sempre se atrela à formação docente.

Dentre os congressos que envolvem questões da docência e sua formação podemos destacar a realização do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), que vem ocorrendo desde 1987 e ao longo do tempo está se constituindo em um movimento de profissionais e pesquisadores que atuam nas áreas de conhecimento educacional. O ENDIPE teve seu início após a concretização de dois seminários: “Didática em Questão” e “Encontros Nacionais de Prática de Ensino”. Entendendo os mesmos como práticas próximas e interligadas, ocorreu assim a junção desses dois eventos resultando no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, que já iniciou com a nomenclatura de IV ENDIPE.

¹ Mestre em Educação, professora e coordenadora do curso de Pedagogia da ASSER - Porto Ferreira, SP – Brasil. E-mail: petrenas@bol.com.br

Realizado a cada dois anos nas diversas regiões geográficas do Brasil, tal evento vem sendo organizado por pesquisadores da área, geralmente das grandes universidades do país. Cada ENDIPE apresenta uma temática específica, sendo composto por atividades diversas, dentre elas, palestras, simpósios, mini-cursos, apresentação de painéis e pôsteres, tendo sempre como base a formação docente.

O ENDIPE é constituído pelos seus participantes e apresentadores de trabalhos que se baseiam em pesquisas desenvolvidas por eles mesmos ou grupos a qual participam, tal congresso tem especificamente caráter de evento e não de associação ou mesmo entidade científica, participando diversas entidades, pesquisadores de várias instituições, bem como se consolida pela multiplicidade de temáticas investigativas em torno da formação docente.

As afirmações acima são capazes de mostrar a amplitude do ENDIPE, bem como destacar que o congresso vem aumentando o número de participantes a cada ano, pois segundo dados do último ENDIPE, 2010, contou com 90 simpósios, 600 painéis e 1400 pôsteres, além dos participantes que não apresentaram trabalhos.

Assim, esse estudo tem como objetivo principal apresentar uma análise da modalidade painel e simpósio que foi apresentada no ENDIPE 2010 que abrange a temática da sexualidade tendo como referencial os estudos e aportes referentes ao tema, pois devido pesquisa desenvolvida foi possível constatar que a temática da sexualidade vem ganhando amplitude em tal congresso, fato que nesse último ENDIPE já contava com um subtema específico: “Educação, Gênero e Sexualidade”, podendo tal subtema ser considerado um diferencial em relação aos ENDIPEs anteriores, pois não contavam com essa temática abordada especificamente. O ENDIPE tem como premissa a questão da formação docente e da pesquisa na área educacional:

[...], pois refletem e provocam o debate sobre o movimento da formação do professor pesquisador, apreendendo e sistematizando conceitos, hipóteses e implicações por meio dos quais constitui a relação pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, estabelecendo relações conceituais com a perspectiva emergente de ciência (VENTORIM, 2006, p.349).

De acordo com o caderno de apresentação do ENDIPE 2010 os organizadores fazem esclarecimentos sobre o desenvolvimento do congresso:

Gostaríamos de esclarecer que nossa intenção, nesse XV ENDIPE, foi realizar um balanço de quais são os consensos, bem como as divergências existentes no campo da formação e do trabalho docente, tanto no que se refere às políticas públicas, como no que diz respeito às práticas educativas [...]. Buscamos [...] incluir os diferentes campos da pesquisa na área da Educação, sem perder de vista o foco nas questões da didática, do currículo, da formação e do trabalho docente, das práticas de ensino das diferentes disciplinas escolares e de temas ou conteúdo as que incidem sobre o espaço escolar e também sobre o espaço não-escolar (DALBEN et al, 2010, p.1).

É notório destacar que a sexualidade tem a ver com questões políticas, filosóficas, curriculares, sociológicas e conseqüentemente a formação e o trabalho cotidiano dos docentes, pois a formação docente é algo multifacetado.

Analisando o material em questão

O ENDIPE 2010 apresentou dentre as modalidades para a apresentação de trabalho as modalidades simpósios, painéis e pôsteres, sendo que cada painel conta com um título que apresenta mais três trabalhos que estão integrados. Neste ano o ENDIPE também contou com a elaboração de um livro referente aos simpósios cada qual organizado no seu subtema.

A seleção dos trabalhos para realização desse artigo ocorreu a partir do subtema “Educação, Gênero e Sexualidade” da seguinte forma:

1º) Primeiramente, a verificação dos títulos dos artigos que tenham ao menos uma dessas palavras: **sexualidade, sexo, educação sexual, orientação sexual, homossexualidade e ensino de ciências**² e conseqüentemente a seleção dos mesmos;

2º) Paralelamente, ocorreu a verificação das palavras-chave dos resumos dos artigos apresentados e a leitura dos mesmos;

3º) Em seguida, a leitura dos artigos selecionados realizando um trabalho de fichamento para posterior análise e discussão;

4º) Posteriormente, ocorreu a identificação dos temas básicos, destacando os mesmos.

² A inclusão da palavra ensino de ciências justifica-se devido os docentes trabalharem questões da sexualidade na disciplina de ciências.

Desse modo houve a análise de dezoito trabalhos da modalidade painel e um trabalho da modalidade simpósio que se apresentou como texto no livro do ENDIPE (SOARES et al., 2010).

A princípio podemos perceber que o maior número de trabalhos apresentados se encontra nas universidades e faculdades do Rio de Janeiro, esses são dados relevantes quando se pensa que um país de tamanha amplitude, ainda pouco se apresenta da temática sexualidade fora dos estados da região sudeste, necessitando de maior empenho e pesquisa nessas questões que permeiam o trabalho docente e mesmo os cursos de formação.

Quadro 1- Apresentação de trabalho País/Estado

PAÍS/ESTADO	INSTITUIÇÕES ³	Nº DE TRABALHOS
Rio de Janeiro	PUC, UFRJ, UERJ, UFFluminense, UNIRIO	8 trabalhos
Minas Gerais	UF Juiz de Fora ; UFUberlândia ; UF de Viçosa	5 trabalhos
Pernambuco	UFPE	3 trabalhos
São Paulo	UNESP; UNICAMP, Prefeitura de Campinas	3 trabalhos
Portugal	Universidade de Coimbra e Universidade de Aveiro	2 trabalhos
Paraná	UFPR	1 trabalho

Elaboração própria

Há um consenso entre os trabalhos analisados quando destacam que a sexualidade está presente no espaço escolar, iniciando suas discussões principalmente na última década, tendo como propulsor as questões da gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, dentre elas destacando a AIDS.

Dos trabalhos apresentados na modalidade painel e simpósio, 14 são pesquisas de campo: mestrado, doutorado, ou mesmo pesquisas paralelas⁴.

³ Alguns pesquisadores estão em duas universidades; nos dados do painel somente alguns trabalhos especificam o programa a qual pertencem, sendo a maioria dos especificados pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação e somente um ao Departamento de Educação Física.

⁴ Confira Schindhelm (2010), Caetano (2010), Fernández (2010), Mariano e Cunha (2010), Carvalho e Altmann (2010), Martins e Altmann (2010), Ferrari (2010), Severo (2010), A. Oliveira e Araújo (2010), Braga (2010), Silva Junior (2010), Reis (2010), Novena (2010), Franco e Mota (2010).

Esses dados se mostram relevantes ao verificar que tais pesquisas apresentam fatos e estudos que estão ocorrendo diretamente no cotidiano escolar, ou seja, acontecimentos com alunos e docentes e também como a questão da sexualidade e a temática em si são abordadas na escola.

Essas pesquisas mostram que o docente não está preparado para trabalhar no universo da sexualidade com seus alunos, mas que tais questões surgem no cotidiano escolar, onde o preconceito, o medo, a vergonha e as ideias arraigadas sobre sexualidade, muitas vezes preconceituosas, impregnam o universo escolar, não abrindo espaço para discussão e diálogo, fato constatado desde a educação infantil.

A pesquisa de Carvalho e Altmann (2010) refere-se à educação infantil, creche e pré-escola, como espaço que se apodera da tentativa de mostrar que a sexualidade não aparece na instituição na fase da infância, havendo uma vigilância constante quando há possíveis indícios de manifestação da sexualidade no brincar, no espaço do banheiro, buscando assim a construção de um silenciamento diante da temática.

Outros dados importantes sobre os trabalhos investigados é que nove deles tratam da questão da homossexualidade, destacando preconceito do docente, da escola, e/ou do sistema⁵.

Dois trabalhos destacam a exclusão proporcionada pela escola ao aluno homossexual nas diversas modalidades de ensino (BRAGA, 2010; NOVENA, 2010), apresentando a escola como terreno fértil para a homofobia.

O texto de Oliveira (2010) sinaliza o aumento de pesquisas sobre diversidade sexual e educação que se fundamentam em referências pós-estruturalistas, enfatizando os “caminhos” das pesquisas fundamentadas na teoria do discurso.

Ao analisar os trabalhos é possível afirmar que a escola somente está preparada para trabalhar com padrões pré-determinados, ou seja, com o aluno heterossexual, não questionando as questões de gênero que perpassam no cotidiano, refutando o preconizado pelos PCNs :

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;

[...] reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas (BRASIL, 2001, p.133).

⁵ Sendo eles: Ferrari (2010), A. Oliveira e Araújo (2010), Franco e Mota (2010), Severo (2010), César (2010), Silva Junior (2010), Braga (2010), Novena (2010) e Castro (2010).

Assim, podemos refletir se uma das funções da escola é formar o cidadão crítico e participativo sem preconceito, como a escola pode trabalhar com esses valores, se ela própria é local de pré julgamentos e não atua como espaço de quebra de estereótipos estabelecidos a priori?

Esta é uma tarefa difícil, e também não de uma única pessoa, mas de toda coletividade escolar, de todos que atuam no contexto escolar, oferecendo pistas na questão da formação docente, quais sejam, livrar das amarras do preconceito em relação à diversidade sexual, combatendo os mecanismos de exclusão, buscando a liberdade para o conhecimento em busca da práxis educativa.

Os trabalhos nos sinalizam que a escola atua na questão da heteronormatividade, no sentido que se refere e procura, na maioria das vezes, se limitar aos desejos, ações, atitudes e as identificações de gênero que apresentam um caráter normal ou aceitável, posturas ajustadas somente ao masculino/feminino. Assim, toda variação da conduta heterossexual é marginalizada e motivo de preconceito, sendo passível de “desviar” da ordem social escolar. Além de que a escola ainda apresenta forte influência religiosa (valores cristãos), com base na família patriarcal e ainda na concepção de trabalhar com o “bom aluno”- submisso, família nuclear, sem dificuldades de aprendizagem. Essa análise nos mostra que o espaço escolar atual não está livre de preconceitos, pelo contrário o preconceito se faz presente com força total, e que esse é um fator que precisa ser superado, sendo aspecto determinante da superação na formação docente.

Nos trabalhos apresentados os documentos oficiais também são analisados dentre eles: *Brasil sem Homofobia* (BRASIL, 2004)⁶, *Gênero e Diversidade na Escola* (2009)⁷, pois são iniciativas pontuais para se trabalhar nas escolas, destacando que o preconceito existe, mas proclamando que o mesmo precisa ser superado, havendo a proposta de uma política da diferença. Como proposta é enfatizado para se trabalhar as diferenças na escola, não somente tolerando-as, mas aceitando-as e respeitando-as, estando em curso a política das diferenças (SANTOS; MARCELINO, 2010).

Há também um estudo comparativo entre Brasil e Portugal (PATANÉ, 2010), destacando que os governos não propõem educação sexual emancipatória, mas prescritiva e normativa, voltando-se somente para as questões da saúde. Pois, o governo é a favor de uma educação sexual emancipatória, mas permanece em modelos de normatização:

⁶ Por Severo (2010).

⁷ Por Castro (2010).

Nos dedicamos a realizar um estudo centrado em verificar como os governos de Portugal e Brasil, ainda não se distanciaram por completo das prescrições, das normas e das regras que marcam as heranças dos discurso normalizadores no campo da sexualidade (PATANÉ, 2010, p.26).

As ações e estudos estão despendendo esforços para que a sexualidade, mais propriamente a orientação/educação sexual, seja vista como imprescindível no contexto escolar, pois os trabalhos, de maneira geral, apontam para essa vertente.

As questões de gênero atreladas à sexualidade estão diretamente presentes nos trabalhos⁸, apesar de que os textos que abordam as relações de gênero especificamente não foram analisados nesse artigo. Mas, é importante deixar claro que o conceito de gênero é construído, necessitando combater a questão da inferioridade feminina inclusive no que diz respeito à própria formação docente, pois a maioria dos professores são mulheres. Sintetizando o que os trabalhos enfatizam em relação às questões de gênero, destaca-se que no contexto escolar é preciso entender que o modo como homens e mulheres se comportam na sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme o ditado pelos padrões culturais e sociais, portanto a escola no seu cotidiano ainda está longe de entender essa lógica.

Ao tratar as questões de gênero a feminilização do trabalho docente é abordada também nos trabalhos, incluindo a questão da educação infantil, atrelada à concepção do cuidar e educar (SHINDHELM, 2010).

A Formação docente na análise dos trabalhos

Como o próprio objetivo principal do ENDIPE é analisar e apresentar dados sobre a formação docente, os autores concluem ou sinalizam em seus trabalhos aspectos que demandam para tal iniciativa, ou mesmo funcionando como uma espécie de denúncia sobre o que não está sendo trabalhado nos cursos de formação e nas capacitações dos profissionais da educação que se encontram atuando nas diversas modalidades de ensino.

⁸ Confira Fernández (2010), Carvalho e Altmann (2010), Ferrari (2010), Severo (2010), César (2010), Reis (2010), Braga (2010), Mariano e Cunha (2010), Santos e Marcelino (2010), Martins e Altmann (2010) e Schindhelm (2010).A palavra gênero, especificamente, não fez parte do contexto de análise como descrito nas fases de seleção e análise do material.

Em relação aos cursos de formação podemos destacar que a Resolução do Conselho Nacional de Educação, no artigo 5º, ao descrever as competências necessárias aos egressos do curso de Pedagogia, aponta dezesseis atribuições para o pedagogo, dentre elas:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidade especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006).

Portanto, a formação docente referente à sexualidade é fundamental uma vez que a escola tem papel preponderante na formação de crianças e adolescentes, sendo para muitos o único meio de informação, bem como as questões concernentes ao processo de pesquisa para atuar na prática pedagógica. Ribeiro (2008), ao fundamentar a atuação do seu grupo de pesquisa⁹, adverte sobre a formação dos educadores:

[...] como os professores e demais profissionais que lidam com crianças e jovens têm um papel fundamental no processo de aquisição de conhecimentos e valores por parte de seus alunos, é essencial que também estes educadores tenham um espaço onde possam se formar como orientadores conscientes e capazes de indicar caminhos e escolhas que tornem a vida do indivíduo menos traumática, com menos culpa e ansiedade, com menos preconceitos e desinformação. (RIBEIRO, 2008, p.2).

O trabalho apresentado por Reis (2010) tece considerações relevantes sobre a formação docente, tratando que ainda hoje as questões da sexualidade são permeadas por discursos de puritanismo e conservadorismo nos cursos de formação, além de destacar a necessidade de se considerar a

⁹ O autor ainda explica as três frentes de estudos do seu grupo de pesquisa, NUSEX, voltado para a formação docente: 1) A questão da orientação sexual de acordo com os Temas Transversais; 2) A questão dos jovens enquanto tendo comportamento sexual ativo que se mescla com falta de informação, medo, ansiedades, preconceitos e tabus 3) A atuação docente com seus alunos carecendo de formação tanto nas universidades como na formação continuada (RIBEIRO, 2008).

bagagem pessoal do docente, propondo que a educação para a sexualidade deve ser com base na práxis educativa:

[...] tomamos a Educação para a Sexualidade da qual nossa investigação se remete, como práxis, sempre em processo ao conjugar os discursos narrados e as impossibilidades de conceptualizá-la como descolada de suas origens socioculturais e plurais e em sua contemporaneidade. (REIS, 2010, p.13).

Abordar a sexualidade no contexto escolar é também trabalhar valores, que envolvem preconceitos, situações vividas, estereótipos e modelos tidos como superiores e corretos, inclusive relacionados enquanto os atuais docentes eram alunos, pois o “ser aluno” está empregado na bagagem cultural do professor; Tardif e Raymond (2000, p.4) nos advertem:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar [...].

Saberes de nossa vivência pessoal que levamos para a sala de aula, questão que deve ser reconsiderada, encontrar uma pista, um caminho para superação e “desconstrução” de valores arraigados “[...] aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor [...]” (PACHECO; FLORES, 1999, p.47).

Os trabalhos apresentam algumas considerações elementares, sobre a formação docente e capacitações para atuar na educação básica, propondo que professores revejam seus próprios valores para irem além deles (CASTRO, 2010).

Os trabalhos, apesar das diversas formas de abordagem, propõem que a escola seja “palco” das construções das identidades das crianças e adolescentes, livrando-se das situações de preconceito, fator fundamental para o trabalho com a sexualidade, considerando as questões políticas que permeiam a prática na escola.

Para tal há necessidade de uma formação docente sólida e comprometida com o tema da sexualidade que contemple tanto o repensar

sobre as práticas já existentes no contexto escolar, bem como as metodologias para abordagem do mesmo.

É preciso conceber que a sexualidade se apresenta como algo inerente ao ser humano e que consequentemente permeia o âmbito social. É inevitável e necessário que o tema da sexualidade também se adentre na instituição escolar, esperando-se que nos dias de hoje a formação docente em relação à sexualidade se torne além das questões de doutrinação, “receituário”, estigmatização e atitudes preconceituosas. A formação docente, no tocante a sexualidade, precisa ser ética, não moralista, tendo como base o princípio de formação do indivíduo enquanto ser histórico na busca de sua emancipação.

Os trabalhos apresentados deixam uma lacuna ao considerar de maneira superficial a questão do protagonismo docente na elaboração de propostas e questões que envolvem a sexualidade, tanto nas próprias escolas como em uma abordagem mais ampla (elaboração de políticas educacionais). Avalia-se que esse seja um fator de suma importância, pois é necessário que o docente se sinta como elemento constitutivo no momento de elaboração de propostas para que ocorra uma atuação participativa e comprometida, ou seja, durante as atividades e discussões com os discentes.

O docente precisa se sentir parte integrante do processo de mudança, de transformação das questões vivenciadas no cotidiano escolar, pois orientação sexual se faz com compromisso, determinação e conhecimento, havendo assim, mudanças de atitudes, paradigmas e de valores arraigados que não fazem sentido para uma formação do cidadão rumo à emancipação.

A orientação sexual e a formação docente nesta área estão longe de serem trabalhadas por receituários ou fórmulas magistrais, pois a formação do educador precisa ser ampla, assumindo mudanças sempre que necessário, trabalhar para a superação de suas próprias ações e metas

[...] os/as docentes são os sujeitos primordiais para a elaboração de novos conhecimentos sobre as questões de sexualidade e de gênero no campo social e na possibilidade de uma transformação cultural desses valores rigidamente estabelecidos, afinal, são os principais mediadores do conhecimento escolar (FRANCO; MOTA, 2010, p.12).

Os trabalhos analisados não nos mostram caminhos determinados, mas em sua maioria, proclamam a necessidade da mudança de postura no contexto escolar, mas para tal é imprescindível estabelecer diretrizes e políticas públicas concretas nessa área.

É preciso estar alerta que somente a introdução dos PCNs no contexto escolar não garante a abordagem da sexualidade, é preciso sensibilizar

gestores e docentes para que isso aconteça. Lembrando que cursos e capacitações não podem ser momentos pontuais, pois o objetivo que se quer alcançar é profissionais sensíveis e conhecedores do tema e dispostos a essa abordagem de maneira sistemática e contínua. Essa tarefa demanda o envolvimento das instituições de ensino superior nos diversos cursos, dentre eles os de formação docente.

A premissa que se busca é a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, reforçando o diálogo e a convivência, reconhecendo as diferenças em busca de superar preconceitos e padrões já estabelecidos, pois a sabedoria no contexto escolar consiste não apenas em aproveitarmos nossas semelhanças, mas trabalharmos com nossas diversidades valorizando as diferenças.

Referências

BRAGA, D. da S. Lacunas, silêncios e sons: o que dizem os discursos sobre gênero e sexualidade no espaço-tempo da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** 1ª a 4ª série: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Congresso. **Brasil sem homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: SEDH, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 jan. 2009.

CAETANO, M. R. V. Como disse Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”: as feminilidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares que formam as feminilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

CARVALHO, G. E. F.de; ALTMANN, H. Educação sexual na educação infantil: entre o silenciamento e a vigilância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

CASTRO, R. P. de. Quem está preparado pra isso? ...Reflexões sobre o lugar da homossexualidade na formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

CÉSAR, M. R. de A. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

DALBEN, A, et al. (Org.). XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. **Caderno de Programação**. Belo Horizonte – MG, 2010.

FERNÁNDEZ, S. J. As outras imaginárias: maternidade, educação e cidadania nas relações famílias-escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

FERRARI, A. Eu sou gay; legal! Né? - Tensionando as relações entre as homossexualidades e escolas. In: SOARES, L, et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.547-564. (Didática e prática de ensino).

FRANCO, N.; MOTA, M. V. S. A homossexualidade na escola e a influência na descoberta ou escolha da orientação sexual: concepções de docentes do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais: livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

OLIVEIRA, A. L. A. R.M.; ARAÚJO, C. M. A (re) articulação do discurso pela diversidade sexual no campo escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, G. G. S. de. A teoria pós-estruturalista do discurso e a pesquisa sobre diversidade sexual e educação: reflexões metodológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM

MARIANO, S. M. F.; CUNHA, M. D. da. O brincar na educação infantil: quem brinca com carrinho? Quem brinca com boneca? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

MARTINS, C. J.; ALTMANN, H. Educação sexual: ética, liberdade e autonomia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

NOVENA, N. P. Representações Sociais da homossexualidade e produção de subjetividades na organização escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Ed., 1999.

PATANÉ, R. de S. Políticas de educação sexual em meio escolar elaboradas pelo poder público em Portugal e no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

REIS, M. A. de S. Sexualidade, gênero, formação docente e juventude: implicações sobre a prática educativa escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, P. R. M. Processos e trajetórias na formação de professores para atuação no campo da educação sexual: a experiência do Núcleo de Estudos da Sexualidade na Unesp, em Araraquara. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

SANTOS, R. A. P.; MARCELINO, S. R. de S. M. Pequenas pegadas para pensar uma prática intercultural - gênero e sexualidade no interior da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo

Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

SCHINDHELM, V. G. Educadora infantil: requisito: sexo feminino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

SEVERO, R. A. de O. Gênero e sexualidade no cotidiano da escola: a segregação social causada pelo bullying homofóbico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

SILVA JUNIOR, P. M. Quando as questões de gênero e sexualidades interrogam as práticas curriculares: reflexões sobre programa de orientação sexual, masculinidade e (homo) sexualidade na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

SOARES, L, et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n.73, p.209-244, dez. 2000.

VENTORIM, S. Encontros nacionais de didática e prática de ensino: documentos de identidade do professor pesquisador. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). **Educação formal e não formal: processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p.349-378.

Corpo e escola: dispositivos de controle e estratégias de ruptura

Gregory de Jesus Gonçalves Cinto¹

Romualdo Dias²

Sueli Aparecida Itman Monteiro³

Introdução

O corpo incomoda a escola, o currículo, o educador. Fazemos deste incômodo nosso objeto de estudo por percebermos nele um excelente recurso de demarcação de fronteiras nas quais se situam as implicações mútuas entre os processos educacionais e os processos de subjetivação. Observamos um território configurado pelas relações estabelecidas entre o corpo e a escola, entre o corpo e a ciência. Trata-se de compreender as referidas implicações em um campo de trocas, num espaço feito de fluxos. A fronteira assim emoldurada se apresenta para nós como um terreno suficientemente forte para a construção de vínculos. Nós olhamos especialmente para o corpo do educando. Em seguida, observamos os modos como a escola considera o corpo, na forma como participa do trabalho educacional quanto ao ensino.

Em nossa pesquisa analisamos as relações entre o corpo e a escola observando os movimentos de constituição de vínculos que se apresentam no território de visibilidade ao mesmo tempo em que consideramos aqueles que ocorrem no plano de invisibilidade. Algo muito significativo se altera nestes movimentos quanto tal fronteira passa a ser intensamente colonizada pelas forças do mercado capitalista neoliberal. Uma dinâmica de poder tenta administrar e controlar ao máximo a natureza dos vínculos, que no nosso

¹ Mestrando em Educação Escolar - UNESP – “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara. Bolsista pela “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES). Membro do grupo de pesquisa: Tecnologias de comunicação e processos de subjetivação; Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais. E-mail: gregorycinto@yahoo.com.br.

² Professor Doutor da UNESP–Rio Claro. Membro do Núcleo de Estudos em Comunicação, Cultura e Meio Ambiente – CEAPLA. E-mail: diasro@terra.com.br

³ Professora Doutora no Departamento de Psicologia da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL da UNESP – Araraquara – Coordenadora do Grupo de Ação e Pesquisa “Culturas Contemporâneas, Cotidiano e Educação Sensível” (PIBIC/CNPq, CAPES, PROEX). E-mail: sueli.itman@gmail.com

caso tem o corpo como foco. Deste modo, podemos nomear a ternura como o termo que melhor sintetiza o movimento de composição dos vínculos e suas muitas formas de expressão.

Este terreno demarcado entre o corpo e a escola, o corpo e a ciência, está colonizado por uma dinâmica de poder, que se apresenta na modalidade de um sistema econômico global, com hegemonia suficientemente forte para capturar nossas produções feitas neste território onde a vida acontece. As categorias de *biopoder* e *bipolítica*, formuladas por Michel Foucault, e a análise de Gilles Deleuze em seu texto "*Post-scriptum sobre as sociedades de controle*" são utilizadas por nós neste estudo sobre a colonização do vasto campo aqui identificado.

Primeiro analisamos os dispositivos identificados como forças de colonização do terreno de produção de vínculos, para depois entendermos como ele estabelece seu poder dentro do ambiente escolar. Tal análise favorece a uma compreensão sobre modos de produção de subjetividades historicamente situados e, por isso, impossíveis de serem concebidos como algo advindo apenas de uma suposta natureza humana. Entendemos que formas de afetos também são efeitos de escolhas estabelecidas enquanto relações de poder.

Na segunda parte do texto apresentamos nossas reflexões elaboradas a partir do diálogo com o livro *O direito à Ternura* (1998), de Luis Carlos Restrepo. Aqui, a ternura é apresentada como um vínculo constituído entre educador e educando na perspectiva da afirmação de um direito fundamental ao desenvolvimento humano. Mais do que apontar marcas de um funcionamento jurídico, o direito se faz presente assentado nas relações produzidas pelo movimento *instituinte* em suas combinações com os elementos *instituídos*. Deste modo situamos os pólos das relações, pois de um lado um corpo reclama pela ternura, e de outro, uma instituição expõe seus limites para o desenvolvimento de um bom trabalho com estes temas. Enfatizamos como tal direito vem sendo negado aos *educandos*. Neste campo em que a dinâmica de poder opera por meio de processos de colonização incidindo sobre vínculos, a ternura se apresenta como recurso oferecido pelo educador no exercício de sua profissão.

Na terceira parte do texto nos esforçamos para compreender a atitude do educador em sua lida com o corpo, mostrando que ela pressupõe um deslocamento que Foucault (2005) identifica como uma vivência própria da modernidade. A *atitude moderna* que o filósofo francês aponta aparece para nós no modo de reinvenção da autoridade do educador enquanto um suporte para o exercício da liberdade.

Analizamos as relações entre o corpo e a escola como a materialidade de um território no qual uma modalidade de colonização acontece. Mostramos o modo como uma dinâmica de poder atua sobre os vínculos ao ponto de interditar os processos de criação. Desdobramos nossas análises para identificar as dificuldades das instituições para lidar com os vínculos quando estes sofrem os mecanismos de administração operados por forças adversas ao movimento de expansão da vida. Neste contexto a ternura passa a ser discutida como direito da criança e o educador é visto no exercício de sua autoridade em um campo de luta a favor da potência de criação.

Foucault e Deleuze: Do disciplinamento aos mecanismos de controle

Nós demarcamos o território situado entre o corpo e a escola para nele situarmos os processos de subjetivação. Neste lugar observamos as marcas de uma dinâmica de poder atuando como força colonizadora. A partir disto, tentamos entender os efeitos de tais processos dentro do ambiente escolar. Essas análises permitem uma compreensão das produções de subjetividades historicamente situadas, numa compreensão para desfazer qualquer alegação de que sejam produzidas de forma natural. Identificamos que formas de afetos também são efeitos de escolhas enquanto relações de poder. Vemos a situação do sujeito constituído pelos processos de subjetivação contemporâneos, em uma reflexão onde tentamos entender a complexidade dos sistemas de formação dos vínculos, sempre com os nossos corpos implicados, e como tais dinâmicas produzem suas ações de forma eficaz e discreta.

A nossa sociedade produziu um padrão de loucura lucrativa, existe um controle sobre os corpos que acaba criando megalômanos e paranóicos com desejo de conquistar o mundo apenas para satisfação de si. Os corpos dominados pelo mercado podem dedicar toda a sua vida exclusivamente para o trabalho, por um suposto acúmulo de dinheiro, fama e prestígio. Tudo é feito com o máximo de naturalidade. Os sujeitos produzidos por tais processos criam muitos argumentos à falta de tempo, alegando que sua ausência afetiva é natural, faz parte da rotina dos vencedores (RESTREPO, 1998).

As análises realizadas por Deleuze (2000) e por Foucault (2008b) esclarecem-nos sobre o sentido atribuído para uma forma de naturalidade da vida. Eles nos ajudam a entender que a eficácia da passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle se fez acompanhar por fórmulas que se justificam enquadrando fatores sociais e filosóficos como naturais.

Um modo de vida empresarial e os processos de subjetivação se articulam em um mesmo movimento de produção desta necessária naturalidade como recurso para encobrir a dureza de uma sobrevivência tão submetida aos ditames do mercado neoliberal (AMBRÓZIO, 2011). Deleuze (2000) nos oferece uma síntese dos estudos do Foucault ao mostrar como as *sociedades disciplinares* nos séculos XVII e XIX, atingem seu ápice no início XX. Elas criaram os grandes sistemas de confinamento, onde *enforma-se* o sujeito, em lugares fechados, diferenciados apenas por algumas leis, mas que não descaracterizam a produção das subjetividades como similares.

[...] primeiro a família, depois a escola ('você não está mais na sua família'), depois a caserna ('você não está mais na escola'), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência⁴ (DELEUZE, 2000, p.219).

Para Deleuze (2008) a prisão serviu de modelo analógico para a sociedade. Assim, os operários aparecem como condenados. Foucault (2002) analisou o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente no modelo da fábrica. Os meios de confinamento concentram pessoas, com o objetivo de distribuí-las no espaço físico e ordenar as relações com o tempo. Compõe o espaço-tempo com uma força produtiva, cujo efeito deve ser superior a soma das forças elementares.

E estes regimes de invisibilidade se tornam imperceptíveis, porém se olharmos com mais atenção e cuidado para o ambiente escolar, nos deparamos com um processo escolar: físico, organizacional, operacional, idêntico aos meios de confinamento produzidos por este modelo de sociedade. A escola se encarrega de aprisionar os corpos como na cadeia e de produzir concorrência e burocracia produtiva como na fábrica.

Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às *sociedades de soberania* cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente... (DELEUZE, 2000, p.219)⁵.

⁴ Informações encontradas também nas obras: Foucault (2008a, p.71 – 99, 2008b, p.117 - 180, 2002, p.119 e 166).

⁵ Informações encontradas também em Foucault (1988).

Nossa sociedade criou diversos mecanismos de controle que se tornaram heterogêneos, administradores e normalizadores da vida. “[...] a economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população” (FOUCAULT, 2008b, p.140). Formando uma rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território e a riqueza, etc. A partir disso, se constituiu uma ciência que se chamou economia política, e ao mesmo tempo um tipo de intervenção característico do governo que faz a intervenção no campo da economia e da população (FOUCAULT, 2008b).

Com isso a vida se torna um elemento administrado por diversas instituições produtoras de subjetividade, tal como faz a escola. Além disso, com a noção de população, a vida se torna refém de padrões de normalidade fortalecidos pelos dispositivos de regulação mantenedores de poder pelas instituições.

Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da “economia política” (FOUCAULT, 2008b, p.140).

Deleuze (2000) aponta em suas análises a crise da sociedade disciplinar e nos mostra como toda a nossa vida passa a ser administrada por inúmeros dispositivos de controle.

Sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. Encontramos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um interior em um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. (DELEUZE, 2000, p.220).

Deleuze (2000) nos apresentará esse novo movimento do paradigma contemporâneo, que pode se caracterizar como um deslocamento do poder sobre as formas de gestão da vida. Também destaca como as instituições passam por uma densa crise.

As leis e as reformas não conseguirão salvar estas instituições condenadas e que qualquer tentativa “trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se

anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 2000, p.220).

Tal controle que assume a vida como algo administrado potencializou o seu papel de domínio nas instituições. Isso, porque tende a enquadrar tudo para que siga o seu modelo como o único meio possível de vida. O corpo e a escola, o corpo e a família, e corpo e a empresa, e qualquer outra instituição, têm dentro seu espaço de invisibilidade um espaço colonizado pelo mercado.

Os processos da dinâmica do mercado vão se tornando gestores de vida, interferindo sobre a produção de vínculos, sobre as formas do corpo, sobre a educação, sobre a saúde, sobre o espaço físico das instituições, sobre o suposto lugar ideal para se frequentar etc. As fronteiras colonizadas nas relações do corpo e da escola apresentam aspectos múltiplos, todavia, neste texto, vamos dar ênfase apenas para um tipo de vínculo produzido que caracterizamos como *ternura*. E com o auxílio de Restrepo (1998) compreenderemos que o mercado produz um modo de colonização que resulta em apenas um tipo de sujeito.

Para Foucault⁶ (2004) se produzem muitos dispositivos de veridicção na sociedade civil, que reforçam alguns dogmas vigentes, mas que na realidade são inautênticos. Restrepo (1998) nos leva a pensar isso pelo campo da ternura, nos dando como exemplo: Quando alguém sente em seu corpo o efeito de campo das correntes afetivas e das relações interpessoais, nós o tachamos de histérico ou esquizofrênico, enquanto consideramos com certa normalidade aqueles que se articulam de forma insensível em função de todos os automatismos produzidos.

Para aceder à patente padronizada da normalidade, se impõe em nossas tarefas diárias um apagamento corporal que desconhece por completo a possibilidade de se ter uma relação interpessoal através de comunicações que não se integram às exigências de rendimento e eficácia produtiva (RESTREPO, 1998).

Esses são os complexos paradigmas que enfrentamos na atualidade. Temos a impressão de que estamos envolvidos por certa camada de poder intransponível, porém cabe lembrar que estas amarras densas que nos envolvem em todas as situações da vida, quando se veredictam como impermeáveis nos abrem algumas brechas. A partir dessas lacunas, nós

⁶ Foucault (2007) escreve sobre a loucura e sobre o funcionamento das tecnologias de segurança.

podemos ter uma atitude contra aquilo que nos submete e nos deslocar para o que se rompe diante do funcionamento do poder.

Ternura: Uma relação entre corpo e a escola

Todas as formas possíveis de direito são discutidas publicamente, se vê nos jornais, nas revistas, na televisão, na *internet*, diversas reivindicações sobre múltiplos direitos: trabalho, habitação, alimentação, educação, saúde, esporte, saneamento básico etc. Mas pouco se houve falar daqueles direitos domésticos e básicos, como o direito à ternura. Porém, este direito, não precisa fazer parte da Constituição, até porque não encontrará movimento correspondente no campo da cultura. No entanto, este direito poderia se tornar algo caloroso, vivo, envolvente em nossa cultura. E Restrepo (1998) defende a importância de não abandonar a palavra ternura no pântano enganoso das bocas, para fazer dela algo vivo, como um fogo ou um rio, ou como a semente de trigo.

Apesar de não ser um direito constitucional, a ternura é direito da criança e do humano, ela não pode ser vista como algo inferior ou sem importância quando comparada com outras obrigações. Toda criança deve receber ternura, assim como, temos que ser ternos também com o modo que estamos tratando a natureza, esta que não é apenas objeto descartável.

Nossa cultura se constituiu de forma audiovisual, outras possibilidades de conhecimento ligadas ao tato e ao olfato são excluídas. Nossas instituições *enformadoras*, sobretudo nas sociedades de controle como descrevem Foucault e Deleuze, funcionam como mantenedoras desse modelo de organização. Não conseguindo contrariar esta lógica, a escola deveria ser a instituição que teria como papel fundamental analisar e enfrentar esses paradigmas, mas não consegue se deslocar do lugar de quem ensina para o espaço daquele que aprende.

A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, basta-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem dessas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados da mão, em atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa. *Olhar e não tocar chama-se respeitar* é uma expressão que exemplifica o desejo do mestre de excluir qualquer experiência que possa comprometer o aluno na proximidade e intimidade. A intromissão do

tato, do gosto ou do olfato na dinâmica escolar é vista como ameaçadora, pois a cognição ficou limitada aos sentidos que podem exercer-se mantendo a distância corporal (RESTREPO, 1998, p.32).

Os corpos dos alunos denunciam os graves problemas da escola em lidar com suas singularidades e sensorialidades e os mecanismos de controle criam os discursos legitimando qualquer diferença como problemas de aprendizagem. Qualquer singularidade heterogênea que não se enquadre nos moldes escolares perpetuador da lógica do mercado se torna um fracasso escolar.

Para citarmos exemplos, tomamos como ponto de partida o paradigma estético na atuação do professor *Ram Nikumbh* do Filme indiano *Taare Zameen Par* (2007), e em contrapartida, temos como modelo dos sistemas de disciplinamento e controle dos corpos o clipe da banda britânica *Pink Floyd*, música *Another Brick in The Wall* (1979). No filme indiano, o professor *Ram* percebe que o menino *Ishaan* (protagonista da peça de cinema) tem potencialidades de criação que estão sendo enfraquecidas por todo o sofrimento vivido pela falta de compreensão das instituições da família e da escola na obra. O filme retrata o cotidiano de um menino com dislexia, filho de uma família da casta Brâmane, grupo da elite indiana. Por esse motivo qualquer desvio do padrão de normalidade já era entendido como fracasso pela escola e família. Até certo momento do filme a capacidade criativa do menino não era valorizada pela escola, e também não encontrava naquele ambiente nenhum sinal de acolhimento para os movimentos de criação. Até que o professor *Ram* soube entender as potencialidades do garoto a partir do vivido e fez despertar no garoto a vontade de viver.

Quando se nega os modos de cognição afetivos, a educação reforça um saber que se mantém refém de uma concepção de razão universal e apática, esta razão que está distante dos sentimentos e dos afetos. Como efeito, reforça um interesse imperial de acumulação que desconhece a importância de ligar-se a contextos singulares. Razão que, desde suas origens na Grécia e sua consolidação na modernidade, não pretende escorar as condições de um mercado mundial dos valores e dos desejos, dos sujeitos e dos corpos, da força de trabalho e dos sistemas de acumulação (RESTREPO, 1998).

Esta razão universal, incapaz de perceber a singularidade, não entende que aprender é sempre aprender com outros, pois as estruturas de pensamento não são mais do que relações entre corpos que se interiorizaram, afeições que, ao se tornarem estáveis, nos impõem um

certo modelo de fechamento ou de abertura diante do mundo (RESTREPO, 1998, p.33).

A falta de compreensão das singularidades feita pela escola impossibilita o conhecimento de múltiplas possibilidades de criação e reforça um sistema de obsessão pelas metodologias e pelas notas. A instituição se organiza de tal forma que se torna incapaz de captar certas tonalidades afetivas que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem.

A escola se mostra resistente a aceitar que a cognição é cruzada pela paixão, por tensões heterônomas, a tal ponto que são as emoções e não as cadeias argumentativas que atuam como provocadoras ou estabilizadoras das redes sinápticas, impondo-lhes fechamentos prematuros ou mantendo uma plasticidade resistente a sedimentação (RESTREPO, 1998, p.33).

As escolas em sua maioria organizam suas aulas de maneira audiovisual, sentido como o olfato aparece com menor importância, mas o odor não permite nem singularidade e nem distância, nós estamos envolvidos por ele como estamos condenados a nos comprometermos corporalmente em todas as situações, sobre as quais temos que tomar decisões. O tato também goza da falta de conhecimento no espaço escolar. “Os alunos devem permanecer quietos, atentos, com o olhar voltado para frente, como se só fossem significativos os gestos e vocalizações do professor” (RESTREPO, 1998, p.34). Ao excluir o tato e o olfato do processo pedagógico, nega-se a possibilidade de fomentar uma intimidade e proximidade afetiva com o aluno, perpetuando-se uma distância corporal que reforça a posição de poder do mestre, que agora se torna verdade incontestável. Isso nega ao estudante a possibilidade de reconstruir a dinâmica afetiva dos conteúdos cognoscitivos que lhe são entregues, mutilando-se assim o saber e perpetuando-se o autoritarismo. Resistir à possibilidade de contato tátil é querer perpetuar uma hierarquia do poder que alimenta de maneira sorrateira as grandes empresas burocráticas e militares que continua necessitando o ocidente (RESTREPO, 1998). Portanto repensar a maneira como se constitui os ambientes escolares e as dinâmicas das aulas, são soluções apontadas pelo autor citado, afim de abrir novas maneiras de integração dos sinais com os corpos, estes que devem ser dinamizados por uma topologia dos gestos que provoca os conhecimentos ao calor de toques ternos e encontros inspiradores.

A tarefa do pedagogo é formar sensibilidade e, para isso, deve passar da razão teórica à razão sensorial e contextual, cinzelando o corpo sem pretender atirá-lo à dureza do código ou esmagá-lo com a arrogância professoral que desconhece as potencialidades da singularidade humana (RESTREPO, 1998, p.35).

O modo de produzir ciência imposta pela cultura que devasta o tátil em benefício do audiovisual produz de forma oculta de objetivos da criação de sujeitos capazes de se movimentarem em territórios genéricos da abstração, territórios que se tornam extremamente convenientes e úteis em nossa racionalidade ocidental da fábrica, do exército, da prisão, da escola e da política. Todavia esse não é um eventual caminho de sucesso, pois sempre nos encontramos em constantes crises produzidas por formas de gestão da vida, como a do meio ambiente, a dos planos de desenvolvimento, da ciência, da medicina, e as crises políticas, ligadas com esse pensamento duro.

Os saberes produzidos pelas instituições de ensino se tornam patéticos quando se pensa no quanto de burocrático é o sistema escolar, porque quando se tem que seguir tantas burocracias não sobra nada para se ensinar de verdade. É tão sólida essa ideologia que a escola produz que não existe o prazer do conhecimento, mas a preocupação com notas, avaliação etc.

Um modelo de ensino que possa trabalhar com a formação de sensibilidade dá ao pedagogo uma estética social de alguém que tem como matéria prima o corpo, este que é capaz de modelá-lo a partir de certo ideal, provocando gestos a partir da linguagem com o propósito de erupção da sensibilidade e afeições (amor, amizade). Deste se cria o paradigma da aproximação com a realidade na relação de proximidade do eu com o outro. A estética pedagógica exige uma atitude de cuidado de si e com o outro que só se alcança se aceitarmos a imprescindível atuação que a dinâmica afetiva desempenha no ambiente educativo.

O trabalho com a afetividade não pode ficar escondido apenas em um modelo de razão cognitiva. Isso não significa de forma alguma uma exclusão da razão, até mesmo porque ela permeia o campo da afetividade.

Trata-se muito mais de compreender que há sempre na emoção algo de razão e na razão um tanto de emoção, embora se tente, a partir de diferentes óticas, afirmar o contrário. Os sentimentos não podem continuar confinados ao terreno inefável, do inexprimível, enquanto a razão ostenta uma certa assepsia emocional, apatia que a coloca acima das realidades mundanas. A separação entre razão e emoção é produto do torpor e do analfabetismo afetivo a que nos levaram um império

burocrático e generalizador que desconhece por completo a dinâmica dos processos singulares (RESTREPO, 1998, p.37).

É impossível continuar excluindo a afetividade do campo epistemológico, porque nossas cognições são determinadas por fenômenos de dependência e interdependência, por cruzamentos de gestos e corpos. Ao negar esses cruzamentos autenticamos como única e verdadeira uma maneira racional de dar e receber afeto, esta se apresenta como natural e eterna, mas é produto dos sistemas de formação dos sujeitos. Modalidade manipuladora e chantagista que nega a possibilidade de conhecer por intensidade e paixão, com finalidade de poder afiançar sua utopia estandardizante e burocrática de seres sujeitos aos ditames do grande capital (RESTREPO, 1998).

Paradigma estético: Uma vivência própria da modernidade

Ao entender as implicações do corpo e da escola nos processos educacionais, apontamos para o paradigma estético como um modo de orientação à escola. Nossos estudos se caracterizam pela relação com os mecanismos de controle da dinâmica de poder capitalista. As análises feitas anteriormente sobre os mecanismos de controle e sobre o direito à ternura selecionam aspectos dos processos de subjetivação e dos processos educacionais que nos fornecem condições de entendermos os processos submissão ao funcionamento de poder, mas também outros que podem apresentar resistência.

Para entendermos nosso levantamento e identificação dos processos que escapam dos mecanismos de captura impostos pela dinâmica do poder em exercício no modelo do capitalismo atual, vamos descrever esse deslocamento a partir do paradigma estético que identificamos como *atitude moderna*, mostrada por Foucault no texto *O que são as Luzes?* Nós percebemos essa atitude, primeiro no exemplo dado pelo Filme *Taare Zameen Par* (2007), na relação do professor e seus alunos e no seu modo de ser artístico. Outro fato importante para o educador é o modo como se dribla a burocracia das instituições na medida que se percebe as variadas lacunas do poder e no modo como se escapa para conduzir suas aulas sem perder a figura de educador. A autoridade de um educador não precisa ser um regime militar.

Para sustentar nossas afirmações e dar aprofundamento filosófico para nossa pesquisa, vamos utilizar o termo *Aufklärung*⁷ apresentado por Kant (1783).

Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!*⁸ Tenha coragem de te servir de teu próprio entendimento tal é portanto a divisa do *Esclarecimento* (KANT, 1783, p.481).

As idéias apresentadas por Kant neste texto (1783) e as análises feitas por Foucault (2005) na tentativa de resgatar a *Aufklärung* vão nos fornecer algumas contribuições. A partir disso, nós compreendemos como estes buscaram entender o uso da razão em seus respectivos tempos e poderemos transferi-los para o paradigma estético da educação atual.

Kant indica imediatamente que a ‘saída’ que caracteriza a *Aufklärung* é um processo que nos liberta do estado de “menoridade”. E por ‘menoridade’ ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer o uso da razão. Kant dá três exemplos: estamos no estado de menoridade quando um livro toma o lugar do entendimento, quando um orientador espiritual toma o lugar da consciência, quando um médico decide em nosso lugar a nossa dieta. [...] Em todo caso, a *Aufklärung* é definida pela modificação da relação preexistente entre vontade, a autoridade e o uso da razão (FOUCAULT, 2005, p.337).

Kant (1783) enfatiza com isso que o próprio homem é responsável pelo seu estado de menoridade:

Para caracterizar resumidamente o estado de menoridade, Kant cita uma expressão de uso corrente: ‘Obedeçam, não raciocinem’. Tal é, segundo ele, a forma pela qual se exercem habitualmente a disciplina militar, o poder político, a autoridade religiosa (FOUCAULT, 2005 p.338).

⁷ Esclarecimento.

⁸ Saber ousar.

O homem só poderá sair desse estado de menoridade com uma mudança que ele operará em si mesmo. Portanto *Aufklärung* pode se identificar com um cuidado de si e dos outros, é um traço que alguém se faz reconhecer, se trata de uma ordem que nos damos a nós mesmos e propomos aos outros. É um tipo de ordem, é para ter coragem, é para ter a audácia de saber. O esclarecimento é uma atitude, um ato pessoal, mas também coletivo (FOUCAULT, 2005).

São propostas duas condições essenciais para a saída do estado de menoridade, segundo Kant (1783), e essas são ao mesmo tempo espirituais e institucionais, éticas e políticas. Sendo assim, o filósofo nos apresentou duas maneiras distintas de se usar a razão: o uso privado e o uso público. Razão que deve ser livre em seu uso público e que deve ser submissa em seu uso privado.

O homem, diz Kant, faz um uso privado de sua razão quando ele é 'uma peça de uma máquina'; ou seja, quando ele tem um papel a desempenhar na sociedade de funções a exercer: ser soldado, ter impostos a pagar, dirigir uma paróquia, ser funcionário de um governo, tudo isso faz do ser humano um segmento particular da sociedade; por aí, ele se encontra colocado em uma posição definida, em que ele deve aplicar as regras e perseguir fins particulares. Kant não pede que se pratique uma obediência cega e tola: mas que se faça um uso da razão adaptado a essas circunstâncias determinadas; e a razão deve submeter-se então a esses fins particulares. Não pode haver portanto, aí, uso da livre razão (FOUCAULT, 2005, p.339).

Já Foucault (2005) descreve que quando se raciocina como ser racional e não como peça de uma máquina, como membro de uma humanidade racional, esse uso deve ser livre e público. Todavia isso não é só um processo pelo qual os indivíduos procurariam garantir sua liberdade de pensamentos. Existe *Aufklärung* quando há sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão.

Kant dá exemplos simples para justificar o uso livre e público da razão: como pagar seus impostos, mas poder raciocinar livremente sobre a fiscalização; ou quando se é pastor, assegurar o serviço de uma paróquia de acordo com os princípios da religião do qual pertence, mas raciocinar com livre arbítrio sobre o tema dos dogmas religiosos. Isso se caracteriza como estado de maioridade (FOUCAULT, 2005).

A humanidade atingirá maioridade quando se disser a ela: "Obedeçam, e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem", desde que se use o

termo *räzonieren*⁹ de modo que a racionalidade não tenha como finalidade senão ela mesma, raciocinar por raciocinar (FOUCAULT, 2005).

A *Aufklärung* não deve ser fecundada simplesmente como um processo geral afetando toda a humanidade, nem somente como uma obrigação prescrita aos indivíduos. Ela é um problema político. “Em todo caso, coloca-se a questão de saber como o uso da razão pode tomar a forma pública que lhe é necessária, como a audácia de saber pode se exercer plenamente, enquanto os indivíduos obedecerão tão exatamente quanto possível” (FOUCAULT, 2005, p.340).

Kant (1784) vai nos dar como exemplo de estado de maioridade as atitudes de *Frederico II*¹⁰.

Um príncipe que não julga de si mesmo que ele considere como um dever nada prescrever aos homens em matéria de religião, que deixa sobre esse ponto uma liberdade total, e recusa, no que lhe diz respeito, o orgulhoso termo de tolerância, é ele mesmo esclarecido, e por ter sido o primeiro a libertar o gênero humano de sua minoridade, pelo menos no que concernia ao governo, e por ter deixado a cada um livre de se servir de sua própria razão em todas as questões de consciência, merece ser louvado pelo mundo que lhe é contemporâneo, e pelo futuro agradecido (KANT, 1783, p.487).

Kant (1784) quer dizer com este exemplo que onde se reina a liberdade nada terá de temer à tranqüilidade pública e unidade do Estado. Foucault (2010)¹¹ também nos explica que essas passagens de Kant (1783) são paradoxais, porém de modo geral, nós vamos discuti-las no âmbito da educação.

Assim tentaremos fazer os apontamentos sobre texto de Kant (1783), transpondo-o para o campo educacional. Acerca dessa aproximação Foucault (2010) nos deu os esclarecimentos necessários para tentarmos entender um modo de educar proposto por nossa pesquisa.

O estado de maioridade implica no modo singular de ser educador. É possível pensarmos em um modo de educação que consiga incorporar o governo de si e dos outros, com melhores condições para os educadores entenderem aquilo que implica nos seus próprios corpos, mas que também

⁹ Foucault (2010, p.35) *Räsonnieren*: utilizar sua razão.

¹⁰ Frederico II viveu de 1712 até 1786. Conhecido como *O grande rei da Prússia*.

¹¹ Foucault (2005) só cita Frederico da Prússia, mas sem aprofundamento no texto *O que são as luzes?*.

afeta o corpo do educando. No público o educador poderia proporcionar a liberdade de livre atitude na sala de aula, fato que podemos ver no exercício do corpo, na pintura, na dança e no diálogo. No privado o educador pode exercer sua função de autoridade e fazer com que seus alunos entendam suas posições de educandos, mas com liberdade para se expressar no universal.

Apontamos como exemplo o filme indiano *Taare Zameen Par* de (2007). Neste, o professor percebe a sensibilidade da criança em seu espaço, entende o universo da criança em suas aulas, respeita a criança e compreende este olhar infantil com seriedade. Não deixa que a inocência existente na criança seja capturada pela escola, ciência, mercado, transformando o ambiente de ensino em algo irrelevante. Parte do clipe *Bum Bum Bole*.

¹²O mundo é o que você enxerga...
Através de suas lentes.

Então libere sua mente...
Abra suas asas...
E deixe as cores se espalharem...
Vamos! Vamos gerar novos sonhos!

Porque insistir até sua cabeça ficar cheia?
Cabeça cheia! Cabeça cheia!
Num piscar de olhos a mente se esvazia!
Mente vazia, mente vazia! (KHAN, 2007)

Diferente de outros professores do filme, o professor Ram entende que a escola opera simplesmente como produtora de sujeitos para o mercado, dessa forma, desde as primeiras séries se torna uma assassina da infância. A atitude desafiadora de *Ram* fez com que este pudesse travar uma luta contra a instituição em prol das crianças e vida de *Ishaan* literalmente, caso contrário a escola continuaria reproduzindo o seu modelo de encarceramento. Quando o espaço de ensino se apresenta como um ambiente de enclausuramento, nos parece que fugir da escola se torna mais interessante, conforme vimos em cenas do filme. Porém em sua luta contra a escola *Ram* consegue transformar o ambiente de ensino em seu aliado e com isso, em um lugar bem mais interessante.

¹² Parte da música *Bum Bum Bole* de *Taare Zameen Par* (2007).

O paradigma estético ligado com um modo artista de driblar os domínios do poder nas instituições e atuar na escola consegue criar vazões contra certa dinâmica de poder, na medida em que vamos acompanhando o deslocamento de Foucault (2005) no texto *O que são as luzes?*

Sempre nos foi posto que a modernidade pelo calendário é algo que vem depois da pré-modernidade e que antecede a pós-modernidade. Contudo Foucault (2005) faz uma intervenção com base na leitura de Kant (1784), se perguntando se nós não podemos encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Algo que diz respeito à atualidade: uma escolha voluntária, uma maneira de pensar, de sentir, de agir, de se conduzir, onde tudo, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa.

Foucault (2005) tenta resgatar um pouco do que os gregos chamam de *êthos*¹³, e nos apresenta Baudelaire¹⁴ como um personagem que vive com atitude e consciência aguda na modernidade.

[...] para ele¹⁵, ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é, ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante, nem por trás dele, mas nele (FOUCAULT, 2005 p.342).

O heroificar tem o sentido diferente de sacralizar o momento. O homem moderno é aquele que vai, corre, procura. Esse homem solitário é dotado de uma imaginação ativa, sempre viajando através do grande deserto de homens, tem um objetivo mais geral, diferente do prazer fugido da circunstância, buscando aquela coisa que nos permitirão chamar de modernidade. “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura...” (FOUCAULT, 2005, p.344).

O homem moderno é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida, ele busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não liberta o homem, ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo. Este pode se produzir em um lugar que Baudelaire chama de arte (FOUCAULT, 2005). A *atitude moderna* pode ser aquele deslocamento contra

¹³ Ética

¹⁴O Francês *Charles-Pierre Baudelaire* viveu de 1821 até 1867, poeta, teórico da arte. É considerado um dos precursores do Simbolismo.

¹⁵ Baudelaire.

a dinâmica do poder na produção de um saber que não despreze o corpo e que dê luz para o educando quando ele se encontra em dificuldade, porque é necessário que se compreenda o sujeito singular e não se controle os corpos na produção de sujeitos passíveis aos moldes impostos. Para isso, existe a necessidade de se reinventar como sujeito e professor, fazer despertar a teimosia da vida artística, e se reinventar como autoridade no ato de educar. Criar novas possibilidades de viver e educar artisticamente é possível.

Referências

AMBRÓZIO, Aldo. **Empresariamento da vida: discurso gerencialista e processos de subjetivação**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica).

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **História da loucura: Na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. À vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KHAN, Aamir. **Taare Zameen Par**. Mumbai: Aamir Khan, 2007. DVD.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Pesquisar gênero e sexualidade no recreio escolar: significações subjetivadas

*E foste um difícil começo
Afasto o que não conheço
(Caetano Veloso)*

Cleuza Maria Abranches Penna¹
Arlida Inês Miranda Ribeiro²

Introdução

Quando iniciamos a investigação, ainda não havíamos descoberto as implicações teóricas do termo *gênero* na história. As questões relacionadas a gênero e sexualidade estavam associadas, para nós, a contar a história da mulher ou, mais especificamente, a história da dominação / subordinação entre os gêneros.

Em 1992, em monografia para conclusão do Curso de Especialização em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), procuramos investigar o modelo de mulher apresentado num Jornal Católico Mineiro – “O Lar Católico” – nos primeiros decênios do século XX. O pressuposto teórico foi assim apresentado:

Nossa abordagem parte do pressuposto básico de que o “feminino”, entendido como “natureza”, não existe, ou seja, de que a questão da especificidade feminina não se coloca isoladamente. Ela se coloca diante

¹ Cleuza Maria Abranches Penna é graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, *campus* de Presidente Prudente. É professora e atualmente Coordenadora das séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Arilda Ines Miranda Ribeiro é Professora Titular e Livre-Docente em História da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Presidente Prudente; professora do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. Coordenadora do NUDISE - Núcleo de Diversidade Sexual na Educação e do GPECUMA - Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte.

de uma relação de subordinação da mulher ao homem, como estrutura social milenar (PENNA, 1992).

Essa formulação teve como embasamento as discussões teóricas de Simone de Beauvoir, exposta em seu livro “O Segundo Sexo”. Apesar do entendimento do caráter sociocultural dos termos *gênero* e *sexualidade*, a questão para nós ainda estava restrita à oposição binária masculino / feminino nas relações de dominação e submissão entre homens e mulheres.

A idéia inicial do estudo era trabalhar a concepção teórica relacionada a gênero e sexualidade a partir da história da representação da mulher: da sociedade matricênica à sociedade patriarcal, e, em seguida à descrição desse contexto, discorrer sobre o conceito de gênero e sexualidade na história.

Nesse ponto surgiu a indagação feita pela minha orientadora: “E o caráter relacional do gênero?” Essa questão passou a ser, a partir de então, um desafio instigante que permeou os passos seguintes da pesquisa.

Na busca de resposta, encontramos ressonância nas teorias de Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva, que acalentaram nossas inquietações. O ponto central sobre essa indagação pautou-se então na abordagem da teoria sobre identidade e diferença, a partir da explicitação nela contida sobre a necessidade de desconstrução das polaridades; no entendimento do processo de diferenciação concebido por Tomaz Tadeu da Silva, em que a diferença é considerada:

[...] como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação (SILVA, 2007, p.76).

Estaria também na afirmação do caráter plural e inacabado das identidades sexuais e de gênero, conforme salienta Louro (2007a):

[...] a menos que se desconstrua a polarização dos gêneros e se problematize a identidade no interior de cada polo, se deixará de contemplar os interesses, as expectativas e os questionamentos de muitas mulheres, como os das mulheres não-brancas e as lésbicas (bem como se deixarão de fora as diferentes formas de masculinidade) (p.34).

Caráter que configura o aspecto relacional do termo *gênero*:

[...] Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e

mais complexo do que uma oposição entre dois polos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e gênero são *interdependentes*, ou seja, afetam umas as outras. (LOURO, 2007a, p.49).

Tais reflexões nos fizeram perceber que muitas vezes aguçamos preconceitos e discriminamos pessoas ao não entendermos que as múltiplas identidades:

[...] se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos (LOURO, 2007a, p.51).

Esse entendimento foi fundamental para nós, que trabalhamos com o interesse pela criança, no processo da sua educação escolar.

A intenção do tema proposto partiu de algumas indagações surgidas no cotidiano do nosso trabalho. Entre outros, dois procedimentos pedagógicos fazem parte dessa inquietação no decorrer de nossa profissão: o primeiro se relaciona à atuação em sala de aula e o segundo, como Coordenadora Pedagógica.

Como professora, nossas aulas após o recreio eram sempre permeadas de situações vivenciadas pelas crianças, trazidas do recreio. Chamavam-nos atenção em especial as meninas, que sempre reclamavam do uso das quadras pelos meninos. A quadra é o local mais disputado pelas crianças na escola no horário do recreio. Ouvíamos sempre das meninas a seguinte reclamação: “a quadra é dos meninos”. Por seu lado, os meninos justificavam: “a quadra é de quem chega primeiro.” Nossa indagação era: será que elas nunca chegavam primeiro? Não é o que diziam. Elas reclamavam que, mesmo chegando antes, os meninos invadiam a quadra e as expulsavam.

Os meninos reclamavam entre si da falta de regras no jogo que fazia com que ocorressem muitas brigas. Apesar de entender a justa reivindicação das meninas, na ocasião aproveitamos a reclamação dos meninos para trabalhar em Língua Portuguesa textos de instrução. Discutimos e criamos regras para o futebol dos meninos. A partir de então, muitas brigas foram minimizadas entre eles, e as discussões seguiam um caminho que implicava a aceitação e o comprometimento de todos. Eles sempre apontavam situações como “você burlou a regra tal”.

E a reclamação das meninas? Também foi minimizada (ou ocultada), por meio de propostas como: existem outros espaços na escola que comportam o jogo de queimada.

Quando assumimos a Coordenação das séries iniciais do Ensino Fundamental, situações como a relatada sempre chegavam à Coordenação. Mais uma vez resolvemos “em acordo” com as crianças que a quadra seria ocupada em forma de rodízio entre as turmas para o jogo de futebol, tanto pelos meninos quanto pelas meninas. Cada criança, sabendo dos espaços que poderia ocupar, silenciou. O conflito com relação à ocupação das quadras se encerrara. Será? Vez por outra alguma aluna falava: “Coordenadora, mas não é justo, os meninos não deixam a gente jogar”. Quando perguntávamos para os meninos, eles respondiam com risinhos: “Elas podem se machucar”.

Essas situações marcaram nossa atuação pedagógica e jamais deixaram de nos inquietar, seja pelos procedimentos que adotamos para resolver a situação, seja pela observação dos espaços diferenciados, reservados a meninos e a meninas no recreio, mesmo que não definidos diretamente pela escola. Algumas questões, então, começaram a fazer parte de nosso cotidiano na escola: *por que meninas parecem procurar espaços mais reservados para as suas brincadeiras, enquanto os meninos se direcionam para espaços mais “livres”? A formação de grupos distintos entre meninos e meninas no recreio se configura como constitutiva de identidades sexuais e de gênero? Há tensões entre meninos e meninas na ocupação desses espaços? Como essas identidades são construídas?*

Assim, a escolha do tema foi permeada por questionamentos que incidiam diretamente em nossa atuação pedagógica e em nossa vida pessoal. Em nossas subjetividades. Como a escolha do tema, os caminhos da pesquisa também foram marcados por questões e descobertas que terminaram por se abrir em novas interrogações. Apoiada em Louro (2007b), acreditamos que:

[...] O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos (p.10).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica apoiada em literatura pertinente em que objetivamos utilizar pesquisas específicas como

disparadoras de problematizações sobre as identidades sexuais e de gênero no recreio escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Mas afinal, de que crianças estamos falando? De que infância?

Entender o processo de construção das polaridades sexuais e de gênero para a desconstrução dessas dicotomias, buscando revelar as causas implícitas nesse processo, implica também em conceber a infância como produção cultural e social, definida conforme representações que lhe são atribuídas em cada época e em cada sociedade.

Segundo Ariès (1981), a ideia de infância modificou-se de acordo com cada época vivenciada na história das sociedades. Assim, no período anterior ao século XVII, a infância definia-se por um período de longa duração, determinado pela ideia de dependência. Os termos “fils, garçons e valets”, utilizados para caracterizá-la, “eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência” (p.43).

O sentimento da infância como existência diferenciada do adulto e marcada pelo desenvolvimento biológico do corpo, conforme a ideia moderna, inicia-se no século XVII, marcado pela transformação dos hábitos sociais burgueses.

Ariès (1981) situa dois grandes momentos que permeiam essa história: um primeiro, referente às sociedades tradicionais, em que as crianças não tinham o reconhecimento da infância como um período diferenciado da vida adulta; e um segundo momento, referente às sociedades industriais, no qual esse reconhecimento se dava através da educação escolar.

A escola desempenha, então, um papel de fundamental importância na história da criança. Ariès (1981) identifica o processo de escolarização na história das sociedades como definidor da mudança nas relações sociais entre os adultos e a criança. Segundo o autor francês, foi com a entrada da escola na sociedade que as famílias começaram a valorizar a criança, tirando-a do anonimato em que se encontravam até então.

A aprendizagem é, assim, um aspecto primordial nesse processo histórico. Nas sociedades tradicionais, os valores e conhecimentos eram transmitidos de forma direta para as crianças pelos adultos, fora do seio familiar. As famílias não desenvolviam sentimento de pertença com a criança, pois era comum ela passar a conviver desde cedo em outra casa, longe dos pais.

Essa família antiga tinha por missão - sentida por todos - a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolada não podiam sobreviver, e ainda, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva (ARIÈS, 1981, p.11).

O surgimento da escola marca um diferencial na forma de conceber a criança e a família a partir do século XVII. A função afetiva da família surge a partir “da importância que se passou a atribuir à educação” (ARIÈS, 1981, p.11). Os pais passaram a acompanhar o estudo dos filhos e a afetividade passou a assumir papel primordial entre os cônjuges e os filhos. Assim, a antiga sociabilidade vai cedendo lugar a uma nova estrutura familiar na qual a criança assume o centro da organização familiar. Já não é mais possível conceber a separação da criança do seio familiar. Esse novo momento histórico é marcado pelo movimento de moralização de reforma católica, ligado à Igreja ou ao Estado.

O termo para designar os períodos existentes na vida do homem em cada época teve um sentido diferente de acordo com os hábitos sociais: “[...] nas antigas representações do mundo [...] A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para os nossos contemporâneos” (ARIÈS, 1981, p.34).

A ideia da unidade da natureza com o sobrenatural determinava a mentalidade da ciência física e teológica. Dessa forma, a vida era definida em correspondência com as leis da natureza, e os aspectos biológicos eram considerados como uma consequência natural dessa relação. A concepção das idades seguia essa mesma lógica.

Os textos da Idade Média sobre esse tema são abundantes: *Le Grand Propriétaire de toutes choses* trata das idades da vida em seu livro VI. Aí, as idades correspondem aos planetas, em número de 7: “A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem ordenar bem suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. Após a infância, vem a segunda idade...chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos” (ARIÈS, 1981, p.36).

Na sequência, a terceira idade seria chamada de *adolescência*, que duraria até os 28 anos, podendo ir até os 30 ou 35 anos. Essa seria a idade marcada pelo crescimento proporcionado pela natureza. A *juventude* seria a próxima idade, fase intermediária da vida, que poderia durar até os 50 anos. Era assim considerada pela força presente nas pessoas. Logo após, viria a *senectude*, idade entre a juventude e a velhice, na qual a pessoa ainda não seria considerada velha, mas também não era mais jovem. Em seguida viria a *velhice* com duração de até 70 anos ou até a morte. “A velhice, segundo Isidoro, é assim chamada porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como tiveram, e caducam em sua velhice” (ARIÈS, 1981, p.36)

Somente no século XVIII o termo *adolescência* tem configuração diferenciada da infância. Até esse século, a força da idade era representada pela juventude, como fase intermediária entre as idades. Já no século XX, após a guerra de 1914, a adolescência, segundo o historiador francês, assume a conotação que possui atualmente, separando-se do período da infância e da maturidade. Do século XVI ao XVIII, as idades tiveram grande representação na arte. Destacamos aqui, que as idades correspondiam às funções sociais desempenhadas pelas pessoas e não apenas ao desenvolvimento biológico. Apenas a partir do século XII a infância passa a ser representada pela arte medieval, o que pode sugerir que não existisse até então um lugar reservado para a infância (ARIÈS, 1981).

Até o fim do século XIII a criança era representada através da arte como “homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p.51). Segue-se, a partir daí, uma representação da infância a partir da iconografia religiosa, segundo a qual a criança é caracterizada em forma de anjo com traços de criança. A infância passa a ser representada pelo mistério da maternidade da Virgem Maria e pelo Menino Jesus.

Do sentimento da infância sagrada caminhou-se para a representação da criança na vida cotidiana, dentro do grupo ou na multidão, mas sem destaque. No século XV a criança passa a ser representada através do retrato e do “putto” (a criancinha nua). Os retratos de crianças mortas sob a forma de efígie funerária são um marco importante na história da infância. Com a cristianização dos costumes, a alma da criança passa a ser considerada imortal e as famílias passam a se preocupar com a mortalidade infantil (ARIÈS, 1981).

A representação da criança ao longo da história, conforme apresentado por Philippe Ariès, é fundamental para o entendimento da pluralidade da infância: há uma multiplicidade de formas de viver as infâncias, que se

relacionam com a classe, a sexualidade, o gênero, a raça e a etnia das crianças, de acordo com cada sociedade em que vivem.

Conforme afirmam Brancher, Oliveira e Nascimento (2007):

Ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando a atenção para o fato de que existem *infâncias* e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase de vida, os estudos de Ariès apontam a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância [...] No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo.” (p.27).Um aspecto importante nessa reflexão é a relação da infância com a experiência do brincar. Enfatizo aqui a pouca importância que se tem dado à brincadeira nas sociedades ocidentais, conforme salienta Borba (2007). O brincar assume “frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no contexto familiar” (p.34), o que o caracteriza como conceito em oposição ao que é sério.

Nesse sentido, o documentário “A invenção da infância”, traz uma contribuição importante para essa reflexão. O filme é um curta-documentário produzido por Liliana Sulzbach e Mônica Schmiedt, divulgado pela Porta Curtas Petrobras. Objetiva a reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo, afirmando, assim como Philippe Ariès, que a infância é um conceito social produzido na história de acordo com cada sociedade.

O curta-metragem, por via de depoimentos de crianças que vivenciam situações sociais diferenciadas, demonstra que o seu mundo é igual ao mundo dos adultos, seja pelo trabalho ou por atividades que comprometem o seu tempo, atribuindo-lhes responsabilidades, que na maioria dos casos correspondem às expectativas da família ou dos adultos. Assim, tanto os depoimentos quanto as imagens correspondem a situações diferenciadas de vida das crianças e dos adultos, nos grandes e pequenos centros e na comunidade rural.

A título de demonstração, citaremos a seguir alguns depoimentos retirados do documentário. As crianças se diferenciam de acordo com a situação social e local em que vivem. Para facilitar o entendimento, farei a divisão das falas em dois sentidos: das crianças que trabalham para ajudar a família, no interior da Bahia; e das crianças de classe média e classe média alta, residentes em São Paulo.

As crianças que trabalham quebrando pedras e trabalhando com sisal, no interior da Bahia, dizem sobre o que fazem:

- “Os pai também tem dia que não tem dinheiro, não pode gastar, só dá pra fazer a feira, assim mesmo fica faltando coisas, não pode comprar roupas e as crianças trabalha aqui e junta com três semanas se ganha dois reais, com três semanas, compra uma feira boa.”

- “Eu tenho doze anos e trabalho aqui desde os nove, deu muito trabalho, porque eu não sabia botar palha, não sabia cortar, aí eu fui aprendendo aos poucos, estendendo fibra, aprendendo mais... Dos meus trabalho tá saindo quase o mesmo dos adultos, é uma vida de adulto.”

- “Só dá tempo de brincadeira de tardinha, de manhã eu tô na escola e de tarde eu tô no trabalhando, para as cinco horas, sobra uma hora de relógio.”

- “Quando eu trabalho o dia inteiro eu vou brincar de bola tomo o meu banho e vou pra escola”

- “O que eu acho que eu posso fazer é depois de grande não trabalhá por aqui, estudá muito pra aprende a lê e escreve e sair prá outro lugar.”

As crianças de classe média e classe média alta que moram no grande centro de São Paulo afirmam:

- “Horário de ir para o clube, é horário de ir para o clube, horário de ir para a escola é horário de ir para a escola, horário de ir para o tênis é horário de ir para o tênis, horário de ir para o balé é horário de ir para o balé.”

- “Eu faço balé, ginástica olímpica, sapateado e natação”

- “Eu, eu acho que é igualzinho a adulto”

- “Todo mundo tem horário, eu tenho horário gravado no quarto da minha irmã, mas eu já tenho o horário gravado, então nem precisa ver.”

- “Quando eu for grande eu escolho a minha profissão, pode ser até bailarina. O balé fica fazendo isso, fica fazendo aquilo [...] muito balé eu não gosto, gosto mais é de tênis. Eu tenho força de vontade, que aí quando eu for grande eu vou saber já as coisas, se quiser ser sapateadora, nadadora ou atleta.”

A cena da última fala registrada, que ocorre no balé, é instigante: duas mulheres olham para as garotas com um olhar de ter projetado nas crianças os seus próprios sonhos. A esse respeito, ressaltamos as palavras de Borba (2007):

A criança encarna [...] uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana, que nós, adultos, muitas vezes não somos capazes de perceber, pois, ao olharmos para ela, queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que ela se tornará. Reduzimos a criança a nós mesmos ao a àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, vendo-a como ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o *outro* do adulto (p.34).

A partir das falas, o filme revela as infâncias vividas pelas crianças no Brasil, definidas pelas diferenças sociais, bem como registra um ponto de convergência em todas elas: a vivência da infância não se diferencia da do adulto, seja a partir do trabalho ou das atividades relacionadas ao bem estar infantil (natação, balé etc).

O brincar cede lugar à responsabilidade marcada pelo horário, conduzida pela necessidade ou pelo querer do adulto. Assim, em uma das cenas, uma menina de oito anos comenta: “Agora eu faço oito anos, e [...] agora eu sou uma mocinha [...] eu acho que eu levo uma vida de gente grande” (PORTA CURTA PETROBRAS).

Essas formas de viver as infâncias se relacionam também com a sexualidade, o gênero, a raça e a etnia das crianças, de acordo com cada sociedade em que vivem.

Algumas considerações entre gênero, sexualidade, infância e escola

De acordo com Louro (2007a), as identidades são constituídas no gênero. Isso significa dizer que as práticas sociais e as instituições de forma geral “são constituídas pelos gêneros e são também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições fabricam os sujeitos.” (p.25).

Nesse sentido, Pereira (2008) enfatiza o aspecto fundamental do gênero para o conhecimento de nossas crianças na escola, pois as construções socioculturais em torno das características apropriadas para meninos e meninas “influenciam ou mesmo determinam comportamentos estereotipados” (p.2).

Assim, a produção das diferenças entre os sexos se constitui, desde a infância, a partir da forma distinta com que meninos e meninas são convocados a assumir uma identidade feminina ou masculina, a partir dos ensinamentos das formas adequadas de comportamento para cada sexo. “Essas diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos

mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música etc.” (SAYÃO, 2006, p.5).

Por meio das brincadeiras, da forma de ocupação dos espaços, da maneira como meninos e meninas se inter-relacionam, das atribuições associadas ao feminino e ao masculino, os sujeitos vão-se constituindo e as identidades vão-se formando a partir dessa distinção. Assim, “[...] as crianças constroem-se como ‘meninos-homens’ e ‘meninas-mulheres’ a partir das concepções do que é proibido ou tolerado para cada um dos sexos” (LOPES; PINTO, 2008, p.6).

Nesse sentido, a escola exerce papel fundamental na busca da desconstrução desse processo. De acordo com Louro (2007a), a escola indica o certo e o errado para cada um, “[...] ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (p.58).

Em decorrência da educação diferenciada para meninos e meninas, pode-se perceber a variação histórica produzida nas relações de trabalho entre homens e mulheres. A escola, por exemplo, é um espaço marcado pelo feminino. Essa feminilização seria, segundo Louro (2007a), uma decorrência da representação social da mulher que a conduz naturalmente às atividades de cuidado e apoio, ligadas ao emocional, e aos homens, atividades ligadas ao conhecimento e à razão.

Dados de pesquisas realizadas pela UNESCO confirmam essa situação. Segundo esses levantamentos, 81,3% dos professores brasileiros são mulheres, sendo apenas 18,6% homens. A maioria atua no Ensino Fundamental (BRASIL, 2004, p.44).

A escola no Brasil, herança da civilização ocidental, “começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2007a, p.57).

Ribeiro (2007) assinala que no Brasil-Colônia as mulheres não tinham acesso às primeiras letras, ficando essa instrução reservada aos conventos. Os meninos e as meninas aprendiam desde cedo qual deveria ser o seu lugar na sociedade. A educação se diferenciava por sexo, estabelecendo formas próprias de agir ligadas ao feminino e ao masculino. As crianças que não cumprissem as regras impostas eram severamente castigadas:

O menino, ao contrário de sua irmã, não poderia ser tímido, nem ter atributos de delicadeza ou de amizade fraternal. Esperava-se dele rudeza, aspereza no trato com as meninas e escravos. Aos nove ou dez anos era obrigado, à força, a se tornar homenzinho. A se comportar como gente grande (p.22).

Das meninas, esperava-se delicadeza no trato e timidez nas atitudes. “[...] Tinha-se horror e castigava-se a beliscão a menina respondona ou saliente; adoravam-se as acanhadas; de ar humilde [...]” (FREYRE, 1975, apud RIBEIRO, 2007, p.22).

Conforme Ribeiro (2007), a situação da educação escolar no Brasil para as mulheres começou a se modificar a partir da vinda de D. João VI para o Brasil: “Nesse período, as mulheres começam a ter acesso à educação formal às primeiras letras, mas eram desobrigadas de cursarem o ensino secundário, visto que o mesmo tinha a função propedêutica de preparar o gênero masculino para o ensino superior” (p.23).

Farias e Vieira (2007) assinalam que a Lei de 1827 foi um marco na História da Legislação Educacional Brasileira. Além de regulamentar a abertura das escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Brasil, determinava também a criação de escolas de meninas nesses locais, bem como os conteúdos específicos dessas instituições. Almeida (1989, apud FARIAS; VIEIRA, 2007) aponta a seguinte estatística com relação a escolas de meninos e de meninas em 1832:

A estatística oficial de 1832 elenca, em todo império, 162 escolas de meninos e 18 de meninas; estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e São Pedro do Rio Grande do Sul; sobre estas 180 escolas, havia ao menos 40 nas quais o lugar do professor estava vacante (p.62).

Segundo Ribeiro (2007), apenas no século XX as mulheres começam, por meio da educação, a ter acesso ao domínio público.

Louro (2007a) enfatiza que, através dos símbolos, dos espaços, dos tempos e da arquitetura, a escola constitui “distintos sujeitos”, separação esta amparada nos ambientes e nas caracterizações apropriados para meninos e para meninas. As práticas e concepções sobre o certo e o errado para cada gênero são aprendizagens interiorizadas pelos sujeitos e “tornam-se quase naturais”. Conclui que:

Tal naturalidade tão fortemente construída talvez impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas parecem preferir “naturalmente” as atividades

ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper as suas brincadeiras (p.60).

Nesse contexto, o recreio se torna um espaço onde essas aprendizagens são vivenciadas e reveladas nas brincadeiras, na ocupação das quadras, nas conversas, enfim, na forma com que as crianças se relacionam nesse tempo e espaço escolares. De acordo com Wenez (2005):

[...] as diferentes formas pelas quais nos relacionamos com o tempo e o espaço não são formas universais, mas aprendidas e construídas, imbricadas de sentidos de acordo com a sociedade onde nos encontramos (p.94).

A instituição escolar é considerada por Wenez (2005) como um espaço pedagógico e cultural, inserido num contexto social, onde se perfazem conformações, contradições e resistências que se articulam.

[...] aonde os sujeitos vão se conformando em grupos diferentes, e cada grupo com particularidades específicas. Dentro desses grupos, os sujeitos interagem com outras instâncias, que possuem os seus próprios traços e que são capazes de deixar as suas marcas. Essas marcas trazem em si uma hierarquia de poder (WENETZ, 2005, p.95).

Além disso, à primeira vista o recreio parece ser um espaço pleno de liberdade, onde as crianças brincam sem a intervenção do adulto ou dos profissionais da escola. Entretanto, Wenez (2005) questiona: “Mas o que se define como liberdade no espaço escolar? É igual para todos?” (p.100). Em suas observações, concluiu que esse espaço se caracteriza por um ambiente de liberdade desigual entre as crianças.

Em pesquisas realizadas (ALTMANN, 1998; CRUZ, 2004; WENETZ, 2005) com crianças da 1ª à 4ª série no horário do recreio, foi observado um domínio masculino na ocupação das quadras esportivas, ficando as meninas em espaços marginais.

Nesse sentido, de acordo com os textos produzidos pelo GDE (BRASIL, 2008)³ e por Louro (2007a), desde cedo é comum observar o domínio público

³ O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) se iniciou como Projeto-piloto em 2006, sendo desenvolvido em seis municípios do Brasil, contemplando as cinco regiões. Em 2008, o curso passou a integrar o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo apresentado para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior, divulgado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC).

reservado aos meninos e o privado às meninas, pelos brinquedos que lhes são oferecidos. Meninos brincam preferencialmente com bola, papagaio, bicicleta e skate, entre outros. Meninas brincam com bonecas, acessórios domésticos, maquiagem etc. (BRASIL, 2008; LOURO, 2007a).

Revelar as significações produzidas pelas relações sociais no espaço do recreio escolar desvela a concepção de que o masculino e o heterossexual se constituem como identidades e que o feminino e o homossexual são as diferenças relacionadas a eles. Denota também as lutas, contradições e resistências operadas nesse espaço. Nesse desvelar e revelar, abrem-se caminhos para a desconstrução dessas polaridades e para a afirmação das múltiplas identidades. Afirma-se a concepção de que a diferença e a identidade se produzem no processo de diferenciação, conforme as teorias postuladas por Guacira Lopes Louro e Tomas Tadeu da Silva, norteadoras deste trabalho.

Considerações finais

O recreio, comumente considerado lugar de diversão, entretenimento e lazer, revela muito mais do que isso. As práticas observadas no recreio indicam que ele se configura como espaço em que as crianças confrontam, adequam e ressignificam aprendizagens.

Ainda há muito a ser explorado nesse sentido. Os estudos sobre gênero e sexualidade têm mobilizado um número maior de interesse nessa área. Entretanto, ainda são diminutos os estudos que se referem à construção das identidades de gênero e sexualidade na infância e no recreio escolar. A análise das relações de gênero e sexualidade entre as crianças no recreio escolar é apenas parte no processo de construção dessas identidades. Esse estudo é, assim, apenas uma ponta nesse processo que, sem dúvida, se insere numa problematização maior a ser considerada no ambiente escolar.

O projeto foi construído com várias parcerias: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), *British Council*, Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPP/PR), Centro Latino Americano em sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O curso é dividido em “cinco Módulos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Relações Étnico-raciais e Avaliação” (GDE. HISTÓRICO, 2008, p.1). A prioridade dada a essas temáticas se deve ao reconhecimento “da dívida histórica na abordagem desses temas no ambiente escolar” (GDE. HISTÓRICO, 2008, p.1). O Curso teve por objetivo a Formação Continuada de Professores.

As queixas e declarações das crianças e nossas percepções no cotidiano escolar foram inquietações que nos sugeriram refletir e problematizar o fato de que esses modos de agir estavam associados à construção das identidades sexuais e de gênero. A partir desse pressuposto, formulamos a pergunta que norteou esse estudo (*Como são construídas as identidades sexuais e de gênero, no recreio escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental?*) A compreensão sobre a construção dessas identidades implicou em primeiro lugar em um processo de escolha do referencial teórico a ser adotado pela pesquisa. Existem diversas perspectivas de entender e olhar um tema tão complexo como esse.

Nesse sentido, a escolha teórica pela abordagem pós-estruturalista, referenciada principalmente por Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva foi uma opção dentre tantas possibilidades. Escolha que marca uma opção política, definida pelo entendimento da necessidade de problematização do tema. Assim, problematizar as relações de gênero e sexualidade, nessa perspectiva, significa entender que as identidades não são fixas e que as polaridades implicadas nesse processo masculino / feminino, heterossexual / homossexual são relacionais e precisam ser desconstruídas. Tal idéia parte do princípio de que as identidades sexuais e de gênero se fundam na linguagem e são instituídas no interior do discurso dito ou não dito, vinculadas a relações sociais e de poder. Ela implica na compreensão de que essas polaridades são produções sociais, definidas no tempo e no interior de cada cultura que as constitui como “verdades”. Verdades essas que instituem preconceitos e que modelam os sujeitos num processo de institucionalização do que é considerado certo ou errado, que nega ou exclui as diversas formas legítimas de manifestação da sexualidade e de se tornar homem ou mulher. Conforme Louro (2007a):

A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (p.31).

Essa opção, não foi tarefa fácil para nós, que já havíamos compreendido o aspecto histórico e sociocultural do gênero e da sexualidade, mas ainda não nos dava conta do caráter provisório das identidades. Refletir sobre essas identidades na faixa etária e no espaço definidos pela pesquisa nos levou a desenvolver a relação entre gênero, sexualidade, infância.

Pensamos que a sensibilização nas escolas de sentimentos representados por valores como solidariedade, afeto, cuidado, amor e não-competição pode ser uma estratégia importante na busca de cidadania, de equidade de gênero – enfim, na busca de uma sociedade mais justa para todos/todas. Assim, acreditamos que vários são os instrumentos que podem propiciar essa sensibilização. A arte é um deles – que no nosso entendimento se destaca como uma forma privilegiada nesse processo.

O trabalho com poesia, por exemplo, pode ser outra possibilidade promissora nesse caminho. As palavras ecoam, fazem sentido, podem ser transformadas e transformar, podem questionar e ser questionadas.

Deixamos aqui registrado o poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”, que esteve sempre presente em nossos pensamentos no decorrer da pesquisa.

Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Nesse sentido, ousamos interrogar ao poema: Será que não temos outras possibilidades além do isto ou aquilo?

Referências

ALTMANN, H. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) Homens na Educação física**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara & Koogan S.A., 1981.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e de estar no mundo. In: **Brasil. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRANCHER, V. R; OLIVEIRA, V. F; NASCIMENTO, C. T. **A Construção Social do Conceito de Infância: Uma Tentativa de Reconstrução Historiográfica**. Linhas, Florianópolis, v.9, n.1, p.04-18, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394>. Acesso em: jan/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Curso Gênero e Diversidade na Escola. Módulo 2, Unidade 1**, 2008. MEC/SECAD. Disponível em: www.scecemca.rc.unesp/moodle. Acesso em: julh/ 2010.

_____. UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

CRUZ, T. M. Meninas e Meninos no Recreio: **Gênero, Sociabilidade e Conflito**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

FARIAS, S. M. I; VIEIRA, L.S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. **Das afinidades políticas às tensões teóricas metodológicas**. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT23/TE%20-%20GT23%20-%20Guacira.pdf, 2007b. Acesso em jan/2011.

LOPES. M. de F; PINTO. T. de O. **Corpos e condutas: indicadores de gênero no universo infantil**. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST24/Pinto-Lopes_24.pdf. Acesso em: nov/ 2010.

PENNA, C. M. A. O **“eterno feminino” um mito que data de longe**. O modelo ideal de mulher apresentado num jornal católico mineiro - “O Lar Católico” , nos dois primeiros decênios do século XX. Monografia (Especialização). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1992.

PEREIRA, A. de. C. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil**: Um estudo sobre as relações de gênero. 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/Forum/Arlete_de_Costa_Pereira_forum.pdf. Acesso em: jan/2011.

PORTA CURTA PETROBRAS. **A Invenção da Infância**. Disponível em: <http://www.portacurtas.com.br/index.asp>. Acesso em: nov/2010.

_____. **Mulheres e Educação no Brasil Colônia**: Histórias Entrecruzadas. Revista HISTEDBR. on line. Campinas, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.htm. Acesso em: jul/2009.

SAYÃO, D.T. **A construção de identidades e papéis de gênero na infância**: Articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/43/2689>. Acesso em: jun/2010.

SILVA, T.T.et. all. (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007. p.73-102.

WENETZ, I. **Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

Sexualidade sem trauma: trabalhando gênero e corpo com crianças de uma escola municipal de educação infantil

Andreza Marques de Castro Leão¹

Paulo Rennes Marçal Ribeiro²

Introdução e justificativa

No contato com uma Instituição municipal de educação infantil, localizada no interior do Estado de São Paulo, foi possível verificar as demandas existentes por meio das confidências das professoras, bem como da observação dos alunos, de informações de cunho sexual, relacionadas principalmente à questão do corpo e de gênero, pois eles indagavam acerca das diferenças dos caracteres femininos e masculinos, e alguns deles chegavam a se tocar (auto-erotismo/masturbação) dentro da sala de aula.

As professoras da mencionada Instituição relataram que não sabiam como lidar com tais acontecimentos, optando, por vezes, por se esquivar quanto interrogadas acerca destas questões, ou por chamar a atenção dos alunos. Estas atitudes adotadas pelas professoras ocorriam, como elas declararam, devido ao temor de corromper a candura da criança.

No contexto escolar, de maneira geral, a sexualidade das crianças é um assunto complexo de se abarcar, justamente pela dificuldade que há de ser aceita pelo adulto. Aliás, há uma erotização da sexualidade como se restringisse a reprodução, ao sexo propriamente dito.

No que diz respeito ao discurso da inocência da sexualidade infantil, Ribeiro, Souza e Souza (2004, p.120) apontam que este discurso muitas vezes é incorporado nas práticas escolares. De fato, é comum o emprego desta concepção de forma acrítica. Contudo, os citados autores lembram que “[...]”

¹ Fonoaudióloga e Pedagoga, Mestre em Educação Especial e Doutora em Educação Escolar. Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX), na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, onde cursa o Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual. Bolsista Fapesp. E-mail: andreza_leão@yahoo.com.br

² Psicólogo, Mestre em Educação, Doutor em Saúde Mental e Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual. Professor do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, onde coordena o Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX). Pesquisador do CNPq. Site: http://www.fclar.unesp.br/nucleos/pagina_nusex/inicio.php E-mail: paulorennes@terra.com.br

tornar a criança inocente e imaculada produz um binarismo em relação aos adultos, caso a criança venha a manifestar elementos da sexualidade, sob o ponto de vista do adulto ela passa a ser vista como anormal”.

Na realidade, os dizeres das professoras ilustram o que vigora no contexto escolar, isto é, um temor de abordar questões problemáticas tais como de gênero e corpo com os alunos, devido ao receio de instigar uma prática. O saber, neste caso, fica no mesmo patamar do fazer, tal como no século XVIII, em que havia o temor do esclarecimento sexual das crianças, porquanto neste contexto histórico saber acerca da sexualidade equivalia o indivíduo ter a prática sexual (USSEL, 1980).

Deste modo, conforme Ribeiro, Souza e Souza (2004) enfatizam, os adultos desconsideram que as crianças aprendem sobre o corpo, os sexos e os prazeres desde muito cedo nas relações que estabelecem com os amigos, com a família, consigo própria, entre outros. Aliás, elas aprendem no convívio com outras crianças de mesma idade ou maiores (no caso das escolas), e também através da exposição da mídia (MAIA, 2005). A mencionada autora refere que atualmente tem-se a impressão de que os estímulos a que a criança está exposta incidem cada vez mais precocemente.

A sexualidade é um aspecto inerente do ser humano que se manifesta desde tenra idade (LEÃO, 2009). Como pontua Maia (2005, p.122) “Uma coisa é certa: não podemos ignorar que as crianças têm contato com os diferentes temas da sexualidade desde os primeiros anos de vida”.

Segundo Leão (2009), a criança em início de escolarização, como em outras fases de sua vida, está num período em que a sexualidade está presente, porquanto tal aspecto não pode se dissociar.

Em relação às distintas faixas etárias que compõe a infância, pode-se dizer que dos 0 a 2 anos de idade é a fase em que a criança realiza suas primeiras experimentações sexuais, sobretudo, há a descoberta dos genitais (LEÃO, 2009). Já entre 2 e 6 anos as crianças aprendem as diferenças entre os sexos, revelam curiosidades sobre reprodução e nascimento, participam de brincadeiras sexuais, enfim, dividem informações sobre sexo independente de o adulto consentir ou não (CARMARGO; RIBEIRO, 1999).

A respeito desta faixa etária Suplicy (1999) afirma que eles gostam de tocar seus próprios genitais e os dos outros. Ela refere ainda que é comum nesta idade as brincadeiras de médicos, de papai-e-mamãe, as quais são uma forma de satisfazer as curiosidades sexuais que as crianças apresentam. Para Tiefer (1981) tais brincadeiras fazem parte da descoberta sexual entre as crianças, uma vez que elas passam a perceber que o corpo do outro é diferente do seu.

Já dos 7 aos 11 anos há um rápido desenvolvimento social das crianças, e a convivência em grupo auxilia para que consolidem as identidades sexuais. Em termos educacionais é preciso que o trabalho de educação sexual seja direcionada a todas as crianças, respeitando as peculiaridades das distintas fases e a capacidade cognitiva.

De fato, desde a mais tenra idade a sexualidade, e dentro disso, a questão de gênero da criança ganha notoriedade, porquanto há um processo de ensiná-la a que gênero pertence. Tiefer (1981), importante expoente no assunto, explica que desde o nascimento todos olham para os órgãos genitais da criança e a classificam de acordo com o mesmo. A autora vai além e diz que a forma de segurar a criança, o jeito de falar com ela e de alimentá-la dependerá de seu gênero.

Cabe aqui explicitar o que se entende por gênero. Suplicy (1999, p.36) em seu livro intitulado “O desenvolvimento sexual da criança” elucida que “gênero é o comportamento construído do jeito de ser homem ou de ser mulher, que é aprendido cultural e socialmente”.

Meyer (2007) elucida que a introdução do conceito de gênero visa desfazer a visão linear e simplista na qual funde um determinado gênero ao sexo anatômico, como correspondente, servindo para justificar as diferenças ‘inatas’ e essenciais entre homens e mulheres. Assim, este conceito enfatiza que estas distinções são de ordem social e construídas historicamente, não sendo, portanto, biologicamente determinadas. Em suma, para a citada pesquisadora, este conceito evidencia o processo de construção das distinções entre homens e mulheres através da sociedade e da cultura.

De acordo com os PCNs a questão de gênero está presente em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas distintas ciências, sendo imperioso ser abordado com os alunos, de forma que possam construir relações de gênero pautadas pela equidade, compreensão e respeito pelas diferenças (BRASIL, 1997).

É preciso deixar claro que esta é uma questão vital de ser trabalhada com as crianças, sobretudo, porque os estereótipos nas relações de gênero insistem a se perpetuar na sociedade contemporânea. A escola, por ser uma das principais Instâncias sociais que a criança permanece, deve contribuir para sobrepujar tais estereótipos. Contudo, muitas vezes ela acaba disseminando-o, sendo que isso ocorre: pelas filas distintas para cada gênero; brinquedos diferentes para os meninos e para as meninas; das cores das portas dos banheiros; pelo tratamento distinto dispensado às crianças de acordo com o gênero - meninas são acalentadas quando choram, já os

meninos são censurados - por não dar espaço às perguntas de cunho sexual, entre outros modos.

A respeito da relação de gênero no contexto escolar, Souza (2006, p.120) declara que “a escola de educação infantil é um campo fértil e um espaço privilegiado para se observar como se desenvolvem, desde os anos iniciais de escolaridade, as relações de gênero”. Segundo a referida autora, por meio das regras, das brincadeiras próprias da idade, a criança vai compreendendo o papel que compete ao homem e à mulher na sociedade.

Louro (1998) explica que a escola é um espaço sexualizado e generificado, na qual se encontra percepções sexuais que contribuem na construção ativa de identidades de gênero e sexuais.

Diante deste quadro, é possível afirmar que há uma cultura escolar que reproduz os estereótipos sexistas, como se fosse natural a construção do significado do ser homem ou mulher para as crianças. Grosso modo, isso retrata que há nas distintas instâncias sociais, entre elas a escola, receios de se falar em sexualidade infantil, principalmente em vista do temor de ocasionar ou contribuir para perda da inocência da criança, assim como despertar um comportamento precoce ou desviante do que é previsto socialmente para cada sexo. Devido tal atitude persiste a cultura da ‘dessexualização’ desta fase da vida, como se isso fosse possível.

Conforme problematizam Camargo e Ribeiro (1999) as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus temores e alegrias na descoberta da sexualidade. Em virtude disso as manifestações de cunho sexual das crianças são censuradas, tendo o acesso a este aspecto humano negado.

Segundo Tiefer (1981, p.34) na realidade muitos adultos temem que o sexo possa “[...] corromper crianças inocentes, e que o único meio de evitar que a criança seja arruinada é mantê-la na ignorância”. Assim sendo, desconsideram a sexualidade como um aspecto natural do corpo que se manifesta desde o nascimento da pessoa, como se só emergisse quando o indivíduo se torna adolescente e/ou adulto.

Contudo, a criança, como em outras fases da vida, está num período em que a sexualidade está presente, e as ações dos adultos de tentar mantê-las a distâncias de assuntos de cunho sexual não são suficientes para conter a curiosidade infantil, uma característica normal e saudável que elas apresentam, pois por meio desta aprendem sobre o mundo e sobre o meio em que vivem. Com efeito, Tiefer (1981) observa que independentemente do que os adultos almejam, a curiosidade e a necessidade que a criança apresentam não conhecem restrições.

Como expressa Louro (2000) a sexualidade possibilita desenvolver a aptidão para a curiosidade, e sem sexualidade não existiria qualquer curiosidade, o que impossibilitaria o ser humano de aprender.

A sexualidade infantil é marcada por curiosidades. Ponderando acerca disso Werebe (1998, p.147) discursa que

Um dia (mais cedo ou mais tarde, segundo a família) a criança conhece o “mistério” de seu nascimento e como foi concebida, seja por informação dos pais, seja por informação de amiguinhos ou de outros adultos. Se a criança não faz diretamente perguntas a respeito a seus pais, é porque não encontra receptividade neles para tais questões, e isto é problemático.

Maia (2005) considera que o mistério que cerca o assunto é que expõe a criança a muitas dúvidas. Segundo a autora, toda criança é curiosa, e a curiosidade dela é estimulada quando se trata de assuntos diversos, não de sexualidade, pois este é um assunto que inibe muito os adultos, uma vez que consideram que seria melhor se fosse esquecido.

Portanto, as crianças de maneira geral apresentam dúvidas e curiosidades acerca da sexualidade, sobretudo porque há o receio de qualquer menção de assuntos sexuais a elas. Na opinião de Suplicy (1999, p.36) “Curiosidade é combustível para a aprendizagem. Assim como é uma porta que pode ser fechada, dificultando o desenvolvimento intelectual”.

Um aspecto interessante apontado por Tiefer (1981, p.47) é de que

a criança encara a sexualidade da mesma forma como encara tudo o mais - como um aspecto de sua existência como pessoa. Os adultos podem aprender muito com as crianças sobre a libertação de restrições artificiais e sobre as alegrias proporcionadas pela curiosidade e pela experimentação.

Não obstante, vigora na contemporaneidade a intenção de canalizar e de circunscrever as curiosidades e interesses da criança em limites restritos e controláveis (WEREBE, 1977). Seja como for, a não satisfação das curiosidades da criança sobre sexualidade provoca tensão e consternação, na medida em que se compõem em questões significativas que estimulam o desejo de saber ao longo da vida (SAYÃO, 1997). Neste sentido, Nunes e Silva (2000, p.51-52), informam que:

Não é necessário despejar um caminhão de informações à criança. Porém, o que não pode ser justo é não satisfazer suas curiosidades com franqueza à medida que elas forem surgindo. É importante conversar com as crianças numa linguagem que elas dominem e que possam entender. [...] Enfim, é necessário ter respeito à sexualidade infantil, o que significa respeitar a criança como um ser humano completo em capacidade de amar.

O receio do adulto no trato com este tema com as crianças em vez de auxiliá-las pode na realidade contribuir em prol da elaboração por elas da visão negativa e equivocada acerca da sexualidade, a qual pode trazer danos posteriores ao desenvolvimento delas. Como alega o GTPOs (1999, p.7-8)

tanto aquilo que efetivamente se faz como aquilo que se omite farão parte do modelo que a criança assimilará e lhe darão uma visão particular sobre sexualidade. Perguntas respondidas ou ignoradas, atos de carinho ou de rejeição do pai ou da mãe entre si ou para com os filhos, atitudes, gestos ou palavras diante da sexualidade são elementos com que uma criança conta para elaborar sua vida sexual.

Além disso, crianças desinformadas acerca deste assunto são presas fáceis de pedófilos e exploradores sexuais, o que reforça a necessidade de um trabalho formal de sexualidade abarcar crianças.

O GTPOs (1999) adverte que a desinformação e o medo decorrentes da ausência de conhecimento podem afetar a capacidade de aprender da criança e suas possibilidades de ter uma vida sexual harmoniosa, assim como colocá-la à mercê de experiências sexuais perante as quais se encontrará desprotegida.

Sayão (1997) explicita a necessidade do trabalho de orientação sexual envolver as crianças argumentando que a mídia tem propiciado uma avalanche de informações e mensagens de cunho sexual, atuando de forma maciça na construção da erotização precoce desta faixa etária.

Desta maneira, pode-se asseverar que tanto a ausência de informação, como incitação a uma prática sexual precoce, são prejudiciais ao desenvolvimento de uma sexualidade infantil saudável³. Devido a isso é tão pertinente as crianças terem no ambiente escolar um espaço acessível e acolhedor para aprendizagem dos diferentes aspectos que abrangem a sexualidade, no qual possam ser devidamente informadas, de acordo com

³ Entende-se por saudável as escolhas livres diante das opções de viver a intimidade, o que implica qualidade de vida (SAYÃO, 1997).

seu nível cognitivo, podendo ter um desenvolvimento sexual profícuo, bem como, manifestar suas dúvidas e indagações sem represálias.

Figueiró (1998) manifesta que é preciso que a criança possa distinguir entre afagos de amor e atos oportunistas, de forma a reconhecer que apresenta o direito de recusar qualquer incursão do próprio corpo e para que aprenda, ainda, maneiras de procurar ajuda.

Nesta perspectiva, os PCNs (BRASIL, 1998) mencionam que para a prevenção do abuso sexual é necessário a apreensão do corpo, a fim de promover a consciência da criança de que seu corpo lhe pertence, e só deve ser tocado por outro com a sua anuência ou por motivos de saúde e higiene. Os PCNs mencionam que uma forma de se propiciar este trabalho com crianças seria se criar um personagem imaginário, porquanto através dele é possível se trabalhar as dúvidas, os medos e as questões das crianças ligadas ao corpo, de maneira e não se sentirem ameaçadas ou intimidadas.

Conforme enfatiza Leão (2009), é imprescindível contribuir para que as crianças possam ter acesso a informações de sexualidade e discriminar incursões apropriadas ou não a seus corpos por outras pessoas, compreendendo que seus corpos lhes pertencem, e portanto, tem o poder de negarem quaisquer tentativas de exploração de seus corpos.

Em síntese, a informação necessária e apropriada, que permite a construção dessa informação, faz com que as crianças sintam-se acomodadas quanto às questões referentes à própria sexualidade e possam desenvolver-se para tornar-se indivíduos conscientes dos seus valores e direitos (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

Assim sendo, visando contribuir para reverter este quadro de desinformação dos alunos e de temor dos professores em intervir, o presente estudo se deteve a trabalhar com a temática da sexualidade com crianças de uma pré-escola.

Objetivo geral

Trabalhar com um grupo de crianças de uma Pré-escola a apreensão do corpo humano, buscando mostrar as diferenças de gênero, frisando que eles têm direito sobre o seu corpo, direito este de negar que sejam tocados. Ao mesmo tempo, instrumentalizar os professores para a intervenção em sexualidade.

Objetivos específicos

- Trabalhar com as crianças que as diferenças físicas entre homens e mulheres são normais, enfocando que apesar das distinções há equiparidade de gêneros;
- Construir com as crianças um conjunto de direitos relativos ao consentimento ou não em incursões a seus corpos, alertando-as de que qualquer tentativa que suscitar dúvida deve ser relatado aos pais/professoras;
- Ressaltar que elas têm vozes, devendo manifestar qualquer acontecimento incômodo ocorrido dentro ou fora da CER às professoras;
- Trabalhar a sexualidade infantil com os professores, de maneira que saibam fazer as devidas intervenções.

Metodologia

Participantes

Participaram da presente intervenção 20 crianças que apresentam 4 anos de idade e que estão regularmente matriculadas na referida Instituição, bem como três professores.

Local

A mencionada proposta foi trabalhada dentro de uma escola de Educação Infantil localizada numa cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo, mas precisamente no espaço de recreação da mesma, o qual é espaçoso, arejado, tem boa acústica e ventilação.

Materiais

Os materiais empregados foram: Fantoches; um filme infantil (Batutinhas); lápis de cor; folhas sulfite; livros infantis, entre os quais “Mamãe botou um ovo”; blocos de montar de meninos e meninas; e diário de campo. Este diário foi utilizado para anotar todos os aspectos evidenciados antes, durante e após as atividades.

Além disso, artigos e textos científicos versando acerca da sexualidade infantil direcionados aos docentes.

Procedimentos de Coleta dos dados

Inicialmente a professora da sala de aula solicitou uma intervenção na Pré-escola, em vista da demanda dos seus alunos, pois alguns acontecimentos de natureza sexual ocorreram na referida turma, como, por exemplo, um dos alunos foi pego no banheiro tocando os genitais de outro.

Por esta razão, a pesquisadora visitou a escola, optando por observá-la por 15 dias, a fim de precisar quais as necessidades dos alunos. No fim destes, notou-se que havia a necessidade de se abranger com eles o corpo e a questão de gênero.

Portanto, a professora tomou ciência do intento da elaboração de atividades que pudessem ir de encontro às necessidades das crianças, e, sobretudo, que contribuíssem para o aprendizado das mesmas, oportunizando a elas um espaço aberto e acolhedor, em que pudessem conhecer de forma lúdica, questões de gênero e de corpo, que tanto tem lhes interessado. Ela também foi comunicada das atividades que seriam desenvolvidas com as crianças, sendo informada nesta ocasião que o tempo necessário para tanto seria de três meses.

A professora manifestou-se simpatizante da idéia, demonstrando grande interesse em cooperar para a sua realização. No mais, ela comunicou a outras professoras que haveria um trabalho na escola de ensino infantil que abarcaria o tema da sexualidade, declarando abertamente a necessidade deste trabalho. Além disso, foi elaborado palestras direcionadas às mesmas, como meio de terem estratégias de como agir diante de manifestações de sexualidade. No entanto, poucas se interessaram em participar. Um aspecto que pode ter contribuído para isso é pela natureza da temática, a qual gera embaraço e preconceitos nos professores.

Importa também salientar que houve anuência da direção da escola para a implementação das referidas atividades, a qual mostrou-se aberta e interessada.

Procedimentos de Análise dos dados

Por meio de observações, dos registros do diário de campo, dos desenhos, das falas das crianças e dos relatos dos professores, o presente estudo teve elementos para a concretização de uma análise interpretativa destes dados.

Destarte, seus resultados foram tratados qualitativamente e apresentados descritivamente.

Resultados e discussão

Foi trabalhado inicialmente com as crianças as diferenças físicas entre homens e mulheres. Para esta atividade a pesquisadora solicitou as crianças para sentarem-se em círculos, dizendo que ia contar uma história diferente a elas. Em seguida elas se sentaram, uma vez que como gostam de histórias ficaram bem interessadas.

Foi utilizada nesta atividade uma caixa de lápis, em que cada lápis tinha uma característica física, característica esta listada pela pesquisadora, em termos de cabelos, forma física, estatura, (baixo, alto, magro, gordo), sexo, entre outros. As crianças se mostravam curiosas durante esta atividade, perguntando e rindo muito, sendo possível trabalhar também por meio dela a questão étnica, enfocando que independente da etnia e gênero, bem como de status social, todos são iguais e importantes na sociedade.

Outro aspecto interessante trabalhado foi acerca das relações de gênero. A pesquisadora indagou as crianças se tinha algum lápis que era melhor para lavar roupa, cuidar de crianças, fazer comida, entre outros. Todas riram e disseram que todos os lápis eram iguais, a diferença era só a cor. Assim, ela aproveitou deste comentário para dizer que os seres humanos, homem e mulher são iguais, sendo que não há algo que defina quem deve fazer o quê na sociedade. Também mencionou que homem também chora, que ele pode usar roupa de cor rosa, pode fazer atividades domésticas, entre outros, sem que isso o desqualifique e o faça afeminado. Aliás, lembrou que as mulheres podem trabalhar em atividades diferentes, como piloto de avião, pedreiro, motorista de caminhão. O intrigante foi o comentário dos alunos:

“Tia, então vou dizer isso para o meu pai, porque ele vive me dizendo que homem não precisa cuidar da casa”.

“Sabe, tia... minha mãe trabalha e cuida de nós também, meu pai fica vendo TV, tem de ajudar, né?!”.

As relações de gênero são fruto de uma construção histórica. Para romper com as divergências é preciso a desconstrução das concepções equivocadas que perduram na sociedade. A escola é uma ambiente propício para este trabalho, sobretudo, se efetuar um trabalho de desconstrução dos tabus e preconceitos sexistas.

Em outra ocasião, optou-se por empregar o teatro de fantoches. Nessa ocasião as crianças foram convidadas também a sentarem-se no chão, e foram comunicadas que haveria um teatro em que os dois personagens estavam ansiosos por conhecê-las. Assim, os dois personagens (Bibi e Biel),

de forma lúdica, concisa e dinâmica abarcaram com as crianças a distinção de público e privado, por exemplo, que não se deve fazer “xixi” na frente dos outros, que não se deve exibir o “pipi” ou mexer nele na frente dos outros; foram enfatizadas, por meio desta atividade, as diferenças corpóreas entre homens e mulheres, sendo frisada a relevância da afetividade entre as pessoas. Ademais, eles abrangeram com as crianças o cuidado com estranhos e quaisquer tentativas de suborno (presentes, doces, entre outros), realçando que elas apresentam o direito de dizer “não” a tais tentativas, e que tem que expressar suas dúvidas, curiosidades e inquietações com seus pais e as professoras.

Após a execução desta atividade, a pesquisadora solicitou às crianças para desenharem o que entenderam, buscando que elas tivessem, assim, um momento para pensar no que foi discutido. As crianças são mais concretas, por isso o desenho seria uma forma delas terem para relatar o que compreenderam.

Com efeito, esta atividade foi muito profícua, porquanto as crianças durante a execução de seus desenhos narraram à pesquisadora o que entenderam do teatro. De modo geral, é possível dizer que houve o entendimento do teatro, sendo que o aspecto tratado que mais as marcam foi a diferença entre o público e o privado, e de que seus corpos lhes pertencem e não devem ser tocados pelos outros.

Outra atividade proposta foi a dos blocos de desmontar em que havia desenhos de menino e de menina. Cada criança foi chamada individualmente pela pesquisadora para se deslocar junto a mesma a um canto da sala de aula, local este escolhido em parceria com professora, enquanto estavam brincando na sala, para mostrar nestas figuras aonde diferentes pessoas podiam tocá-las, sendo listadas para elas: pais, primos, vizinhos, amigos, entre outros. Como essa atividade era individual algumas crianças se mostraram mais à vontade, concentradas e interessadas. Somente uma se mostrou mais tímida.

De modo geral, esta atividade foi bem efetiva, pois possibilitou que elas fixassem o que foi trabalhado nas atividades anteriores, sobretudo, porque foi possível trazer à tona as seguintes falas das crianças:

“Aqui (apontando na direção que corresponderia a vulva do desenho da menina) ninguém pode tocar, só a mamãe”.

Diante desta fala a pesquisadora indagou a criança do por que. Segundo ela, no pipi, pipinha e bumbum só ela pode mexer, os pais e quem ela deixar

pode tocar, pois é uma parte do corpo dela. Uma fala interessante que ilustra o quanto que crianças quando têm acesso a educação sexual elas tem informação, sabem o que dizer quando indagadas sobre o assunto, e tem instrumentos para saber como denunciar tentativas de incursões indevidas aos seus corpos. Prosseguindo, outra criança disse:

“Tia, só meu pai e minha mãe podem tocar aqui” (menina se referindo às nádegas do desenho da menina).

“Só podem me tocar (apontando): nas mãos, nos braços, nas pernas, nos joelhos, olhos, nariz, boca, queixo, cabelo, pé, na barriga... hum... no pipi não... né?! (menino apontando o desenho do menino).

“No pipi só eu posso, e minha mãe também”.

“Meu vizinho não pode me tocar”

“Hum, esta é fácil, na minha xoxota (apontando para vulva) e no bumbum só a minha mãe pode mexer”.

De maneira geral, os comentários das crianças são semelhantes, o trabalho de educação sexual contribuiu para a conscientização delas acerca do direito que apresentam sobre seus corpos, um aspecto muito importante que auxilia na prevenção do abuso sexual, pois crianças cientes de seus corpos, com auto-estima e que sabem a quem buscar quando expostas a uma situação desta, são menos vulneráveis.

Dando prosseguimento, a questão de gênero foi trabalhada por meio do filme intitulado “batutinhas”, direcionado ao público infantil. Foi possível notar que as crianças gostaram muito do filme, sendo que as cenas que um dos meninos do filme declara seu amor a uma menina, os alunos da sala de aula permaneceram perplexos interessados no que desenrolar da história. Na ocasião do filme foram abrangidos, após sua execução, outros aspectos de forma descontraída, tais como: a noção do limite, o respeito das diferenças, a equidade entre as pessoas independentemente de etnia, gênero, status econômico; e por último, houve o destaque a importância da afetividade entre as pessoas, a qual deve se pautar pelo respeito e sentimento mútuo.

Foi interessante notar o interesse, o envolvimento e a atenção das crianças às explicações, sendo que nesta atividade elas participaram ativamente comentando, fazendo perguntas, mostrando-se muito interessadas. Elas indagaram durante e após todas as atividades, sendo que muitas manifestavam o interesse por saber mais, fazendo perguntas tais como:

“Tia, quando eu crescer meu pipi vai crescer, né? Vai ficar igual ao do meu pai?”

“Tia... oh, tia, sabe... quando eu crescer eu vou poder ver o pipi dos outros, né?”

“Tia, porque os meninos gostam de mexer no pipi?”

“Quando eu ficar grande eu posso ter filhos, né?”

“Eu nasci da sementinha do meu pai e da minha mãe, não é mesmo?”

“Meu pai beijou minha mãe e depois eu nasci, é verdade?”

“Tia, quando eu ficar grande meu peito vai crescer, né, daí eu vou poder dar mamar”.

Diante destas interrogações, comuns da infância, a pesquisadora aproveitou para trabalhar e adentrar mais na questão da sexualidade em si. Para tanto foi trabalhado o livro “Mamãe botou um ovo” (COLE, 2006), a qual abarca de forma ilustrativa a concepção, assunto de grande curiosidade e interesse das crianças.

Para este trabalho, as crianças foram convidadas a sentarem-se em círculos e a pesquisadora ficou no meio do mesmo, a fim de poder, conforme ia contando a história, mostrar as figuras ilustrativas.

As crianças participaram muito da história, interrompendo, rindo e fazendo perguntas, bem como comentários. Ao final, elas foram indagadas acerca dos aspectos contidos na história, se compreenderam ou não. Pode-se notar que além de terem compreendido, elas ficaram mais tranquilas. Como diz Maia (2005), quando a curiosidade da criança sobre sexualidade é saciada ela passa a se ocupar de outros assuntos.

Na página em que o ‘papai’ e a ‘mamãe’ estão sem roupa um em cima do outro eles manifestaram muita curiosidade, e alguns mencionaram: ‘aí que colocaram a sementinha’. A pesquisadora não se deteve tanto em detalhar esta figura, e sim no seu significado, porquanto o intento é elas terem ciência da concepção. Em linhas gerais, buscou-se seguir os apontamentos de Maia (2005), autora que realça a importância de se fugir de circunlóquios e histórias como a da ‘sementinha’, da ‘cegonha’, pois, nutrem ainda mais a fantasia da criança acerca deste assunto.

Ademais, foi explicado às crianças, de forma lúdica, que há diferentes fases na vida, e que cada uma delas é importante, sendo que há fases, como a que elas estão agora, em que o corpo é de um jeito, já na adolescência ele passa a se transformar. Ela aproveitou este momento para explicar que quando “crescessem” muita coisa ia ser diferente, pois além do corpo mudar e poderem ter filhos, iam ter responsabilidades como ter de estudar, trabalhar, podendo optar em ter filhos, e neste caso, cuidar dos mesmos,

entre outros. As crianças ficaram abismadas e interessadas pelos esclarecimentos, e muitas mencionaram que preferem aproveitar agora, uma vez que podem brincar, e não ter de se preocupar em cuidar de bebês.

Durante todas as semanas em que este trabalho foi desenvolvido as crianças solicitavam sempre que as atividades fossem reiteradas, sobretudo o teatro, e estas solicitações foram atendidas. Foi possível constatar que houve um interesse genuíno por este assunto, sem instigar por demais o mesmo.

Nos dizeres da professora da referida turma, as atividades foram ao encontro da necessidade da sala, visto que após o desenvolvimento das mesmas com as crianças elas não pediam tanto para irem juntas ao banheiro, parecendo mais tranqüilas em relação ao toque físico mútuo, e menos envergonhadas em manifestar suas curiosidades de cunho sexual com a professora.

Dessa forma, acredita-se que iniciativas semelhantes a esta, que se atenham a tratar a temática da sexualidade com as crianças, de forma lúdica, responsável e dinâmica podem contribuir para a elaboração de ações futuras voltadas para este público. De fato, tais iniciativas podem pensar em diferentes modos de conscientizá-las de seus corpos, do direito ao mesmo, sendo que isso é muito significativo, pois crianças bem informadas podem manifestar com mais facilidade as tentativas de intercurso sexual que considerarem que vão contra seus direitos. A despeito disso, convém ressaltar que tais iniciativas podem auxiliar para mitigar a perpetuação da prática da pedofilia.

Por outro lado, as palestras voltadas aos professores, como mencionado outrora, contou com a participação de apenas três docentes. Apesar de contar com poucos participantes, foi possível notar o interesse, o envolvimento e a vontade das mesmas em ter preparo para tratar o tema com os alunos.

Na primeira palestra, realizada no interior da escola durante o expediente das mesmas, foi trabalhado com elas a história da sexualidade humana. Na segunda, o desenvolvimento psicosssexual e a sexualidade infantil. Já a terceira foi abrangido educação sexual e a importância de sua abrangência pela e na escola. Em linhas gerais, em todas as palestras elas participaram, fizeram vários questionamentos, e pontuaram os obstáculos para o professor tratar do assunto. Segundo elas, eles são: a falta de formação, o preconceito com o assunto e o medo de estimular os alunos a se interessarem por sexo e seus assuntos correlatos. No tocante a este último aspecto, foi trabalhado com os

mesmos que alguns estudos apontam que os alunos que recebem orientação sexual apresentam a tendência ao adiamento da prática sexual (GTPOs, 1999).

Nesta mesma linha de pensamento, Camargo e Ribeiro (1999) afirmam que estudos científicos realizados em diferentes países comparando adolescentes que participaram de programas de orientação sexual e outros que não participam, confirmam o oposto do que é divulgado pelo senso comum, não há uma estimulação à prática sexual, nem antecipação da idade do primeiro contato sexual.

Na realidade, a iniciação precoce não ocorre porque os adolescentes têm excesso de informação, pelo contrário, devido não estarem devidamente informados, eles querem de algum modo saber sobre o assunto, e muitas vezes optam pela prática propriamente dita para sanar suas curiosidades e tentar resolver seus anseios.

Nas palavras do GTPOS (1999), se esta orientação for realizada com responsabilidade pode ajudar as crianças e os adolescentes a terem uma visão positiva da sexualidade, a elaborarem seus próprios valores a partir de um pensamento crítico e reflexivo. Além disso, pode auxiliá-los a compreenderem o seu comportamento e o do outro, e a tomarem decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual, tanto no presente quanto no futuro.

Outro aspecto mencionado é o temor da reação da família ante as intervenções que realizam. Foi enfatizado com elas que a sexualidade é um elemento imprescindível na formação do aluno, do cidadão, e o respaldo que os PCN dão aos professores para abrangê-la (LEÃO, 2009; CAMARGO; RIBEIRO, 1999). Dentro disso, houve menção de estratégias que podem ser empregadas a fim de contar com a participação e envolvimento dos pais, tais como, relatar os inúmeros acontecimentos que ocorrem na escola em que é preciso intervenção; lembrar que a mídia televisa a todo tempo fala e apresenta a sexualidade; a pedofilia é uma realidade nos dias atuais, sendo preciso práticas preventivas a fim de atacá-la e ao mesmo tempo, não deixar as crianças vulneráveis.

Considerações finais

Como dito outrora, o ensejo do presente estudo foi munir as crianças de informações de cunho sexual, abarcando a temática da concepção, das relações gênero e de corpo, de modo que pudessem: romper com a malha que insiste em perpetuar o preconceito de gênero; ter ciência da importância de seu corpo, do respeito próprio e para com o outro; perceber-se como

sujeitos que têm direito, e dentro disso, que tem voz para consentir ou não a quaisquer incursões a seus corpos.

Assim sendo, o intuito foi contribuir para que, de algum modo, as crianças da referida instituição se apercebessem como seres de direitos, direito este de dizer não, de desconfiar e de poder expressar isso com os pais e professores, visando que elas não sejam vítimas fáceis da desinformação, e principalmente, dos pedófilos, os quais se apropriam inapropriadamente da ingenuidade das crianças para agir.

Em linhas gerais, este projeto conseguiu o alcance dos seus objetivos, se atentando para aquilo que foi proposto, isto é, instrumentalizar devidamente as crianças, a fim de que possam usufruir de uma sexualidade sem trauma. Foi possível verificar durante seu desenvolvimento o envolvimento e interesse delas nas atividades, e a compreensão por parte delas dos aspectos abarcados.

Do mesmo modo, o trabalho direcionado aos professores propiciou o interesse pelo tema, um olhar diferenciado para a sexualidade infantil, o que demonstra a necessidade de estudos que enfoquem a formação inicial e continuada destes profissionais, de maneira a instrumentalizá-los para o trabalho de educação sexual.

No entanto, é preciso deixar claro que esta foi uma tentativa isolada em uma classe de uma Instituição de ensino público. Ou seja, há muito a se fazer visando se oportunizar a diferentes crianças, em distintos locais e regiões brasileiras um trabalho preventivo, semelhante a este.

Enfim, o presente estudo espera incitar nas distintas Instâncias sociais, bem como na academia, a necessidade de um olhar mais atento às necessidades das crianças no tocante a educação sexual, porquanto em nome de se preservar a aclamada inocência das mesmas, tem se consentido que estejam vulneráveis a ataques dos pedófilos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, A.M.F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade e infâncias:** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

- COLE, B. **Mamãe botou um ovo**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. O preparo de educadores sexuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p.89-114, 1998.
- GTPOS. **Sexo se aprende na escola**. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.
- LEÃO, A.M.C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.
- LOURO G.L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D.E.E. (org.) **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.85-96.
- LOURO, G.L. Sexualidade: lições da escola. **Cadernos da educação básica**. Porto Alegre, p.85-96, 2000.
- MAIA, A.C.B. Diálogos sobre sexualidade com a criança. In: MAIA, A.C.B.; MAIA, A.F. (org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p.120-133.
- MEYER, D.E.E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NUNES, C.; SILVA, E.A **educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem de sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- RIBEIRO, P. R.C.; SOUZA, N.G.S.; SOUZA, D.O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.1, p.109- 129, jan/abr, 2004.
- SAYÃO, R. **A educação sexual nossa de cada dia**. São Paulo: FDE, p.269-281. (Série Idéias, n. 28), 1997.
- SOUZA, F.C. **Meninos e meninas na escola: um encontro possível?** Porto Alegre: Zouk, 2006.
- SUPLICY, M. **Papai, mamãe e eu: o desenvolvimento sexual da criança de 0 a 10 anos**. São Paulo: FTD, 1999.
- TIEFER, L. **A sexualidade humana: sentimentos e funções**. São Paulo: Harper & Row, 1981.
- USSEL, J.V. **Repressão sexual**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

WEREBE, M. J. G. **A educação sexual na escola**. Tradução Antônio Pinto Ribeiro. Lisboa: Pax, 1977.

WEREBE, M.J.G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Direitos humanos na escola

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo¹

Na sociedade brasileira, bem como em outras sociedades democráticas contemporâneas, vivemos a contradição de sua organização legal pautada no ideário de democracia e de direitos humanos convivendo com o aviltamento a estes mesmos direitos, problemas estes que põem em risco a vida de crianças, jovens, idosos/as e outros grupos sociais. Vivemos um momento histórico de avanços no que diz respeito à proposta e ideal de uma sociedade mais justa e humana num movimento agora de âmbito internacional pelos direitos humanos mas, ao mesmo tempo, vemos ressuscitados grupos extremistas cujas ações são a intolerância, o desrespeito e a violência. Convivemos com pessoas mobilizadas que apresentam propostas e desenvolvem ações voltadas aos direitos humanos de todos/as, ao mesmo tempo que presenciamos práticas que privilegiam o econômico, com consequências graves resultantes das políticas capitalistas neoliberais. Neste mundo em crise (inclusive do capitalismo), há necessidade de resgatarmos valores caros a toda a humanidade e de lembrarmos o papel importante da educação em todos os níveis e modalidades para que a cultura da dignidade humana, da solidariedade, da justiça seja repensada e reelaborada, para que seja vivenciada. Para nós, a educação em direitos humanos, é um passo para esta sociedade que se deseja construir.

Nesta perspectiva, por trabalharmos há mais de quinze anos em pesquisa sobre e agindo pela consolidação da educação em direitos humanos e pela igualdade de gênero, lembraremos neste texto algumas questões importantes quando pensamos no ideal de educação para a emancipação humana. Para desenvolvermos tal projeto, há necessidade de transformar mentalidades, comportamentos, práticas cotidianas de diferentes atores, individuais e coletivas tidas como naturais, bem como transformar a cultura que historicamente tem sido reafirmada (que muitas vezes vai contra os pressupostos democráticos e de direitos humanos) nas organizações sociais e educativas.

¹ Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Campus de Marília, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, que há quinze anos desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em Marília (SP) e região.

Educação, direitos humanos e cidadania: primeiras palavras

Os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais à vida de qualquer indivíduo, comuns a todos; referem-se à pessoa humana na sua universalidade, sem distinção de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião, política ou orientação sexual. Conforme aponta Benevides (2004), são herdeiros do Iluminismo e das revoluções do século XVIII, na busca pela defesa da liberdade, da igualdade e da solidariedade. São ditos *naturais* porque dizem respeito à dignidade da natureza humana e independem de uma legislação específica para serem reivindicados. São universais e naturais porque se vinculam a todas as pessoas.

Em Benevides (2004) ainda se lê que os direitos humanos são também históricos, no sentido de que mudaram ao longo do tempo na história da humanidade e num mesmo país, além do que seu reconhecimento é distinto em diferentes países. O que era permitido, por exemplo, nas sociedades coloniais e patriarcais, nas quais o *pater familias* tinha o direito sobre a vida e morte de sua família e agregados, hoje já não é permitido, por contrariar o pressuposto básico dos direitos humanos, que é o direito à vida.

Já os direitos da cidadania bem como os deveres são aqueles que são estabelecidos pela ordem política de um determinado Estado e restringe-se a seus membros, podendo variar de um país para outro. Esses englobam os direitos individuais, políticos, sociais, econômicos e culturais. Quando são realmente garantidos podemos falar em cidadania democrática, visto que não há democracia de fato, sem a garantia dos direitos humanos.

A origem da cidadania se deu na *polis* grega onde, numa relação de iguais, tudo era decidido coletivamente. Contudo, nesta sociedade, eram cidadãos apenas os homens livres (homens, brancos e proprietários) com participação política contínua, detentores também dos direitos políticos. Na *polis* eram excluídas dessa cidadania as mulheres, também os comerciantes, os estrangeiros, os artesãos e os escravos, o que mostra que a idéia de igualdade era limitada à elite.

A partir das Revoluções do século XVIII, ainda conforme Benevides (2004)² há uma fase que pode ser considerada individualista, sendo aceita historicamente como a *primeira geração dos direitos humanos*, constituindo direitos individuais contra a opressão do Estado, contra o absolutismo, as perseguições religiosas e políticas, contra a distinção em castas,

² Ver também em Dornelles (1998), Carvalho (2004) e Goerender (2004).

possibilitando ao mundo ocidental uma nova visão e organização de sociedade bem como da idéia dos direitos do homem e do cidadão. Neste momento, haverá também o reconhecimento da liberdade, da igualdade e da solidariedade; valores fundamentais e essenciais tanto para a noção de cidadania democrática, quanto para a compreensão dos direitos humanos. Entretanto, era a idéia de igualdade limitada, restritiva que predominava pois quando Olimpe de Gouges requereu que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão contemplasse claramente os direitos das mulheres, foi considerada contra a Revolução, pagou com a própria vida, foi decapitada junto com muitas mulheres que já levantavam as bandeiras feministas.

Já os direitos considerados de *segunda geração* são os ditos direitos sociais, econômicos e culturais, decorrentes da Revolução Socialista. São todos os direitos ligados ao mundo do trabalho e também aos de caráter mais geral como o direito à educação, saúde, habitação, lazer e segurança. Esses direitos foram conquistados pelos trabalhadores em suas lutas já no século XIX e acentuados no século XX com as lutas socialistas.

A *terceira geração dos direitos humanos* é aquela que diz respeito aos direitos coletivos da humanidade. Compreendem a defesa ecológica, a paz, ao desenvolvimento e a partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico, os quais são considerados direitos de solidariedade planetária.

As três gerações dos direitos humanos fundem-se com as etapas históricas da cidadania, englobando os ideais da Revolução Francesa “liberdade, igualdade e fraternidade” e os ideais da Revolução Socialista, direitos econômicos, culturais e sociais. Conforme a autora afirma, são direitos naturais, universais e históricos, indivisíveis e interdependentes, porque à medida que são acrescentados ao rol de direitos fundamentais da pessoa humana, não podem ser mais fragmentados.

Mesmo com essas importantes conquistas em todas as áreas de atividades humanas é necessário salientar as atrocidades cometidas em desrespeito aos direitos humanos, como a barbárie do nazismo num exemplo extremo da intolerância. Este momento é um marco que levou, ao final da Segunda Guerra Mundial, à promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), iniciando um período histórico calcado em valores que seriam comuns a todos os seres humanos; as liberdades individuais foram contempladas em várias declarações e firmadas nas constituições de diversos países.

Atualmente reconhece-se uma *nova cidadania*, que implica no conjunto de deveres e direitos, individuais, culturais e principalmente com participação na vida pública. O conceito de cidadania, bem como o de direitos humanos,

está sempre em processo de construção e transformação, com possibilidade de avanços, contudo, também de retrocessos pois não podemos esquecer de que sob o capitalismo, que provoca a desigualdade e a exclusão, inclusive, de direitos, a democracia não tem conseguido resolver estes graves problemas sociais, conforme já apontado no início deste texto.

No Brasil, a idéia de direitos humanos costuma ter uma conotação deturpada, associando-a com a marginalidade e a criminalidade. Principalmente após as atrocidades ocorridas na ditadura militar, quando as instituições defensoras dos direitos humanos assumiram posturas em favor dos presos políticos, que mesmo que condenadas de acordo com a lei vigente, aquelas pessoas tinham direitos invioláveis em sua defesa e proteção. É nos países que mais violam os direitos humanos que essa idéia permanece deturpada e ambígua, havendo “a necessidade de colocar os direitos humanos no seu devido lugar” (Benevides, 2004, p.48).

De acordo com Dallari (1998) as lutas políticas de oposição e resistência democrática contra os regimes autoritários das últimas décadas do século XX, na América Latina, despertaram, para os defensores dos direitos humanos e para parcela significativa da população, a atenção para o problema das liberdades, garantias e direitos.

A Doutrina de Segurança Nacional, que predominou nas décadas de 1950 e 1960, tiveram, com a Guerra Fria, no confronto entre o bloco capitalista e socialista, o suporte teórico dos regimes políticos de ditadura militar na América Latina e base das ações das forças conservadoras que tinham como inimigo interno, o comunista ateu, que ameaçava a civilização cristã-ocidental da qual “naturalmente” faziam parte os países da América Latina.

Neste processo, a colocação na ordem do dia da questão dos direitos humanos pelos movimentos de oposição aos regimes militares demonstrou a capacidade de confrontação com um tipo de poder político que violentava os direitos mais elementares da pessoa.

Segundo o autor, num primeiro momento, lutava-se pelo direito à vida, à integridade física, à liberdade individual, à livre manifestação e expressão. Há, no bojo do processo, o questionamento da própria legitimidade do poder, assim, os direitos humanos aparecem como um meio de fazer política, de intervir positivamente no jogo político, de confrontar as experiências existentes de exercício do poder e de criar alternativas ao poder estabelecido.

Constatamos, no período, com Dallari (1998), a prática social de constituição de novas experiências que ampliaram os espaços de liberdade e

de exercício efetivo da cidadania coletiva, nos centros de defesa dos direitos humanos, nos comitês de anistia, em diferentes entidades de familiares de desaparecidos, em grupos de mães e, com a Ordem dos Advogados do Brasil, que desempenhou um papel de extrema importância na luta contra o regime militar. Na Argentina, é notável o papel das Madres de la Plaza de Mayo

Conforme ficou consubstanciado na Declaração de Viena, na década de 1990, percebe-se, no período de redemocratização, a idéia de indivisibilidade dos direitos bem como a complementaridade dos direitos humanos de primeira e segunda geração, dentro de um contexto cultural plural como os das sociedades contemporâneas. Surgem reivindicações do seio da sociedade civil, através da ação dos movimentos sociais, acerca da sexualidade, do prazer, do lazer, da juventude, das mulheres, da população negra, dos indígenas, do meio ambiente, pela paz, pela justiça etc. Foi um momento de extrema importância em termos de exercício de cidadania e de compreensão acerca dos direitos humanos. Todo este movimento, levou à participação dos movimentos sociais no processo constituinte o que contribuiu para, no texto da lei maior, o ideário de direitos humanos estar garantido.

Ainda conforme se lê em Dallari (1998), após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, os direitos humanos passaram a ser reconhecidos no texto da lei. Assim, tivemos assegurados constitucionalmente o seguro desemprego, o direito à greve, o de apenas ser preso em flagrante delito ou por ordem do juiz, o racismo é reconhecido como crime, a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres é também assegurado, dentre outros.

Sendo assim, o debate sobre a questão dos direitos humanos no Brasil e a formação para a cidadania, tem avançado e ganhado maior relevância a partir dos anos 1980 e 1990, devido à organização da sociedade civil e ações governamentais que visam o fortalecimento da democracia. Principalmente com o processo de democratização das instituições políticas, iniciando também o processo de democratização das instituições sociais no país. Ocorreram e continua ocorrendo discussões e implantação de Programas de Direitos Humanos contemplando o direito à participação, ao trabalho, à liberdade, à educação, à saúde e a uma vida digna. Recentemente (2007) foi lançado pelo Governo Federal o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Contudo, pode-se afirmar que a cultura democrática é um projeto ainda não concluído, seja na sociedade em geral, quanto na escola. Só o fato de falar-se em direitos humanos e cidadania e o mesmo estar estabelecido em

leis não é suficiente para que os tenhamos respeitado e vivenciados na prática. Contemporaneamente podemos observar constantes violações aos direitos humanos, tanto nos campos dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Havendo, portanto, um claro descompasso entre os planos jurídicos e a realidade concreta da efetivação dos direitos, principalmente em sociedades tão desiguais como a nossa.

O que nos leva a refletir que ainda há muito para ser conquistado no que diz respeito à dignidade da pessoa humana e viabilizar a garantia efetiva dos direitos já conquistados, tais como: o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à diversidade cultural e religiosa, etc.

A questão dos direitos humanos sempre foi e continua sendo uma questão utilizada pelo Estado dentro da lógica da política e da lógica do poder, conforme inferiu Vigevani (2007)³. Assim, mesmo que a LDB e a Constituição Federal afirmem que uma das finalidades da educação é promover o exercício da cidadania, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, promovendo o pleno desenvolvimento do educando, não podemos nos esquecer, conforme aponta Benevides (2004, p.45), “para discutir a consciência de cidadania em uma sociedade é necessário partir da distância que separa, por um lado, a própria consciência de tais direitos dos mecanismos que viabilizam a sua prática”.

Pelo exposto, fica clara a necessidade da promoção de uma prática educativa que tenha como princípio viabilizar a formação integral do ser humano e possibilitar ao mesmo o exercício de uma cidadania plena, ativa, participativa, exercendo seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade. Que o possibilite não apenas escolher seus governantes, mas também governar a sua própria vida, em detrimento a uma cidadania de papel e a meia cidadania (como a exercida pelas mulheres e por muitos colocados à margem desta sociedade em determinado período da história e ainda hoje).

Conforme apontamos no início deste e concordando com as afirmações de Dallari (1998), apesar das conquistas, da promulgação da Constituição em diante, no processo de elaboração das leis complementares, pudemos assistir à interferência do ideário neoliberal, como no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Assim, chegamos ao século XXI, com a continuidade das violações dos direitos, o que revela a

³ Anotações pessoais de palestra proferida durante o V Seminário de Direitos Humanos no Século XXI e VII Semana da Mulher – FFC – Marília/SP, sob a coordenação do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília.

incapacidade das democracias representativas, de dar respostas adequadas à profunda desigualdade social que possibilita o permanente e histórico desrespeito aos direitos humanos, como se constata no Brasil cuja constituição da sociedade foi marcada por séculos de autoritarismo e privilégio das elites que se perpetua em posições de mando e riqueza através da expropriação e exploração de uma ampla maioria de seres humanos. Os valores liberais, desde o processo de independência, aqui foram assimilados de forma distorcida, ansiava-se pela liberdade em relação a Portugal, contudo, continuava intocável a escravidão.

O Brasil, em grande parte, encontra-se na era medieval, pois combina uma economia do mundo capitalista nos primeiros lugares do *ranking* mundial com a miséria em que vive uma grande parcela da população, com condições sociais de existência indignas. Convivemos, como bem lembra Dallari (1998), com os salários mais baixos do mundo juntamente com as mais avançadas conquistas do mundo contemporâneo.

Dallari aponta que a cidadania, na sociedade brasileira, não é conquista de igualdade, apenas garantia na lei. Relembrava ainda que, na década de 1990, tínhamos uma infância que sofria com a desnutrição. Constatávamos a situação de negros/as, nordestinos/as pobres, mulheres pobres, favelado/as, mendigos, meninos e meninas de rua, prostitutas etc que eram alvo de ação pouco democrática do Estado. Relembra, ainda, a destruição ambiental, consequência de um modelo excludente e concentrador de rendas. Esta realidade estaria mudada hoje?

Apesar da grande desigualdade que ainda prevalece, é preciso considerar o que Bittar (2009, p.86) aponta como avanços nas sociedades contemporâneas que pode ser constatado em diferentes situações da vida cotidiana, como

A emergência do sentimento, a ampliação do lugar da mulher nas deliberações sociais e políticas, a construção de uma economia do cuidado, a transformação das práticas do direito, a criação de mecanismos alternativos de construção de justiça, a discussão sobre o papel necessário e convergente do diálogo nas práticas sociais, a experiência do fórum social mundial e a construção de uma lógica pluralista e multiculturalista para os povos, a luta pelo cuidado ambiental são demonstrações clara de que reações estão se processando no interior da civilização como importantes conquistas, a revelarem a mudança de paradigma.

Escola: espaço social e de conhecimento para a cultura dos direitos humanos

Relembrando Canário (1996), na escola que se propõe a trabalhar na perspectiva dos direitos humanos, deve, antes de tudo, proceder a uma interrogação sistemática a partir de um corpo articulado de teorias e de conceitos para se pensar coletivamente, o conceito de escola que o grupo tem e que irá defender e construir.

Para a construção de um conceito de escola, entendida esta como um objeto sociológico, é necessário compreender a escola como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados. Nesta perspectiva, o grupo passará a interrogar a realidade, seu cotidiano composto por relações sociais e práticas pedagógicas.

O autor argumenta que o processo de *ver* ou não a escola, no sentido de conhecê-la profundamente, é sempre algo que procede do racional para o real, e não o inverso, portanto, é a partir do corpo teórico que o grupo irá construir o conceito de escola para, então, conseguir *enxergar* os problemas e as possibilidades. Portanto, a constituição da escola como objeto de estudo, é um processo em que convergem condições de natureza social e, condições de natureza teórica.

Conforme aponta Canário (1996), fato de se encarar o estabelecimento de ensino como uma totalidade, nos anos de 1960 e de 1970, na abordagem sistêmica, contribuiu para facilitar o processo de passagem do “sistema” à “unidade de produção”.

Nos anos de 1980, o estabelecimento de ensino é estudado e analisado na sua totalidade, como uma entidade cujas partes estão em constantes inter-relações umas com as outras.

A partir de então, aparece nas teorias que se dedicavam a compreender a escola, que passa a ser pensada também como *as escolas* fazendo a articulação entre a perspectiva do sistema e a dos profissionais que lá atuavam, uma compreensão nova destes sistemas de ação coletiva. A escola aparece não como um espaço natural, mas sim como um espaço “construído” socialmente.

A atenção dada à problemática do relacionamento do estabelecimento de ensino com o contexto local em que está inserido só ocorreu quando os fenômenos escolares deixaram de ser encarados como circunscritos ao território da sala de aula e à relação entre professor/a-aluno/a.

Este novo ângulo de análise decorre da consideração do estabelecimento de ensino como uma totalidade, um sistema aberto que realiza trocas

permanentes com o seu meio ambiente. Além do mais, se é um espaço “construído” socialmente, pode ser modificado.

No caso do Brasil, até os anos de 1970, o modelo de gestão pública pautava-se na concentração das decisões políticas e administrativas na esfera federal. Nos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país, busca-se a descentralização da administração pública. Ao mesmo tempo, com o declínio da economia e a crise fiscal em curso, o Estado investe na descentralização das ações públicas como novas formas de se relacionar com a sociedade civil. Embora nosso processo histórico contemporâneo tenha sido marcado pela busca da democracia, há as dificuldades já apontadas que, conforme Scheinvar, Algebaile (2004, p.90), traduzem-se em “práticas clientelistas, assistencialistas e corporativistas, que têm comprometido o processo de democratização do país, principalmente no que tange à escolha de representantes políticos para as diferentes instâncias de poder”.

Como contraponto a essa *prática política*, principalmente após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, [2000]), alguns governos de tendências mais progressistas têm adotado a participação popular como forma alternativa aos modelos tradicionais: no orçamento participativo, criando conselhos de direitos, parcerias comunitárias, entretanto, coexistem com o desejo de cultura democrática, a cultura política centralista e autoritária que, conforme Scheinvar, Algebaile (2004, p.90), impõe para as “comunidades locais, o que elas devem fazer”, assim, a participação democrática acaba por não acontecer. Isso contribui “para gerar descrença nas iniciativas locais e nos sujeitos sociais. Também tem fortalecido as práticas paternalistas e clientelistas, camufladas num discurso democrático e participativo”.

Essa *cultura política* influencia também as relações de poder nas escolas, que “nas suas diferentes formas de ação, têm reproduzido e reforçado essa cultura. A escola, responsável pelo ensino sistematizado e acumulado pela humanidade, tem incorporado os discursos da descentralização. Apesar dessa inovação, vive uma contradição em seu cotidiano, adotando também práticas centralizadoras”, conforme se lê em Scheinvar, Algebaile (2004, p.90-91).

As autoras ainda argumentam que é necessário compreender a questão do poder nas relações entre os sujeitos participantes da prática social que acontece na escola, na perspectiva da microfísica do poder de Foucault (apud SCHEINVAR, ALGEBAILÉ, 2004, p.94), “que envolve a análise de vários fatores e de diferentes ações do processo educativo: a gestão, a avaliação, o currículo, a cultura, o imaginário social etc.”

Trouxemos à reflexão tais questões pois no momento atual, como ocorreu no Estado de São Paulo, no Programa *São Paulo faz escola*, através do qual mudanças ocorreram, inclusive curriculares, num processo inverso ao que se almejava em termos de autonomia pedagógica e da escola na década de 1980. Neste momento, fica visível a consolidação do projeto neoliberal no sistema educacional paulista, em curso nas últimas décadas.

De acordo com Sanfelice, Minto e Lombardi (2009, p.49) a reforma curricular faz parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada no Brasil há algumas décadas, colocando o sistema educacional nacional em conformidade com as diretrizes econômicas, sociais e políticas neoliberais, implementadas por agências financeiras e organismos internacionais, como BID, BIRD e UNESCO.

Segundo afirmam os autores, o documento da reforma curricular do Estado de São Paulo

explicita claramente suas bases de vinculação à sociedade contemporânea. Usando o velho discurso da educação como panacéia para todos os males sociais, agora sob a roupagem de que a educação deve cumprir o papel de preparar para “as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. A escola aparece com a responsabilidade de preparar os jovens para “este novo tempo”, para a “sociedade do conhecimento” (SANFELICE, MINTO e LOMBARDI, 2009, p.50).

Explicitam ainda que ficam evidentes os vínculos ideológicos e teóricos do Estado, segundo os quais a educação é entendida como formação do indivíduo, como promotora do desenvolvimento pessoal. O indivíduo é colocado como o centro sobre o qual recaem os méritos e as responsabilidades pelo sucesso e pelo fracasso, cabendo à educação o “aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um” (idem). A educação “precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade”. Conforme apontam

Essa concepção de educação é lastreada na pedagogia das competências e nos pilares didático-pedagógicos do “aprender a aprender” e que recolocam, sob uma perspectiva societária neoliberal, o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo (SANFELICE, MINTO e LOMBARDI, 2009, p.50).

Os autores ainda argumentam que a reforma curricular aparece articulada ao mundo do trabalho, que é uma concepção característica da atual etapa do desenvolvimento do capitalismo. O trabalho, diferentemente do trabalho emancipador conforme propõe Marx, agora corresponde ao *trabalho flexível*. Por essa razão, “a *Proposta* defende uma educação flexível que prepare trabalhadores igualmente flexíveis”. (idem)

Trazemos aqui um pouco da realidade do Estado de São Paulo para explicitar as dificuldades que estão postas atualmente para algum projeto que nasça das reflexões e constatações das necessidades constatadas pelo conjunto dos atores e atrizes do processo educacional. Neste contexto, como trabalhar na perspectiva da educação em direitos humanos, se cada vez o controle é maior e todos os passos do processo educacional estão postos nos documentos a serem seguidos por gestores/as e professores/as.

Com estas reflexões, retomamos o papel importante da educação para a construção de uma sociedade mais humana e justa; abordaremos a seguir algumas questões importantes acerca da metodologia da educação em direitos humanos, bem como tecer considerações sobre o avanço para a educação em direitos humanos na atualidade, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: pressupostos e metodologias para o trabalho pedagógico

Proposto em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH (BRASIL, 2006) é um documento importante que, dentre todos os elaborados desde a década de 1990, como o Programa Nacional de Direitos Humanos que já fazia referência à educação incluindo o papel das Universidades, pode ser considerado de grande relevância, pois trata especificamente da educação em todos os níveis de ensino da educação formal, da educação não formal, da educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, além de abordar o papel educativo da mídia.

Já na introdução do documento, argumenta que uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

Afirma ainda que com a elaboração do PNEDH, está cumprindo com a responsabilidade do país, por ser signatário da Declaração e Programa de

Ação da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, que enfatizou a educação em direitos humanos, abordando a diversidade humana, a igualdade de condições e os direitos humanos das mulheres.

Com relação à questão das mulheres, destacamos também a relevância do mesmo no que diz respeito a reafirmar a importância da eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres na vida pública e na vida privada, além da erradicação de todas as formas de discriminação contra a mulher, tanto abertas quanto veladas, como problema social que a escola não pode desconsiderar.

Na sua *Introdução*, também reconhece que ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência, mostrando a preocupação em aliar direitos humanos com a diversidade humana.

No que diz respeito à Educação Básica, destacamos que:

d) A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

Ressaltamos, também, a importância de reafirmar a necessidade de

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

Este cuidado vem responder também à demanda histórica do movimento feminista brasileiro, além de mostrar a importância da formação em continuidade dos/as profissionais da educação para que o trabalho voltado aos direitos humanos que, necessariamente, deve abordar a diversidade humana, requer mudança de valores e de mentalidade, o que

não é conseguido sem um trabalho contínuo de formação voltado a estas temáticas.

Afirma também que, na escola, devem ser propostas ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.

O documento mostra, assim, a preocupação com a defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLBT), negros(as), pessoas com deficiência, idosos(as), adolescentes em conflito com a lei, ciganos(as), refugiados(as), asilados(as), entre outros.

Além das sugestões presentes na proposta do PNEDH, Bittar (2008) apresenta algumas questões que devem ser pensadas para a educação em direitos humanos.

A preocupação com a alteridade e o favorecimento de uma concepção de mundo centrada na dimensão da consideração do outro e do afeto, traços de uma cultura do cuidado, têm a ver com a necessária passagem para o campo da dinâmica existencial fundada no cultivo do socialmente inexplorado campo do feminino. Este que pode ser caracterizado como forma de expressão do caráter ativo do amor, e que se revela “além do elemento da ação, o caráter ativo do amor se torna evidente no fato de que sempre implica certos elementos básicos, comuns a todas as formas de amor. São elas *cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento...*” (FROMM, 2006 apud BITTAR, 2008, p.87)

Nesta perspectiva, conforme Bittar (2008, p.87-88), o cultivo desses valores é de fundamental importância para o desenvolvimento desta forma de interação social. Estamos falando de se pensar no aprimoramento da democracia e da cultura dos direitos humanos agora em outras bases, “de ampla conexão das práticas sociais a práticas ligadas a uma ética do cuidado”. “Se não há direitos humanos sem respeito, o respeito significa aqui a capacidade de amar e deixar se desenvolver integralmente, e não o dominar, o castrar, o manipular [...]”. Tendo como base estes pressupostos, a educação e a metodologia em e para os direitos humanos deve preparar para o convívio com a diversidade, na base do diálogo e do respeito, como forma de prática de solidariedade social, entendendo que todos e todas são *sujeitos de direitos*.

Para qualquer projeto de educação em direitos humanos, é importante ressaltar o que Candau (2009, p.291) afirma, que não se pode trabalhar na elaboração de metodologias e práticas descolada de uma visão político-filosófica, uma concepção dos direitos humanos e sem se pensar coletivamente o sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto. As práticas pedagógicas não são um fim em si mesmas, não são neutras, estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.

Assim, a educação em direitos humanos deve partir de uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direitos, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade, como o fizemos no início deste texto, são necessidades para o trabalho voltado para a visão crítico-reflexiva.

Como Candau (2009, p.292) afirma, e como constatamos em vários trabalhos desenvolvidos tanto na educação formal quanto não-formal, nesta perspectiva, há necessidade de processos formativos com atividades articuladas e desenvolvidas com metodologias ativas e participativas, nestas, todos e todas devem ter um papel ativo. Partir dos problemas do cotidiano e de histórias de vida, é um bom início para se introduzir a história de luta e a constituição do conceito de direitos humanos mostrando que todos e todas, em qualquer situação *são sujeitos da história da humanidade e de sua própria história*. Os conteúdos a serem trabalhados devem ser definidos partindo-se das características e interesses de cada grupo, mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática dos Direitos Humanos. Conforme a autora afirma “A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido”.

É importante ressaltar ainda o que Candau (2009, p.292) aponta que, neste processo educacional,

é importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada. O ver refere-se à análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalho utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos etc. A sistematização supõe a construção coletiva, que sintetiza os aspectos mais

significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida, no contexto em que se atua, constitui a etapa final do processo.

A utilização de, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes, fazendo uso de entrevistas, matérias de jornais, de vídeos e de outros meios de comunicação. Trabalhar com oficinas, dramatizações e outras atividades lúdicas sempre trazendo a realidade para análise, são procedimentos importantes para o trabalho com direitos humanos. É importante, também ressaltar que a questão das minorias sociais devem ser incluídas nas atividades de formação.

Finalizando o texto, mas não as reflexões, é preciso considerar que a construção da identidade da escola, que poderá se dar na perspectiva da educação em direitos humanos ou não, é materializada no Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo assim, é no processo de planejamento que as reflexões e atividades de formação devem acontecer para que o Projeto reflita o ideal de educação e o propósito da escola para atingir os objetivos construídos coletivamente. Assim, relembramos com as afirmações de Costa (2003, p.56) no que diz respeito à construção da identidade da escola que

Desde a fase inicial de mobilização das pessoas para a sua elaboração, de discussão de opiniões e de procura de consensos, até à sua formalização num documento clarificador da situação real e das intenções de cada comunidade educativa (identificando a especificidade própria de cada escola, o seu passado histórico, o sentido da sua ação e os valores que lhe dão significado) – constitui, quer enquanto processo, quer como documento (passível de ser utilizado em várias situações da vida escolar) um instrumento de desenvolvimento e de afirmação da identidade organizacional de cada escola (conjugando perspectivas, valores, intenções e práticas).

Para que este projeto pedagógico, em consonância com o *projeto de escola* tenha como compromisso a formação *para* e *em* direitos humanos e para a cidadania deve levar em conta, que a “educação formal, enquanto direito de todos, é condição essencial à formação da cidadania e tem na escola o seu espaço privilegiado. Lutar pela conquista da escola pública de qualidade é

antes de tudo lutar por uma sociedade democrática”, conforme sugere Silva (2010, p.59). Outras sugestões com as quais corroboramos, são

Construir as normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos alunos;

Vivenciar, na escola, debates sobre propostas e programas dos candidatos a cargos eletivos e simular situações de escolha dessas propostas por meio da representação de alunos/candidatos;

Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, poluição dos rios e defesa do meio ambiente;

Trazer para a sala de aula exemplos de discriminações comuns na sociedade e, a partir de uma situação-problema, discutir formas de resolvê-las, de acordo com os instrumentos legais que temos;

Estimular a participação dos alunos nos eventos da escola e no grêmio estudantil.

Neste trabalho, considerando as sugestões anteriormente apontadas, queremos reforçar a idéia de que é necessário o desenvolvimento de um processo de conscientização contínuo e permanente dos direitos e deveres que organizam a sociedade e a escola. Esta conscientização deve englobar a idéia de sujeito histórico, de solidariedade, de respeito e de compromisso com a cultura de direitos humanos. Devemos trabalhar na perspectiva de se respeitar as diferenças individuais sem perder de vista o coletivo lembrando que a luta por uma vida digna, mais humana e justa é contínua, como a luta histórica pelos direitos humanos, que não terminou e não terminará.

Referências:

BRABO, T.S.A.M. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRABO, T. S. A. M. **Gênero e poder local**. São Paulo: Humanitas, 2008.

BENEVIDES, M.V.S. Cidadania e Direitos Humanos. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Projeto Cátedra UNESCO/USP, 1997.

BENEVIDES, M. V. S. Cidadania e direitos humanos. In: **Educação, cidadania e direitos humanos**. Org. CARVALHO, J. S. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENEVIDES, M. V. O desafio da educação para a cidadania. In: **Diferenças e Preconceito na Escola** – Alternativas Teóricas e Práticas. Org. AQUINO, J. G. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Constituições da República Federativa do Brasil e do Estado de São Paulo.

Declaração universal dos direitos humanos. São Paulo: Imprensa Oficial, [2000].

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. In: CURY, C. R. J. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.v.10, Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO,

CANÁRIO, Rui. Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (org.) **O Estudo da Escola**. Porto Editora, Portugal, 1996.

CARVALHO, J. S. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, Vozes: 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que são Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DORNELLES, J. R. W. **O Que São Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

GOERENDER, J. **Direitos humanos. O que são (ou devem ser)**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual significado? In: SILVA, Aída Monteiro, TAVARES, Celma (org.) **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEXTA PARTE

EDUCAÇÕES PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

A presença do psicólogo educador social em um Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto

Claudia Roberta Zanchin Vanzo¹

Maria Fernanda Jorge Rocha²

Mais do que proximidade
Estar presente, na verdade,
É estar disposto a acolher
O que do outro nos vem
E que no fundo contém
A verdade do seu ser.

Antonio Carlos Gomes da Costa (1999, p.11)

O presente texto apresenta o relato de experiência da atuação do profissional de psicologia como educador social no atendimento de adolescentes em cumprimento³ de medidas socioeducativas em meio aberto e tem como objetivo discutir a importância do olhar sensível e atuante deste profissional neste contexto.

A experiência do trabalho realizado no atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, nos mostra que o psicólogo atuante deve ter um olhar ampliado e ter acesso a toda demanda que envolve o ato infracional e ao adolescente que o cometeu, além de compreender a necessidade que perpassa brevemente pela própria questão

¹ Psicóloga, mestre em Serviço Social, professora dos Cursos de Psicologia e Direito da UNICEP e orientadora de medidas socioeducativas no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto - Salesianos São Carlos, SP - Brasil. E-mail: claudiazanchin@gmail.com

² Psicóloga, especialista em Educação Social, professora do Curso de Massoterapia do SENAC São Carlos e orientadora de medidas socioeducativas no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto - Salesianos São Carlos, SP - Brasil. E-mail: mferjr@yahoo.com.br

³ Em cumprimento, de acordo com Silvia Losacco (2010), é o que teve um início, está sendo desenvolvido e terá um fim. Se continuarmos nos referindo a este adolescente como "adolescente infrator", estaremos impedindo esse sujeito de relacionar-se positivamente na sociedade. Por não conseguir descolar de si este "rótulo", é vítima de estigmas, preconceitos e inúmeros impedimentos de socialização.

da adolescência, a fim de obter melhor compreensão do significado⁴ da infração na vida de cada adolescente.

Segundo o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa (1999), para assumir o papel de educador social, o educador deve exercitar a dialética proximidade/distanciamento. Pela proximidade, procurar vivenciar as circunstâncias pessoais e sociais de seus educandos e, pelo distanciamento, afastar-se no plano do pensamento crítico e autocrítico, para perceber como seus atos se inscrevem na concatenação dos acontecimentos.

A confiança estabelecida na relação afetiva, fazer-se presença⁵ na vida do adolescente, oportuniza a manifestação da espontaneidade para boas – novas ações e ressignificações⁶ proporcionando um encontro télico⁷ e favorecendo a estruturação de espaços de educação.

Rocha (2010), em trabalhos anteriores, discute que a educação, em suas diversas formas de manifestação – formal e não formal – tem como principal ator o educador social, profissional que se faz veículo para a transmissão de conteúdos e possibilidades a um determinado público.

A Educação Social como prática da Pedagogia Social, que abrange o universo conhecido como educação não-formal, que compreende as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não-governamentais, programas e projetos sociais, intervêm em uma relação de cuidado e ajuda destinada a realidades de onde emergem necessidades e auxílio de orientação. Tal ação se dá de maneira preventiva, extrapolando os limites da sala de aula, desenvolvendo-se através de atividades tais como: esportes, música, teatro, etc. Essas ações têm como principal objetivo promover nos educandos a capacidade de administrar seus riscos, incitando

⁴ Os significados, de acordo com o pensamento de Vigotski (apud ZANCHIN, 2010), são produções históricas e culturais que permitem a comunicação, a socialização das experiências. Se referem tanto aos conteúdos instituídos, compartilhados e apropriados pelos sujeitos, como configurados pela sua subjetividade.

⁵ Fazer-se presença na vida de um adolescente em dificuldade pessoal e social é, pois, a primeira e a mais primordial das tarefas de um educador que aspire assumir um papel realmente emancipador na existência de seus educandos, definição de Costa (1999).

⁶ Compreende-se como processo de ressignificação, aquilo que ocorre quando o adolescente confronta os significados assumidos em vivência pessoal, negando-os para superá-los, e assume aqueles que deverão nortear suas futuras propostas (ZANCHIN, 2010).

⁷ Jacob Levy Moreno (apud PERAZZO, 1994, p.41) define Tele como um conceito próprio do psicodrama, enquanto um fenômeno da interação, supõe vivência totalizadora e mútua, em que a integridade do biológico, do social, do intelectual, do perceptivo e do afetivo se fazem presentes nos seres em relação num dado momento.

a autonomia para que sejam capazes de desenvolver resiliência e construir seus projetos de vida de forma autônoma (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p.15).

Tudo isso é proporcionado por instituições socioeducativas, embasadas na Pedagogia Social. Nessas instituições, se encontra a figura do educador social, profissional que proporciona ao público atendido, as ações socioeducativas. O educador social pode atuar em vários âmbitos como no atendimento a grupos e pessoas, na educação não-formal, na área de animação sócio-cultural, bem como na educação de jovens e adultos. Para isso, existem algumas competências fundamentais que qualificam sua atuação e que explicam várias de suas funções dentro de uma instituição. São elas:

- Capacidade de elaborar projetos educativos: capacidade de elaborar soluções que atendam à necessidade de seu público-alvo, além de executá-las e avaliá-las;
- Capacidade de intervir em projetos educativos: capacidade de adequar os projetos às reais necessidades de seu público-alvo, tomar decisões e mediar conflitos;
- Capacidade de trabalhar em equipe: considerar as importâncias de diferentes atores;
- Capacidade de formação continuada: participação em cursos, seminários, simpósios, etc, que contribuam para a qualificação de sua prática;
- Capacidade de gestão: capacidade não só de gerir recursos financeiros, mas também saber agir e gerenciar os profissionais de sua equipe, adequando-os às funções onde apresentem maior habilidade (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003).

A UNESCO⁸, nos fins da década de 1990, sugeriu quatro importantes saberes que deveriam guiar a educação no novo milênio que norteiam a prática do educador social descritos a seguir:

O **saber conhecer** é a dimensão da apropriação do conhecimento. É a dimensão racional. Dessa forma, é importante que o educador conheça desde o contexto em que atua como as necessidades da população, sua cultura, os problemas enfrentados, até as metodologias que servirão de base para sua atividade socioeducativa.

⁸ Cf. DELORS et al., 2004.

O **saber conviver** se relaciona à dimensão relacional. O educador social, por atuar como um dinamizador das relações entre as pessoas utiliza-se da dimensão da ética profissional, da responsabilidade e da cidadania, buscando, assim, a transformação da realidade social.

O **saber ser** se relaciona à dimensão existencial da vida. Este saber é intrínseco ao educador enquanto ser humano, quando sua prática estende àquilo que possui como valor e ideal de vida.

Finalmente, o **saber fazer** está relacionado ao trabalho e à dimensão operacional, relacionando o saber teórico, metodológico, com o saber prático, ou seja, como o educador aplica seus conhecimentos *in loco*, na sua práxis.

O Programa de Medidas Socioeducativas como espaço de educação não-formal

O Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos atende adolescentes de 12 a 18 anos, em cumprimento de medida de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade, preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 112, incisos de I a VI (BRASIL, 1990), atuando, dessa forma, com a educação não-formal.

As medidas socioeducativas são divididas em dois grupos: as não privativas de liberdade – advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida – e as de privação de liberdade – semi-liberdade e internação.

As medidas são aplicadas através de decisão judicial, a partir do ato infracional praticado pelo adolescente, de acordo com a infração cometida, a capacidade dos adolescentes em cumpri-las, as circunstâncias sociofamiliares e a disponibilidade de serviços existentes (ZANCHIN, 2010, p.18).

O ECA, ao prever as medidas socioeducativas ao adolescente que cometeu ato infracional, os responsabiliza por meio da execução de ações sociopedagógicas, pelo entendimento de que esses jovens estão em um momento especial de suas vidas, em processo de desenvolvimento.

Segundo Volpi (1997), as medidas possuem aspectos punitivos já que os adolescentes não têm a opção de cumpri-las, também possuem aspectos socioeducativos na medida em que deve oportunizar o acesso à formação e informação, criando oportunidades de superação da condição de excluídos em que os adolescentes são colocados.

Na medida de Prestação de Serviços à Comunidade, artigo 117 do ECA (BRASIL, 1990), o adolescente deve realizar tarefas gratuitas, de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas, bem como programas comunitários e governamentais. As tarefas são atribuídas conforme as aptidões dos adolescentes de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

Na medida de Liberdade Assistida, segundo o ECA (BRASIL, 1990) em seu artigo 118º, a autoridade designa pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. Esta medida é fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser a qualquer momento prorrogada, revogada ou substituída por outra medida. Ao orientador, profissional que será responsável pelo adolescente, compete promover socialmente o adolescente e sua família, supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar, diligenciar no sentido da profissionalização e inserção do adolescente no mercado de trabalho e apresentar relatório do caso.

Vale ressaltar que na execução dessas duas medidas, o adolescente é acompanhado por um profissional específico, denominado orientador de medida, porém, neste artigo utilizaremos educador social.

A proposta pedagógica do Programa em questão está pautada nos referenciais legais do ECA, da Constituição Federal e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)⁹, considerando a adolescência como um período específico e singular do desenvolvimento humano com um olhar mais abrangente acerca da subjetividade e singularidade do adolescente.

O SINASE trata-se de um documento elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que visa “[...] promover uma ação educativa no atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa, sejam aquelas em meio aberto ou as restritivas de liberdade” (ZANCHIN, 2010, p.21). Fruto de uma construção coletiva, o SINASE envolveu diversos segmentos do governo, representantes de entidades de atendimento e sociedade civil, com o intuito de atender aos preceitos pedagógicos das medidas socioeducativas, conforme preconiza o ECA. Através deste documento, portanto, as medidas devem ser consideradas uma ação pedagógica, atuando no sentido de descoberta de novas

⁹ Cf. BRASIL, 2010.

potencialidades, “direcionando construtivamente o futuro do adolescente” (ZANCHIN, 2010, p.22).

Atualmente, o Programa de Medidas conta com uma equipe multiprofissional, formada por psicólogos e terapeutas ocupacionais que executam o atendimento direto aos adolescentes em cumprimento de medida de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, bem como o atendimento exclusivo às famílias. Além disso, somam-se à equipe, educadores de artes, esportes e informática, responsáveis pelas oficinas que complementam o atendimento socioeducativo.

Como premissa de trabalho deste Programa, o adolescente que cometeu ato infracional é visto primordialmente como um adolescente, considerando toda a sua realidade socioeconômica, cultural e familiar. O ato infracional também é compreendido dentro do contexto do adolescente, para que ele, junto ao seu educador, possa ressignificá-lo e conseqüentemente, elaborar para si um novo projeto de vida.

Ao olhar o adolescente sob esta ótica, a presença do educador facilitador para a ressignificação do ato infracional é vista como primordial no atendimento, além de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio a construção de seu ser em termos individuais e sociais (COSTA, 1999).

Segundo o Sistema Preventivo de Dom Bosco¹⁰, que também embasa o trabalho dos educadores no Programa de Medidas, a presença é a ação primordial, aquilo que caracteriza o educador. A presença é educativa quando o educador ultrapassa os limites do domínio técnico, adquirindo uma visão mais ampla do adolescente, assumindo assim, uma postura empática, que o permite compreendê-lo de maneira integral, levando em conta não só aquilo que está manifesto, mas toda a bagagem que construiu a subjetividade deste adolescente. Há algumas condições para que a presença, de fato, se torne educativa. Primeiramente, as pessoas nas relações educativas devem assumir, através de posturas e atitudes, a identidade e função de educadores. Dessa forma, os educandos passam a reconhecer seu educador como alguém em quem poderão confiar. A presença, portanto, permite ao educando ser ele mesmo, expressando-se com espontaneidade, a partir do momento em que se sentir acolhido, através da presença verdadeira de seu educador.

Segundo Marchand (1985), quando duas pessoas são colocadas frente a frente, elas estão em uma situação de troca: enquanto uma oferece uma parte de

¹⁰ Cf. SISTEMA PREVENTIVO E DIREITOS HUMANOS, 2009.

si, está ao mesmo tempo, recebendo do outro. Isso levará, portanto, ao crescimento mútuo. Buscando conhecer melhor nosso educando, é possível guiá-lo em seu desenvolvimento e, quando se transmitem os meios mais adequados para atingir este fim o educador “[...] se sente recompensado pela alegria de ter feito um trabalho educativo criador de vida verdadeira, que lhe dá a impressão de ter prolongado sua própria existência” (MARCHAND, 1985, p.79). Já Benjamin (1998, p.25), defende a idéia de que “[...] quanto mais nos conhecemos, melhor podemos entender, avaliar e controlar nosso comportamento e melhor compreender e apreciar o comportamento dos outros”. Sendo assim, quando nos sentimos mais à vontade conosco, somos mais capazes de ajudar os outros a se sentirem bem consigo mesmos.

Pensar o trabalho do psicólogo no contexto da execução das medidas socioeducativas não é possível sem a devida reflexão sobre o cenário que transpassa as práticas e as define (MONTEIRO, 2007).

Losacco (2010) lembra que o caráter que fundamenta legalmente os procedimentos das políticas públicas voltadas aos adolescentes é o de considerá-lo um sujeito de direitos, isto é, a lei assegura a todos, sem qualquer discriminação de raça ou condição social a garantia de igualdade de condições para desenvolverem-se de modo completo com respeito e dignidade. É neste posicionamento que a ética profissional do psicólogo se fundamenta quando cita em seus princípios fundamentais:

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.
- IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática.
- V. O psicólogo contribuirá para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão.
- VI. O psicólogo zelará para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada.

- VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código (CÓDIGO..., 2005, p.7).

Como citado anteriormente, segundo o SINASE (BRASIL, 2010), os orientadores socioeducativos são pessoas próprias dos locais de prestação de serviço que estarão incumbidas de acompanhar qualitativamente o cumprimento da medida do adolescente.

A experiência na relação orientador-adolescente permite afirmar que os adolescentes em conflito com a lei são adolescentes como os outros, que têm medos, inseguranças, problemas na escola, que namoram, que brigam, que às vezes são chatos e pegajosos... mas que, por um motivo muito particular, transgrediram, gerando o conflito com a lei. É uma concepção simples, porém, é o reflexo da vivência com esse adolescente, da relação constituída entre educador e educando... da relação da presença em sua vida durante o cumprimento da medida (ZANCHIN, 2010, p.34).

Segundo a psicóloga Silvia Losacco (2010, p.8):

O educador, independentemente do papel que exerça em sua relação com o adolescente no cumprimento de uma ação judicial, é quem "dá vida" aos textos das leis que regulamentam as políticas e os programas destinados a essa população. Os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas precisam de parceiros preparados que os ajudem a superar os conflitos e incertezas resultantes de sua condição.

Costa (1999) afirma que relacionar-se de maneira significativa com adolescentes em dificuldades é alguma coisa que, a partir de uma consistente disposição interior, pode ser aprendida.

O trabalho educativo, presente e significativo na vida do adolescente, é e sempre será uma fonte inesgotável de aprendizagem. A experiência vivenciada no atendimento, no pátio, nos grupos, nas oficinas, ir ao encontro com o jovem é a maneira espontânea¹¹ e criativa de transpor a realidade perversa, as diferenças, as dificuldades.

¹¹ Para Moreno (apud SENE-COSTA, 2006, p.58) a espontaneidade é a qualidade que possibilita ao indivíduo criar uma "[...] resposta adequada a uma nova situação, ou a nova resposta a uma situação antiga".

Referências

- BENJAMIN, A. **A entrevista de ajuda**. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. **Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo – SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/sinase/>. Acesso em: 05 nov. 2010.
- CÓDIGO de ética profissional do psicólogo. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/codigo_etica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.
- COSTA, A. C. G. da. **A presença da presença: métodos e técnicas de ação socioeducativa**. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 1999.
- DELORS J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOSACCO, S. **Caderno - conceitos para formação continuada de educadores de medidas socioeducativas do Estado do Acre**. Rio Branco: Instituto Socioeducativo do Estado do Acre, 2010. No prelo.
- MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.
- MONTEIRO, E. M. da S. O psicólogo e a execução das medidas socioeducativas. In: HAMOY, A. C. B. (Org.). **Direitos humanos e medidas socioeducativas: uma abordagem jurídico-social**. Belém: Movimento República de Emaús, 2007. p.159-170.
- PERAZZO, S. **Ainda e sempre psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1994.
- ROCHA, M. F. J. **A educação social e o ECA como instrumentos de transformação e preparação para o mundo do trabalho**. 2010. Trabalho e Conclusão de Curso (Especialização em Educação Social) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.
- ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SENE-COSTA, E. **Universo da depressão**. São Paulo: Ágora, 2006.
- SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: UNESCO, 2009.

SISTEMA preventivo e direitos humanos. São Paulo: Inspetoria Salesiana de São Paulo, 2009. (Coleção Protagonista).

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZANCHIN, C. R. **Os diversos olhares na construção das Medidas Socioeducativas no município de São Carlos/SP**. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Inclusão social e terapia comunitária: os processos educativos das práticas sociais na promoção de redes humanitárias

Leandro Osni Zaniolo¹

Marta Regina Sene²

Pensando bem, liberdade é pouco.
O que eu desejo ainda não tem nome...
(Clarice Lispector)

A guisa de introdução: A Terapia Comunitária na Unesp

A Terapia Comunitária é uma modalidade de trabalho desenvolvido em grupo que tem como proposta o acolhimento e a escuta sensível de sofrimentos e de conflitos humanos. Está pautada pela finalidade de constituir redes solidárias e humanitárias possibilitando que as próprias comunidades atendidas possam identificar as suas competências, fomentando suas potencialidades e a troca de experiências. Trata-se, portanto, de um espaço comunitário no qual são partilhadas experiências de vida, de forma horizontalizada e circular.

Terapia, palavra de origem grega que significa acolher, atender, servir, ser caloroso e Comunidade, palavra composta por duas outras: Comum e Unidade, norteiam o trabalho desenvolvido pelo terapeuta (aquele que cuida dos demais de forma calorosa), na medida em que traz à luz, o que as pessoas têm em comum, suas afinidades, seus sofrimentos, de forma a buscarem conjuntamente soluções e a superação de suas dificuldades.

Esta modalidade de trabalho está baseada em pressupostos teóricos que dialogam com o Pensamento Sistêmico, a Teoria da Comunicação, a Antropologia Cultural, a Pedagogia de Paulo Freire e a Concepção de Resiliência.

¹ Professor Doutor - Departamento de Psicologia da Educação – Programa de Pós Graduação em Educação Escolar /Supervisor da Unidade Auxiliar CENPE - FCL-UNESP/CAr. zaniolo@fclar.unesp.br

² Professora Ms. na Rede Estadual de Ensino do município de Araraquara. martasene@ig.com.br

A Terapia Comunitária foi inicialmente sistematizada no Brasil, a partir de um projeto de extensão desenvolvido pelo Departamento de Medicina Social da Universidade Federal do Ceará, junto à comunidade de Quatro Varas, em Fortaleza, coordenado pelo Prof. Dr. Adalberto Barreto, há quase três décadas.

Atualmente, o Ministério da Saúde está adotando medidas que visam a implantação em todo o Sistema Único de Saúde (SUS) do país, desta modalidade de trabalho preventivo. Para tanto, serão formados, sob a responsabilidade dos Pólos de Formação reconhecidos pela Associação Brasileira de Terapia Comunitária (ABRATECOM), novos terapeutas comunitários em praticamente todos os estados brasileiros.

Este projeto do Ministério da Saúde, a ser realizado em parceria com os municípios onde são desenvolvidos os cursos de formação, está voltado preferencialmente, à capacitação dos agentes comunitários e dos profissionais médicos e para-médicos vinculados aos Serviços de Saúde da Família e já se encontra em vias de implementação.

A participação da UNESP no campo da Terapia Comunitária tem sido desenvolvida por meio do projeto intitulado “Pólo Formador em Terapia Comunitária – CENPE-UNESP”, que tem realizado diversas ações de pesquisa, extensão e ensino, desenvolvidas junto à Unidade Auxiliar (CENPE) da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e é reconhecido desde o ano de 2005, como Pólo Formador pela ABRATECOM.

O CENPE - Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” conta atualmente, com supervisor e coordenador de Pólo além de uma equipe de especialistas das áreas de psicologia, serviço social, psicopedagogia e fonoaudiologia. Todos esses integrantes do trabalho contam com formação especializada em Terapia Comunitária.

O Projeto “Pólo Formador em Terapia Comunitária CENPE-UNESP”, apoiado nesta metodologia de intervenção terapêutica vem desenvolvendo, desde 2004, diversas ações complementares ao sistema de saúde, de educação e da promoção social, dentre outros, atuando não somente na própria universidade, mas também em várias instituições no município e na região, como nos postos de saúde da família, escolas públicas e particulares, instituições assistenciais, centros de ressocialização, associações de classe e clubes de serviços.

Ao lado deste tipo de trabalho de natureza extensionista, oferece regularmente cursos de formação em Terapia Comunitária e Cuidando do Cuidador, ocupando-se ainda das Intervisões (um modelo também

horizontalizado de supervisão) necessárias à formação do Terapeuta Comunitário.

Foi como resultado das atividades nessa área de atuação desenvolvidas desde seu início, que o projeto obteve o reconhecimento pela Associação Brasileira de Terapia Comunitária (ABRATECOM) como Pólo Formador em Terapia Comunitária.

Em 2005, participou ativamente do III Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária ocorrido em Fortaleza, com apresentação de trabalhos e o relato da experiência acumulada até então. Naquela ocasião, o Pólo CENPE-UNESP, foi homenageado como Pólo Formador em Terapia Comunitária pelo Movimento Integrado de Saúde Mental Comunitária do Ceará.

No ano seguinte, o CENPE esteve representado nos Encontros de Formadores em TC realizados em Salvador e em Belo Horizonte, ocasiões em que seu projeto foi homenageado pelos Movimentos Integrados de Saúde Comunitária da Bahia e de Minas Gerais.

No ano de 2007, além do Encontro de Formadores no Distrito Federal, o Pólo Formador da Unesp marcou importante presença no IV Congresso Brasileiro e I Encontro Internacional de Terapia Comunitária, realizados na Associação Médica de Porto Alegre, no mês de setembro.

Mais uma vez, a Unesp foi notabilizada e, desta feita, por condecoração outorgada pelo Movimento Integrado de Saúde Mental Comunitária do Rio Grande do Sul.

A escolha do Pólo de Araraquara para sediar o Encontro Nacional de Pólos Formadores, realizado em maio de 2008, demonstra a relevância do projeto de Terapia Comunitária que o CENPE tem desenvolvido e atesta como a Unesp tem conseguido consolidar-se não apenas mediante a produção de conhecimento no campo da Terapia Comunitária como também colaborado, por meio de seu Pólo Formador, para a divulgação desta importante modalidade de trabalho, por todo o território nacional e agora, também, no exterior.

O Encontro Nacional que esteve sediado no CENPE-FCL da UNESP em 2008, encontrava-se na sua sexta edição e teve como finalidade propiciar o intercâmbio de conhecimentos e experiências de cada Pólo Formador, com o sentido de fortalecer as ações que visam a ampliação das redes de atendimento comunitário, bem como sistematizar procedimentos que orientem e aprimorem a formação de terapeutas comunitários. Os Encontros Nacionais objetivam, ainda, oportunizar amplas discussões acerca das novas políticas públicas de inserção da Terapia Comunitária no Sistema Único de Saúde.

Foram, assim, confirmadas as participações de representantes de Pólos Formadores do Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará, Minas Gerais, Distrito Federal, Pernambuco, Amazonas, Rio de Janeiro, Paraná, Pará, Bahia, Piauí, entre outros e o evento esteve aberto a terapeutas comunitários capacitados ou em formação, bem como à comunidade interna e externa da Faculdade de Ciências e Letras.

Ainda, por aquela ocasião, foram oferecidos os cursos de Formação em “Cuidados para o Cuidador”, que teve por finalidade capacitar agentes multiplicadores para atuarem nas suas comunidades e instituições públicas, privadas e filantrópicas, nas áreas de educação e saúde mental, ampliando o conhecimento de técnicas na perspectiva do reforço da auto-estima, valorizando o autoconhecimento como recurso de transformação pessoal e social, de modo que os profissionais possam atuar na comunidade, em trabalhos preventivos com famílias, crianças, adolescentes e trabalhadores em geral.

Ainda em 2008, finalizou-se o Curso de Formação em Terapia Comunitária (nível I e nível II no período 2007 a 2008), que teve por objetivo formar multiplicadores para desenvolver atividades de prevenção, tratamento e inserção social de indivíduos em estado de sofrimento psíquico, lidar com as crises familiares, prevenir a violência doméstica, o abandono social, atuando na comunidade em instituições públicas, privadas e filantrópicas, nas áreas de educação e saúde mental, ampliando o conhecimento de técnicas na perspectiva do reforço da auto-estima e autoconhecimento.

É importante considerar que em termos de beneficiários dos dois níveis deste curso (por meio dos atendimentos realizados pelos alunos em formação, em diversas comunidades na modalidade em grupo), estima-se que puderam ser contempladas aproximadamente, cerca de 306 crianças, 976 adolescentes, 6299 adultos e 673 idosos.

A realização do VI Encontro Nacional de Formadores em Terapia Comunitária (realizado no período de 14 a 17/05/2008) possibilitou a promoção de intercâmbio entre os Pólos Formadores em Terapia comunitária, visando sistematizar procedimentos, conhecimentos e discutir aspectos de legislação que norteiam os trabalhos de formação nesta área, além de promover a troca de experiências entre diversas regiões do Brasil.

Em parceria com o GRASA, Grupo de Assistentes Sociais de Araraquara, o CENPE teve importante inserção no I Encontro de Assistentes Sociais de Araraquara e região. O referido evento teve por objetivo resgatar a importância do Serviço Social na contemporaneidade especialmente no

município de Araraquara e região, como profissão de investigação, intervenção e estratégia para a promoção dos direitos sociais, na conquista da cidadania e da justiça social.

Ainda, o exercício da supervisão na Unidade Auxiliar, possibilitou dar continuidade a outro projeto desenvolvido em fluxo contínuo, denominado Programa Qualidade de Vida, articulando-o às demais modalidades de trabalhos da Terapia Comunitária, no sentido de proporcionar um espaço de cuidado destinado à comunidade interna e externa ao Campus da FCL-UNESP/CAR, visando:

- Favorecer o resgate da auto-estima e a qualidade emocional dos participantes, identificando habilidades, capacidades e potencialidades, auxiliando no aprofundamento do auto conhecimento;
- Oferecer um espaço de relaxamento de tensões e alívio do estresse;
- Despertar sentimentos de confiança, motivação, persistência e ajuda na identificação e superação de fragilidades.

A guisa de reflexões: o relato de ações como material de pesquisa...

Tais atividades contribuíram para que fosse desenvolvido no triênio 2008/2010, um projeto de pesquisa cujas ações que a ele foram articuladas, mantiveram-se sob a perspectiva de uma linha de pesquisa relativa ao campo da Inclusão social, e possibilitou dar continuidade à análise de alguns dos aspectos presentes na modalidade de trabalho da Terapia Comunitária, tal como já havia sido descrito parcialmente em trabalhos anteriores (ZANIOLO, 2007, 2004).

A finalidade foi, portanto, preservar a continuidade de investigação neste campo de estudo que tem se revelado tão profícuo nos últimos anos.

A motivação inicial para o estudo mencionado partiu do interesse em elaborar um levantamento sistematizado das manifestações artísticas, educativas e culturais que integram essa forma de intervenção terapêutica – a partir da maneira peculiar e diferenciada que ocorrem nas várias regiões do país - e de como tais manifestações trazem em seu bojo, um caráter educativo, ao ponto de resultarem em um instrumento bastante útil na promoção da qualidade de vida das pessoas que se beneficiam desta modalidade de atendimento em grupo.

Com o passar do tempo, entretanto, o foco do estudo expandiu-se para além da idéia original de elaborar um levantamento e centrou-se na análise reflexiva e crítica sobre o papel de tais manifestações como legítimos

processos educativos inseridos na proposta de trabalho com a Terapia Comunitária.

O interesse por permanecer nesta área de conhecimento, foi reafirmado, também, pelo fato de que tem propiciado o desenvolvimento de trabalhos nas três vertentes basilares da universidade pública brasileira: ensino, pesquisa e extensão, sendo pertinente também às funções de coordenação do projeto vinculado ao CENPE, já referido anteriormente.

É importante destacar, ainda, que esta modalidade de intervenção está caracterizada por uma abordagem terapêutica destinada às comunidades, de maneira geral, com a finalidade de promover a atenção primária em saúde mental.

Funciona como fomentadora de redes sociais solidárias, com o intuito de favorecer o reconhecimento de identidades pessoais e culturais.

A metodologia da Terapia Comunitária tem sido sistematizada pelo psiquiatra e antropólogo Adalberto Barreto desde 1987, com a finalidade de atender ao grande contingente de pessoas com problemas emocionais e psíquicos e como forma de adequar as propostas acadêmicas de promoção de saúde às reais carências da comunidade.

A proposta então, tratou efetivamente e, de maneira global, da realização de pesquisa acadêmica adotando como objeto de investigação as possíveis relações entre o que pode ser denominado como “processos educativos e práticas sociais”, a partir do suposto de que todas as circunstâncias de vida e de convívio podem ser oportunidades de educação.

Assim, o estudo esteve baseado na Perspectiva de Sistemas, representada por Mihaly Csikszentmihalyi (1992, 2004). Esse autor é professor de Psicologia e Educação na Universidade de Chicago, Membro da Academia Americana de Educação, da Academia Americana de Artes e Ciências, da Academia Nacional de Estudos Sobre o Lazer, e também Diretor de um Centro de Pesquisa de Qualidade de Vida, instituto de investigação que estuda temas como criatividade, motivação intrínseca e responsabilidade.

O interesse do mencionado autor centra-se no estudo da criatividade e inovação e no que denomina a gestão do fluxo e sua obra tem sido mais recentemente, melhor difundida no Brasil.

Trata-se de um referencial teórico, com o qual já trabalhávamos nos últimos anos, inclusive por meio da orientação de dissertação de mestrado (SENE, 2008), concluída em fevereiro de 2008, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-UNESP/CAr.

O modelo de sistemas supõe a criatividade como um processo decorrente do produto da interação entre três subsistemas: Domínio (Cultura), Campo (Sistema Social) e Indivíduo (Aspectos Genéticos e Experiências Pessoais).

O Domínio representa a cultura onde um determinado comportamento tem lugar e consiste em um conjunto de normas, procedimentos simbólicos, conhecimento acumulado, culturalmente estabelecido e compartilhado em determinado grupo social. Refere-se a um corpo organizado de conhecimentos associados a uma área.

O Campo é composto por indivíduos que conhecem as regras do domínio e que decidem se o desempenho do indivíduo é criativo ou não. Ao exercerem o papel de juízes, cabe a esses a função de decidir se uma nova idéia ou produto é criativo e deve, portanto, ser incorporado ao domínio. É o campo que reconhece, seleciona e preserva o que deve ser incorporado ao domínio e, portanto, para que uma idéia nova seja agregada ao domínio, é imprescindível que ela seja aceita.

O Indivíduo é quem assimilou as regras do domínio, encontrando-se pronto para imprimir no campo suas variações individuais e introduzir mudanças no domínio ou área de conhecimento. Dois aspectos são identificados: características associadas à criatividade e repertório (*background*) social e cultural. Aos indivíduos criativos, o autor relaciona características como curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, persistência, fluência de idéias e flexibilidade de pensamento.

Contudo, parto do pressuposto de que o foco dos estudos sobre criatividade deve ser os sistemas sociais e não exclusivamente o indivíduo, uma vez que o fenômeno da criatividade é construído por meio da relação entre o criador e sua audiência, constituindo um atributo dos sistemas sociais que expressam julgamento sobre os indivíduos. O foco principal para a visão sistêmica é considerar, portanto, a interação entre características individuais e ambientais.

Nesse sentido, também a Terapia Comunitária abarca o princípio da Teoria Sistêmica, quando focaliza o indivíduo, a família, a comunidade como grupos sociais participantes de sistemas maiores que os influenciam e que por eles são também influenciados.

A convivência humana resulta, portanto, de um permanente e diversificado inter-relacionamento entre um indivíduo e outros.

Abordar, ver, situar e pensar um problema em relação ao seu contexto é uma premissa da abordagem sistêmica. Nessa abordagem, o sujeito é percebido em relação às suas interações familiares, sociais, e também em

relação aos seus valores e crenças, possibilitando uma compreensão maior acerca do mesmo, visando sua transformação (CAMAROTTI et al, 2003).

Portanto, essa compreensão de um “todo em comum” não se reduz à mera soma das partes e propõe que o sujeito seja percebido a partir de seu contexto, sem ‘descolá-lo’ do mesmo, como parte indissociável de uma rede de relações.

Outros referenciais importantes para a Terapia Comunitária são os valores culturais e as crenças, reconhecidos pela antropologia cultural como fatores importantes na formação da identidade do indivíduo e do grupo.

A Terapia Comunitária reconhece e valoriza os conhecimentos, as crenças e as manifestações populares como genuínos e imprescindíveis para a transformação do indivíduo em sujeito agente de sua própria história, enquanto co-responsável ativo.

De acordo com Barreto (2005), a Terapia Comunitária tem como objetivos principais:

1- Reforçar a dinâmica interna de cada indivíduo, para que este possa descobrir seus valores, suas potencialidades e tornar-se mais autônomo e menos dependente;

2- Reforçar a auto-estima individual e coletiva;

3- Redescobrir e reforçar a confiança em cada indivíduo, diante de sua capacidade de evoluir e de se desenvolver como pessoa;

4- Valorizar o papel da família e da rede de relações que ela estabelece com o seu meio;

5- Suscitar, em cada pessoa, família e grupo social, seu sentimento de união e identificação com seus valores culturais;

6- Favorecer o desenvolvimento comunitário, prevenindo e combatendo as situações de desintegração dos indivíduos e das famílias, através da restauração e fortalecimento de laços sociais;

7- Promover e valorizar as instituições e práticas culturais tradicionais que são detentoras do “saber fazer” e guardiãs da identidade cultural;

8- Tornar possível a comunicação entre as diferentes formas do “saber popular” e “saber científico”;

9- Estimular a participação como requisito fundamental para dinamizar as relações sociais, promovendo a conscientização e estimulando o grupo, através do diálogo e da reflexão, a tomar iniciativas e ser agente de sua própria transformação (p.37).

Assim, é por meio do compartilhamento de experiências comuns entre os indivíduos, durante as sessões de TC e após as mesmas, que se adota por

finalidade a legitimação do sujeito enquanto um agente ativo de sua história de vida a partir de sua narrativa pessoal.

Trata-se, portanto, de promover aos participantes a possibilidade de se apropriarem de uma noção de comunidade que ao mesmo tempo remeta a um sentimento de pertencimento, legitimando-lhes um espaço no qual possam reconhecer-se na sua condição de sujeito, por meio de seu nome, partindo de suas singularidades e perpassando os elementos comuns que os identificam no coletivo.

Tal como já afirmado por Guareschi (1996), é a partir da possibilidade do sujeito afirmar-se positivamente perante um determinado grupo, reconhecendo e sendo reconhecido por este, emitindo as suas opiniões e manifestando os seus pensamentos, existindo como sujeito crítico com direito à sua palavra e a afirmação de sua identidade pessoal, que se pode constituir a ideia de indivíduo como membro integrante de um coletivo social.

Em outras palavras, o processo de humanização implica em uma práxis, que resulte em ação e reflexão dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo.

Trata-se de considerar, portanto, como também mencionado por Bosi (1992), que “o reconhecimento plural é essencial” (BOSI, 1992; p.309).

E é assim que o processo educativo verificado na Terapia Comunitária - enquanto uma prática social integradora - adota como premissa um dos fundamentos de Paulo Freire, segundo o qual, o diálogo faz-se exigência existencial, no sentido de que existir, humanamente, é “expressar” o mundo, modificando-o. O mundo “pronunciado”, por sua vez, se volta problematizado aos seus sujeitos “pronunciantes”, e gradualmente, passa a exigir deles um novo “pronunciar”.

Na perspectiva da Terapia Comunitária, o diálogo representa a oportunidade de os indivíduos se encontrarem para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, para construir novos saberes. Ainda nesta perspectiva, Silva (1987) afirma que o processo educativo é um ciclo inesgotável, constituindo-se como formação de identidade no meio de uma cultura, assimilando-a, reconstruindo-a e compreendendo outras culturas.

Além disso, tal como já discutido por Sene e Zaniolo (2008), a literatura especializada tem indicado que os estudos sobre manifestações culturais e criativas constituem tema recorrente, que merecem ser difundidos em larga escala cada vez mais, a fim de propiciar-lhes maior visibilidade.

Isto parece ocorrer, especialmente quando se tem presente, a demanda constatada em vários níveis, por indivíduos que sejam considerados agentes de expressão de uma determinada cultura e, portanto, mais aptos a atenderem às transformações necessárias para que se constituam plenamente como sujeitos e reconhecidos socialmente enquanto tal.

É notório que desde os primórdios da civilização tem sido exatamente a atividade criativa do ser humano, o que tem conseguido a transformação do indivíduo e de sua realidade, especialmente nos momentos em que o homem se apropria de relações culturais, artísticas, folclóricas e estéticas como uma forma de lidar com a realidade, condição essencial à afirmação do sujeito em plenitude.

Cultura e criatividade, portanto, além de referirem um processo que humaniza o indivíduo têm se mostrado imprescindível para a produção de conhecimentos e a busca do inovador, do que está ainda por vir, das contradições possíveis, constituindo assim, também relevante objeto de análise.

Não obstante, conforme comentado por Zaniolo (2000), embora a manifestação criadora seja tão antiga quanto a própria civilização, seu reconhecimento como fator de educação, é relativamente recente, ainda que pese a sua preconização, já desde os filósofos gregos, que propunham a educação do indivíduo pela arte.

Longe de figurar, então, no campo das utopias inalcançáveis, o processo criativo implícito nas diferentes culturas têm se mostrado como um elemento essencial a ser considerado, especialmente mediante as transformações sociais importantes que têm sido ocasionadas mundialmente e, inclusive, no que diz respeito à produção de novos conhecimentos científicos.

Assim, parece ser pela intervenção em busca de um novo dado, pela descoberta de um reconhecimento estético acerca da realidade, que o ser humano consegue romper com os paradigmas anacrônicos, com a ausência de significações observadas em determinados contextos sociais e estabelecer outras interfaces de atuação, imprimindo novos sentidos às relações estéticas, vigentes até então em sua própria narrativa pessoal.

Trata-se, portanto, em última instância, de assimilar a manifestação cultural e o ato criativo como um grande desafio, cuja problematização ocorra mediante questionamentos permanentes sobre o que está posto pela realidade e, criativamente, procurar expressá-los, em toda a sua complexa multiplicidade. Da maneira similar, segundo Sene e Zaniolo (2008), Koellreutter (1999), ao discutir o valor e o (des)valor da arte, afirma que ela

pode alargar a consciência do homem, modificando a ele mesmo e à sociedade. Segundo o autor, o valor primordial da cultura, da arte e da atividade artística em geral, está calcado e se manifesta no estilo próprio de seu protagonista, considerado como a mensagem pessoal do indivíduo, do artista, do ser humano narrador.

Por meio do estilo e da atividade artística, a experiência de novos conteúdos é transmitida ao apreciador e faz com que ele pense para além do exterior da obra e da ação artística.

Esse autor entende estilo como algo original, algo como um traço da personalidade, pois para ele:

Estilo não é jamais imitação, mediocridade ou aquilo que agrada à maioria, que faz sucesso; estilo é marca da personalidade, marca de distinção, a expressão da vivência individual, do conteúdo da informação transmitida. Estilo é o próprio ser humano (KOELLREUTTER, 1999, p.259).

Supõe-se então, a partir deste princípio que os participantes no trabalho de terapia comunitária, possam também apropriar-se de seu papel criativo, na medida em que passam a desvelar seus valores, suas crenças, suas tradições, comunitariamente, oferecendo através desses, novos modelos de compreensão de si próprios e do mundo.

Se a constituição do estilo pessoal pode ser alcançada através de processos que desencadeiam a criatividade, ou se o estilo pessoal do artista ou criador é percebido através da sua obra, há que ser considerado o valor intrínseco a qualquer atividade humana, até mesmo aquelas destinadas a preencher o tempo do ócio, que poderão alcançar resultados positivos no que tange ao desenvolvimento de um estilo pessoal e mais criativo, expresso por meio de uma cultura inerente ao indivíduo.

Apesar de, aparentemente ser notório que a expressão artística fornece elementos para despertar a percepção e a sensibilidade do homem, proporcionando-lhe maior consciência de si mesmo e do meio-ambiente, é preciso considerar que para que esse nível de percepção seja alcançado é necessário que qualquer atividade humana, seja em que nível for, proporcione a ampliação do pensamento e dos processos perceptivos que possam levar à sua manifestação de maneira espontânea e criativa.

A literatura especializada tem possibilitado conhecer como alguns teóricos têm pretendido relacionar questionamentos sobre as manifestações culturais, atividades artísticas e o processo criativo, por meio de estudos realizados por Csikszentmihalyi (1992, 1999), Alencar e Fleith (2003),

Torrance & Torrance (1974), Barron (1975) e Yoshiura (1982), Wechsler (1993) entre outros.

Pode-se dizer que em princípio, qualquer coisa que o homem faça pode ser considerada como legitimamente impregnada de valores culturais e criativos, porém existem teorias que tratam sobre a possibilidade de ampliação dessa capacidade, baseando-se em que é por meio da atenção focada e das escolhas dos indivíduos, que se determina a qualidade de suas vidas, por também desenvolver sua autoconfiança, suas capacidades e possibilitar contribuições significativas para a coletividade.

Ainda segundo os autores, Csikszentmihalyi defende a idéia de que a expressão cultural e criativa se dá na interação entre o criador e a sua audiência. A criatividade não é compreendida como própria do indivíduo, mas do julgamento que fazem de uma forma de expressão quando comparada ao que já existe naquele domínio.

Assim, um ambiente estimulador e aberto ao acolhimento, tal como se pretende construir no trabalho da Terapia Comunitária, pode ser considerado, igualmente, como importante para o êxito natural de seus integrantes, na medida em que podem compartilhar suas experiências singulares que passam a ser reconhecidas e valorizadas pelo grupo comunitário.

Trata-se, portanto e, em última análise, do entendimento de que a atuação individual na proposta da Terapia Comunitária, diferentemente de significar um mero agrupamento de pessoas, constitui um espaço de relações, que comporta uma rede de trocas intersubjetivas, da qual origina-se a construção de significados compartilhados, segundo os quais o indivíduo poderá reconhecer em si mesmo, o sentido de pertencimento à sua própria identidade pessoal e cultural.

As narrativas ouvidas pelo indivíduo no contexto da TC, muitas vezes, embora sendo de outras pessoas, remetem à identificação de suas próprias histórias, numa condição de reflexão que lhe permite (re)significar os sentidos atribuídos às suas experiências particulares.

Da mesma forma, as competências alheias, acerca dos desafios e dificuldades enfrentados e superados em contextos de adversidade, permitem reconhecer que o princípio da busca de possibilidades, tem início na mudança e esta, parece que tem sido uma das principais funções propiciadas pela dinâmica de trabalho proposta pela TC.

Neste sentido, a atividade humana e criadora é mediada pelo entorno histórico, social e cultural. O indivíduo é capaz de criar a partir dos encontros que estabelece com outros sujeitos e tais encontros são

mediatizados pelas possibilidades e limites das relações sociais em cada momento histórico.

Isto posto, é possível verificar que o trabalho proposto pela TC, revela relações com um dos principais conceitos que Csikszentmihalyi (1999) apresenta em sua teoria, denominado “fluxo”, ou seja, quando as experiências propiciam a ocorrência de uma completa imersão do indivíduo em determinada atividade.

Ainda, relaciona o fluxo a uma experiência otimizada, um “estado no qual as pessoas estão tão envolvidas em uma atividade que nada mais parece importar; a experiência em si é tão agradável que as pessoas farão mesmo com grande custo, pela pura consideração em fazê-lo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1991, p.4). Em suma, Csikszentmihalyi pensa a experiência como um processo com início e fim que ocorre quando os objetivos traçados por metas e intenções são alcançados.

Csikszentmihalyi (1999) chamou de "estado de fluxo" um alto grau de envolvimento enquanto se realiza uma atividade prazerosa, de livre escolha e de acordo com sua capacidade; o fluxo ocorre quando atingimos este estado e não percebemos o tempo passar, pensamos apenas e tão somente na atividade e, ao terminá-la, nos sentimos realizados, felizes e satisfeitos e faríamos tudo novamente.

O autor descreve ainda as experiências de fluxo como aqueles momentos quando parecemos mais felizes e satisfeitos e nos sentimos mais realizados, esses momentos são considerados como os melhores de nossa vida. Em poucas palavras, segundo o autor, o fluxo costuma ocorrer quando “[...] uma pessoa encara um conjunto claro de metas que exigem respostas apropriadas” (p.36) ou ainda, “o fluxo tende a ocorrer quando as habilidades de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar de sua capacidade de controle” (p.37).

Ao descrever sua teoria psicológica do fluxo, Csikszentmihalyi (1991) afirma que:

[...] as pessoas se sentem melhor quando fazem coisas que as fazem sentirem envolvidas, concentradas e competentes. As experiências do fluxo engajam a habilidade individual através de demandas esclarecedoras e desafiadoras por ação, e assim produzem o estado dinâmico de consciência que requer um constante reequilíbrio da razão entre desafio e habilidades. (p.24).

Com base, então, no exposto, o estudo, de caráter exploratório, resultou em uma coletânea das principais manifestações culturais presentes no

trabalho da TC, quer sejam de natureza musical, proverbial, folclórica, anedótica e/ou gestual, as quais são utilizadas nos vários momentos e etapas do trabalho, sempre relacionadas aos “motes” que surgem por livre manifestação dos participantes.

É interessante ressaltar que a literatura especializada na temática em foco, tem empreendido esforços nos últimos anos, no sentido de registrar a produção das principais manifestações evidenciadas como recursos utilizados para se obter a apropriação de novos olhares sobre determinadas culturas e formas inovadoras de apreensão e compartilhamento de conhecimento.

Assim, Fix et All (2007), reproduzem a compreensão de TC quando de seu início, no Projeto 4 Varas, em uma comunidade de Pirambú, no Estado do Ceará:

“Reunir pessoas num círculo, acolher a cada um... Ouvir, ouvir atentamente, conversar, com simplicidade. Deixar que brotem, de dentro para fora, as riquezas, as competências, as experiências de cada um... Dificuldades, sofrimentos, problemas. Partilhar soluções, despertar a solidariedade. Desfrutar isto, por si só, já não é curativo? Abraçados, ao final, todos cantam... e se enlaçam. Integrados num círculo no qual cada um é um elo. A isso, chamo terapia...” (Barreto, p.16)

De acordo com o grupo de autores citado, tem sido visto que se trata de transformar a demanda de saber em demanda de escuta, para estimular novos olhares e possibilitar a construção de uma rede de apoio a todos os participantes, relacionando sempre um tema tratado com uma livre manifestação por parte do grupo, tal como quando cantam:

Esta ciranda quem me deu foi Lia, que mora na ilha de Itamaracá.../
Minha ciranda não é minha só, ela é de todos nós, ela é de todos nós / A
melodia principal quem guia é a primeira voz, é a primeira voz / Prá se
dançar ciranda, juntamos mão com mão / Formando uma roda,
cantando uma canção...

As músicas folclóricas e os ditados populares ou “provérbios” segundo as autoras, representam a cultura de um povo, sua história, sua memória, tal como anunciado em:

O marinheiro, marinheiro, quem te ensinou a nadar?/ Foi o tombo do navio ou foi o balanço do mar?

Relacionam ainda que relatos do abandono de si e a ruptura com vínculos sociais determinam, por vezes, manifestações expressas como:

Sabiá lá na gaiola fez um buraquinho / Voou, voou, voou... / E a menina que gostava tanto do bichinho / Chorou, chorou, chorou...

Ou ainda, referem que a incapacidade de emocionar-se e manifestar sua sensação de impotência, diante de algo que lhe cause sofrimento:

Quero chorar, não tenho lágrimas, / Que me rolem da face para me socorrer...

Quando é anunciada uma situação de alegria no grupo, no sentido de ressaltar este momento, a opção pode ser, por exemplo:

Bom dia, dia / Bom dia, sol / Bom dia dona alegria...

A capacidade de resiliência e de superação, muitas vezes é anunciada por provérbios como:

Água mole em pedra dura / Tanto bate até que fura...

Csikszentmihalyi (1991) entende que a cultura cumpre sua função quando a consciência está organizada para sustentá-la e dirigi-la e que a organização da consciência é a questão central da cultura. Nossos valores, visões de mundo e até as decisões que tomamos, se originam no modo como nossa consciência está organizada.

Em referência a este tema Santos (s/d) afirma que as preocupações com cultura têm se orientado por duas concepções básicas: ou tratam da totalidade das características de uma realidade social ou dizem respeito ao conhecimento que a sociedade tem da realidade e à maneira como o expressam.

Para o autor, o relacionamento entre essas duas concepções pode ser um instrumento para compreensão da cultura e estudar as sociedades contemporâneas.

Assim, “[...] cultura passa a ser entendida como uma dimensão da realidade social, a dimensão não material, uma dimensão totalizadora, pois entrecorta os vários aspectos dessa realidade” (SANTOS, s/d, p.30).

Conforme afirma Csikszentmihalyi (1999, p.22), a vida cotidiana não é definida apenas pelo que fazemos mas também por aqueles com quem

estamos. Assim, nossos atos e sentimentos são sempre influenciados por outras pessoas. Para o autor, “com o passar dos anos, o conteúdo da experiência determinará a qualidade de vida. Portanto, uma das decisões mais essenciais que qualquer um de nós pode fazer é sobre o modo como nosso tempo é alocado ou investido” (p.17).

Neste sentido, a participação e o reconhecimento da proposta de aprendizagens da Terapia Comunitária, parecem atestar a aprovação dos que dela participam, especialmente por constituírem ainda uma importante possibilidade de empregar seu tempo, na convivência prazerosa com o grupo que integra.

Tal como costuma também ocorrer no processo educativo, nas palavras de Csikszentmihalyi (1999, p.59): “Uma pessoa que cresce experimentando a maior parte do dia como sem importância e sem prazer dificilmente encontrará muito significado no futuro.”

Há que se buscar, portanto, compreender que em última análise, os meios dos quais a experiência na Terapia Comunitária se serve para constituir o que pode ser denominado como “conhecimento pertinente”, tem como pressuposto básico favorecer o empoderamento do indivíduo como sujeito ativo sobre sua própria vida e destino.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A. de P. **Terapia Comunitária passo a passo**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2005.
- BOSI, A. Cultura brasileira, culturas brasileiras. In: BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CAMAROTTI, H. e BARRETO, A. de P. (Orgs). **A Terapia Comunitária no Brasil**. Anais dos trabalhos apresentados no I Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária. Morro Branco, Ceará: MISMEC-DF e MISMEC-Ce, 2003
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Descoberta do Fluxo**, São Paulo: Ed. Rocco, 2004
- _____. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992
- FIX, S. A.; LEITE, M.S.V.; GALVANI, C. Algumas reflexões sobre a inserção da música nos encontros de TC no Centro de Assistência à Família. In: GRANDESSO, M. e BARRETO, M. R. (Orgs.) **Terapia Comunitária – Tecendo Redes para a transformação social: saúde, educação e políticas públicas**. Anais do III Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária. São Paulo: Casa do Psicólogo, ABRATECOM, 2007.
- GUARESCHI, P. A. Relações comunitárias - relações de dominação. In: Campos, R. H. (org.). **Psicologia comunitária: Da solidariedade à autonomia**, Petrópolis: Vozes, 1996.

GRANDESSO, M. e BARRETO, M. R. (Orgs.) **Terapia Comunitária – Tecendo Redes para a transformação social**: saúde, educação e políticas públicas. Anais do III Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária. São Paulo: Casa do Psicólogo, ABRATECOM, 2007.

MINAYO, M.C. de S. Sobre a complexidade da implementação do SUS. In: SILVA, S.F. **Municipalização da saúde e poder local**: sujeitos, atores e políticas. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SENE, M.R. **Arte-Educação, Criatividade e Percepções**: um olhar sobre o Programa Escola da Família. 2008. Dissertação de Mestrado.

SILVA, P.B.G. e. Considerações a respeito de educação, cultura, identidade e escola. In: _____. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. Porto Alegre: UFRGS, 1987. Tese de Doutorado.

SILVA, P.B.G. e. Pesquisa em educação com base na fenomenologia. **Pesquisa em Serviço Social**, v. 1, n. 1, 1990.

ZANIOLO, L.O. Relatórios Trienais (2007; 2004) de Atividades Docentes apresentados ao Departamento de Psicologia da Educação na FCL – UNESP/CAr, em cumprimento às exigências para regime de trabalho docente em RDIDP. Uso restrito.

ZANIOLO, L.O. Dança como prática social: um recurso metodológico para processos educativos e inclusão escolar. In: DALL'ACQUA, M.J.C. e ZANIOLO, L.O. (orgs) **Educação Inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

ZANIOLO, L.O. Inclusão social da pessoa com deficiência: algumas considerações acerca de seus significados. In: MANZOLI, L.P. e SIGOLO, S.R.R.L. (orgs) **A pessoa com deficiência: perspectivas educacionais em estudo**. Araraquara, FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BIBLIOGRAFIA

ZANIOLO, L. O. et al. A trajetória de um Pólo Formador em Terapia Comunitária. In: ENCONTRO NACIONAL DE FORMADORES EM TERAPIA COMUNITÁRIA, 4., 2008, Araraquara. Cenpe-Unesp/Abratecom. **Anais...** Araraquara, 2008. 1 CD-ROM.

SOUZA, T. B. et al. Projeto de Intervenção em Intervisão: O modelo do Pólo CENPE/UNESP/Araraquara. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 5; ENCONTRO INTERNACIONAL DE TERAPIA COMUNITÁRIA., 2; ENCONTRO DE PESQUISA EM TERAPIA COMUNITÁRIA, 1., 2009, Beberibe. Abratecom. **Anais...** Beberibe, 2009.

RUIZ, J. E. L. et al. Terapia comunitária como promoção do desenvolvimento humano. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 5; ENCONTRO INTERNACIONAL DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 2; ENCONTRO DE PESQUISA EM TERAPIA COMUNITÁRIA, 1., 2009, Beberibe. Abratecom. **Anais...** Beberibe, 2009.

TEIXEIRA, M. E. L..ALMEIDA, F.A.R.. Relatos de superação nas práticas de Terapia Comunitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 5; ENCONTRO INTERNACIONAL DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 2; ENCONTRO DE PESQUISA EM TERAPIA COMUNITÁRIA, 1., 2009, Beberibe. Abratecom. **Anais...** Beberibe, 2009.

TEIXEIRA, M. E. L., IANELO L. Os caminhos “pelos quais” a formação da TC me levou: avaliação dos alunos do curso de terapia comunitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 5; ENCONTRO INTERNACIONAL DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 2; ENCONTRO DE PESQUISA EM TERAPIA COMUNITÁRIA, 1., 2009, Beberibe. Abratecom. **Anais...** Beberibe, 2009.

TEIXEIRA, M. E. L. et.al. Terapia Comunitária: um instrumento auxiliar de intervenção com grupo de dependentes químicos em recuperação? . In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 5; ENCONTRO INTERNACIONAL DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 2; ENCONTRO DE PESQUISA EM TERAPIA COMUNITÁRIA, 1., 2009, Beberibe. Abratecom. **Anais...** Beberibe, 2009.

PUBLICAÇÕES CENPE

ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6., 2008, Araraquara. **Anais...**, Araraquara. CENPE – Unesp, 2008. CD Room.

ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6., 2008, **Boletim Informativo: Inscrição, hospedagem, alimentação e transporte.** Araraquara. CENPE – Unesp, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA TERAPIA COMUNITÁRIA; CONSELHO DELIBERATIVO E CIENTÍFICO. **Estatuto e Regimentos Internos.** (org.) ABRATECOM; CENPE – Unesp, Araraquara, 2008.

