

PESQUISAS

EM



concepção, prática e valores

MARIO MARCOS LOPES
EMERSON BENEDITO FERREIRA
[organizadores]

Pesquisas em Educação: concepção, prática e valores

**Mario Marcos Lopes
Emerson Benedito Ferreira
[Orgs.]**

**Pesquisas em Educação:
concepção, prática e valores**



Copyright © dos autores

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

Mario Marcos Lopes; Emerson Benedito Ferreira [Organizadores]

Pesquisas em educação: concepção, prática e valores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 265p.

ISBN 978-85-7993-292-2 [impresso - 2015]

978-85-7993-788-0 [Ebook - 2019]

1. Educação. 2. Pesquisas em educação. 3. Avaliação institucional. 4. Desafios contemporâneos. 5. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Hélio Márcio Pajeú

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP-BAURU/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Apresentação | 7 |
| Sorria, você está sendo anestesiado! A (de) formação humana na sociedade do “felizes para sempre”. <i>Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva Lopes</i> | 11 |
| Leitura e autoria nas produções infantis no ensino fundamental <i>Elisângela Nascimento Yamamoto</i> | 35 |
| O currículo e a seleção e conteúdos: sobre conhecer o passado e não “caminhar” no escuro <i>Nilmara Helena Spressola e Emília Freitas de Lima</i> | 65 |
| Cinema na escola: reflexões sobre a lei 13.006 <i>Solange Straube Stecz</i> | 85 |
| Avaliação Institucional como estratégia para a gestão escolar <i>Mario Marcos Lopes e Maria Lucia Ribeiro</i> | 105 |
| Relações entre a escola e os direitos das crianças e dos adolescentes por meio dos atendimentos do conselho tutelar de Monte Alto/SP. <i>Paola Alves Martins dos Santos e Alessandra David</i> | 135 |

| | |
|--|-----|
| Um estudo sobre a in/exclusão educacional das pessoas com deficiência visual em Ribeirão Preto, SP <i>Ligia Ferrarezi e Ludmila Ferrarezi</i> | 155 |
| O eu e o outro: o uso de textos epistolares no ensino de história e geografia em uma escola do ensino médio de Ribeirão Preto <i>Odair Ribeiro Filho</i> | 187 |
| Pequenos indesejáveis: crianças pobres e delinquentes em páginas de um periódico na Ribeirão Preto do início do século XX (1910-1918) <i>Emerson Benedito Ferreira</i> | 207 |
| Teoria crítica e investigação social empírica: alguns apontamentos metodológicos <i>Ana Paula Peruzzi e Paulo Rogério da Silva</i> | 239 |

Apresentação

Da lavra de especialistas, mestres e mestrandos, doutores e doutorandos, a presente coletânea é produto de intrigantes reflexões dos autores, as quais encaminham o leitor a um amplo cenário no qual se pode verificar a influência das necessidades e demandas sociais por educação, pelas liberdades e pela igualdade.

A obra em apresentação consolida mais um veículo de expressão acadêmica que rompe com os liames estritamente teóricos, para apresentar contextos do cotidiano e da problemática das políticas públicas brasileiras em educação, em uma sociedade secular que luta para ultrapassar amarras paradigmáticas, indesejáveis ao avanço do pensamento que concebe a educação como um processo igualitário, justo e acessível.

É de grande mérito tecer considerações sobre os capítulos que emolduram a presente obra; muito embora a singeleza do apresentador não permita alcançar, com profundidade, o pensamento original e reflexivo de cada autor.

Não obstante, ousou em advertir ao leitor distraído de que as incomodações e divergências apresentadas pelos autores, convidam ao diálogo e a novas reflexões acerca do repensar a educação como valor social, não somente como indicador da estabilidade, mas também como medida do alcance da educação, direito fundamental, a todos os espaços e pessoas, sem distinção.

Assim, do plano emerge em relevo esta notável coletânea a qual passo, em breves notas, a comentar sua intimidade:

Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva Lopes, em *Sorria, você está sendo anestesiado! A (de)formação humana na sociedade dos “felizes para sempre”*, apresenta-nos uma perspectiva do consumo frenético, encomendado pela indústria cultural, como lenitivo volátil para sensações de vazio, medo e angústia, comuns na sociedade contemporânea que não aprendeu a lidar com estas circunstâncias, unicamente anestesiado pelo prazer efêmero do consumo.

O texto *Leitura e autoria nas produções infantis no ensino fundamental*, de autoria de Elisângela Nascimento Iamamoto, nos brinda com uma análise das primeiras produções literárias do estudante do ensino fundamental, um evento que merece a atenção dos docentes desta etapa educacional, tendo em vista que se sustenta a visão da completude da linguagem do educando, desenvolvendo posicionamentos e responsabilidades.

Em *O Currículo e a seleção de conteúdos: sobre conhecer o passado e não “caminhar” no escuro*, Nilmara Helena Spressola e Emília Freitas de Lima, analisaram a desenvolveram discussões acerca da reflexão sobre os interesses políticos e históricos que delinearão a seleção de conteúdos do currículo escolar.

Cinema na escola: reflexões sobre a lei 13.006, Solange Straube Stecz apresenta suas reflexões, quanto a aspectos estruturais e não estruturais, acerca da regulamentação da Lei 13.006 de 26 de junho de 2014, que acrescenta o parágrafo 8º. ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

Mario Marcos Lopes e Maria Lucia Ribeiro, apresentam a *Avaliação institucional como estratégia para a gestão escolar* como um importante indicador para a melhoria da qualidade da gestão pedagógica e administrativa da educação básica, desde que associado ao conceito e à prática da democracia.

As pesquisadoras Paola Alves Martins dos Santos e Alessandra David em *Relação entre a escola e os direitos das crianças e dos adolescentes por meio dos atendimentos do conselho tutelar de Monte Alto/SP*, discutem e analisam a atuação do Conselho Tutelar da cidade de Monte Alto, no período de 2006 a 2008, apresentando a problemática em torno da evasão escolar, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

Em *Um estudo sobre a in/exclusão educacional das pessoas com deficiência visual em Ribeirão Preto, SP*, Lígia Ferrarezi e Ludmila Ferrarezi discorrem sobre a problemática e circunstâncias que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência visual em instituições do ensino superior privadas, no município de Ribeirão Preto (SP), contextualizando aspectos metodológicos e estruturais das instituições de ensino estudadas.

Odair Ribeiro Filho em *O eu e o outro: o uso de textos epistolares no ensino de história e geografia em uma escola do ensino médio de Ribeirão Preto*, apresenta uma inovadora metodologia de ensino de história e geografia, a partir de um modelo desenvolvido com alunos do ensino

médio, a qual estimula o aluno a alcançar múltiplas dimensões dos eventos estudados.

No texto *Pequenos indesejáveis: crianças pobres e delinquentes em páginas de um periódico na Ribeirão Preto do início do século XX (1910-1918)*, o pesquisador Emerson Benedito Ferreira apresenta, de maneira eloquente, os paradigmas que marcaram uma sociedade indiferente às mazelas de seu entorno, especialmente em relação ao abuso e abandono relativos às crianças pobres e crianças delinquentes, as quais emergiam de sua condição ignorada apenas para figurar entre os degredados pelo poder.

Teoria crítica e investigação social empírica: alguns apontamentos metodológicos, produto de pesquisas de Ana Paula Peruzzi e Paulo Rogério da Silva, proporciona ao leitor visões acerca de linhas metodológicas para a crise na investigação social empírica, norteando a discussão para a teoria crítica, como alternativa metodológica.

Assim como eu, o leitor experimentará riquíssima discussão em entusiasmantes textos, os quais por sua diversidade e abrangência tornam a presente obra um encontro nas fronteiras do conhecimento, nos temas debatidos.

Meus sinceros cumprimentos aos autores e organizadores.

Fernando Frachone Neves¹

¹ Doutor em Ciências, Mestre em Ciências da Engenharia Ambiental, MBA em Administração de Empresas, Especialista em Direito Educacional, Biólogo e Advogado. É docente e Coordenador de cursos de graduação e pós-graduação nas áreas do Direito, Gestão Ambiental e Gestão Empresarial em instituições de ensino superior pública e privada.

SORRIA, VOCÊ ESTÁ SENDO ANESTESIADO! A (DE)FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE DO “FELIZES PARA SEMPRE”

Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva LOPES¹

Introdução

“Tristeza não tem fim. Felicidade sim”²

Vivemos na era da felicidade total, diria uma propaganda publicitária qualquer! Será? As pessoas precisam estar sempre sorrindo, sempre cantarolando, sempre gargalhando a conversar amenidades com os alegres companheiros e com os dedicados amigos. Não se pode sofrer, não é permitido. Afinal, com tantas opções no comércio, parece que não é feliz apenas quem não quer. Como sublinha França (2010), “a busca pela felicidade, assim, não significa um movimento imanente, um clamor interno dos indivíduos; ela é estimulada e é formatada pela sociedade” (p. 217). Logo que se vê alguém cabisbaixo e quieto, surge a imperiosa necessidade de que aquele sofredor seja reanimado, como se seu coração estivesse a parar de bater. Diante, porém, de tantos desastres ambientais e de tanta violência, podemos ser assim tão

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente, atua como professora de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos/SP e como formadora do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (UFSCar/MEC).

² Trecho da canção “A Felicidade”, uma composição de Vinícius de Moraes e Antônio Carlos Jobim.

insensíveis a ponto de apenas alegrias sentir? E defronte à morte de um ente querido, pode-se evitar passar pelo processo de luto?

Este artigo tem o objetivo de compreender – por meio da análise de um livro de autoajuda e de um filme que foi sucesso de bilheteria – como a felicidade deixa de ser estado de espírito para se tornar obrigação, em um contexto fortemente dominado pela indústria cultural. Trata-se de buscar respostas para a dificuldade do ser humano em lidar com seus fracassos, bem como o repúdio à simples menção da palavra. Algumas questões que se colocam são: por que temos tanto não encontrar a felicidade? Por quais motivos lutamos tão ferrenhamente contra a tristeza?

Procuramos, no escopo deste artigo, contribuir para o debate em torno das reverberações, para a formação humana, de uma sociedade excitada, como a chama Christoph Türcke (2010), na qual o consumismo se coloca como mote central e como caminho único e infundável para a chegada à tão desejada felicidade. Para tanto, inicialmente estudaremos de forma mais detida a indústria cultural e suas características centrais. Em um segundo momento, deter-nos-emos à compreensão da repressão dos medos humanos, sobretudo no que diz respeito ao repúdio ao fracasso e à oposição ferrenha entre este último e o sucesso, destacando-se, nesse enredo, o mal-estar na civilização que parece sentir o ser humano inserido na sociedade contemporânea. Finalmente, nos debruçaremos mais pormenorizadamente na questão do vício e de como o consumismo se constitui atualmente em atividade socialmente viciante, como que uma droga química ou um remédio anestésico. Nesse momento, desdobrar-se-á uma análise em torno da obra “Quem mexeu no meu

queijo?” e do filme “À procura da felicidade”, buscando compreender a (de)formação humana em tal contexto.

A Indústria de produzir sorrisos

“É melhor ser alegre que ser triste. Alegria é a melhor coisa que existe”³

O termo *indústria cultural* foi cunhado em 1947 por Theodor Adorno e Max Horkheimer, intelectuais da Teoria Crítica da Sociedade, também chamada de Escola de Frankfurt. A intenção era substituir o termo *cultura de massas* por outro que chegasse com maior profundidade e exatidão ao significado do processo de produção em escala massificada e padronizada de bens culturais, o que impede que se dê a emancipação advinda da produção cultural. Dito de outra maneira, “[...] a ênfase da análise desses frankfurtianos recai sobre o modo como a indústria cultural descumpra as promessas de felicidade que foram acenadas aos seus consumidores” (ZUIN; ZUIN, 2012, p. 108).

Nesse enredo, pode-se caracterizar a indústria cultural pelo imediatismo e pela ilusão de que há um desejo individual por um dado produto, como, por exemplo, um celular com determinadas características. Em seguida, a publicidade se encarrega de colocar às vistas do consumidor um aparelho celular assim tão potente e moderno que parece ter sido feito sob medida para tal indivíduo.

Dessa maneira, o que ocorre é a ilusão de que a felicidade possa estar na aquisição daquele dado produto.

³ Trecho da canção “Samba da Bênção”, uma composição de Vinícius de Moraes e Baden Powell.

Afinal, como mostra a propaganda na televisão, com este novo aparelho, será possível ter acesso às redes sociais, torna-se fácil tirar fotografias e fazer filmes, além do contato com os amigos estar garantido. Contudo, basta chegar em casa com o novo celular que logo se percebe um novo vazio (talvez não haja tantas situações para se fotografar e nem tantos amigos para estar sempre em contato) e mais um sonho de consumo em breve se instaura. Em suma, “a indústria cultural não sublima, mas sim apresenta ao seu consumidor os produtos que, finalmente, irão conduzi-lo ao frenesi supremo, pois as promessas de felicidade são colocadas como plenamente realizáveis, bastando aos indivíduos consumi-los continuamente”, como sublinham Zuin e Zuin (2012, p. 109).

Dessa forma, pode-se dizer, com efeito, que é a indústria cultural desejo em privação, já que ela apenas promete, mas nunca cumpre, isto é, nunca se chega à plena felicidade que vem como promessa na aquisição do celular ou de qualquer outro bem. Na realidade, não há o prazer efetivo no contato com o produto, mas sim (e meramente) aquilo que Freud (1989) chama de prazer preliminar ou o pré-prazer e “a indústria cultural se caracteriza, assim, sob a perspectiva da subjetividade do receptor, como o processo de manipulação e operacionalização das paixões desencantadas” (RAMOS, 2008, p. 81).

Em resumo, instaura-se a promessa de que haverá satisfação total e plena com a compra de tal ou qual produto, quando, o que se dá, na realidade, é a enganação da indústria da cultura. Vende-se cultura ou o que se chama de cultura como se seu consumo desenfreado e ilimitado fosse trazer felicidade à vida do indivíduo. Coloca-se, de

fato, exatamente aquilo que Medeiros (2009) sublinha: “a felicidade, um estado e/ou sensação que os sujeitos perseguem, mas que parece sempre lhes escapar encontrou, nas sociedades de hoje e no espaço de circulação discursivo da mídia, o seu simulacro: o consumo” (p. 42).

Todavia, os indivíduos não são completamente ludibriados, não há um processo de plena enganação. Ora, sabemos que ao utilizar pasta dental clareadora e portarmos nosso belo sorriso luminosamente branco não estaremos arrebatando corações e conquistando aquilo que quisermos, desde um namoro até um emprego. Sabemos também que o uso de um desodorante não fará com que o rapaz ganhe o amor de diversas mulheres. Porém, a busca humana pela felicidade é tão grande e ferrenha por um lado e, por outro, não menos intenso é o pavor do encontro com seu próprio *eu* que o indivíduo consome a pasta de dentes e o desodorante. Não ganhará a felicidade, mas poderá conquistar certo *status* social, um estilo de vida típico de quem usa tais produtos. Como destaca Silva (2012), com efeito, “somos sempre dependentes do olhar dos outros e da imagem que eles constroem de nós” (p. 61).

Assim, demonstrar ser uma pessoa de sucesso acostuada à felicidade se torna algo imprescindível numa época em que o consumo promete tudo e não cumpre nada, afinal, como assinala Freire Filho (2010, p. 17), “na era da felicidade compulsiva e compulsória, convém aparentar-se bem-adaptado ao ambiente, irradiando confiança e entusiasmo, alardeando uma personalidade desembaraçada, extrovertida, dinâmica”.

O medo (reprimido) de fracassar

“Mas pra fazer um samba com beleza é preciso um bocado de tristeza”⁴

Discutimos brevemente na seção anterior a repressão dos sentimentos, característica de nossa sociedade excitada – como a nomeia Türcke (2010). Essa questão, porém, se coloca como imprescindível na compreensão do processo de negação do fracasso e exaltação da felicidade a qualquer custo. Rousseau (2004), em conversa com seu discípulo Emílio, já considerava a dificuldade do encontro humano com a felicidade plena:

É preciso ser feliz, caro Emílio, tal é o fim de todo ser sensível; é o primeiro desejo que a natureza imprimiu em nós, e o único que nunca nos abandona. Mas onde está a felicidade? Quem o sabe? Cada qual a procura e ninguém a encontra. Gastamos a vida perseguindo-a e morremos sem a ter alcançado (ROUSSEAU, 2004, p. 652-653).

Reiterando a questão de Rousseau (2004), onde estaria a felicidade? Para Freud (2010) foi o mergulho na civilização e a entrada sem freios na cultura que tirou do homem sua felicidade. Para o intelectual, seríamos felizes no momento em que retornássemos a nossa vida primitiva, na qual respondíamos a nossos instintos. A infelicidade seria, nessa perspectiva, resultado da repressão advinda da civilização. A consequência de tal processo seria justamente o mal estar na cultura:

⁴ Trecho da canção *“Samba da Bênção”*, uma composição de Vinícius de Moraes e Baden Powell.

Descobriu-se que o ser humano se torna neurótico porque não é capaz de suportar o grau de frustração que a sociedade lhe impõe a serviço dos ideais culturais, e disso se concluiu que suprimir ou reduzir consideravelmente essas exigências significaria um retorno a possibilidades de ser feliz (FREUD, 2010, p. 83).

Ocorre que a construção da civilização dependeu da repressão sumária de sentimentos inerentes ao ser humano, como, por exemplo, a agressividade. Nietzsche (1998) resume tal doloroso processo em uma sentença: “o bicho ‘homem’ aprende afinal a se envergonhar de seus instintos” (p. 57). Para Adorno (1994), a repressão dos sentimentos seria, contudo, algo nefasto para a formação do ser humano em seu sentido mais pleno e integral, a *Halbbildung*. Para o autor, “aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir” (p. 39).

Em suma, tem-se um indivíduo que se sente desconfortável e silenciado em uma cultura que o afasta sumariamente de seus instintos primitivos, prometendo que sua felicidade será conquistada por meio do consumo de bens materiais e culturais sob a ideologia da personalização, isto é, apesar de produzidos em massa seguindo o mesmo padrão, a publicidade leva o consumidor a crer que é especial e único ao comprar uma calça com uma etiqueta de tal ou qual grife. A felicidade a que frui o indivíduo é tão efêmera e substancialmente tão falsa, que logo seu mal estar na cultura retorna com força, deixando à vista o vazio do ser e o círculo vicioso retorna ao seu início. Não podendo lidar com seu *eu* (de)formado pela sociedade excitada, novamente

sai tal homem em busca da felicidade em frascos de perfume ou em motores de carros possantes.

O luto talvez seja a mais profunda expressão humana de tristeza. Perder um ente querido faz com que o ser humano se encontre intimamente com seu *eu*, com o abismo do vazio dentro de si e, mais do que isso, com a finitude, portanto, com sua falibilidade enquanto ser humano. Nesse enredo, “a morte, destino inexorável de todo ser, é dificilmente absorvida pela civilização ocidental, que diante do golpe narcísico mais contundente descobre caminhos tortuosos na doce ilusão de um dribble possível” (MENDLOWICZ, 2000, p. 94).

De fato, a sociedade contemporânea, tão efêmera e imediatista, não compreende o luto como um processo lento e necessário. Freud (*apud* Mendlowicz, 2000), em seu estudo “*Melancolia e Luto*” destaca a importância do luto ser um processo gradual e complexo. Nas palavras de Mendlowicz (2000) sobre os estudos freudianos:

O processo de luto [...] se realiza através do teste de realidade, que ao evidenciar reiteradamente que o objeto não mais existe, exige que a libido se desprenda do objeto perdido. Entretanto, sublinha que esta exigência não é fácil de ser cumprida. [...]. As exigências do teste de realidade só podem ser realizadas gradativamente e com muito gasto energético, sendo que no decorrer deste período a existência do objeto perdido é prolongada no psiquismo. Todo esse processo envolve sofrimento, dor, e é feito muito lentamente, pedaço por pedaço (MENDLOWICZ, 2000, p. 88).

Contudo, como pode o indivíduo se permitir passar pelo processo de luto de maneira plena se é necessário que rapidamente tal sujeito volte ao trabalho “feliz”? Ora, o luto

não é permitido também pelo próprio sentimento de culpa que começa a se instalar no indivíduo. Se a felicidade é aquilo a que todos os seres humanos devem buscar, como lidar com um sentimento de angústia que não abre espaço para a felicidade? Trata-se de algo, de fato, complexo e ambíguo que se coloca para o sujeito da sociedade excitada. Afinal:

Se a grande questão do melancólico é não conseguir lidar com uma perda, a perda inconsciente de si mesmo, da auto-estima, e sendo a sociedade atual marcada pelo descartável, ou seja, por perdas, o sentimento de ruína do indivíduo é explicado pela sua impossibilidade de sentir-se valorizado, de sentir-se capaz de corresponder a seu eu ideal, uma vez que ele próprio é descartável nesta sociedade. Se tudo é descartável e efêmero, tudo se torna imediatamente ruína e a própria sociedade, imersa em ruínas, é melancólica (BERLINCK, 2011, s/p).

Em um processo de fuga de si mesmo, é como se para o indivíduo inserido na sociedade narcísica contemporânea não houvesse nada que não pudesse ser curado com uma compra. Ora, “a própria oposição de sucesso e fracasso é uma maneira de evitar aceitar o fracasso. Essa simples divisão sugere que, se temos suficientes indícios de conquistas materiais, não seremos perseguidos por sentimentos de insuficiência ou impotência [...]” (SENNET, 2005, p. 142). Para que o ser humano cure suas tristezas, basta que se abra para o consumismo desenfreado, sempre com a promessa de que a aquisição de um novo bem será fonte ou meio de encontro com a felicidade. Pode-se dizer que o indivíduo mergulha em uma espécie de vício.

O vício no consumo: anestesiados somos mais felizes

“Tem dias que eu fico pensando na vida e, sinceramente, não vejo saída. [...] Sei lá, sei lá, a vida é uma grande ilusão”⁵

Quando se fala em vício, tem-se como primeira ideia os dependentes químicos ou os alcoólatras. A imagem é a daquele indivíduo que não consegue se desligar de algo, como uma substância química, como uma bebida alcoólica, como um cigarro. Pode, no entanto, ser também alguém que não consegue ficar sem comer chocolate ou beber refrigerante. Há também os que não se desligam dos assuntos que dizem respeito à profissão, os chamados *workaholics*. Atualmente, vêm emergindo também aqueles sujeitos que não suportam a falta de conexão. Estar desligado da *Internet* ou desconectado do aparelho celular é algo como uma morte virtual que atinge a vida física de tal indivíduo. De fato, como acentua TÜRCKE (2012), “a constituição do vício como força penetrante da vida social inteira integrou-se bem nas técnicas específicas de aceleração, as quais a época moderna comporta e fomenta” (p. 08).

Ora, mas que relação pode haver entre o vício e a felicidade, tema central deste artigo? Em linhas gerais, tem-se o seguinte: na sociedade contemporânea, conhecida como sociedade excitada (TÜRCKE, 2010), os indivíduos sentem a necessidade de buscar a felicidade. A indústria cultural lhes impinge tal desejo. Bem sucedido é aquele homem ou

⁵ Trecho da canção “*Sei lá...a vida tem sempre razão*”, uma composição de Vinícius de Moraes e Toquinho.

aquela mulher que está feliz e é sabido que sua felicidade existe por meio do consumismo. Sim, indústria cultural e consumismo andam, obviamente, de mãos dadas. Para Medeiros (2009):

A mídia se apresenta, a partir de seus aparatos tecnológicos de comunicação de massa, como onipresente na ordem social determinando o que se come, onde se vive, como e onde se morar e se divertir, o que trajar, o que ler, como se comportar, em que se acreditar, como deve ser a história da vida cotidiana no terceiro milênio. O consumo é a nova ordem e a nova lei que eterniza o bem descartável, no seu tempo veloz (mais rápido do que o “infinito enquanto dure” de Vinícius de Moraes) e a perpetuação de valores e a atualização de conceitos estão já naturalizadas e cristalizadas nesse universo discursivo (MEDEIROS, 2009, p. 39).

E, nesse contexto, adentra, arrombando as portas, o vício. O ser humano se encontra, na atualidade, viciado em consumir. E o consumo é o meio pelo qual os indivíduos acreditam que encontrarão a felicidade. Em não a encontrando no consumo daquele determinado produto, passa-se a desejar uma próxima aquisição que agora promete novas possibilidades de felicidade. Zuin (2012) bem resume tal processo vicioso:

A exemplo do viciado em drogas, o viciado pelo choque audiovisual sabe, no seu íntimo, que a substância viciadora não tem o efeito redentor desejado, mas mesmo assim seu organismo “crê” na promessa de felicidade da substância e não para de exigí-la, até porque o mal-estar decorrente de tal contradição é arrefecido pelo prazeroso voyeurismo sadomasoquista [...] (ZUIN, 2012, p. 107).

Ocorre que, atrelado ao vício está também a fuga de um *eu* estilhaçado pela semiformação decorrente da indústria cultural. O que se tem são indivíduos que fogem de si mesmos no que Türcke (2010) denomina *horror vacui* ou horror do vácuo, um temor do ser humano em, ao se defrontar consigo mesmo em um momento de reflexão, encontrar apenas o nada, o eco vazio e fundo de sua escancarada (de)formação enquanto sujeito humano. É por isso que, como assinala Ramos (2008), “o gozo e o prazer compulsivos encontrados no consumismo devem, no entanto, ser compreendidos como defesa do particular diante do encontro insuportável com a sua realidade material, qual seja, a reificação e a mutilação cotidianas” (p. 83).

Ora, concordemos que não há nada que melhor expresse a tentativa de fuga da tristeza e do fracasso do que o consumo. Basta que prestemos atenção a situações sociais nas quais após uma desilusão amorosa ou uma frustração profissional, os mais recentes infelizes correm para o *shopping* mais próximo a fim de gastar dinheiro na compra de produtos que se acredita serem de extrema necessidade para “curar” a tristeza.

Porém, há um consumismo ainda mais específico no enredo da busca pela felicidade, mercado este superaquecido nos dias atuais, a saber, o dos livros de autoajuda. Vendidos aos milhões de exemplares e traduzidos para diversas línguas, tornam-se em pouco tempo *best-sellers* como livros mais procurados e lidos. Freire Filho (2010) destaca que, “de acordo com a Câmara Brasileira do Livro (CBL), o segmento de autoajuda cresceu, em nosso país, de 5% a 10% ao ano, entre 1996 e 2006” (p. 16). Em geral, são leituras simplificadas com mensagens

explícitas e subliminares que fazem com que o sujeito volte a acreditar em si mesmo, em seu potencial e consiga “encontrar” a felicidade. As mensagens confundem a tristeza e o indivíduo passa a crer que, seguindo as histórias e dicas da leitura fluida, obterá como que em um milagre a tão almejada felicidade.

Entretanto, não se pode velar a influência da indústria cinematográfica como coadjuvante nessa fuga do fracasso de um *eu* reificado e ressentido. Para Loureiro e Zuin (2010), “desde a massificação da televisão, em particular na década de 1960, a sensibilidade e a formação cultural da sociedade brasileira, grosso modo, tem sido formatada por meio desse poderoso e hegemônico aparato dos *mass media*” (p. 08).

Há filmes, e mais especificamente, produções hollywoodianas e *blockbusters*, que se pautam na exibição de histórias dramáticas em que um protagonista de vida amarga não desiste jamais de encontrar as alegrias sonhadas. De fato, como coloca Luz (1996), o cinema, “invenção científica e diversão de parque, tornou-se uma fábrica de contar estórias e uma indústria de produção de consenso” (p. 50).

“À procura da felicidade” é um bom exemplo desde seu próprio nome. O filme, produzido em 2006 e lançado no ano seguinte, teve um orçamento de 50 milhões de dólares e conquistou uma bilheteria, apenas no Brasil, de mais de 1 milhão e 500 mil ingressos. A filmagem contou ainda com cinco indicações para os prêmios *Oscar*, *Globo de Ouro* e *MTV Movie Awards*, tendo vencido em “melhor revelação” neste último, com o ator Jaden Smith⁶. Ora, o êxito evidente da

⁶ Os dados sobre o filme “À procura da felicidade” foram encontrados no site www.adorocinema.com.

produção reitera aquilo que diz Adorno (1987): “[...] o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade” (p. 119).



Figura 1. Cartaz do filme “À Procura da felicidade” (originalmente intitulado de “The pursuit of happiness”), dirigido por Gabriele Muccino.

No enredo, Chris Gardner (vivido por Will Smith), um homem pobre, mas muito determinado, passa diversos apuros por não conseguir ganhar o dinheiro suficiente para manter sua casa e sustentar sua esposa, Linda (interpretada pela atriz Thandie Newton) e seu filho, Christopher, de 5 anos (o garoto é vivido por Jaden Smith, filho de Will Smith na vida real). Após a separação, Chris fica com o garotinho e luta dia-a-dia para vender seus produtos e conseguir

manter-se em um estágio não remunerado em uma famosa corretora de ações.

A história, inspirada em fatos reais, termina com o sucesso do protagonista, encontrando finalmente, a felicidade. É significativa, inclusive, uma frase que nomeia o momento final do filme: “esta parte da minha vida, esta pequena parte, se chama felicidade”, diz Chris, ao iniciar a fase da vida em que consegue o emprego com o qual sempre sonhou e por meio do qual consegue dar uma vida boa ao filho pequeno, isto é, Chris Gardner conseguiu, enfim, ganhar dinheiro, afinal,

O discurso do consumismo se assenta no ideal de que a principal finalidade da vida dos sujeitos é comprar. Nas sociedades contemporâneas, este comportamento foi naturalizado e tornou-se a ideologia predominante. As pessoas crêem que a vida resume-se (ou expande-se) ao que podem (ou não podem, mas precisam) consumir, ou seja, estão prioritariamente inscritas em uma formação ideológica que supervaloriza a posse de bens de consumo. [...]. Na mídia, não há limite entre o ser, o estar e o ter felicidade (MEDEIROS, 2009, p. 41).

A moral do enredo gira em torno da não desistência em se lutar pela felicidade, apesar das agruras da vida. Contudo, sabe-se que, sendo a indústria cultural desejo em privação:

Só um pode tirar a sorte grande, só um pode se tornar célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor riscá-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio e que, no entanto, jamais é (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 136).

Algo também muito interessante ocorre no livro “Quem mexeu no meu queijo?”, de Spencer Johnson. Sua catalogação o coloca como uma obra de motivação, de mudança e de auto realização. Trata-se de uma história pautada em metáforas com quatro personagens, dois pequenos homens e dois ratos, todos localizados em um labirinto em busca de queijo, algo que não é apenas alimento, mas fonte de felicidade.

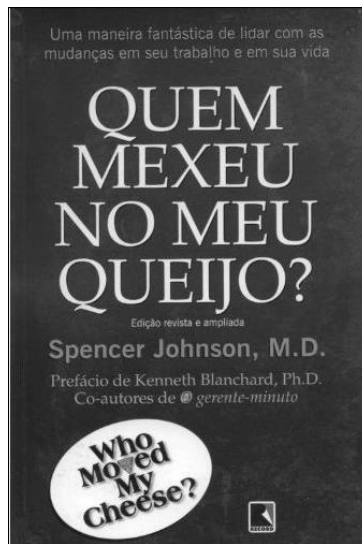


Figura2. Capa do livro “Quem mexeu no meu queijo?” (originalmente intitulado de “Who moved my cheese?”), escrito por Spencer Johnson.

“Quem mexeu no meu queijo?” foi um *best-seller* para a época de seu lançamento (nos Estados Unidos, o livro foi lançado em 1998 e no Brasil o lançamento se deu em 2002). Um fenômeno de vendas, sobretudo para empresas e suas

dinâmicas motivacionais, afinal, “a estimativa da CBL é que tenham sido lançados, em 2006, cerca de 600 títulos do gênero – aproximadamente trinta deles voltados para o universo corporativo”, segundo Freire Filho (2010, p. 16). Só sobre a referida obra “Quem mexeu no meu queijo?”, foram mais de 20 milhões de exemplares vendidos em países do mundo inteiro.

Durante o enredo, apresentam-se situações diversas pelas quais passa o personagem central, Haw, dando, posteriormente, dicas de como vencer. Segundo a descrição contida no próprio livro, o queijo representaria os desejos de cada um, seus sonhos, como uma carreira profissional de sucesso ou uma relação social estável, ou ainda, dinheiro, conquistas e saúde. Já o cenário da narrativa, o labirinto, nada mais seria do que o meio social no qual estaríamos inseridos, seja a escola ou a casa, o trabalho, a cidade, o bairro.

Uma sentença já nos diz muito: “Haw era feliz quando não estava sendo movido pelo medo” (p. 63). Novamente se coloca como latente a repressão dos medos e, nesse sentido, a felicidade vai sendo posta como algo incompatível com o sentimento de temeridade. Mas não se finda por aí, pois, a cada seção e lição ensinada, surge uma grande figura de uma fatia de queijo com o ensinamento resumidamente posto, como, por exemplo: “ter queijo o faz feliz” (p. 29); “cheire o queijo com freqüência para saber quando está ficando velho” (p. 53); “quando você vence o seu medo, sente-se livre” (p. 57); “imaginar-me saboreando o novo queijo, antes mesmo de encontrá-lo, conduz-me a ele” (p. 59); “quanto mais rápido você se esquece do velho queijo, mais rápido encontra um novo” (p. 62). Neste último ensinamento, parece ficar implícito algo como: “se existem

opções para todos, só não seremos felizes se não o quisermos” (MEDEIROS, 2009, p. 39).

É interessante notar ainda nas páginas finais da obra o parecer de algumas pessoas bem-sucedidas, algo como uma crítica literária em forma de depoimentos sobre como a obra afetara a vida de cada um. Destaca-se o depoimento de Michael Carlson, apresentado como presidente da empresa *Edison Plastics*:

Eu havia acabado de saber que nosso conselho decidira inesperadamente vender a empresa. Sem garantias empregatícias, fiquei deprimido e entrei em um perigoso jogo de autopiedade. Então li *Quem mexeu no meu Queijo?*. A mensagem do livro atingiu-me como um raio! Logo deixei de me revoltar contra a minha situação, que considerava injusta, e fiquei cheio de confiança e vontade de encontrar meu Novo Queijo.

O círculo vicioso é aqui mostrado de forma explícita: tem-se um sonho que é aquilo que fará o indivíduo feliz. É preciso percorrer e superar dificuldades, como o medo e a tristeza, para alcançar tal sonho. Porém, deve-se estar atento para compreender a validade ou não de um sonho, sendo importante mudar o sonho (evitando o fracasso) quando preciso. Talvez se chegue ao desejo, talvez não, e novos sonhos nascem.

A sensação de onipotência, derivada da identificação com as promessas desses fetiches de que não há limites para a imposição da vontade própria, “resolve”, num piscar de olhos, o conflito entre as exigências do desejo e suas possibilidades de realização, ao mesmo tempo que se converte num duro golpe à esperança de disseminação da experiência educacional-formativa (ZUIN, 2012, p. 108).

A utilização da mensagem em empresas demonstra com nitidez óbvia o ensino capitalista de que os funcionários trabalhem felizes, pois assim se torna mais fácil a manipulação de corpos e mentes. Ora, como salienta Freitas (2008), “foi a razão ocidental que instruiu os homens a dominarem e reprimirem seus desejos de tal modo a poderem cada vez mais contribuir, com seu trabalho e dedicação, para construir a cultura e as riquezas que ela é capaz de gerar” (p. 14).

É, inclusive, irônico (talvez até mesmo sarcástico) que a história toda de “Quem mexeu no meu queijo?” se passe em um labirinto e os homens sejam colocados neste local juntamente com dois ratos. A metáfora parece, implicitamente, nos colocar naquelas rodinhas que costumam correr em círculos os ratinhos enclausurados em gaiolas e em laboratórios. Corremos para chegar sempre ao mesmo lugar e, anestesiados pelo frenesi da indústria cultural e viciados no consumo dependente, ainda cremos piamente, ao menos por algum fugaz momento, que somos felizes!

Considerações Finais

“E rir meu riso pranto ao seu pesar ou seu contentamento”⁷e derramar meu

Retornemos, nesse momento final, a uma questão posta na *Introdução* do presente artigo: estariam Vinícius de Moraes e Tom Jobim certos ao poeticamente dizerem que a

⁷ Trecho da canção “*Soneto de Fidelidade*”, uma composição de Vinícius de Moraes.

tristeza não tem fim, mas a felicidade, sim? Ora, parece-nos difícil, quiçá impossível, imaginar um ser humano essencial e exclusivamente feliz ou, pelo contrário, apenas triste.

Há, decerto, momentos de tristeza, assim como períodos de felicidade na vida humana. Não se *é* feliz, pode-se *estar* feliz. Trata-se da ambivalência do ser humano, que assim o é exatamente por sua humanidade. Nossa cultura maniqueísta luta contra nossa própria essência para dizer que aquele é bom e esse é ruim. Nas novelas há sempre o herói e o vilão e aí também tendem as pessoas a se identificar com os mocinhos, que vencem ao final, representando a bondade triunfante e a chegada à felicidade plena, ao final feliz, ao “felizes para sempre”.

Não se pretendeu, no escopo deste artigo, defender o fim da busca humana pela felicidade e pelas realizações pessoais, assim como não foi nosso intento que os leitores se espraiassem em suas tristezas de modo a nelas para sempre ficar. O que se buscou foi questionar a obrigatoriedade imposta pela sociedade excitada em que estamos mergulhados – por vezes afogados – para que todos carreguem o *status* permanente de felicidade, como o fazem os personagens dos alegres reclames de margarina ou os sedentos por um refrigerante, produto este que propõe que com ele se “abra a felicidade”⁸.

Nunca se falou tanto em depressão como na última década e é alarmante o futuro da doença no mundo todo. Nas palavras de Berlinck (2011), “a melancolia (palavra que em meados do século 19 começa a ser substituída pelo termo depressão) é considerada a doença mental

⁸ Referência ao lema da campanha corrente no ano de 2012 do refrigerante *Coca-Cola*.

contemporânea, e cabe indagar como nossa sociedade facilita o surgimento dessa patologia” (s/p).

De fato, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a depressão tende a se tornar um mal silencioso nos próximos 20 anos, algo como uma epidemia. De acordo com matéria do G1⁹, o estudo da OMS chegou à conclusão de “que a depressão prejudica a economia dos países, pois faz baixar o rendimento dos trabalhadores e provoca aumento dos gastos com tratamento e reposição de empregados”, o que mostra de modo nítido o interesse capitalista em ter trabalhadores “felizes”.

Ora, talvez a explicação para essa tendência atual à depressão esteja justamente na busca desenfreada pela felicidade que nunca chega, fomentada e insuflada pelo sistema capitalista, pela indústria da cultura e pela sociedade excitada, que também anestesia. Talvez os compositores de *A Felicidade* pudessem rever sua canção, dizendo, agora: *felicidade e tristeza, que sejam eternas enquanto durem!*

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

⁹ OMS alerta para aumento da depressão pelo mundo. Matéria do G1 publicada em 11/09/2009 e disponível em: <http://g1.globo.com>. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. 5.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

_____. Educação após Auschwitz. Tradução de Aldo Onesti. In: ADORNO, T. W. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1994.

BERLINCK, L. C. **A sociedade do narcisismo e da melancolia**. Grupo Papeando. Papeando com a Psicologia, out/2011. Disponível em: <http://grupopapeando.wordpress.com/2011/10/23/a-sociedade-do-narcisismo-e-da-melancolia/>. Acesso em: 18 jan.2013.

FRANÇA, V. V. “A felicidade ao seu alcance”: que felicidade, e ao alcance de quem, afinal? In: _____ (Org.). **Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FREIRE FILHO, J. O anseio e a obrigação de ser feliz hoje. In: _____ (Org.). **Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FREITAS, V. **Adorno & a arte contemporânea**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Volume VII (1901 – 1905). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

LOUREIRO, R.; ZUIN, A. Á. S. (Orgs.). **A Teoria Crítica vai ao cinema**. Vitória, Espírito Santo: Edufes, 2010.

LUZ, R. Novas imagens: efeitos e modelos. In: PARENTE, A. (Org.). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do**

virtual. Tradução de Rogério Luz et al. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

MEDEIROS, C. S. de. O conceito de felicidade na mídia e o estímulo ao consumo permanente: a felicidade não tem preço? **Famecos**, PUCRS, Porto Alegre, n. 21, ago./2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/5908/4275>. Acesso em: 07 jul. 2013.

MENDLOWICZ, E. O luto e seus destinos. **Ágora**, v. III, n. 2, jul./dez. 2000.

NIETZSCHE, F. Segunda Dissertação: “culpa”, “má consciência” e coisas afins. In: _____. **Genealogia da Moral**. Tradução de Paulo César de Souza São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RAMOS, C. Indústria cultural, consumismo e a dinâmica das satisfações no mundo administrado. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A. Á. S.; VAZ, A. F. (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, D. J. da. Temporalidade do presente, experiência e tempo livre. In: ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; GOMES, L. R. (Orgs.). **Teoria crítica e formação cultural**: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Tradução de Antônio Álvaro Soares Zuin, Fabio Durão,

Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Vício e fundamentalismo. In: ZUIN, Antônio Álvaro S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon N.; GOMES, Luiz Roberto (Orgs.). **Teoria crítica e formação cultural:** aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ZUIN, A. Á. S. **Violência e tabu entre professores e alunos:** a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. Á. S. A indústria cultural e a insustentabilidade dos rótulos verdes. In: ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; GOMES, L. R. (Orgs.). **Teoria crítica e formação cultural:** aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LEITURA E AUTORIA NAS PRODUÇÕES INFANTIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Elisângela Nascimento IAMAMOTO¹

“E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é superior?
E deixe os Portugais morrerem à mingua
“Minha pátria é minha língua” (...)
O que quer O que pode esta língua?”
(Língua – Caetano Veloso)

Durante os anos em que estivemos atuando com/como professores do Ensino Infantil e do Fundamental, muitos questionamentos inquietaram nossa relação com a linguagem e a maneira como os alunos se confrontam com ela em seus dizeres. Foram anos concebendo a linguagem, ou priorizando-a, apenas como um processo de decodificação de sons em letras que resultaria na palavra e, o conjunto desta, na formação do texto.

Mas, já como docentes das séries consideradas pela instituição escolar como as responsáveis pelo processo de alfabetização, ou seja, o último ano da Educação Infantil e as primeiras duas séries do Ensino Fundamental, percebíamos que um conflito se instaurava quando precisávamos pôr em prática aquilo que concebíamos como sendo o processo de aquisição da linguagem escrita e a forma como observávamos tal aquisição acontecer.

¹ Graduada em Pedagogia FCLAR/UNESP, Psicopedagoga pela EPsiBA, Mestrado em Psicologia e Educação FFCLRP/USP e Docente da Faculdade de Educação São Luís.

Passamos, então, a duvidar de que a alfabetização pudesse ser apenas a transcrição de um código ou a decodificação de sons em letras para agradar aos pais nas comemorações apresentadas pelos alunos da Educação Infantil; ou, reduzida ao contato da criança com as letras para a realização de trabalhos ortográficos e para o domínio de regras gramaticais. Desta forma, as crianças estariam produzindo textos sem marcar seu dizer, uma vez que o objetivo deste processo de repetição, decodificação, memorização estaria completamente dissociado da participação do sujeito na construção dos sentidos dos discursos.

A dúvida partia do princípio de que se as crianças em fase de alfabetização, quando não atingem o que é esperado para aquela fase, são taxadas como portadoras de alguma dificuldade de aprendizagem, então, como considerar o adulto inserido neste mesmo processo, levando em consideração que este já possui uma larga experiência ou conhecimento de mundo? Como ocorre a aquisição do código escrito neste caso, ou seja, para quem já convive há muito tempo com a escrita circulando em todos os lugares pelos quais os olhares passeiam?

Chegamos a tal indagação observando a relação da escrita em faixa etária diferente, a saber, Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e alfabetização de jovens e adultos. Em todos os casos ocorre uma interação muito grande com a escrita, ela é, ao mesmo tempo, o fio condutor que aproxima estes sujeitos em fases da vida pouco semelhantes e, o que vai diferenciá-los na forma como é apreendida em sua funcionalidade.

Sendo assim, as inquietações sobre a complexa relação do sujeito com a escrita e a produção de sentidos passaram a ganhar cada vez mais espaço em nossa reflexão sobre a linguagem, a partir do momento em que começamos concebê-la como parte de um trabalho social, constitutivo do homem, da sua história e do seu discurso, palavra esta cuja etimologia traz a ideia de curso, de movimento, e que produzem um dizer determinante para a construção dos efeitos de sentido do sujeito, que está sempre exposto ao múltiplo, ao diferente, ao equívoco, dependendo de sua relação com a linguagem, com os interlocutores, enfim, com as condições de produção dos discursos.

Dessa forma, encontramos na Análise do Discurso de 'linha' francesa o aparato teórico ao qual nos filiamos para fundamentar a construção do nosso dizer, utilizando-nos de seus principais conceitos, os quais apresentaremos ao longo deste trabalho, para entender que, ao produzir um texto, o sujeito marca, indicia mais que seu conhecimento do código e os significados literais de uma palavra, ele se mostra, ele assume uma posição e a linguagem verbal passa a ser considerada a materialidade de todo discurso.

Temos como pressuposto teórico a maneira de conceber a linguagem observando, através do discurso, a relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer, iniciando-se no início na década de 60, do século XX, com a Análise do Discurso, cujas filiações teóricas se articularam a partir de três regiões do conhecimento, não como aplicação, mas em suas relações contraditórias e, muitas vezes, indistintas, a saber: Linguística, pela afirmação da não-transparência da linguagem, como teoria dos processos sintáticos e dos

processos de enunciação ao mesmo tempo, possibilitando a materialização dos discursos; Marxismo, como teoria das formações sociais, e de suas transformações, pois é na/pela história que observamos as condições de produção do discurso, ou seja, o porquê da aparição de um enunciado em dado momento e lugar e não outro, compreendida aí a teoria das ideologias; e a teoria dos discursos, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos, que se refere à produção dos sentidos decorrentes dos fenômenos históricos.

A Análise do Discurso vai propor um giro metodológico na linguagem ao considerar sua exterioridade, ao entender o sujeito e apresentar o discurso como objeto de análise. Porém, para compreendermos o discurso enquanto objeto de investigação científica da Análise do Discurso, devemos romper com as acepções advindas do senso comum, ao caracterizá-lo como a língua, o texto, ou a fala, uma vez que este envolve questões de natureza não estritamente linguísticas, mas sim, aos aspectos sociais e ideológicos presentes nas palavras. Nesse sentido, podemos dizer que, para a Análise do Discurso, o discurso não é a linguagem em si, ele implica uma exterioridade à língua, mas precisa dela para ter existência material e/ou real; logo, o conceito de discurso para essa teoria é o efeito de sentidos produzidos pelos interlocutores (Pêcheux, 1997), a maneira pela qual se materializa a ideologia, pois os enunciados sempre advêm de uma ideologia, definida por Fernandes (2005, p.29) como uma “concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica”.

Tais considerações estiveram por muito tempo à margem das investigações acerca da linguagem, uma vez

que as línguas naturais sempre foram dadas como códigos usados para transmitir informações daquilo que estava explicitamente dito. A partir desta abordagem de estudo da língua preocupa-se, principalmente, não com o quê o texto quer dizer, e sim, como este dizer se constitui; quais são as circunstâncias em que este texto é produzido. Não é mais utilizada a visão positivista de comunicação, isto é, de que o texto é composto de um emissor e um receptor, que comunicam uma mensagem formulada em um código, através de um canal, mas a ideia de que no discurso estão presentes marcas e pistas, encontradas de forma indireta, que podem indicar quais são as possibilidades de interpretação que podem ser compreendidas a partir da relação do texto com suas condições de produção, entendidas como as circunstâncias do discurso; por isso, é essencial analisar não somente o conjunto de textos, mas principalmente, suas condições de produção.

Através da análise das condições de produção é que se entenderá os sentidos produzidos pelo sujeito, as posições discursivas assumidas e a sua inscrição em determinado espaço sócio ideológico, pois ao compreender a singularidade da existência do enunciado produzido em determinada época ou lugar, as transformações históricas ocorridas, ou seja, investigando as condições histórico-sociais que possibilitaram seu aparecimento, compreenderemos a produção do discurso.

Sendo assim, analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando e a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. Para a Análise do Discurso a noção de sujeito não é entendida e empregada enquanto sujeito gramatical, ou o sujeito da psicologia, um

ser empírico que tem existência particular, ou seja, um ser humano individualizado, mas como um ser social, constituído por diferentes vozes, apreendido em um espaço coletivo em um dado momento da história, podendo ser sujeito e objeto ao mesmo tempo. Nas palavras de Fernandes (2005, p.34) é um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico marcado por intensa heterogeneidade e conflitos: “A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio histórico”. A partir disso, podemos falar sobre as formações discursivas que se define como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1997, p.160), sendo assim, é dentro das formações discursivas que os sentidos se produzem e são determinados, pois o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz (ORLANDI, 2003).

Então, podemos considerar que essa relação do homem com o processo de significação, só é possível por meio do discurso, não é transparente, nem única, nem está pronta e fechada ao ser interpretada e compreendida, já que os sentidos sempre podem ser outros de acordo com o momento sócio-histórico, significando sempre de muitas e variadas maneiras, pois ao expressar-se por meio de uma linguagem, os sujeitos inscrevem os lugares sócio-ideológicos a partir dos quais produzem o dizer, visto que, as escolhas lexicais e os sentidos que atribuem às palavras

são realizados de acordo com suas posições sociais e ideológicas.

A essas possibilidades de leitura, Orlandi (1993) chama de leitura parafrástica e leitura polissêmica. Para a autora (1993, p.20):

A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade.

Desta forma, a polissemia se estabelece como a possibilidade de movimentação do sujeito entre os sentidos, de o mesmo assumir sua relação com o texto, sua posição de autor e de responsabilizar-se pelo seu dizer. Em outro momento, a autora (2003, p.36) conceitua a paráfrase dizendo:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização.

Temos que, num processo de leitura parafrástica os sentidos não estão livres para serem construídos, mas sim, determinados dentro das regras das formações ideológicas que os legitimam. Para Pêcheux (1997), a tensão entre paráfrase e polissemia é o ponto central da questão que

envolve a aprendizagem da leitura e da escrita; assim, ele (1997, p.59) diz que:

No cerne da questão: a ambigüidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária “aprender a ler e a escrever”, que visa ao mesmo tempo a apreensão de um sentido unívoco inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas “leis” semânticas-pragmáticas da comunicação) e o trabalho sobre a plurivocidade do sentido como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento.

Diante disso, a relação sujeito e sentidos está num movimento constante do simbólico e da história; temos nesta relação tensa entre paráfrase e polissemia todo o processo de construção e compreensão dos sentidos, que ao ler e interpretar, o sujeito assume determinados lugares discursivos, denominados por Pacífico (2002) como fôrma-leitor ou como função-leitor, ambos conceitos apresentados e discutidos, a seguir. Esses conceitos estão relacionados às possibilidades de leitura, ou seja, se o sujeito apresentar uma leitura sem considerar o processo sócio-histórico-ideológico da construção dos sentidos, como se o texto fosse um produto acabado e fechado em si, reproduzindo discursos que sustentam sentidos já produzidos e legitimados por determinada formação discursiva, sustentando a visão de completude da linguagem, assumirá o que Pacífico (2002) chama de posição fôrma-leitor. Por outro lado, o sujeito que se movimenta com o/no texto, que percebe que o sentido pode ser outro, pois historiciza-o sem estabelecer limites para suas significações, mas que, ao construí-las muda de posição com o leitor, ao mesmo tempo

em que se responsabiliza pelo seu dizer, assumirá o que Pacífico (idem) considera posição função-leitor.

Segundo Pacífico (2002, p.31) o conceito de fôrma-leitor pode ser assim compreendido:

O que chamamos de fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a fôrma-leitor realiza uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle do sentido sempre está presente.

Ainda, nas palavras de Pacífico (2002, p.32), podemos conceber função-leitor como:

Por outro lado, existem analistas de discurso, isto é, sujeitos que assumem a função-leitor e estes sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes, e, sim, procuram compreender como são criados alguns efeitos e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica.

Segundo a autora, o sujeito assume o papel de fôrma-leitor realizando uma leitura parafrástica, “pré-formatada”, na qual os sentidos já estão dados e definidos. A leitura fica, assim, apenas no grau do “inteligível”. Já, conforme o conceito de função-leitor, o sujeito procura compreender como são criados os efeitos de sentido, interpretando o texto

de forma polissêmica, duvidando da transparência da linguagem.

Defendemos que, dependendo da posição discursiva ocupada pelo sujeito-aluno, nas atividades de linguagem, desde as séries iniciais, ele poderá, ou não, ocupar a posição de sujeito que sabe e pode argumentar, assumir a responsabilidade pelo dizer, sustentar um ponto de vista, ou seja, assumir a posição de autor. Estudos (TFONNI, 1995 e 2001; Pacífico, 2002) apontam que o sujeito pode cursar a Universidade e não conseguir produzir textos coesos e coerentes, ficando apenas na repetição e na deriva. Por outro lado, encontramos crianças em fase de alfabetização, que podem ainda não estar alfabetizadas, mas conhecerem muito sobre as práticas nas quais é utilizada a escrita, na medida em que, o conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever é adquirido desde que estas estejam imersas em uma cultura ou em um cotidiano que utiliza práticas letradas.

Disso decorre que os significantes de um texto não ilustram ideias pré-concebidas, mas múltiplas possibilidades de leituras, pois ao se instalar em um lugar imaginário o sujeito representa uma posição social que vai determinar o que os discursos podem significar, estes podem ser compreendidos de uma forma e não de outra, já que a constituição dos sentidos depende da história de leitura de cada sujeito, por isso, entendemos que os sentidos, assim como os sujeitos, se constituem juntos, na leitura de um texto, pois ao atribuir significados ou sentidos à língua, os sujeitos também se significam.

Pensar que sujeito e sentido se constituem juntos, no texto, é entender a Análise do Discurso não como uma

metodologia aplicada a um objeto do conhecimento, mas como escutas que nos levam a perceber as marcas linguísticas, o funcionamento discursivo, a inscrição da língua na história, assim como, suas condições de produção, num movimento da análise do *corpus* com a teoria, a partir do qual se pode chegar aos gestos de interpretação. Sendo assim, devemos nos atentar para as condições de produção do discurso, sua exterioridade, as quais incluem os sujeitos e a situação de produção dos discursos, neste estudo formado por crianças em fase de alfabetização que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desta forma, procuraremos neste capítulo analisar como se dá o percurso de leitura e interpretação de alguns dos vários gêneros textuais que usualmente são utilizados na sala de aula para os alunos realizarem produções textuais, a saber, narrativas, descrições, textos publicitários, dissertações, histórias em quadrinhos, contos de fadas, fábulas e poemas, em situações cotidianas, da sala de aula, sem o critério de uma avaliação formal. Deixamos que os professores ficassem à vontade para selecionar os textos que nos seriam entregues. No entanto, o material que compôs o *corpus* de nossa pesquisa, percebemos que os professores separaram as produções escritas utilizando como critério de seleção textos que representavam diversos gêneros textuais, comumente trabalhados numa determinada série. Assim, tivemos na 1ª. série mais produções de textos narrativos e, somente na 4ª. série, textos argumentativos, uma marca que nos indicia dizer que talvez, apenas nesta série, fosse permitido ao aluno expor seu próprio ponto de vista, ou que precisasse passar pelos demais anos de escolarização para ter apreendido ou apreendido o que pode ou não ser dito no

momento em que produzirá um texto argumentativo, já que a argumentação implica a disputa do dizer (PACÍFICO, 2002).

Para as análises, utilizaremos o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1980), um modelo epistemológico de caráter científico que por volta do final do século XIX surge para interpretar os indícios, pois para o autor “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (1980, p. 177).

Gostaríamos, também, de enfatizar que apresentaremos neste trabalho algumas das produções escritas, que compõem nosso *corpus*, as quais serão aqui analisadas e discutidas através de recortes e estes preservaram a escrita original da criança, sem o objetivo de focar os aspectos gramaticais e ortográficos do texto. Além disso, estamos investigando sujeitos-alunos inseridos num processo de construção da escrita do código linguístico e achamos que os desvios em relação à língua culta fazem parte desta construção.

“Nada do que foi será, de novo, do jeito que já foi um dia”: análises e discussões

Começamos com a análise do texto produzido por uma criança da 1ª. série, ou do segundo ano, do Ensino Fundamental. A produção foi realizada no mês de agosto, mês em que se comemora o folclore. A professora, durante este mês, fez a leitura, em classe, de várias lendas e trabalhou este tema como proposta para as produções de textos. Trata-se de uma proposta em que os alunos deveriam escrever sobre uma lenda. No entanto, não havia

no enunciado da atividade nenhuma outra referência a respeito do tema, o que significa que a professora deixou a proposta de redação muito aberta, não controlou as possibilidades de sentido que os alunos poderiam produzir; logo, entendemos que os sujeitos poderiam produzir sentidos a partir de uma região que lhes fosse significativa, naquele momento. Vejamos o recorte que se segue:

Recorte 1

*A MULA SEM CABEÇA

Era uma vez uma mula qualquer chamada *AMSC.

Ela estava competindo na **fcmpm com o número 12.

Na hora da corrida um cara esqueceu de tomar o café da manhã e estava assistindo a corrida com um pão, uma manteiga e uma faca, quando a corrida havia começado o tal cara caiu e a faca dele foi pelos ares e caiu no pescoço da mula 12, a coitada ficou sem cabeça e diz a lenda que ela aterroriza todo mundo que toma café da manhã.

**federação de corrida mundial para mulas

De início, gostaríamos de ressaltar como a presença dos asteriscos marcam um conhecimento sobre o texto escrito, indiciando que, apesar do baixo grau de escolaridade (primeira série), esse sujeito tem um alto grau de letramento, o que pode ser constatado pelo uso, em seu texto, de um recurso linguístico característico do texto escrito. O asterisco funciona de modo a controlar os sentidos e conduzir a interpretação do interlocutor para que não haja deriva, de modo a organizar o intradiscorso para que se efetive a coerência, a não-contradição e a ilusão de completude da língua ou da literalidade dos sentidos, efeitos muito mais difíceis de se conseguir na escrita do que na oralidade. Diante dessa análise, podemos dizer que este

sujeito ocupou tanto a posição discursiva de autor, quanto a função-leitor, pois ao controlar os sentidos do texto (função-autor) ele movimentou-se e considerou o outro (leitor), além de construir um texto novo e único (função-leitor).

Dito isso, a primeira pergunta que nos instiga depois da leitura deste texto é: que regiões de sentido o sujeito mobilizou para inscrever sentidos outros na história de um texto, cuja lenda é muito conhecida por todas as crianças, desde que elas entram na escola, já que a mesma é trabalhada todos os anos pelos professores, inclusive, neste ano, pela sua professora, que dias antes havia feito a leitura da lenda “A mula sem cabeça”.

Talvez, devêssemos partir desta mesma pergunta, ou melhor, deste ponto de estranhamento, para discutirmos a produção do texto e a construção dos sentidos por este aluno, já que o natural – processo de evidência de sentido que apaga o interdiscurso (PÊCHEUX, 1997) - seria que repetisse as histórias de lendas já conhecidas, como fizeram todos os outros alunos desta classe para, assim, assumir a fôrma-leitor, como podemos observar no recorte abaixo:

Recorte 2

O Curupira era o melhor amigo da mãe natureza já a mula sem cabeça não era amiga das coisas boas e o Saci pregava pessa em todo mundo.

Um dia o Saci foi em 5 casas pregar pessos. A noite a mula sem cabeça devastou a floresta com seu fogo. O Curupira enganou muitos caçadores.

No entanto, ao levar em consideração o fato de que a lenda escolhida pelo sujeito-aluno do recorte 1 diz respeito a uma história já conhecida e o texto produzido em sala de

aula não ter confirmado o sentido esperado, aponta-nos para o indício de que o lugar assumido pelo sujeito é a posição de um aluno que percebe que o sentido pode vir a ser outro e não aguenta mais escutar a mesma história repetida durante todos os anos que está na escola e, então, resolve dar uma reformulada no seu contexto de significação para que ele possa produzir outros sentidos.

Podemos dizer que o sujeito ao mudar de lugar, pois não aceita mais continuar repetindo sentidos naturalizados como dominantes pela formação discursiva da instituição escolar, coloca-se numa posição de autorizar-se a construir sentidos, brincar com eles, instaurar o novo, o diferente, o inusitado, e não o único, passando a questionar o funcionamento discursivo que envolve sujeitos e sentidos em sua constituição. Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros.

No entanto, tivemos acesso à correção da professora que apenas enfatizou os erros de ortografia, sequer chamou a atenção para o processo de criação do sujeito, que, como dissemos, saiu da fôrma-leitor e ocupou a função-leitor, pois ao produzir novos sentidos para significados tão esperados, legitimados, cristalizados, o sujeito se colocou no jogo da língua inscrito na materialidade histórica, movimentando discursos que nos levam a compreender a relação entre o mesmo e o diferente na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos.

Para a Análise do Discurso esta relação entre paráfrase e polissemia é constituinte de todo processo discursivo, uma vez que, na repetição os sentidos retornam ao discurso já produzido, ao mesmo tempo em que podem derivar para outros sítios de significação, produzindo o novo, o possível,

o diferente, como no caso do recorte acima em que o sujeito retoma o tema proposto pela professora, porém reformula seu sentido que acaba abrangendo outros espaços de significações, ou seja, inaugurando a polissemia como característica possível de toda linguagem.

Assim, ao trabalhar com os significados da enunciação da lenda da mula-sem-cabeça num sentido completamente diferente do instituído, qual seja, “uma mulher amaldiçoada, pecaminosa, que teve o atrevimento de desejar o padre, e foi castigada por isso”, o sujeito estabelece um confronto com o sentido autorizado por determinadas formações discursivas que reproduzem o sentido dominante através da história, pois, no caso desta lenda, temos presente um discurso da moral religiosa desencadeando uma relação pecaminosa com o prazer sexual entre os homens, instituindo a culpa e o castigo como mecanismos de controle para condenar e punir o sentido do proibido.

Talvez, nessa produção, seja possível ler o sentido de castigo para os adultos que insistem em fazer as crianças tomarem o café da manhã. Se isso for possível, podemos inferir que a escrita está sendo usada para o sujeito marcar seu posicionamento em relação a algo que não aprova. Como analistas de discurso, entendemos que é uma interpretação possível.

No entanto, tal mecanismo de controle é o que podemos perceber na produção de outro aluno, desta mesma série, sobre a mesma lenda, mas com proposta diferente de atividade. Nesta situação, a professora pede que os alunos continuem a lenda que havia começado, uma prática muito recorrente nas propostas de redações analisadas, a qual Coracini (1999, p. 169-170) critica dizendo que “redigir nesta

situação, equivale a completar o pensamento de outro e, portanto, limitar-se a compreender o que já está escrito para poder dar prosseguimento (...) até chegar a verdade única, do texto produzido que serviu de estímulo para o exercício". Vejamos, no recorte abaixo, como esta criança terminou sua história.

Recorte 3

O rei apavorado saiu correndo.

A rainha percebeu a presença do rei e saiu correndo atrás dele.

Ela conseguiu pegá-lo e devorou-o inteirinho.

Então, o reino ficou sem um rei e a rainha continuou devorando o cadáver das crianças, no cemitério.

Até que a rainha morreu e virou a mula-sem-cabeça, por castigo de Deus.

Este recorte representa de forma bastante elucidativa o que estamos dizendo, pois nele encontramos explicitamente marcado no texto, a presença do sentido dominante de castigo, mais temeroso por vir de Deus, invocando sentidos religiosos para confirmar um dizer sedimentado por um poder religioso inquestionável, em especial, para as crianças que nesta idade ainda não estabelecem uma relação entre religião e fé, ficando apenas a questão comportamental, na qual se atribui os castigos ao mau comportamento. Como já marcamos, trabalhamos com a análise de indícios que, para nós, são as marcas linguísticas que sugerem um tipo de funcionamento discursivo e, aqui, temos um retorno ao discurso religioso. A criança migrou dos contos de fadas, em que sempre há um final feliz para reis e rainhas e foi para o discurso religioso.

Interessante observar, no recorte abaixo (nº. 4), também de uma criança da 1ª. série - segundo ano do Ensino

Fundamental -, que há uma tentativa de romper com o sentido de castigo, já que “voltaram e viveram felizes para sempre”; porém, o que (pre)domina é o sentido legitimado, do castigo e terror para com as crianças briguentas, o que está longe de ser sentidos de felicidade eterna.

Recorte 4

O rei falou:

- Ah! Eu já sei o que aconteceu, ela não estava comendo pessoas, cadáver? Sim! Então por isso que ela ficou assim. Um dos soldados perguntou:

- O que vamos fazer com ela? E o rei falou:

- Soltem ela na mata.

- Então nós já vamos leva-la na mata. Levaram e logo voltaram e viveram felizes para sempre.

E agora chamam ela de mula-sem-cabeça e dizem que aparece toda noite para crianças briguentas.

Mesmo a proposta sendo para continuar a história, dando-lhe um final diferente da lenda original, a professora escolhe um trecho onde a mula-sem-cabeça devora criancinhas, deixando marcado este sentido para que, a partir dele as crianças continem seus textos. Então nos perguntamos: se a proposta era para que cada aluno escrevesse um final diferente da lenda original, por que a professora insistiu em marcar a última frase, “(...) No cemitério, que horror! A rainha devorava o cadáver de uma criancinha enterrada no dia anterior”, se poderia ter parado antes? Já que a proposta era para a criança continuar a história, por que direcionar a construção do sentido, e valorizar tanto o sentido de punição, de terror?

Talvez fosse possível interpretar como um indício de que as crianças não conseguiriam continuar a história da

forma mais “adequada” para os objetivos desejados pelo professor ao eleger determinado sentido como dominante, ou então, a necessidade de marcar implicitamente, o sentido de que “crianças são devoradas por mulas-sem-cabeça”, ou por rainhas, ou ainda, pelo professor quando o aluno não apresentar um comportamento também “adequado” aos padrões da instituição escolar que preza por atitudes comedidas, disciplinadas, organizadas, não excedendo suas ações para além do permitido, que obedece, que copia direito, que cumpre as ordens de comando com eficácia, enfim, que dá conta de preencher uma representação já desejada por esse outro corporificado no professor mas que dá voz às representações do sentido institucional.

Apesar de encontrarmos um dizer coeso e coerente, marcado por mecanismos interfrásticos que controlam o sentido e a unidade do texto para que a deriva e a dispersão (TFOUNI, 2001) não se instalem e, ainda, oferecendo uma leitura diferenciada da lenda original, o sujeito-aluno não consegue manter-se por muito tempo na posição de função-leitor e migra para a fôrma-leitor ao apresentar o desfecho de sua história, marcando o sentido de punição, ou seja, o sentido dominante que, muito provavelmente, o sujeito-professor, capturado pela ideologia dominante, colocou como legítimo ao selecionar a frase que marcamos acima.

Sentidos de ruptura podem ser lidos no recorte abaixo, cujo texto foi escrito por um sujeito-aluno que frequentava a 1ª.série, ou segundo ano, continuando o mesmo tema proposto ao sujeito do recorte anterior.

Recorte 5

- Ah, ah, ah, ah, ah, ah,

A rainha foi na direção dele, a rainha começou a latir, também começou a crescer pêlos nela, ficou semelhante a um cachorro. Quando o rei chegou em casa, dormiu e esqueceu tudo o que tinha acontecido.

Diz a lenda que a rainha lembrou-se que sexta-feira ela tinha manicure e mudou o dia para quarta, ela virava Lobisomem toda: quarta, quinta e sexta (de dia) e a cura era na sexta a noite fazer a unha.

Podemos perceber que, enquanto a maioria dos alunos é capturado pelo sentido dominante, reproduzindo a história sem fugir daquilo que é esperado pela professora, este aluno, não só questiona o sentido do texto enunciado pela professora, como discorda daquele sentido e, ainda, marca em sua produção que a rainha não era uma mula-sem-cabeça, mas um cachorro que late e discorda do desfecho que lhe é atribuído, já que na sexta-feira à noite ela tem mais o que fazer do que comer criancinhas mortas que não têm como se defenderem.

Consideramos interessante trazer para as análises uma produção textual do mesmo sujeito do recorte 6, mas em outro momento de sua trajetória escolar, a pré-escola, ou o primeiro ano. Vejamos:

Recorte 6

A IARA

SE VOCÊ VER UMA MOÇA BONITA NUM RIO OU NUMA LAGOA, É A IARA.

FIQUE LOGNE DELA POIS ELA ESCONDE MUITOS SECREDOS.

Apesar de ter produzido um texto curto, como é esperado de uma criança na pré-escola, podemos dizer que este sujeito constrói, em seus textos, sentidos que rompem

com os estereótipos, as repetições, trabalhando, inclusive, com a ironia, como podemos interpretar em (“ah, ah, ah, ah...”) e “rio ou numa lagoa” e, no final deixa para o leitor a possibilidade de imaginar quais podem ser os “muitos segredos”.

Desta forma, diante de tudo que discutimos, entendemos que é preciso olhar para o aluno, que trabalhou em seu texto a multiplicidade de sentidos, como um sujeito que assumiu a função-leitor, construindo paráfrases histórico-discursivas, e a função-autor, responsabilizando-se pelo seu dizer, controlando a deriva e dispersão do texto.

Assim como estes, no recorte a seguir, percebemos de maneira explícita como deveria ser a produção de textos de alunos que se sentissem autorizados a produzir sentidos historicizados e romper com o sentido dominante que sustenta uma argumentação capturada por formações ideológicas que naturalizam o efeito de completude da linguagem e, através do efeito de evidência, sustentam os sentidos institucionalizados sobre o já-dito, a memória discursiva (o interdiscurso), apagando o processo sócio-histórico da constituição dos sentidos.

Num outro momento, na 3^a. série, ao trabalhar em classe o tema sobre invenções e descobertas, uma proposta do livro didático, a professora buscava construir junto aos alunos o conceito de biografia, para isso, utilizou-se de exemplos de alguns cientistas que ficaram famosos por suas invenções. Dentre estes inventores estavam Alexander Graham Bell, inventor do telefone, Thomas Edison, que inventou a lâmpada elétrica, Gutemberg, inventor da imprensa e Isaac Newton, com a noção da gravidade. Feito isso, a professora solicitou que os alunos pesquiassem

novas invenções e organizassem uma biografia do respectivo inventor para apresentar à classe, mostrando que haviam aprendido ou apreendido o conceito de biografia.

No entanto, o sujeito-aluno do recorte abaixo, não quis simplesmente reproduzir uma biografia, criou uma biografia como se ele fosse o próprio inventor, mas vivido na pessoa de Santos Dumont. Vejamos:

Recorte 7

Asas de um sonho

Viveu outrora um ferreiro, que adorava voar, apesar de nunca ter tido tal sensação.

Quando tinha 14 anos decidiu dedicar-se ao projeto de um avião chamando-o de 14 Bis. 14 sua idade e bis (bala de inhamo com sal) sua bala predileta. Dedicou-se a esse projeto por 21 anos e demorou dois anos para construí-lo, em 1906 fez o primeiro vôo, teve a altura de 3 metros. No mesmo dia à noite olhando para o céu viu um grupo de estrelas formando seu avião. Ele é o Vitor Dumont.

Gostaríamos de começar esta análise através das palavras de Coracini (2007, p.136) ao dizer que:

(...) ao falar/escrever, o sujeito mais se diz do que diz, isto é, o sujeito se inscreve na escritura (investindo-se nela) como traços invisíveis em seu corpo (Costa, 2001) (...) falar de si ou do outro, enfim, falar ou escrever sobre algo é sempre interpretar e interpretar significa “inventar”, construir uma verdade (...)

Apoiados nas palavras de Coracini (2007), podemos dizer que este recorte se encaixa de forma bastante apropriada às considerações da autora, quando esta marca que o “sujeito mais se diz do que diz”. Assim, entendemos que, ao buscar criar uma biografia, o sujeito-aluno, procura

se identificar com ela, marcando em seu dizer sentidos que podem ser seus, pois se inscreve no texto com particularidades específicas do seu mundo como, por exemplo, o nome Vítor, o seu nome, o título do texto “asas de um sonho”, que, talvez, refira-se ao sonho do sujeito de voar (“apesar de nunca ter tido tal sensação) ou, até, de construir um avião (“um grupo de estrelas formando seu avião).

Interpretamos que o sujeito construiu uma rede significativa muito coerente ao usar os significantes “asas”, “sonho”, “céu”, “noite”, “estrelas”, os quais tanto podem evocar sentidos ligados ao vôo do avião, quanto ao mundo da imaginação, do sonho, da fantasia. É o que podemos compreender pelo indício 14 Bis, o nome do primeiro projeto de avião que Santos Dumont cria, porém interpretado pelo sujeito-aluno a partir de outras possibilidades de leitura, sendo que, ao dizer “14 anos, 14 Bis, bala de inhame com sal” silencia outras tantas, inclusive a legitimada pela formação discursiva que representa o dizer do professor determinando o que pode ou não ser dito, como neste caso já havia feito ao propor uma atividade que reproduzisse a biografia de um inventor conhecido. Mesmo assim, o sujeito consegue assumir uma outra posição neste discurso, responsabilizando-se pelo dizer na medida em que cria outros sentidos para o que já existe, ou seja, deixa de assumir a fôrma-leitor que seria reescrever o que já sabemos sobre Santos Dumont, construindo paráfrases sinonímicas, para assumir a função-leitor a partir de paráfrases histórico-discursivas, isto é, o novo a partir do já-dito antes, em outro contexto histórico. Neste sentido, concordamos com Orlandi (2003, p.36-35) ao dizer que:

É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (...) Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia.

Sabemos que, ao se instaurar um discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 2006) que trabalha a língua como um produto, cujo sentido já está determinado, resta ao aluno assumir a posição de fôrma-leitor. Agora, se ao aluno é aberto um espaço para instaurar o discurso polêmico, de se trabalhar a relação do sujeito com as diferentes formações discursivas e seus possíveis efeitos de sentido, onde estão presentes leituras polissêmicas acerca do objeto discursivo, processo que leva o sujeito a disputar com o professor a construção do sentido, num movimento que tanto os sentidos como os sujeitos se significam, chega-se à posição de função-leitor.

A partir desta posição, os recortes analisados também indiciam que o sujeito, ao assumir a função-leitor, também se coloca na posição de autor de seu texto, uma vez que a autoria se instala quando o sujeito, ao colocar em movimento a construção de um discurso, historicizando os sentidos produzidos, assume a responsabilidade por uma decisão que caracteriza o efeito de fechamento e, ao fazê-lo, mantém a unidade do intradiscurso, com um dizer não-contraditório, coeso e coerente, ou seja, insere marcas no fio discursivo que conferem ao sujeito a posição de autor.

Percebemos, através do recorte acima, que o sujeito conseguiu ocupar a função-leitor ao relacionar as leituras

sobre Santos Dumont a outras leituras da sua vida por instaurar em seu dizer sentidos construídos historicamente e que foram retomados a partir do contexto sócio-histórico do sujeito em questão, ou seja, o aluno que produziu este texto teve acesso ao arquivo (PÊCHEUX, 1997) de sentidos e, por meio dele, pode significar outros sentidos, produzir o diferente, o novo e dialogar com as diversas formações discursivas, identificando-se com este processo que se constitui na e pela língua, numa relação familiar, que produz a movimentação dos sentidos e possibilita ao sujeito trabalhar com eles através de uma leitura sócio-histórica, a partir da qual, pode-se transformar o mesmo no novo, no diferente e concluir o processo de autoria. Como diz Pacífico (2002, p. 82):

Gadda (in Calvino, 1992, p.123) sabia que “conhecer é inserir algo no real; é portanto, deformar o real”. Esta citação nos faz pensar que para ser autor é preciso transformar algo que já existe, acrescentar o novo, como se a “matéria” para a construção do texto fosse uma massa de modelar que já tem uma existência (o já-lá, o interdiscurso), mas cada sujeito pode dar uma nova forma para ela (o intradiscurso), o que é possível quando se trabalha entre a paráfrase (a massa) e a polissemia (as novas formas que podem ser criadas).

Deste modo, temos, desde o título, um sujeito que procura se mostrar ao indiciar a possibilidade de um sonho e concluir no desfecho do texto que era mesmo um sonho, um sonho que se materializa na escrita do seu texto quando marca o final da história com seu próprio nome, sustentando seu dizer num personagem muito conhecido de nossa história, Santos Dumont.

Acreditamos que os sujeitos que produziram os recortes 1, 5 e 7 assumiram tais posições uma vez que inseriram em seus textos o efeito-leitor e chamam a atenção deste para a possibilidade dos sentidos se movimentarem, deixando pra trás significados cristalizados para, então, instaurar o novo, a polissemia, o discurso polêmico, pois como podemos observar, sua escrita deixa de se preocupar com o sentido preso à palavra, como pudemos observar com o sentido para mula, que pode ser qualquer uma, isto não importa, assim como a outra personagem da história em que o sujeito a denomina como “um cara”, mas, no entanto, prende o leitor pelo fato de atribuir a esta história sentidos que fogem completamente do esperado, criando assim, novos espaços de significação, ou ainda, espaços para se trabalhar a dimensão sócio-histórica da construção do sentido.

Considerações Finais

Sabemos, através da Análise do Discurso, que a relação do sujeito com a linguagem é de equívocos e que os sentidos são construídos historicamente. Lapsos, atos falhos inscrevem, assim, traços de resistência, do jogo não homogêneo das formações discursivas, da dispersão, os quais somente enquanto efeitos imaginários se constituem na unidade do sujeito e do texto; por isso, ora, observamos a tentativa dos sujeitos-alunos em romperem com a ilusão de transparência e a completude do dizer, para instituírem o novo a partir do já-dito e ocuparem as várias posições discursivas (autor e leitor); ora, observamos a manutenção de um sentido legitimado pela instituição escolar, repetido e reproduzido ao longo dos anos escolares como constatamos

nas nossas análises a respeito da movimentação discursiva de fôrma-leitor/função-leitor ou função-leitor/fôrma-leitor.

Percebemos através das análises dos recortes dos textos produzidos por diferentes alunos no decorrer dos anos escolares, que o sujeito vai construindo seu dizer movimentando-se entre a fôrma-leitor e a função-leitor, entre a dúvida e a ilusão de transparência da linguagem, o que foi legitimado e o que pode ser questionado, o que está cristalizado e que pode vir a ser criado, a certeza pela disputa, o dito pelo não dito, o literal pelo implícito, ou seja, caminhos que não estão certos, nem sedimentados, pois sempre há um atalho, um furo, um deslize ou um equívoco que pode direcionar os sentidos para tantos outros lugares que não podemos controlar.

Também, por meio das nossas análises, cabe ressaltar que ocupar a fôrma-leitor, reproduzindo os sentidos dominantes em uma dada formação social dificulta o trabalho de interpretação, controla os alunos a se posicionarem como sujeitos críticos que saibam “ler” os vários sentidos que circulam no espaço discursivo, dizeres que já foram ditos em outros lugares, por outros enunciados, na posição de vários outros sujeitos e que passam a (re)significar na voz de quem os atualizam. Quando não são permitidos a dúvida e o questionamento que contemplem a pluralidade de sentidos e a possibilidade de ocupar a posição de função-leitor, o sujeito deixa de assumir a função-autor, de disputar a construção dos sentidos e sustentar um outro ponto de vista, que instaura o novo, o diferente, e a possibilidade de produzir leituras polissêmicas.

Nas circunstâncias observadas, entendemos que o sujeito acaba repetindo ou reproduzindo efeitos de sentidos sem

espaços para utilizar a criatividade (ORLANDI, 1996) e o discurso polêmico, que só acontecerão se esta instituição proporcionar aos alunos um trabalho de interpretação e produção de textos que lhes permita inserir na história os sentidos dos textos lidos e produzidos, ou seja, quando autorizar o acesso do sujeito ao arquivo (PÊCHEUX, 1997) e a assunção da autoria, o que implica, como vimos, mobilizar uma multiplicidade de sentidos acerca de um objeto discursivo.

Trabalhar o interdiscurso no intradiscurso coloca em jogo o funcionamento da linguagem, as condições de produção do discurso, e estas nos permitiram interpretar que mesmo inseridos num contexto autoritário, como é o escolar, sujeitos e sentidos movimentam-se na construção do discurso não só ao longo dos anos escolares, como, também, em cada ato de enunciação, independentemente da materialidade (linguagem verbal, pictórica, musical, gestual, visual) em que se constrói a significação, ou do tipo de texto, seja um conto, uma fábula, um poema, uma narrativa, um texto argumentativo, o movimento fôrma-leitor/função-leitor ou função-leitor/fôrma-leitor é característico das posições sujeitos.

Pensar a linguagem como esfera de múltiplos deslocamentos, rupturas e tensões, visto que no seu interior circulam várias formações discursivas, que têm subjacente determinadas formações ideológicas, é pensá-la diante de um processo sócio-histórico-ideológico em movimento, possibilitando interpretar o percurso, o concurso e o curso dos sentidos e dos sujeitos envoltos por este movimento que permite tanto paráfrases quanto polissemias, regiões em que várias vozes estão em funcionamento, mobilizando diversas

possibilidades de compreender o mundo e a leitura de mundo do sujeito.

Portanto, historicizar os sentidos constitutivos do discurso e entender que o sujeito tanto pode assumir a fôrma-leitor como migrar para a função-leitor, ou o caminho inverso, se o leitor, em especial, o professor, entender que esta movimentação é constitutiva do sujeito, da mesma forma que discordar dela também é uma possibilidade, é colocar em circulação outros dizeres. Quais? Não sabemos! Mas, a possibilidade de serem muitos e trabalhar a multiplicidades deles, já nos indicia em que direção a prática pedagógica deve ser construída, fundamentada e trabalhada.

Referências

CORACINI, M.J.R.F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

GINZBURG, C. "Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário". In: GINZBURG C. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. [Trad. Frederico Carotti]. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1980, p.143-179.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria:** o silenciamento do dizer. Ribeirão Preto, SP, 2002 Tese (Doutorado - FFCLRP – USP).

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. 2.ed., Campinas: Edunicamp, 1997.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** Campinas, SP: Cortez, 1995.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, p.77-94, 2001.

O CURRÍCULO E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS: SOBRE CONHECER O PASSADO E NÃO “CAMINHAR” NO ESCURO

Nilmara Helena SPRESSOLA¹

Emília Freitas de LIMA²

[...] Os ninguéns: os filhos de ninguém,
os donos de nada.[...]
Que não são, embora sejam.
Que não falam idioma, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na História Universal, aparecem nas
páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.
(EDUARDO GALEANO, O Livro dos Abraços)

Introdução

O presente artigo concretiza-se a partir de discussões em torno do Currículo e a Transformação da Escola em disciplina do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. As temáticas estudadas e que circunscreveram o currículo despertaram questionamentos e reflexões que

¹ Mestra em Educação pela UFSCar e Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos.

² Professora Doutora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar.

vieram a imbricar-se com a temática do longa-metragem de animação *Uma história de amor e fúria* (2013). Em meio à ficção de um romance que ultrapassa o tempo, há a discussão política de quatro períodos históricos do Brasil, sendo os três primeiros reais. Já no início do longa, o personagem-narrador afirma que “Viver sem conhecer o passado é andar no escuro.” Destarte, a problemática curricular enquanto seleção de conteúdos e que abarca saber, poder e identidade é posta como balizadora para a iluminação no percurso do conhecimento histórico. A importância de se contrastar a tão difundida história dos vencedores com a importante história dos vencidos no currículo escolar, e de se refletir sobre a que interesses atendem a seleção de um lado único da história são algumas das discussões a serem desenvolvidas.

1. Currículo: seleção de conteúdos

No âmago da discussão sobre o conhecimento escolar está a própria discussão sobre o currículo. Considerando a etimologia da palavra, do latim *curriculum*, como a concepção de corrida, percurso ou caminho a ser realizado, chegamos a ampliação de seu significado, possibilitada pelos estudos curriculares para além desse caminho que o aluno tem a percorrer em sua jornada escolar. O currículo passou a ser visto como fator para o planejamento do que a/o aluna/o poderá tornar-se por meio dele. Neste sentido, o currículo não é neutro e a/o aluna/o não é um seguidor deste, mas a seleção do que comporá o currículo impacta a formação dos seus sujeitos. Ele não surge puro e sem intenções, mas como Apple (2001, p. 53) ajuda-nos a compreender:

[...] O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Não é portanto uma produção pacífica e consensual, mas a inserção ou exclusão de conteúdos no currículo é resultado do que Silva (2007) enfatiza como seleção de conteúdos. O currículo é sempre uma seleção e isso acontece em meio às relações de poder:

[...] O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2007, p. 15)

A indissociável relação entre “o quê” e “o que eles ou elas devem ser” na composição curricular é intrínseca às concepções do conhecimento. Pensar sobre o que será ensinado, e a sua respectiva finalidade, portanto, requer pensar a qual tipo de conhecimento este currículo estará ligado e conseqüentemente este conhecimento está ligado a um determinado tipo de sociedade.

É neste sentido que a temática do currículo carrega em seu bojo um amplo leque de discussões, tais como a identidade, a cultura e as relações de poder. Ao selecionar um conteúdo para compor determinado currículo, o que pode estar em xeque são os interesses para a inclusão deste conhecimento e não daquele outro. E há questionamentos importantes a serem feitos quanto a isso: Para quem interessa o conhecimento selecionado? Seria um conteúdo importante prioritariamente para a classe dominante e assim imposto para os dominados como forma de manutenção do status quo? Ou ainda, o que está sendo excluído poderia ser fundamental para o conhecimento da própria condição de dominados daqueles para quem está sendo feita a seleção curricular? Para Apple (2001, p. 68):

[...] O currículo, então, não pode ser apresentado como “objetivo”. Em vez disto, ele deve constantemente subjetivar a si próprio. Isto é, ele deve “reconhecer suas próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge. Da mesma forma, ele não homogeneizará nem essa cultura, essa história e esse interesse social, nem os alunos. O “mesmo tratamento”, conforme o sexo, a raça, a etnia ou a classe, não é absolutamente o mesmo. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar com o reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, e das relações de poder entre eles”. Se estivermos, então, preocupados com “um tratamento realmente igual” – como acho que devemos estar – é preciso basear um currículo no reconhecimento daquelas diferenças que dão ou tiram poder de nossos alunos de modos identificáveis.

As diferenças, segundo o autor, precisam ser reconhecidas no currículo de forma que não sejam

subjugadas, mas esse reconhecimento pode propulsionar não só a identificação do “outro”, mas a luta para que as relações que outrora colocavam este “outro” para abaixo da linha dos iguais ou fora da curva da normalidade. Para os fins democráticos, o “outro” precisa ter a possibilidade de estar no círculo que favoreça o diálogo com a “outredade”³. O currículo, nessa perspectiva, abarca aqueles que estão à margem e ainda pode empoderá-los.

2. Currículo e Conhecimento

[...]o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 16)

Uma ilustração significativa para esta discussão está presente na temática do longa-metragem brasileiro de animação “Uma história de amor e fúria” (2013) de Luiz Bolognesi. Em meio à ficção de um romance que ultrapassa o tempo, há a apresentação de quatro períodos históricos do Brasil, sendo reais os três primeiros. Já no início do longa-metragem, o personagem-narrador afirma que “Viver sem conhecer o passado é andar no escuro.” E não seria com este entendimento que podemos pensar na possibilidade do currículo empoderar os seus sujeitos? Como fonte para o conhecimento histórico? Destarte, se faz necessário pensar

³ [...] É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu [...].” (FREIRE, 1996, p. 19)

sobre esse caminhar, esse andar com luz, e não no escuro, ou seja, como propiciar o conhecimento do passado.

No longa-metragem, o primeiro período histórico apresentado ocorre em 1565, após a chegada dos colonizadores e quando há o massacre dos tupinambás pelos portugueses. A partir do ponto de vista de Abeguar, um índio tupinambá imortal e escolhido para a luta contra Anhangá que é o espírito representante do mal, a luta entre os índios que habitavam a *terra brasilis* e os portugueses é narrada. Quem conta a história é o oprimido. Não são os portugueses contando os grandes feitos e datando de comemorações vitoriosas difundidas há séculos e que ainda são reproduzidas em nossas escolas que a narrativa é feita, mas é o lado dos vencidos que é divulgado no filme.

O personagem-narrador, que se transfigura em pássaro e atravessa o tempo para reencontrar a amada Janaína, tem como missão lutar contra Anhangá conduzindo seu povo para a terra sem mal. Ele apresenta identidades distintas nos períodos abordados no longa-metragem e o segundo período histórico é o da escravidão. A família de Abeguar que agora surge como Manuel Balaio é descendente de escravos, mas vive em liberdade. Com Janaína, agora no corpo de outra mulher, Balaio tem duas filhas e enfrenta os desmandos do governo, apoiando a resistência dos Quilombos, liderando a Balaiada (1825) e esclarecendo a relação entre esta e o Cangaço. A relação entre os dois não é contada tal como os tradicionais interlocutores que exaltam Duque de Caxias, como um herói, por exemplo. Os oprimidos, apesar de vencidos, têm sua voz na fala de Balaio:

Essa nossa guerra é apenas uma data nos livros de História. Ninguém conta que Caninana, Sete Estrelas e Raio escaparam e ficaram vagando pelos sertões e aí nasceu o Cangaço. Foi o jeito que a turma que não é de abaixar a cabeça achou pra continuar lutando. (UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA, 2013)

Contrariamente ao poder hegemônico e a História que fora veiculada pela classe dominante, a voz do outro lado dessas batalhas é desocultada. Com seu lugar determinado na trajetória do longa-metragem, Balaio retorna no terceiro período histórico, mais uma vez, entre aqueles que lutam por seus direitos, por liberdade e melhores condições de vida e de trabalho como um guerrilheiro contra a Ditadura. Opondo-se ao regime militar, ele chega a dizer que está sempre do lado errado, considerando que este é o lado daqueles que podem ser vencidos pela classe dominante mas continuam a lutar contra o poder opressor.

Neste período da Ditadura, os horrores da tortura e abuso de poder são desvelados. Na prisão, o herói imortal chega a apresentar obras literárias para um carcereiro que com a leitura delas começa a conhecer o passado. Anos depois, ao ser liberto, o narrador vai continuar a luta ao ser professor em um morro do Rio de Janeiro onde ensina que: *Ninguém nasce na miséria porque Deus quer. O que a gente vive hoje é resultado do que aconteceu no passado. Viver sem conhecer o passado é viver no escuro* (UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA, 2013).

“Viver sem conhecer o passado é andar no escuro” é repetida pelo menos três vezes durante o longa-metragem e tem seu adendo crucial com a morte do colega carcereiro que passara a lutar pelos direitos da população do morro. Com isso, o herói afirma que *Meus heróis nunca viraram*

estátua. Morreram lutando contra aqueles que viraram (UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA, 2013).

Esse contraponto entre a importância do conhecimento da história, dos feitos do passado, mas não somente a história contada pelos vencedores, por aqueles que mataram e escravizaram ou assassinaram e destruíram, mas também a história daqueles que foram mortos, que perderam suas filhas e filhos em batalhas, que foram violentados, escravizados, daqueles que tiveram suas esperanças perdidas, daqueles que foram desrespeitados porque não tinham poder, porque eram diferentes: pobres, mulheres, negros, povos indígenas. Essa história precisa ser ouvida, narrada, escrita, transportada para mais livros de História e para mais telas de cinema, pois é parte do passado e prescindir-la seria o caminho para a escuridão histórica.

Segundo Moreno (1999, p. 50) *a narração histórica não é imparcial*. É neste sentido que se agrava a importância da escola para vincular os dois lados da História. E este desafio ainda precisa ser vencido, pois após o longo tempo de veiculação dos grandes feitos de reis, conquistadores e dominadores ainda predomina esse lado único. Brecht (1986) em seu poema 'Perguntas de um operário que lê' já interrogava: *Quem construiu Tebas de sete portas? Nos livros estão os nomes dos reis. Foram os reis que arrastaram os blocos de pedra? E as várias vezes destruída Babilônia? Quem é que tantas vezes a reconstruiu? [...]*

Se não foram os reis que construíram Tebas, nem se sabe quem reconstruiu as cidades destruídas, há que se rever o currículo. Não seria, portanto, o currículo, ao contemplar uma seleção de perguntas do operário, da voz dos vencidos, das narrações dos oprimidos e das lutas dos

excluídos uma possibilidade de iluminação para a educação no presente?

Se uma professora e um professor ao ensinarem sobre os períodos históricos brasileiros abordados em Uma História de Amor e Fúria só trazem o relato dos heróis que viraram estátua, ainda há muito a ser feito para deixarmos de andar no escuro. O currículo como caminho para esse conhecimento precisa ser revisto culminando na transformação da escola.

A Figura 1, logo a seguir, mostra o personagem que tem o olhar iluminado pelo conhecimento representado pelo livro e pode ser uma tradução sintética do poder do conhecimento que se espera que não seja unilateral: o conhecimento do passado ilumina o caminho.

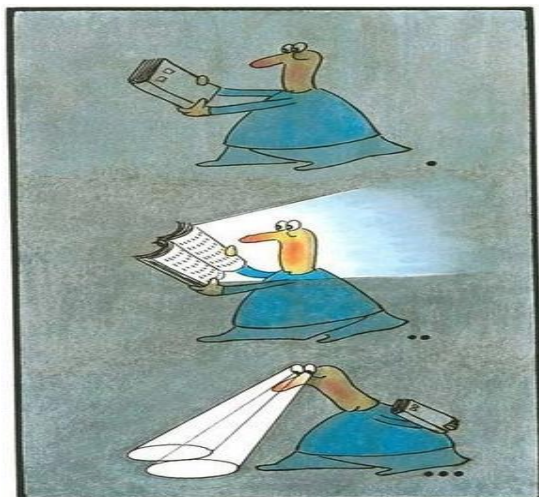


Figura 1 - Não caminhar no escuro

Fonte: Disponível em: <<https://www.pinterest.com/pin/373376625331822343/>>;
Acesso em 20.12.2014

Silva (2007, p. 30) lembra que esta seria uma forma de “ver a realidade” e que:

[...] Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarmos o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo.

É a partir das teorias críticas do currículo, portanto que as formas de conhecimento dominantes são questionadas e o currículo passa a ser visto para além do tecnicismo, tendo o foco não mais na forma do currículo, mas nas consequências de sua concepção.

Pensar no que o currículo pode fazer, que formação pode gerar retoma a proposição da reflexão sobre a seleção de conteúdos que comporão o currículo. Os conhecimentos que passam a fazer parte dele integram o conhecimento de qual grupo da sociedade? Na perspectiva de Silva (2003, p. 47) a questão a ser feita é “por quê?”:

[...] Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? [...] “trata-se do conhecimento de quem” Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

As respostas para essas questões ao se conceber o currículo podem abrir espaço para o outro lado da história e

para se compreender que a exclusão da mesma até então atendia a demanda de relações de poder estabelecidas:

[...]

Na história que tem nos livros

Escritos pela burguesia

Cosme é o grande bandido

(Ora vejam, quem diria!)

E Luís, racista assumido

É o herói Duque de Caxias. (CRUZ, 1998)

Se a história de Duque de Caxias, o Luís Alves de Lima e Silva, é a história de um herói pacificador e a história de Caninana, Sete Estrelas e Raio não aparece nos livros de História, a que interesses esta seleção tem servido?

3. O Currículo, a Cultura e a Escola

Abeguar, o herói tupinambá de Bolognesi em *Uma História de Amor e Fúria* (2013) diz no início do filme: *Quando eu nasci, Brasil era o nome de uma árvore*. Um povo já habitava as terras que ainda não eram chamadas pelo nome que conhecemos. E esse povo tinha sua forma de se relacionar com a terra, de desenvolver suas atividades, de dar nomes às coisas que aqui existiam. E isso é o que sempre fez parte do nosso currículo? É o que esperávamos poder afirmar. Não é esse o conhecimento que integrou o nosso currículo escolar. Essa parte da nossa história não foi divulgada pela cultura dominante e constituinte do que passou a ser ensinado também nas escolas.

O currículo tradicional, também chamado de humanista ou clássico, foi predominante por um longo período e ainda

difunde os ideais da classe dominante. No entanto, o cenário começa a ser modificado pelos estudos que vão ampliar o debate curricular e que tem em seu cerne a própria concepção de cultura. Ela vai deixando de ser entendida exclusivamente pela oposição binária entre cultura erudita (válida) e cultura popular (inválida) e vai se formando como produto do trabalho humano, o que vai pluralizar o termo, possibilitando a compreensão da sua amplitude como “culturas” que Silva (2003) rememora como influência de Paulo Freire, quando o diálogo com o conhecimento popular tem sua inserção no currículo. A história dos oprimidos, sim, a história dos grupos dominados deixa de estar à margem.

As manifestações culturais dos grupos dominados passam a conectar-se com o currículo e o multiculturalismo tem seu protagonismo. No contexto da globalização, da presença de diferentes grupos étnico-raciais nos mesmos espaços e do surgimento de novas identidades, a saída para a convivência entre essas diferenças vai caminhando da tolerância ao respeito e avançando para o diálogo intercultural. Os grupos minoritários ao invés de serem silenciados começam a ter sua luta notada: querem se fazer ouvir e reconhecer. Não há, no entanto, a compreensão desse movimento de avanço como algo linear, pacífico e consensual, mas um processo dinâmico e conflituoso.

E nesse processo, a função do currículo de permitir que os sujeitos se apropriem abertamente de mais e melhores informações amplia seu debate. O currículo como questão de poder é provado nas lutas sobre o que o integra ou não (SILVA, 2007). O lado único da história é contestado.

A difusão, problematização e reflexão em torno desse novo panorama tem a educação como ponto crucial. Concordando com Gimeno-Sacristán (2013, p. 24):

[...] Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade.

Esses objetivos devem ser concretizados por meio de conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, e, para que sejam alcançados, é preciso ir além da aceção clássica da cultura acadêmica. Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos. É preciso evitar a sinédoque de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais, quanto como docentes-educadores de um texto curricular abrangente, de “ampla cobertura”, reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo. Essa observação serve para não perder de vista aspectos essenciais pelos quais devemos velar nas escolas e nas aulas.

A transposição dessas outras páginas da história pode ganhar vida nas escolas. Esse “texto curricular abrangente” engloba o outro lado da história. Traz para a escola a responsabilidade de superação do currículo de uma história única. Eleva a importância de se “conhecer o passado para não andar no escuro”.

[...] A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais! A pretendida assepsia é exatamente uma das características mais notáveis do conhecimento escolar. Introduzir a controvérsia nos conteúdos

e torná-los discutíveis implicaria sanear em grande parte a educação, algo que levaria ao questionamento de posições éticas de falsa neutralidade e acordo inevitável. Se o debate não surge e se instaura um aparente consenso e tranquilidade, isso significa que a educação é privada da possibilidade de participar dele. (GIMENO-SACRISTÁN, 2013, p.29)

Nesta perspectiva de revisão de uma cultura dominante, a neutralidade dos conteúdos é desmascarada. Há interesses por detrás de cada escolha e esse conhecimento que agrega o outro lado da história pode promover uma educação desmitificadora. Não foi o acaso que trouxe Pedro Álvares Cabral a nossas terras; elas não estavam desabitadas, o encontro entre índios e portugueses foi mais um confronto e tantas outras histórias podem ser mais história em nossos livros, em nossas salas de aula e sim, nas telas de cinema. Caminhar no escuro só por opção, mas esta nunca foi a opção de quem luta pela Educação.

4. Relações de Gênero: A Heroína

Se há um herói em *Uma História de Amor e Fúria* (2013), ele atravessa o tempo para reencontrar Janaína. A mulher protagonista também morre, mas renasce em outro tempo, com outro corpo e para a luta de seu povo indígena contra a dominação portuguesa. No primeiro período do longa-metragem, ela é uma descendente de escravos que também luta na Balaiada. No segundo período renasce como a mulher que luta com o marido na Balaiada. Como guerrilheira contra a Ditadura em 1968 é sua terceira aparição e finalmente, a quarta participação da heroína

acontece como Janaína que é quem chefia a luta ficcional pela água em 2096.

Moreno (1999, p. 53) diz que [...] *a História que se ensina nas classes de Ensino Fundamental e Médio é uma história sem mulheres, é uma história exclusivamente masculina*. Se há um outro lado da história, há que se considerar que ela é feita também pelos dominados, mas nos dois lados, há a participação de homens, mas também das mulheres.

Janaína está ao lado do herói no roteiro de Bolognesi⁴, mas como seria a história do longa-metragem se fosse ela é a narradora? Com as honras dadas pela apresentação do outro lado da história, a dos oprimidos, no filme aqui citado, a participação feminina de Janaína traz a luta e a liderança que pauta as conquistas femininas desde meados do século XX e por outro lado mostra-nos uma personagem enquadrada no estereótipo de beleza e sensualidade veiculado como inerente à mulher brasileira, desde as primeiras habitantes do país, até as escravizadas e culminando na divulgação desse corpo feminino das mulheres dos comerciais publicitários.

As curvas do corpo de Janaína que são exploradas também pela nudez revelada em algumas cenas da animação, são complementadas por sua voz de Iara, a Rainha das águas que enfeitiça com seu canto e despertam-nos para questionamentos desse referencial feminino que circunda as produções cinematográficas e que ao se propor a utilização desse tipo de material como recurso pedagógico dentro do currículo escolar exigem uma discussão mais aprofundada.

⁴ Luiz Bolognesi, diretor e roteirista de *Uma História de Amor e Fúria* (2013).

Moreno (1999), em seu estudo no contexto espanhol, demonstra que além da omissão da participação feminina na História, quando a mulher é retratada, ela aparece de forma estereotipada. Nos livros didáticos a mulher aparece lavando, passando e cozinhando enquanto os homens estão realizando atividades tidas como marcadamente masculinas: eles estão consertando objetos, viajando, liderando e ainda lendo. A delimitação do lugar da mulher fica assim definida, sendo divulgada pelo livro didático e internalizada pelos aprendizes.

Essa definição de papéis nos livros didáticos, que pode ocorrer de forma implícita ou escancarada e que pode vir na companhia do estabelecimento de um padrão estético surreal, pode e precisa ser desconstruído. Identificar as contradições, omissões e problematizá-las, questioná-las pode ser o início. Deixar de reproduzi-los vem a ser uma continuação.

Se no filme o herói masculino é sempre retratado de forma viril, com objetivos e ideais claros de luta, leitor e líder, a heroína é uma das poucas mulheres quando não é a única retratada. Nos três primeiros períodos ela também tem encenada a sua maternidade, sendo que no quarto período, em que ela é a líder do grupo que luta contra aqueles que restringem o acesso à água potável, Janaína é uma garota de programa. Essas características no padrão utilizado para descrevê-la remontam ao velho estereótipo feminino. Androcentrismo e sexismo se correlacionam em uma narrativa que, por outro lado, busca reverter a história elitista, e que novamente traz à baila as reflexões de Moreno (1999, p. 49):

A história escrita pelos homens, ou por mulheres que seguem os padrões por ele estabelecidos, é uma história que se centra na investigação e no estudo daqueles aspectos que eles consideram mais importantes e negligencia os restantes. Isto posto, toda escolha se faz em função de alguns critérios prévios que supõem uma tomada de partido. Nesse caso, os critérios de escolha indicam uma determinada concepção do mundo, da sociedade e das relações entre seus componentes que se fixam na valorização da força, da competição, e no desejo do domínio [...]

Estes aspectos podem ter passado despercebidos? É possível que sim, mas o exemplo do longa-metragem pode contribuir para o olhar para outros materiais e produções de forma que se capte o que deixaria de ser notado. E isto não pode ser imperceptível em nossas salas de aula.

A reflexão final do herói-narrador em *Uma História de Amor e Fúria* (2013) é então plausível: *Mesmo sem perceber, todo dia estamos lutando por alguma coisa*. E a luta que não finda, ainda se estende. Implica o conhecimento do outro lado da história. Abarca a história de homens e mulheres. Sem desconsiderações.

Considerações Finais

A discussão sobre o currículo é muito mais ampla e o que está na parte submersa da ponta do iceberg (GIMENO-SACRISTÁN, 2013) acaba por ser limitado nas poucas linhas que trouxeram a temática para algumas reflexões que se entrecruzam com a forma e conteúdo dos períodos da História do Brasil retratados pela voz do oprimido em *Uma História de Amor e Fúria* (2013).

Se o currículo é seleção de conteúdos e é uma questão de poder (SILVA, 2007), o que entra ou o que sai dele é influenciado por quem tem o poder ou não de fazê-lo, mas a improbidade da neutralidade lembra-nos do conflito. A história tem seus lados e mostrá-los é parte da luta educacional que se espera que não seja impositiva, mas que desperte para o questionamento sobre o que é ou não ensinado e por que isto acontece. E inclui pensar que este conhecimento pode ser para todas e todos na escola pela qual lutamos:

A luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além do conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza. Mais do que nunca, temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas usando um instrumental teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência (FREITAS, 2002, p. 320).

A transformação pode ser possível. A luta, dentre outras, pode ser para se conhecer o passado e deixar de caminhar no escuro. O currículo pode ser iluminado pela contraposição do conhecimento dos conflitos históricos. E pode ser para a ampliação desse conhecimento dos dois lados da história, da contrastação da história dos dominantes e dos dominados, dos opressores e dos oprimidos, da história dos homens, mas também das mulheres que ainda precisam da sua história reconhecida e

da sua voz para ser registrada. E se estamos no início disso, que não haja desistência.

Referências

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: _____. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRECHT, Bertolt. **Poemas: 1913-1956**. Seleção, tradução e pós-fácio de Paulo César Souza. Editora Brasiliense. São Paulo. 1986.

CRUZ, Magno José. **A epopeia dos guerreiros balaios na versão dos oprimidos**. Centro de Cultura Negra do Maranhão e Sociedade Maranhense de Direitos Humanos. São Luís/Maranhão. 2ª Edição. 1998. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/balaiada.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set/2002, p. 299-325.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: _____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

PACHECO, José Augusto. Currículo e Tecnologia Educativa. In: _____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SERPA, Andréa; CALLAI, Cristiana. Avaliação no cotidiano escolar: muitos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 393-402, maio/ago. 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 dez. 2013.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA. (filme) Direção de Luiz Bolognesi. 2013. 74min. son. color. 16mm (animação). Europa Filmes. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=U-exGqMZnbU>>, Acesso em 15 nov. 2013.

CINEMA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A LEI 13.006

Solange Straube STECZ¹

Sancionada em junho de 2014, a Lei 13.006 prevê a obrigatoriedade da exibição de duas horas filmes nacionais por mês, como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica das escolas da educação básica. Desde sua apresentação, através do Projeto de Lei 185/08, pelo senador Cristovam Buarque, o tema foi objeto de resistência e debates sobre a inclusão da exibição de filmes brasileiros como conteúdo programático obrigatório ou indicativo.

Durante toda a tramitação, Buarque priorizou o cinema brasileiro. Para ele “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala à indústria cinematográfica. Isso só acontecerá quando conseguirmos criar uma geração com gosto pelo cinema. E o único caminho é a escola”². Disse em entrevista ao Jornal do Senado quando a lei foi aprovada.

A Lei 13.006/14 aponta para a formação de público entre crianças e adolescentes e de novos espaços para o cinema

¹ Doutora em Educação pela UFSCAR. Professora do Curso de Cinema e vídeo da UNESPAR – (Campus Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná); Diretora de Cultura da Universidade Estadual do Paraná; Pesquisadora de Cinema.

² Jornal do Senado - <http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2014/06/06/exibicao-de-filme-nacional-nas-escolas-vai-a-sancao>.

brasileiro. Ao colocar o cinema brasileiro na escola traz uma série de discussões, entre elas, como a escola e a comunidade vão absorve-lo, como instrumentalizar os professores para as linguagens da cultura nacional, em particular o cinema. Que filmes serão indicados e por quem? Quais as tecnologias de exibição? O direito autoral? A acessibilidade a alunos e professores surdos e cegos?

Enfim... o cinema, por força de lei vai ocupar um espaço na escola. E agora? O que fazer?

O senador Cristovan Buarque prevê, com a formação de público, uma invasão de novos espectadores às salas de cinema. Começamos com duas questões muito amplas: segundo o Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual – OCA³ em 2014 nas 2.833 salas de exibição foram lançados 387 filmes, dos quais 114 brasileiros, representando 29,46% do total. O relatório destaca ainda que, dos filmes estrangeiros, 82,2% foram norte-americanos, 136.513.500 espectadores. As produções brasileiras foram vistas por 19.059.156 espectadores. Entre os vinte filmes de maior bilheteria em 2014 apenas um, em décimo sétimo lugar, é brasileiro: Até que a Sorte nos Separe 2, lançado em 778 salas em dezembro de 2013, sendo os demais norte americanos. O quinto colocado do ranking Jogos Vorazes: A Esperança - Parte 1, foi lançado em novembro de 2014 em 1.580 salas, ou seja mais de 50% das salas disponíveis no país. Quanto ao tamanho dos lançamentos brasileiros em 2014, 25 produções nacionais (21,9% dos lançamentos) foram lançadas em mais de 100 salas, sendo três delas em mais de 500 salas. São dados estatísticos que comprovam a

³ <http://oca.ancine.gov.br/>

dificuldade de acesso do cinema brasileiro às suas próprias telas. Fato que se repete desde a década de 1920 quando, após o estrangulamento do nascente cinema nacional, os norte-americanos se instalaram, afastando seus concorrentes europeus e ocupando o espaço, de forma quase que exclusiva. Ou seja, mesmo formado o público cinéfilo não encontrará o cinema brasileiro nas salas. E na TV? Uma vez que praticamente todos tem um aparelho de televisão em casa?

O Brasil tem mais de 60 milhões de domicílios com TV, por onde se dá o principal acesso a filmes. Segundo os dados disponibilizados pela ANCINE apenas 13.7% dos 2110 filmes de longa metragem exibidos nas TVs abertas eram brasileiros⁴.

Ao analisar o público da cultura pesquisa do SESC⁵ realizada em 2013, em parceria com a Fundação Perseu Abramo, entrevistou 2.400 pessoas em 139 municípios na área urbana de 25 estados e constatou que 62% dos entrevistados assistem somente à TV aberta e 28% assistem tanto a programação da TV aberta quanto a da TV fechada. Em relação ao que gostam de assistir, as novelas, filmes e jornais figuram os primeiros lugares e indicam que as novelas são a opção de entretenimento favoritas dos brasileiros nesse veículo de comunicação. A origem dos filmes mostra a preferência do público às produções americanas e a

⁴ Dados OCA ANCINE referentes a 2012. Disponíveis em http://oca.ancine.gov.br/media/SAM/2012/MonitoramentoProgramacao/informetv_aberta2012.pdf

⁵ Pesquisa Públicos da Cultura – Disponível em <http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/gostosculturaais>

frequência com que assistem filmes nacionais, além disso, mapeiam os gêneros favoritos dos entrevistados. Cerca de 39% preferem filmes de aventura ou ação, 38% gostam mais de comédias e 20% romances. Temática social e musical são os menos vistos por apenas 2%.

Dados que demonstram que alunos (e professores) já chegam à escola com um referencial de filmes definido e que “formar” para novos conteúdos é um trabalho a longo prazo que vai além da vida escolar. Implica, entre outras coisas, em transpor barreiras do predomínio do produto estrangeiro e de sua estética e da globalização midiática que impõe o gosto do espectador.

Mais da metade dos brasileiros não frequenta atividades culturais. É o que demonstrou a pesquisa realizada pelo SESC. Dos entrevistados 61% nunca havia assistido a uma peça teatral. O índice chega a 89% quando se trata de concertos de ópera ou música clássica; 75% em dança; e 71% em exposições de pintura e escultura em museus. Quanto aos que vão ao cinema 22 % assiste filmes nacionais. Para a pergunta sobre as atividades desenvolvidas, na semana que antecedeu à pesquisa a resposta foi de que apenas 9% é um espectador em eventos ou em centros culturais, em locais de entretenimento ou esportivos (indo ao cinema ou a shows, assistindo algum esporte fora de casa, apreciando arte na rua ou em locais fechados etc.) nos dias úteis e 23% nos finais de semana. De segunda à sexta, 58% dos entrevistados gasta o tempo livre com atividades em casa. Nos fins de semana, 34% das pessoas alegam realizar atividades em casa, 34% buscam atividades de lazer e 9% costumam dedicar-se à práticas religiosas.

O que nos leva à questão: que segmento do cinema nacional será considerado para efeitos da Lei? Os filmes que estão no circuito comercial? Como um dos seis filmes brasileiros que chegaram à marca de um milhão de ingressos vendidos em 2014.⁶ Ou as produções de realizadores independentes, de coletivos de cinema? cujo espaço no circuito comercial é mínimo e que podemos exemplificar citando filmes como “A cidade é uma só” (2013) de Adirley Queiroz, o mesmo diretor de “Branco sai, preto fica”, melhor filme do Festival de Brasília de 2014 e lançado em apenas seis salas⁷, “Ventos de Agosto” de Gabriel Mascaro, exibido no Festival de Locarno, Suíça, 2014, “Castanha” de Davi Pretto, exibido no Festival de Berlim em fevereiro de 2014? Será que as escolas terão acesso ao filme Que horas ela volta? (2015) de Anna Muylaert, protagonizado por Regina Casé e Camila Márdila. Considerado pela crítica o mais importante lançamento de 2015 já rendeu prêmio de melhor atriz de filme internacional, dividido pelas duas atrizes, no Festival de Sundance. O filme discute a invisibilidade do trabalhador doméstico e como se relacionam com os micro-poderes de seus patrões. Aclamado pela crítica internacional, ganhou o prêmio de público do Festival de Berlim e foi vendido para vinte e dois países. Sua estreia foi simultânea nos Estados Unidos e no Brasil e na última semana de agosto. Com

⁶ "Até que a sorte nos separe 2", "O candidato honesto", "Os homens são de Marte... e é para lá que eu vou", "S.O.S. mulheres ao mar", "Muita calma nessa hora 2", e "Vestido para casar". Conforme relatórios do Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual - OCA - disponível em www.oca.ancine.gov.br

⁷ Conforme relatórios do Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual - OCA - disponível em www.oca.ancine.gov.br

pouca verba para distribuição foi lançado em apenas 90 salas no país e em 3 salas nos Estados Unidos, onde, segundo a crítica norte americano teve um público 91% maior da sexta-feira para o domingo do primeiro final de semana em cartaz.

Até a metade de 2012, uma forma de acesso ao cinema brasileiro, curtas, médias e longa metragem para público adulto e infantil era a Programadora Brasil⁸, projeto da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, voltado ao circuito não comercial de exibição (cineclubes, universidades, prefeituras, escolas, centros culturais, empresas, entre outros). O uso dos programas era exclusivo para realização de sessões e consultas, sem fins lucrativos, em local cadastrado (Ponto de Exibição). A instituição interessada cadastrava-se, pagava uma taxa, à título de direito autoral dos filmes e fazia relatórios mensais no site. Eram disponibilizados em DVD com cerca de 700 títulos, curtas, médias e longas-metragens – históricos e contemporâneos, organizados em 214 programas, cujo objetivo era ampliar o acesso às produções recentes e aos filmes representativos da cinematografia brasileira, contribuindo para promover o encontro do público com o cinema brasileiro, formar plateias e debater a produção nacional.⁹

O Programa está suspenso e seu site fora do ar¹⁰. A última postagem na página no Facebook, datada de 29 de agosto de 2012, informava o registro de 600.150 espectadores, em 17.486 sessões realizadas em 1.351 pontos

⁸ <https://www.facebook.com/ProgramadoraBrasil>

⁹ <https://www.facebook.com/ProgramadoraBrasil>

¹⁰ <http://www.programadorabrasil.org.br/>

de exibição em 707 municípios, em 27 estados brasileiros. Era um programa com efetividade, com resultados e que poderia representar um suporte para a nova Lei. No entanto sua formulação como programa de uma gestão específica da Secretaria do Audiovisual e outras questões que estão além do tema deste artigo, levaram à sua descontinuidade.



Fonte: <http://www.cpcb.org.br/artigos/407-horas-de-cinema-brasileiro/>

A partir do segundo semestre de 2016 o Programa Brasil de Todas as Telas, dará acesso a 250 horas de programação inédita - com conteúdos de animação, ficção e documentários para todas as idades - em 200 canais de programação da TV paga e emissoras do campo público da televisão dos segmentos universitários, comunitário e educativo do Brasil. Será o resultado dos projetos selecionados em cinco editais, com investimento total de R\$ 60 milhões, através de parceria entre a Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAV/ MinC), Agência Nacional do Cinema (Ancine) e a Empresa Brasil de Telecomunicação (EBC). Das 768 propostas inscritas, 94

foram selecionadas, contemplando 83 empresas independentes de todo o País. Entre as selecionadas, 18 propostas são provenientes da Região Norte; 16, da Região Nordeste; 19, do Centro-Oeste; 23, do Sudeste e 18, do Sul. A iniciativa é o resultado de projetos selecionados em cinco editais lançados em todo o Brasil, com o objetivo de regionalizar a produção de conteúdos audiovisuais independentes, para destinação inicial ao campo público de televisão.

São dados que demonstram que há uma diversidade da produção audiovisual brasileira, mas acessá-las depende mais de políticas públicas para a cultura do que do interesse individual. Os editais federais, estaduais e municipais que financiam a produção audiovisuais de longas, médias e curta metragem não preveem sua exibição e circulação. O filme estrangeiro, ocupa a maioria das salas e deixa espaço apenas para as estéticas que se lhes assemelham e para o poder econômico que reina em um mercado fechado a temas que privilegiam a diversidade.

Ao regulamentar a obrigatoriedade da exibição dos filmes brasileiros nas escolas é preciso levar em conta todos estes fatores, sem impor títulos ou gêneros. A difusão de filmes brasileiros é um ponto positivo da Lei nº 13.006/14 mas a questão é muito mais complexa.

Jean Claude Bernardet, em *Cinema Brasileiro*, propostas para uma história (1979) analisou a dominação do mercado pelo cinema norte americano e sua influência sobre a cinematografia nacional e conseqüentemente sobre o imaginário do espectador, afirmando que:

Não é possível entender qualquer coisa que seja ao cinema brasileiro, se não tiver sempre em mente a presença maciça e

agressiva, no mercado interno, do filme estrangeiro, importado quer por empresas brasileiras, quer por subsidiárias de produtores europeus e norte-americanos. Esta presença não só limitou as possibilidades de afirmação de uma cinematografia nacional, como condicionou em grande parte suas formas de afirmação. (BERNARDET, 1979, p.11).

Assim, não basta assegurar o acesso, cabe discutir os critérios de escolha dos filmes, a formação do público para o cinema nacional. Não basta partir do conhecido (o filme nacional com visibilidade no mercado), reproduzir a programação da televisão, é preciso buscar as múltiplas expressões artísticas, refletir sobre elas. Precisamos olhar para o conjunto da produção nacional. Mas como acessar essa produção sem esquecer da cultura digital, as séries e filmes para internet, as produções transmidiáticas, os filmes para celular? Um repertório que crianças e adolescentes trazem para a escola? Como tratar das questões de direito autoral dos conteúdos? Como pensar sua integração à proposta pedagógica da escola, correndo o risco de institucionalizar a fruição? Como formar os professores para os meandros da linguagem audiovisual?

O acesso e a falta de hábito somam-se a questões práticas relacionadas à fruição dos filmes. Nem todas as escolas tem uma sala apropriada, com projetor, som de qualidade e recursos para sua manutenção constante. Provavelmente a maioria das escolas pelo interior do país não possuem o equipamento necessário ou atendimento técnico e uma exibição malfeita certamente afastará o espectador em potencial.

A Lei traz desafios que devem fazer parte da pauta de discussão da sociedade, para construção de políticas

públicas de Estado, nas áreas da educação e da cultura. São questionamentos que precisam estar em um amplo debate nacional com a participação de todos os envolvidos. Sob pena de favorecimento de grupos, estéticas e da exclusão de produções, restritas à festivais, cinematecas, cineclubes que não tem poder econômico para sua visibilidade e são desconhecidas de grande parte do público.

O critério de escolha dos filmes e a formação do espectador especializado¹¹ são elementos intrinsecamente ligados. A programação de (no mínimo) duas horas mensais de filmes nacionais deve considerar o conjunto da cinematografia, sua história, seus diretores, estilos, movimentos. O acesso a este conhecimento passa pela formação continuada, pela qualificação dos professores para a linguagem audiovisual na qual a presença do cineasta no debate terá muito a contribuir.

Mesmo porque a demanda por realização audiovisual na escola é um fato, basta ver a quantidade de projetos de audiovisual realizados nas escolas. O filme na escola pode ampliando o olhar, recuperando o sonho e a dimensão lúdica da vida em um processo de desaprender e reaprender, como diria Adriana Fresquet¹² e a entrada do cineasta no espaço da escola em exposições ou oficinas de audiovisual reforça a aprendizagem política de direitos e a participação em atividades coletivas.

¹¹ Utilizando aqui a expressão de Marília Franco em *A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais: lições de cinema*. In: *Cinema: uma introdução à produção cinematográfica*. São Paulo: FDE, 1992.

¹² Ver FRESQUET, Adriana (org) - *Aprender com Experiências do Cinema: desaprender com imagens da educação - Coleção Cinema e Educação*. Editora:Co-edição Booklink/ Cinead/ Lise FE/UFRJ, 2009.

Nas oficinas com crianças e adolescentes, dentro ou fora da escola é recorrente ouvir dos professores o discurso da importância do processo em detrimento do produto final. De fato, é o processo, que vai permitir o desvendamento do mistério, a apropriação da técnica para a construção de narrativas construídas autonomamente a partir de linguagens verbais e não verbais. Não importa o tipo de equipamento, uma câmera profissional ou um aparelho celular e sim a criação com base na imaginação e experiências e circunstâncias vividas por seus autores.

Usar cinema na escola é acessar o afeto, a emoção, como afirma Morin (1970): “toda a imagem, simbólica por natureza, tende a libertar um significado, e, ao mesmo tempo, uma participação afetiva”. Para ele o cinema é um meio de levar para a tela o universo pessoal de cada espectador em uma dimensão subjetiva desenvolvida em dois níveis - a narrativa fílmica, criada a partir da imaginação do cineasta remete ao mundo real e a dimensão do sonho e a relação espectador/filme a partir do seu repertório levando ao interesse pela estrutura da imagem fílmica e sua capacidade em despertar emoções.

O encontro com o cinema pode transformar uma escola antiga e com uma reduzida concepção de arte e linguagem artística. Neste encontro o cineasta tem um lugar, tão importante quanto o de professores e alunos, uma vez que a linguagem audiovisual permite leituras e significados múltiplos, conforme a ordenação de tempo e espaço pelo realizador e que a forma como se dá esta combinação produz interpretações que dependem do olhar e do repertório do espectador.

E que espectador será o professor? Será o mestre, no exercício de seu ofício? O espectador comum que traz suas vivências, seu gosto pessoal para a escola? Ou um espectador especializado, interprete das linguagens audiovisuais, familiarizado com a produção cinematográfica nacional e com acesso às produções que estão fora do circuito comercial e que competem no mesmo espaço da indústria cinematográfica norte-americana. E o aluno, que traz as referências da televisão, cujo acesso ao cinema nacional é quase sempre o da programação televisiva, que tipo de espectador será?

Na relação com o cinema o professor se vê diante de muitos desafios, de uma linguagem que brota do imaginário, mas que também exige um referencial técnico. É neste enlace que a parceria com o cineasta pode ser profícua ao juntar os saberes da técnica, da educação, da criação e do imaginário. Mas se o professor deve ser um espectador especializado isso ainda não o torna um cineasta e, por outro lado, se o cineasta é um criador especializado, isso também não o torna um educador. Desta forma, há que se pensar na parceria e no lugar de cada um dentro da escola.

Bergala (2008) observa que o cinema, tomado na condição de arte não pode ser concebida como uma disciplina, ministrada por um exclusivamente por um especialista em arte, “cujo local dentro da hierarquia do saber foi certificado em nome de uma competência profissional”. (p.32). Parafrazeando Godard, Bergala afirma que a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. A arte deve constituir-se um germen de anarquia, escândalo e desordem na rígida

ordem do sistema escolar. Para que possa ser transgressão, deve tensionar os limites rígidos da disciplina escolar, constituir uma experiência e não uma matéria cujo conteúdo deve ser verificado ao final do percurso.

Levar o filme à escola para além de sua instrumentalização pedagógica é também pensar sobre as questões da alteridade. Significa retirá-lo do lugar de instrumento didático, legitimando sua condição de ato criativo e não como objeto de leitura decodificada. É necessário, portanto, deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa.

A esse respeito, observa Teixeira:

O cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades, outros enredos, novas imagens, luminosidades tantas [...] O cinema deve estar na escola não como um conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas de outra maneira, em outra perspectiva, fugindo a racionalidade instrumental e conteúdos a serem aferidos e mensurados pelos profissionais especializados nisso e naquilo. Trata-se, ao revés de um encontro com o cinema como expressividade, como um largo horizonte de possibilidades que permitem a experiência estética (TEIXEIRA apud DEUS, 2014 p. 2).

Compreender o cinema na escola como experiência estética, significa reafirmar a fruição como ruído, perturbação dos sistemas disciplinares e de controle. O cinema pode ocupar, assim, os espaços de liberdade, como experiência de alteridade e estranhamento.

Se o cinema pode ser um interessante aliado da educação, não é porque possa ilustrá-la, traduzir didaticamente em imagens e sons os conteúdos formativos da cultura letrada. O cinema e a

educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro, não ilustrando, o que seria a repetição do mesmo, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo. (DINIS, 2005, p.69)

Dinis observa, ainda, que o cinema pode ser um grande aliado para o exercício da alteridade:

O espaço do cinema torna-se um espaço de irrupção do diferente, um campo de imanência para o exercício do pensamento e da alteridade. E nisso reside a força mesmo do cinema comercial. Se fizermos uma rápida análise da sociedade americana, podemos observar no contexto social atual uma certa paranoia em relação ao outro, ao diferente, às forças que produzem miscigenação e descristalização das referências identitárias. No entanto, esse cenário contrasta, mesmo nos filmes americanos mais comerciais, com um desejo recalcado de ir ao encontro da alteridade, como se o medo paranoico em relação ao outro escondesse também um enorme desejo de se desmanchar na relação com o outro, um desejo de diferenças que possam afetar e transformar a rotina de nossas vidas (...) o cinema e a educação devem nos conduzir a um exercício de alteridade que jamais é a repetição do mesmo. É nesse sentido que é preciso corrigir um segundo equívoco: pensar o cinema como um instrumento didático que possa ilustrar os conteúdos pedagógicos. Se o cinema pode ser um interessante aliado da educação, não é porque possa ilustrá-la, traduzir didaticamente em imagens e sons os conteúdos formativos da cultura letrada. O cinema e a educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro, não ilustrando, o que seria a repetição do mesmo, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação

de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo. (DINIS, 2005, p.68).

Alain Bergala¹³ observa que, por seu caráter perturbador, o cinema, concebido como arte, não pode ser disciplinarizado sem perder o seu conteúdo artístico.

O enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação no sentido fotográfico do termo. A arte para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo de desordem. A arte é um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” a escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamento e de suas normas relacionais. O ensino se ocupa das regras, a arte deve ocupar um lugar de exceção. (...) A arte deve permanecer na escola como uma experiência a parte, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar. (BERGALA, 2008, p.30)

Em “Hipótese-Cinema”, (2008) Bergala afirma que não está seguro se a escola é o melhor espaço para acolher a arte,

¹³ Cineasta, crítico de cinema e professor. Foi, entre 2000 e 2002, Conselheiro do plano pedagógico de cinema implementado nas escolas públicas da França pelo Ministério da Educação deste país. Escreveu o livro *A Hipótese Cinema*, em que descreve suas experiências no âmbito da pedagogia desta arte. Foi redator e editor chefe nos *Cahiers du Cinema*. Dirige, desde 2000, a coleção de DVDs *Éden Cinema*, dedicados à educação para o cinema, com 25 títulos de DVDs já lançados. É professor de Cinema da Université Paris III – Sorbonne Nouvelle e coordenador do departamento de direção da Femis – Escola Nacional de Cinema da França.

mas para muitas crianças, é o único lugar onde isso torna-se possível. Por isso ressalta a importância da formação de um espectador que vivencie as emoções do criador de um filme e que pense o filme através do seu autor. Ele não acredita que se deva partir do conhecido para abordar o menos conhecido, pois isso conduz a um afastamento da singularidade do cinema. Para ele, analisar filmes não é suficiente para promover uma mudança no olhar da criança, pois o trabalho para formação do gosto é longo e demorado. O gosto, diferente da opinião, não pode ser negociado, pois é formado a partir da singularidade de cada pessoa. E acrescenta que não se deve perder tempo com ‘filmes ruins ou medíocres’, pois não há como fazer a criança deixar de gostar de alguma coisa, por mais ‘mediocre’ que se seja, pois, o ‘bom’ e ‘ruim’ são definidos exatamente pelo gosto.

O reconhecimento da escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira, a contribuição para a formação de público para as artes ampliando o repertório cultural da comunidade escolar e o desenvolvimento de atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas e o projeto pedagógico das escolas públicas de Educação Integral está na base do Programa Mais Cultura nas Escolas. É uma iniciativa dos Ministérios da Cultura (MinC) e da Educação (MEC) que visa aproximar as experiências culturais e o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Em 2014, foram selecionados 5 mil projetos em todo o país. Embora o site do projeto¹⁴ não informe as

¹⁴ <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>

linguagens artísticas trabalhadas pelos vencedores, certamente muitos dos projetos são em audiovisual. A esperança de que sejam ações permanentes, está na sua vinculação com o Plano Nacional de Cultura, em particular as metas 12,13,14 e 18 que tratam da disciplina de arte nas escolas públicas e na formação para linguagens artísticas e áreas da cultura.

Essa e outras iniciativas governamentais destacam a importância da aproximação entre as áreas e os saberes especializados apontando para a contribuição de cada um deles no espaço da escola e para a necessidade de se pensar a aproximação do campo do cinema com o campo da educação.

Refletir sobre estes desafios é trazer a questão da formação de professores, dos profissionais de cinema e áreas afins para o centro da discussão da Lei 13.006 e reconhecer a urgência, para a aplicabilidade de lei, de políticas públicas de Estado, construídas a partir de discussões que tenha a efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos. É considerar a qualificação e formação continuada do professor. Uma qualificação que pode se utilizar dos mecanismos de ascensão funcional, através cursos de extensão, em parcerias com as universidades, educação à distância, cursos técnicos e mestrados profissionais.

A Lei 13.006 vai representar um avanço dependendo da forma como for implementada, de como serão formados os acervos das escolas, da escuta, sensibilização e formação continuada dos que estarão em campo para aplicá-la e principalmente do entendimento do audiovisual como valor cultural.

Referências

BERNARDET, J. C. **Cinema Brasileiro**: propostas para uma História. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Cultura. **Mais Cultura nas Escolas**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. **Exibição de filme nacional nas escolas vai a sanção**. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2014/06/06/exibicao-de-filme-nacional-nas-escolas-vai-a-sancao>. Acesso em: 01 ago. 2015.

DEUS, A. I. S. **Cinema Como Arte na Escola**: uma Experiência de Alteridade. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/286-0.pdf. Acesso em: 25 jul. 2015.

DINIS, N. F. **Educação, cinema e alteridade**. Educar em Revista, n.26, p. 67-70. Editora UFPR, 2005. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155016204006>. Acesso em: 25 jul. 2015.

FRANCO, M. S. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais: lições de cinema 1. In: _____. **Cinema**: uma introdução à produção cinematográfica. São Paulo: FDE, 1992.

_____. **Escola audiovisual**. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

_____. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 05, n.9 p. 01-16, jan./jul. 2010.

FRESQUET, A. **Cinema, infância e educação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambú, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. **Dossiê Cinema e Educação # 1**: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ: 2011.

GOMES, Paulo Emílio Salles. **Cinema**: trajetória no subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1980.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO ESTRATÉGIA PARA A GESTÃO ESCOLAR

Mario Marcos LOPES¹

Maria Lucia RIBEIRO²

1. Introdução

A gestão educacional no Brasil constitui-se, antes de tudo, em um compromisso constitucionalmente estabelecido pelo Estado e pela sociedade e não apenas opção de governantes, políticos e administradores. O entendimento e a materialização desse compromisso dependem de múltiplos e inter-relacionados fatores. Este trabalho discute a relação entre gestão democrática e avaliação institucional presente ou ausente nas disposições normativas, fixadas para a educação básica, desde 1988, enfatizando a importância da inter-relação dessas práticas (FREITAS, 2007).

Observando a origem etimológica do termo, Cury (2002, p. 165) afirma que a gestão “(...) é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Especialista em Gestão Escolar e Gestão Estratégica de Pessoas. Professor tutor do Centro Universitário Barão de Mauá e da Universidade Federal de São Paulo. Docente da Faculdade de Educação São Luís de Jaboaticabal e da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

² Doutora em Química pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara. Professora Titular do Centro Universitário de Araraquara e Membro de corpo editorial da Revista UNIARA.

envolvimento coletivo e pelo diálogo”. A riqueza dessa questão, para o autor, se faz ainda mais significativa ao se traduzir em movimento histórico e ao exigir novas relações de poder entre governantes e governados.

Na recente literatura educacional, o termo gestão aparece com um significado restrito, geralmente utilizado para designar o processo pelo qual se viabiliza determinada política educacional. Mas, também, tem sido empregado para expressar um processo mais amplo, que abrange a própria política educacional em suas diversas fases constitutivas (formação de agenda, formulação, implementação, implantação, monitoramento, avaliação, etc.) (FREITAS, 2007; BORDIGNON; GRACINDO, 2000; ALGARTE, 1998)

Além do emprego restrito e ao mesmo tempo amplo, o termo gestão sofreu um processo de adjetivação que, conforme aborda Silva Júnior (2002), mais concorreu para obscurecer do que para esclarecer o seu entendimento. “A proliferação da adjetivação se deu desde os anos de 1980, de modo que hoje é preciso um esforço teórico para que se possa apreender não só o emprego desse termo, mas, principalmente, a lógica e os fundamentos de sua qualificação” (FREITAS, 2007, p.504).

Colaborando com essa discussão em torno da gestão escolar, a avaliação institucional aparece como ação estratégica de acompanhamento, controle e proposição destinados à qualificação do trabalho realizado, uma vez que a gestão da escola implica na tomada de decisões e na sua respectiva execução e avaliação.

A avaliação das ações desenvolvidas pela escola assume características de auto avaliação, organizada e realizada por seus membros (gestores, docentes, funcionários e

organismos colegiados) e usuários diretos (alunos, pais) e pode variar em abrangência, profundidade, periodicidade e, de acordo com os objetivos propostos, envolver pessoas, utilizando os mais variados instrumentos.

Diante do exposto, objetiva-se de modo geral, analisar as possibilidades da avaliação institucional para a melhoria da gestão da educação.

O trabalho baseou-se na pesquisa bibliográfica, tendo como base de dados artigos científicos, dissertações, teses e livros que versam sobre o assunto, utilizando palavras-chaves como: gestão escolar, gestão democrática e avaliação institucional. A fundamentação teórica organiza-se em torno da discussão da importância da gestão escolar, numa perspectiva democrática e participativa; o Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto estratégia de gestão e a avaliação institucional, numa perspectiva de diagnóstico da realidade para a tomada de decisão e redimensionamento das ações educativas. A interdependência entre estes três aspectos, enquanto estratégias de gestão escolar, complementam-se como práticas para a melhoria da qualidade institucional.

Por fim, avaliar não consiste, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em apontar a adequação, ou não, ao desempenho que se poderia esperar dessa instituição/escola.

2. Gestão escolar: novas concepções e novas práticas

É importante compreender como ocorreu historicamente o processo de reestruturação da gestão escolar, neste tópico apresenta-se o processo de mudança dos modelos tradicionais de administração e a implantação

e consolidação, a partir da Constituição Federal de 1988, da gestão democrática. Aborda-se ainda a importância da gestão participativa para a construção de uma escola pública mais justa e de melhor qualidade e o papel do gestor enquanto líder.

2.1. Contextualização histórica

Gestão é uma expressão que ganhou destaque no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no direcionamento das questões desta área de estudo. Em linhas gerais, caracteriza-se pelo reconhecimento da relevância da participação consciente e esclarecida, das pessoas, nas tomadas de decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LUCK, 2015).

[...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.

Conforme afirma Valérien (1993, p. 15), neste contexto:

A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em consequência, os antigos fundamentos de administração educacional tornam-se insuficientes - embora

importantes - para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão.

A dinâmica intensa da realidade e seus movimentos fazem com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo; as palavras usadas para representá-los deixam de expressar toda a riqueza da nova significação. Isso justifica a mudança de denominação de Administração para Gestão Educacional.

Como se observa, a expressão gestão tem sido utilizada de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração. Comparando o que se propunha sob a denominação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e, ainda, a alteração geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical. Por conseguinte, não se deve entender o que está ocorrendo como uma mera substituição de terminologia das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino. Revigorar a visão da administração da década de 1970, orientada pela ótica da administração científica, seria ineficaz e corresponderia a uma mera máscara modernizadora (PEREL, 1977 apud MACHADO et al., 2007).

No início dos anos oitenta, os conceitos de Ciências Sociais foram amplamente utilizadas na gestão da administração escolar. Percebe-se, neste período, que os termos gestão, autonomia e participação da comunidade escolar, passam a ser um tema de extrema importância, principalmente devido aos desafios colocados para a construção de uma sociedade mais democrática, opondo-se

às estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas, impostas pelo governo militar.

Segundo Lück (2005), é no ano de 1980 que o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas é iniciado. A partir de então, surgem várias reformas educacionais e proposições legislativas, reconhecendo e fortalecendo o movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional.

A Constituição Federal do Brasil, aprovada no ano de 1988, consolida a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, estabelecendo, nos seus artigos 205 e 206, que a educação brasileira, direito de todos e dever do Estado e da família, seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tanto, o ensino deve ser pautado nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino (...); gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade (artigo 206 da Constituição Federal).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulamentou o contido na Constituição Federal, acima citada, e amplia o rumo da democratização, prescrevendo, em seu inciso I art. 13, a participação dos profissionais e da

comunidade na elaboração da Proposta Pedagógica da escola e, no artigo 15 do mesmo inciso, acena para uma progressiva conquista da autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (BRASIL, 1996).

É importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania etc.

De acordo com Lück (2000), a escola, ao movimentar-se da administração escolar para a gestão escolar, deixa de garantir a formação competente para que os educandos se tornem cidadãos atuantes da sociedade, oferecendo a esses educandos oportunidade para que possam aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos, e a escola passa a ser vista não como uma entidade paternalista e autoritária, de responsabilidade exclusiva do governo, mas como uma instituição viva, caracterizada por uma rede de relações de todos os que nela atuam ou interferem.

O indivíduo passa a ser contemplado na sua totalidade, inclusive a partir de suas interações sociais, e os educadores passam a preocupar-se mais com a responsabilidade social da gestão da educação. Segundo Hengemuhle (2004), a escola deixa de ser transmissora de informações, tornando-se estimuladora de inteligência, pois o educando não tem apenas no professor e no espaço escolar o único referencial informativo, mas desde cedo tem acesso a múltiplos meios de informação.

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos e como tal devem ser entendidos. Assim, ao

caracterizar-se por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, sua direção demanda um novo enfoque de organização. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino.

A expressão “gestão educacional”, habitualmente utilizada para assinalar a ação dos diretores, surge, por conseguinte, em substituição a "administração educacional", para representar não apenas ideias novas, mas sim um novo paradigma, que procura estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem dialeticamente, no seu contexto interno e externo. A mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação, pela dialética de concepções fragmentadas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretivismo; ora a heteroavaliação, ora a auto avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade (KOSIK, 1976).

Consequentemente, trata-se da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão - cabe ressaltar - não se propõe a rebaixar a administração, mas sim a superar suas limitações de direcionamento fragmentado, simplificado e reduzido, dando-lhe nova dimensão no contexto de concepção de mundo e de realidade, caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação.

Como resultado a ótica da gestão educacional não renuncia, nem elimina a visão da administração educacional; apenas a supera, dando a está um novo enfoque, mais amplo e de caráter potencialmente transformador. Daí porque muitas ações tidas estritamente como administrativas permanecem fazendo parte do trabalho dos diretores de organizações de ensino como: controle de recursos, de tempo, de funcionários, etc.

Finalmente, pode-se considerar que o conceito de gestão educacional abrange uma série de concepções não alcançadas pelo de administração educacional. Dentre outras, podem ser citadas: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu PPP; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, ação e competência, do que sobre insumos ou recursos.

Esse conceito implica, ainda, a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre – e somente à medida que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho – e à medida que ajam de acordo com essa consciência (KOSIK, 1976). O significado da prática, subjacente nesse pensamento, constitui a importância de administrar a instituição a partir dela mesma, em sua relação integrada com a comunidade a que deve servir. Isso porque "o homem, para conhecer as

coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si" (KOSIK, 1976, p. 18).

Essa tomada de consciência de que a gestão supera a administração resulta do movimento social atual, associado à democratização das organizações e demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações.

2.2. A gestão participativa na escola pública

A literatura sobre a gestão participativa, existente desde 1960, com o reconhecimento de que a vida organizacional contemporânea é altamente complexa. No final da década de 1970, os educadores e pesquisadores de todo o mundo, com ênfase especial para os ingleses e americanos, começaram a prestar maior atenção ao potencial impacto da gestão participativa na eficácia das escolas, como organizações. Ao constatar que não é possível para o diretor solucionar pessoalmente todos os problemas e questões relativas à sua escola, a abordagem participativa enfatiza que, para a organização ter sucesso, é necessário que os gestores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus subordinados. Os diretores passam então a basearem-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder e a responsabilidade são repassados para os representantes da comunidade escolar.

Diversos estudos sobre eficácia escolar nos países desenvolvidos, particularmente nos Estados Unidos, identificaram algumas características positivamente

associadas às escolas eficazes, dentre elas a importância da liderança, da cultura e das estruturas organizacionais (BASCHTA JÚNIOR, 2002; KUNZ; HENZ; CHASSOT, 2015).

Um crescente volume de informações e pesquisas empíricas indicam uma correlação significativa entre a administração participativa, a satisfação do empregado e a produtividade organizacional (FONSECA, 1995).

Uma recente análise dessas mudanças revisou um amplo espaço de campos, como também de laboratórios e estudos sobre administração participativa.

Seguindo a sua detalhada análise de dados, os autores concluíram que a “participação provoca um efeito tanto na satisfação como na produtividade” (CHIAVENATO, 1994, p.35). Essas descobertas estão fundamentadas no campo da psicologia social. Os especialistas nessa área explicam esses resultados por meio de duas perspectivas diferentes, porém, complementares: o modelo cognitivo e o modelo afetivo.

Na prática, esses dois modelos atuam como codeterminantes de um processo inseparável. Energizar os professores e os outros integrantes da comunidade escolar para que abordem assuntos educacionais e organizacionais relevantes traz à tona potencialidades de cada um, até então desconhecidas. Disponibilizar constantemente informações sobre a organização – tais como orçamentos ou atas de algumas reuniões – podem promover a compreensão e o comprometimento com os objetivos mais amplos da organização por parte daqueles em níveis hierárquicos inferiores (UNICEF, 1994).

Ao sentirem-se parte integrante e responsáveis pelo bom resultado da sua organização de trabalho, os empregados sentirão uma maior abertura para aceitar

riscos, inovar e agir corajosamente, ao invés de reprimirem suas ideias e sugestões.

Normalmente, quando se percebe um alto grau de profissionalismo em uma escola, três eventos importantes são observados: em princípio, a existência de mais iniciativa e inovação; em segundo lugar, uma maior troca de informações e ideias geralmente acontece quando existe um ambiente favorável ao alto nível de troca informal de conhecimentos, de treinamento e apoio entre colegas, onde os integrantes de uma equipe aprendem as habilidades profissionais por meio do compartilhamento de informações e do trabalho conjunto; em terceiro lugar, passa a existir maior responsabilidade. Um bom clima organizacional e profissional estimula um código comum de padrões entre os professores, que reflete em normas de qualidade informalmente impostas (KUNZ; HENZ; CHASSOT, 2015).

A gestão democrática é a forma de gerir uma instituição que possibilite a participação, transparência e democracia. Na gestão democrática a participação de cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas ideias e sua contribuição devem ser independentes do nível hierárquico.

Para Delors (2001), a educação tem uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, mais humano e ético, e cabe à gestão escolar pensar em como incorporar esse conceito que se faz essencial para uma sociedade justa e igualitária.

Entretanto, essa consciência da gestão participativa não ocorre de forma natural entre todos os grupos da comunidade escolar; ao contrário, é necessário que seja instigada, estimulada, vivenciada e apreendida por todos. Dessa forma, cada um poderá colaborar com o

desenvolvimento da escola como um todo, pois sentir-se-á parte essencial e fundamental na escola.

Este processo de participação da comunidade reforça os interesses coletivos da ação pública e constitui-se em mecanismo político de superação da centralidade de poder instituído nas escolas.

Com base nessa concepção organizativa, a escola pode adotar um novo conteúdo e uma nova prática de gestão que, fundamentalmente, valorizem a dimensão participativa. Alguns exemplos de concepções que priorizam a participação estão centrados na cogestão, na administração colegiada, na democracia participante e na autogestão.

A autogestão, por sua vez, pressupõe que todos os cidadãos tornem-se administradores diretos de suas organizações, empresas ou instituições. Seus membros formam um grupo que se autogoverna. “Numa organização de autogestão a coletividade exerce os poderes do governo por meio da ação direta” afirma Fonseca (1995, p. 88). Isso significa um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria. Porém, a utilização devida das competências e diferentes ideias apresentadas – apesar da expansão das novas tecnologias e do fato de estarmos no século XXI – ainda é uma grande utopia. Na administração eminentemente participativa existem aspectos determinantes cruciais: o gerenciamento das pessoas e o desenvolvimento gerencial da instituição (KUNZ; HENZ; CHASSOT, 2015)

A gestão escolar democrática torna-se cada vez mais responsável pela imagem da educação pública à medida que supera a fama de ineficiente e vai perdendo seu caráter protecionista e assistencialista. A escola precisa avançar em

termos de proposta pedagógica, sabendo o que quer e que caminhos seguir para alcançar seus objetivos, sendo imprescindível que o diretor de escola, juntamente com o corpo docente e a comunidade, tenham claro a escola que se quer e para quem se quer.

Neste sentido, é necessário se pensar em responsabilidade e gestão compartilhada, ou seja, a educação escolar é uma tarefa social que deve ser desenvolvida pela sociedade. A participação efetiva e ativa dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões na escola conscientiza a todos de que são autores da história que se escreve no dia a dia.

2.3. Organização da escola e nova concepção de gestão

As políticas públicas educacionais atuais têm enfatizado a necessidade de aumento do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino oferecida, bem como a busca de garantias de acesso e permanência dos alunos nas escolas da rede pública e a democratização da gestão escolar. Esses fatores implicam uma nova forma de pensar e fazer escola, uma vez que essa exerce uma grande influência na formação do sujeito e na sua relação com a sociedade na qual está inserido (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Assim sendo, a escola tem recebido um chamado para rever a sua organização, sua estrutura e funcionamento no sentido de cumprir o seu papel na sociedade; papel que não se limita apenas ao ensinar os conteúdos curriculares básicos, mas a oferecer instrumentos críticos para o educando compreender as relações sociais. Faz-se necessário que a escola seja pautada em valores e princípios que

propiciem ao educando a sua real participação na sociedade, conscientes que esta é feita por eles.

Considerar o aluno como foco de sua atuação implica transformações na maneira como a escola é gerida. Essa deve transformar-se em organização preocupada com a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, com a gestão, com o ambiente escolar, com os recursos humanos e com o envolvimento dos pais e da comunidade.

A escola atual deve questionar seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação e autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, de cada cultura, etc.

A importância da autonomia e da participação na implantação da gestão democrática abordada neste tópico, apresenta alguns dos mecanismos fundamentais nas práticas organizacionais para a constituição de escolas voltadas à qualidade de ensino e à democratização do sistema escolar.

2.4. Instrumentos para uma gestão participativa

A gestão participativa passa pela democratização e natureza social da escola, não se limitando apenas aos processos transparentes e democráticos concernentes à função administrativa; liga-se, porém, a um processo mais amplo de extensão da cidadania social - a cidadania educacional.

Nessa perspectiva a administração democrática tem função exógena e endógena. A primeira está ligada à função social da escola, que é a de democratizar o conhecimento produzido e socializado por ela. A segunda refere-se à forma de organização interna da escola, ou seja, a forma como é administrada.

2.4.1 Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola

O processo de gestão da escola deve estar baseado no seu Projeto Pedagógico e deve ser resultado da ação coletiva. Tal processo implica discutir a participação da comunidade escolar na definição de suas políticas e de seus projetos educacionais (DOURADO; SANTOS; OLIVEIRA, 2007).

O PPP da Escola ou Proposta Pedagógica tem como objetivo permitir que cada escola seja uma escola eficaz, uma vez que exige para a sua elaboração uma reflexão sobre o ensino que oferece e a aprendizagem dos alunos: O que ensinar? Como ensinar? Como avaliar?, para que os alunos aprendam; ou seja, devendo expressar o compromisso com a aprendizagem dos seus educandos.

A sua elaboração está determinada na LDB 9394/96:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996);

Assim, as escolas precisam definir o seu papel social, cultural e educacional na sua Proposta Pedagógica, estabelecendo objetivos gerais, com a finalidade de uma

educação de qualidade, traçando seu próprio caminho educativo, de acordo com o seu contexto e sua realidade.

Cabe ao gestor coordenar a elaboração e implantação da proposta, articulando-a com o previsto no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pois deve partir das informações e reflexões presentes no mesmo, em relação aos problemas de aprendizagem dos alunos, da organização curricular, da metodologia de ensino, do processo de avaliação, dentre outros aspectos da práxis escolar.

Conforme observa-se a o longo da discussão, a elaboração da Proposta Pedagógica deve ser feita em conjunto com a equipe escolar, pois deve refletir a sua concepção de aprendizagem e de educação, o que requer dos professores conhecimento e reflexão acerca dos referenciais curriculares (LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretriz Curricular do sistema de ensino a que a escola está ligada), bem como sobre questões de inclusão – nos seus diversos aspectos -, avaliação e metodologia entre outros pontos.

Portanto, conforme observa-se na literatura, para ser fundamentada a elaboração da Proposta Pedagógica requer uma gama de conhecimentos da equipe pedagógica que deve vê-la como um momento de troca de aprendizagem entre o grupo, para que a escola possa progredir e melhorar cada vez mais.

3. Avaliação institucional participativa

A Avaliação Institucional em educação permite o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa na constante busca da melhoria da qualidade educacional

oferecida àqueles que se beneficiam da escola, aumentando, assim, sua relevância social. Por isso, não há como falar em avaliação sem vinculá-la ao conceito de qualidade.

A qualidade pode ser valorativa e relativa. Valorativa por requerer a atribuição de um juízo de valor e relativa por ser necessário balizar-se por uma referência, por um padrão daquilo que se considera bom ou ruim, adequado ou inadequado, importante ou insignificante, prioritário ou não.

Como a escola é um espaço comum e público, onde múltiplos e distintos interesses estão em jogo, essa característica conceitual da qualidade é essencial no desenho do processo avaliativo, ou seja, antes de avaliar é necessário que a qualidade almejada seja negociada. Evidentemente, nesta negociação devem ser inseridos os patamares mínimos que competem à escola, especificados pela sociedade e pelo poder público. Uma negociação que requer a participação ativa, crítica e reflexiva de todos aqueles que têm alguma relação com a escola, pois são eles que melhor conhecem a realidade na qual ela está inserida. Essa ampliação da noção de qualidade como qualidade negociada é definida por Bondioli (2004) e é um dos eixos centrais da Avaliação Institucional Participativa (AIP).

Essas diferentes naturezas da qualidade corroboram para as características da Avaliação Institucional, apresentados por Dias Sobrinho (1995) e Leite (2005). De acordo com esses autores, a AIP deve abarcar em seu processo os segmentos internos e externos da comunidade escolar. Para isso é necessário primar pela organização e participação de todos, questionando de forma rigorosa e sistemática todas as atividades e favorecendo a produção e

consolidação das relações que possibilitam o conhecimento e a atribuição de valor sobre a instituição; sem, no entanto, ter a finalidade de punir ou de premiar. Deve ainda dar legitimidade política e ética ao processo, sem as quais não se constrói a confiança intersubjetiva necessária para que todos tenham uma visão ampla da instituição e os conhecimentos específicos da área de avaliação.

Com a incorporação da negociação o processo passa a ser ainda mais complexo, o que não deixa de ser coerente, uma vez que a instituição escolar também é complexa, quando a presença dos múltiplos olhares da comunidade ganha relevância e faz com que os participantes sejam reflexivos. Um processo avaliativo que desconsidere tal complexidade pode produzir resultados que não correspondam à realidade por ela refletida. Assim, a negociação é parte essencial da avaliação democrática e formativa. Se é fundamental, ela também pode introduzir graves riscos como: dificuldades no desenvolvimento do processo, de obtenção de acordos ou má utilização das informações. A negociação deve fazer parte de todo o processo. Entretanto, é imprescindível que os indivíduos e os grupos envolvidos obtenham acordos sobre os aspectos essenciais que constituirão a avaliação. Isso cria um vínculo moral ou um comprometimento com os procedimentos e a aceitação dos efeitos que se produzirão (DIAS SOBRINHO, 1995).

Na implantação da AIP, o processo precisa ter cada uma de suas etapas muito bem planejada e operacionalizada, para que todo conflito de interesse seja tratado como uma oportunidade de aprendizagem política e conhecimento social, garantindo, assim, seu viés formador.

Nessa interação as formações individuais e coletivas se complementam, pois é pelo coletivo que o individual também se forma (DALBEN et al., 2010).

Essa concepção de qualidade e de avaliação deve ser construída no próprio ambiente escolar ao mesmo tempo em que é exercitada e, para sua sustentação, a natureza ideológica precisa ser reconhecida. Além disso, um cuidado especial deve ser tomado para o estabelecimento de condições objetivas necessárias à discussão e encaminhamentos, em função da melhoria da qualidade da escola.

Os encaminhamentos, sempre referenciados no PPP, podem tomar dois diferentes caminhos: um deles quando as ações estão em sua alçada e o outro para os órgãos competentes do sistema educacional, quando as ações extrapolam os limites de ação da escola.

Desta forma, o processo avaliativo torna-se um terreno fértil para a resolução dos problemas vivenciados e superação das dificuldades encontradas diante das não poucas contradições que se explicitam na escola. São ações democráticas que representam os novos desafios a serem vencidos, já que a mudança na cultura escolar é requerida. Por isso, é pertinente o alerta de que:

[...] se entendam os fluxos e refluxos desse processo, que muitas vezes ocorrem antes mesmo que alguma ação avaliativa tenha sido deflagrada. Como se detecta, estes conflitos não podem ser atribuídos à avaliação, embora frequentemente o sejam. Parece sensato esclarecer o grupo envolvido na tarefa para que este seja cuidadoso com as pessoas e os processos novos que as envolverão em novas configurações de poder e que podem ampliar os espaços de atrito prejudicando o processo. A complexidade do processo de avaliação

institucional cresce nas atividades que “mexem”, de alguma forma, com ações de comando e relações de poder (SORDI; FREITAS, 2009, p. 2).

Tal cuidado é relevante, dada a frequência da presença de discursos que contemplam posturas democráticas e práticas da avaliação formativa, mas que se encontram inseridos em estruturas organizacionais que não propiciam as condições adequadas a essas práticas.

3.1. Avaliação e gestão democrática: uma relação a ser avaliada

As reflexões até aqui apresentadas mostram a interpretação dada, ou não, à avaliação educacional na construção da noção de gestão democrática na regulação jurídica brasileira vigente. Essa regulação propicia e instrumenta práticas de gestão comprometidas com relações mais democráticas entre os envolvidos e, implicitamente, indica parâmetros de sua avaliação. Esta passou a ser um dos meios para a participação na administração pública pelos cidadãos, vistos como “usuários dos serviços públicos”.

Mesmo que a legislação não estabeleça clara associação da avaliação com o princípio de gestão democrática e nem determine, de forma direta, a necessária inter-relação dessas práticas, nota-se que não coloca entrave para os esforços de qualificação de ambas as práticas, ainda que o financiamento educacional não a favoreça. Logo, a relação e/ou inter-relação de gestão e avaliação na educação emerge como objeto avaliativo.

Entende-se que tal inter-relação pode ser importante condição para a difusão de valores democráticos e, principalmente, do caráter pedagógico e educativo de ambas as práticas. A gestão não prescinde da avaliação para que possa efetivamente se materializar segundo seus pressupostos e finalidades. Por outro lado, a natureza dessa prática demarca a razão de ser da avaliação, seu conteúdo, seu formato. Por isso, não é irrelevante a concepção que se tem da gestão democrática (FREITAS, 2007).

Por outro lado, a prática da avaliação – sua lógica, seus propósitos, seu modelo e seus usos – concorre para a configuração de um padrão de gestão mais ou menos próximo/distante do ideal democrático proposto por esferas públicas, pois a avaliação é um dos componentes constituintes da gestão. Assim, tanto a forma como se dá a prática da avaliação como a inexistência dela expressam os fundamentos, o caráter e o grau do compromisso de democratização de determinada gestão. “A forma como se avalia pode ser bem mais reveladora da democratização ou não da gestão do que a existência de processos e mecanismos de eleição, ação colegiada, ação coletiva e participativa” (FREITAS, 2007, p.515).

Uma gestão democrática requer avaliação capaz de informar, de modo fundamentado e constante, a democratização tanto das deliberações e tomadas de decisão como da execução, avaliação e aprimoramento delas decorrentes. Requer que a avaliação opere como mediação em processos e práticas de gestão colegiada e participativa em todas as instâncias educacionais.

Diante disso, destaca-se a importância de avaliar na concepção de gestão democrática praticada em larga escala

realizada pelo Ministério da Educação, nos últimos quinze anos. Uma vez que a avaliação é componente estratégico da gestão educacional e esta deve ser de natureza democrática, cabendo avaliar se essa avaliação tem sido efetiva nessa direção. O mesmo precisa ser verificado com relação aos sistemas de ensino e escolas, como parte da consecução da regulação instituída (FREITAS, 2007; BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014).

No tocante à avaliação, considera-se que o desafio avaliativo não pode mais ficar restrito ao exame de aspectos técnicos, metodológicos, administrativos e operacionais da experiência brasileira, uma vez que uma gama variada de perguntas espera por respostas. Entre outras indagações pertinentes, encontram-se as seguintes, apontadas por Freitas (2007, p.516):

A experiência brasileira de avaliação em larga escala tem concorrido para qualificar a gestão da educação básica no país? Tem proporcionado avanços significativos no âmbito da gestão central e na esfera das relações federativas? Quais foram os seus efeitos nos sistemas de ensino? E nas unidades escolares? O que representam e propiciam em termos de democratização das relações de poder na educação?

As avaliações da regulação jurídico-legal e da experiência brasileira em avaliação em larga escala precisam oferecer elementos que permitam responder perguntas relacionadas à democratização da gestão educacional. Segundo Freitas (2007, p.516-517) devem ser respondidas questões como as que seguem:

- Que lugar tem sido dado à avaliação na configuração da prática da gestão democrática da educação básica,

considerando-se a política educacional nacional, a ação dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino?

- Teria a experiência brasileira de avaliação em larga escala, do período de 1990-2006, concorrido para democratizar a gestão da educação básica? Em outras palavras, a avaliação, conforme realizada, tem concorrido para o diálogo, a autonomia, o trabalho coletivo e participativo na gestão educacional? Como e quanto a avaliação em larga escala tem concorrido para a observância dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão educacional?
- Teria a experiência avaliativa nacional, subnacional e local propiciado a inter-relação de gestão democrática e avaliação? Em que medida e como isso tem ocorrido? Em que tem redundado?
- Em que medida a própria prática de avaliação orienta-se pelo princípio de democratização?
- Como e em que medida a avaliação em larga escala tem sido efetiva como dimensão da participação dos cidadãos?
- Em que medida a avaliação em larga escala tem contribuído para o controle democrático do Estado pela participação da população na tomada de decisões, seja em razão dos direitos de cidadania e de usuário dos serviços públicos, seja em razão da necessidade das escolas contarem com essa participação?
- Como e em que medida a avaliação em larga escala tem sido efetiva como ferramenta da geração de eficiência e competência individual, coletiva, institucional, administrativa, sistêmica? – porque também eficiência e competência devem ser marcas de uma gestão democrática, o que implica que sejam definidas no interesse desta.

Enfim, o valor e a utilidade da avaliação para a gestão democrática precisam ser considerados como critérios de aferição da pertinência da avaliação efetuada. E, como manifestação da própria concepção de gestão democrática prevalecente, pode essa prática, examinada em seu valor e

utilidade, revelar e orientar escolhas relativas à vivência democrática na educação.

4. Considerações finais

A qualidade do ensino passa pela gestão democrática. Instituído mecanismos de participação coletiva de todos os segmentos pedagógicos da escola, torna-se possível superar as relações autoritárias de poder, o individualismo e as desigualdades, e promover uma educação de qualidade. A gestão democrática é imprescindível para estabelecer uma cultura de participação, sem a qual não se exterminará o clientelismo, o assistencialismo e a corrupção, que perpetuam o sistema de dominação e o subdesenvolvimento. A gestão democrática tem um caráter pedagógico: ela transforma a escola num laboratório de cidadania e participação.

A avaliação institucional é o caminho para as mudanças, tornando-se, hoje, o maior e mais necessário desafio para as escolas. É preciso que a população escolar se conscientize da importância deste assunto e perceba que avaliar não é apenas medir e comparar resultados, ou seja, que avaliar na realidade vai além, tornando-se a única estratégia real que possibilita a real qualidade, melhoria e transformação do espaço educacional.

Por fim, esta pesquisa procurou abrir o debate em torno da gestão e sua relação com a avaliação institucional do que concluí-lo, pois acredita-se ser esta a oportunidade de oferecer contribuição às inúmeras possibilidades de transformação educacional.

Referências

ALGARTE, Roberto Aparecido. **Produção de pesquisas em Administração da educação no Brasil**: relatório final da pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998. (Série estudos e pesquisas da ANPAE, 3).

BASCHTA JÚNIOR, R. **Proposta de um modelo de gestão - estrutura e gerenciamento - da coordenadoria de formação de professores no CEFET-PR**. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R.; POLATO, A. Política e Avaliação educacional: aproximações. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 244-261, 2014.

BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Editores Associados, 2004.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, 23 dez. 1996.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas**: o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books, 1994.

CURY, C. R. J. “Gestão democrática” da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DALBEN, A. I. L.de F. et al. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6.ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, 2001, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. p.1-117.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FONSECA, J. P. Planejamento educacional participativo. **Rev. Faculdade de Educação**. São Paulo. V. 21, n. 1, p. 71-112, jan/jun. 1995.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, mai./ago. 2007.

HENGEMUHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

KUNZ, C. C.; HENZ, C. I.; CHASSOT, J. P. **Saber Humano**, ano 5, n. 6, p.36-51, 2015.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. **A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudança Paradigmática**. Disponível em: <https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

MACHADO, L. M. et al. Pesquisa em educação: passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

_____. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, ano 2, n.28, p.5-23, 2005

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Territórios da Medida e da Avaliação: elementos para uma avaliação institucional sob medida. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S.S. (Org.). **A avaliação institucional como instância mediadora da**

qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium, 2009. p.43-50.

UNICEF. **Qualidade para Todos.** São Paulo: CENPEC, 1994.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco - MEC, 1993.

RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES POR MEIO DOS ATENDIMENTOS DO CONSELHO TUTELAR DE MONTE ALTO/SP

Paola Alves Martins dos SANTOS¹
Alessandra DAVID²

Em meados de 2006 inicei³ um trabalho como conselheira tutelar no Conselho Tutelar da cidade de Monte Alto/SP, terminando a primeira gestão de três anos em 2009, sendo que fui reeleita ao cargo de conselheira.

No ano de 2007 deparei-me com algumas questões escolares, uma vez que os casos de evasão escolar e a reiteração de faltas injustificadas encaminhadas pelas escolas são um dos casos mais verificados nos atendimentos do Conselho. Em decorrência desse fator e por um questionamento pessoal, decidi buscar na área da Educação o entendimento das principais causas que levam essas

¹ Graduada em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP, Licenciatura Plena em Direito pelo Centro Paula Souza - ETEC, Especialista em Direito Educacional pela Faculdade São Luís de Jaboticabal, Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Coordenadora e Docente nos cursos Técnicos em Serviços Jurídicos e Marketing.

² Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente de graduação e pós-graduação do Centro Universitário Moura Lacerda.

³ A primeira autora do presente estudo atuou como conselheira tutelar.

ocorrências a serem a maioria das verificadas no referido Conselho Tutelar.

A partir de minha trajetória propus um estudo sobre as fichas do artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e tive como objetivo, investigar os motivos pelos quais ocorrem os casos de reiteração de faltas injustificadas, evasão escolar, maus tratos envolvendo alunos e elevados níveis de repetência, devido ao elevado número de casos encaminhados pelas escolas municipais, estaduais e particulares ao Conselho Tutelar.

No referido estudo o ponto inicial de discussão foi a história da infância no Brasil, assunto que será retomado aqui, haja vista que o olhar diferenciado para a criança é algo recente e ocorre a partir dos últimos anos do século XVIII no cenário brasileiro. Vale enfatizar que é neste cenário que iniciam-se os debates, preocupações e projetos sobre a criança.

Irene Rizzini (1997, p. 20) explica que “fundamentalmente, seria através dos discursos sobre a difusão da instrução e do ensino aos habitantes do Império, que o termo criança surgiria, pela primeira vez no contexto da construção do Estado”.

A necessidade de educação das crianças brasileiras era proclamada com insistência nos debates dos constituintes. Na segunda década do século XIX foram implantadas as primeiras instituições educacionais de nível superior no Brasil independente: as Academias Imperiais de Direito de São Paulo e Recife e as de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia. Essas academias começaram a discutir a temática da criança, nessas duas áreas de atuação. Iniciava-se, nesta

conjuntura, um processo longo de debates médicos sobre os principais problemas da organização familiar brasileira.

O ramo da medicina que se ocupou da descrição e redefinição dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa ciência, foi designado higiene, ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina social.

No campo do Direito a incursão no problema da infância se deu no sentido de analisar a trajetória da legislação de proteção à criança. Neste sentido, a importância da infância nos meios médicos e jurídicos estava pautada em um projeto de normalização da sociedade, representada pelas “elites intelectuais, econômicas e por autoridades do país” (RIZZINI, 1993, p.19).

A análise das políticas sobre a infância e a adolescência pobres no Brasil considera todo o conjunto de relações sociais, econômicas, ideológicas e políticas, trazendo à reflexão a formação do ser humano.

Os autores Pilotti e Rizzini (1995, p. 49) observam que a infância dos pobres, e no caso da política educacional, também a dos ricos, sempre foi objeto de política, isto é, inscrita nas articulações do poder público e privado, no confronto de diferentes estratégias que implicam controle, proteção, legitimação, repressão, organização, preparação escolar ou profissional, mobilização, sem que com esta enumeração se esgote o elenco de intervenção do Estado referente à infância e à adolescência.

Com a industrialização, o contexto socioeconômico levou à criação de instituições de assistência pública, recurso este importante que iniciou uma intervenção médica e jurídica na sociedade. As cidades com seu desenvolvimento provocaram aglomerados urbanos na qual

crescia desordenadamente criando novas demandas na organização social e a intervenção do Estado.

A população no final do século XIX em diante aparece como um problema econômico e político: “população riqueza; população mão de obra ou capacidade de trabalho; com seus fenômenos específicos tais como natalidade, morbidade, esperança devida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat” (FOUCAULT apud PILOTTI e RIZZINI, 1995, p.22).

A família e a infância passam a ser alvos importantes, sendo investigadas, estudadas e classificadas, como cita Rizzini (1993): “os alvos se multiplicam: famílias pobres, famílias pervertidas, crianças abandonadas, vadias, libertinas, delinquentes, em perigo moral, etc.” (p.24).

Dessa forma, as ações governamentais de proteção à infância implementaram-se, como as orientações às mães quanto a alimentação, higiene e cuidados, especialmente para aqueles considerados incapazes para sustentar e educar os filhos. As famílias sem recursos apresentavam uma ameaça para o Estado por dois motivos: o aumento do pauperismo, que exigia grandes subsídios para a reorganização do corpo social em função do direito dos pobres à assistência, ao trabalho e à educação; e o surgimento de profundas clivagens nas condições de vida e nos costumes, confrontando, por um lado, uma minoria burguesa civilizada e, por outro, um povo bárbaro que perambulava pela cidade ameaçando a sua destruição (DONZELOT, 1986, apud COSTA, 2004, p.54).

As inúmeras propostas da política para a infância demonstraram como ocorreu a constituição do Estado brasileiro ao longo da história, combinando com o

autoritarismo, descaso e omissão com a população pobre e um privilegiamento do setor privado. Foi com alguns propósitos e confrontos que surgiu estratégias de ação entre trabalho e a educação, público e o privado e o domínio sobre a criança e seus direitos.

As famílias dos setores populares, quase sempre associadas à ignorância/ pobreza/ descuido/ vício/ abandono/ licenciosidade, e muitas vezes vistas como criadoras de criminosos e delinquentes, eram acusadas de “incapazes” no que diz respeito à educação e à formação de suas crianças.

Como alternativa, os reformadores, homens públicos e filantropos, propunham entre outras iniciativas, a fundação de escolas públicas, asilos, creches, escolas industriais e agrícolas de cunho profissionalizante, além da criação de uma legislação para os menores. Buscava-se também inserir nas práticas jurídico-policiais um tratamento especial, incluindo o estabelecimento de Casas de Correção, Educandários e Reformatórios para os chamados “menores abandonados e delinquentes” (RIZZINI, 1997, p.25).

No campo jurídico as primeiras medidas efetivas dos poderes públicos com relação à infância pobre foram destinadas à proteção dos menores desvalidos, tendo a preocupação de recolher as crianças que vagavam pelas ruas. Segundo o Decreto nº1.331^a de 17/02/1854.

Se em qualquer dos distritos vagarem menores de 12 anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivam em mendicidade, o Governo os fará recolher a uma das casas de asilo que devem ser criadas para este fim com um regulamento especial (PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 244).

As crianças e jovens das classes pobres eram vistos como menores abandonados ou delinquentes, caso não se enquadrassem nas normas do trabalho e da educação. Ser menor, para esses indivíduos, era apenas uma evidência. A sujeição do menor estaria a partir de então plenamente definida (ALVAREZ, 1989, p.38 apud LONGO, 2008, p. 31).

A criação do Juízo de Menores em 1923 e a promulgação do primeiro Código de Menores em 1927, no qual se consolidou as leis de proteção ao menor, foram passos importantes que levaram o Estado a se posicionar sobre a infância chamada de desviante.

O Código de Menores de 1927, lei de assistência e proteção aos menores, oferece uma base para o regime de salvação desses desamparados, ao mesmo tempo que faz a defesa social. Ao lado da ideia de proteger a criança, estava também a ideia de proteger a sociedade.

Lembrando que nessa época os menores, sujeitos destinatários desta norma, eram divididos em dois grupos, o dos abandonados e o dos delinquentes.

A legislação do Código de Menores reflete um profundo protecionismo e a intenção de total controle de sua população-alvo. Ao acrescentar a categorização de menor abandonado ou pervertido, abria-se a possibilidade de enquadrar qualquer um no raio de ação de competência da lei. A intenção mostrava-se ainda mais óbvia no concernente aos menores caracterizados como delinquentes. A simples suspeita ou certa desconfiança, o biótipo ou a vestimenta de um jovem poderia resultar em apreensão.

Dizia a lei que:

Si o menor não tiver sido preso em flagrante, mas a autoridade competente para a instrução criminal achar conveniente não o

deixar em liberdade, procederá de acôrdo com os # 2 e 3 (confiado, "mediante termo de responsabilidade, à sua própria família, pessoa idônea, instituto de ensino de caridade" (art.86, #4) (RIZZINI, 2002, p.30).

Dentro desta perspectiva, o menor é percebido como vítima da própria sociedade. O Código de Menores de 1927 refletiu um protecionismo no sentido de que a tentativa de resolver o problema com o menor fosse bem-sucedida, pois quando se usava o termo menor abandonado ou pervertido, abria-se a possibilidade de enquadrá-lo em qualquer raio de ação da lei em vigor, ou quando se tratava de menor delinquente, o risco de ser apreendido simplesmente por causa de sua aparência.

A necessidade de revisão do Código de menores foi discutida por vários anos, tornando-se mais evidente com a promulgação do Código Penal de 1940, que estendeu a responsabilidade penal para 18 anos de idade. Em virtude do Código Penal, formou-se uma comissão revisora do Código de Menores, cuja recomendação era a de que o novo Código não fosse exclusivamente jurídico, mas que apresentasse também um caráter social e de cunho preventivo, curativo e assistencial, pois o problema com os menores era considerado essencialmente de assistência e a delinquência infantil o resultado de um abandono.

O Código de Menores de 1927 não tratou da educação minuciosamente, mas de forma esparsa e destinada a atender o menor abandonado ou o delinquente. Segundo Ferreira (2008), para os delinquentes a legislação criou institutos disciplinares como escola de preservação (destinada a dar educação física, moral, profissional e literária a menores do sexo feminino que a ela foram

recolhidas por ordem do juiz competente) e a escola de reforma (destinada a menores do sexo masculino entre 14 e 18 anos julgados pelo juiz de menores e por este mandado internar, visando regenerá-los pelo trabalho, educação e instrução) (p.44).

Em relação à educação o Código de Menores de 1927 somente ateuve-se às escolas de reforma e de preservação, não se direcionando para todos aqueles envolvidos no tema e não tratando a educação como um direito fundamental. A educação, nesse contexto, prestava se mais à garantia e ao controle social do que ao pleno desenvolvimento do educando. Não tinha por objetivo o menor cidadão (FERREIRA, 2008, p. 45).

Com a entrada em vigor do Código de Menores de 1979 –“Do menor em Situação Irregular” – a proposta iniciou em estabelecer as bases do Direito do Menor, definindo o conceito do termo menor, o tratamento, a prevenção, as finalidades e as atribuições da ação desses menores.

O Código optou por não manter na lei a classificação tradicional do menor abandonado e delinquente na época e substituiu a classificação pela descrição do estado socioeconômico e familiar dos menores. Pretendeu abranger todas as situações em que o menor poderia encontrar-se, em oposição a uma situação de normalidade, identificando o infrator como aquele que apresenta um grau mais acentuado de patologia social.

O Código pela doutrina destinava-se à proteção, assistência e vigilância aos menores de 18 anos que se encontrassem em situação irregular como: I –privado de condições socioeconômicas; II – vítima de maus-tratos; III – perigo moral; IV- privado dos pais ou responsável; V –

desvio de conduta; VI – autor de infração penal (LONGO, 2008, p. 67).

O Código de Menores de 1979 não focou a questão sobre o direito à educação, apenas fez referência à escolarização ao tratar dos centros de permanência que eram destinados aos menores autores de infração penal ou àqueles em situação irregular. Essa legislação estabeleceu também que as entidades que davam assistência ao menor deveriam estabelecer a educação em estabelecimentos abertos como prescreve o artigo 113 do Código de Menores de 1979 (FERREIRA, 2008, p. 47). A educação, direito necessário para o desenvolvimento das potencialidades dos menores, não foi objeto de regulamentação pelo Código de Menores de 1979.

Desse modo, não teria longa duração a lei vigente no final dos anos de 1970, pois novos ares inaugurariam os anos 1980, trazendo transformações significativas no campo político-social brasileiro, com importantes consequências para a legislação relativa à infância.

Nesta época começou a ganhar visibilidade a organização entre grupos e instituições, tornando possível a formação de um movimento em torno da “causa do menor”. A institucionalização compulsória dos menores em situação irregular perdurou na Nova República até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Ao romper definitivamente com a doutrina da “situação irregular”, até então admitida pelo Código de Menores (Lei 6.697, de 10.10.79), e estabelecer como diretriz básica e única no atendimento de crianças e adolescentes a doutrina da “proteção integral”, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o legislador pátrio agiu de

forma coerente com o texto constitucional de 1988 e documentos internacionais aprovados com amplo consenso da comunidade das nações.

Com a luta dos movimentos sociais e a elaboração da Constituição Federal de 1988, os políticos incorporaram em seus discursos a cidadania da criança e do adolescente e o argumento utilizado era que, reconhecendo-se o fracasso da Política do Bem-estar do Menor, era preciso rever o papel do Estado, considerando-se que a responsabilidade deveria ser da sociedade como um todo, como prescreve o artigo 227 da Constituição Federal

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

As mudanças de prática e de mentalidade no atendimento ao segmento infante juvenil contidas na legislação do ECA (BRASIL, 1990) são resultados da luta dos movimentos sociais para acabar com o autoritarismo militar na condução das questões sociais do país. O Estatuto tem por objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, de tal forma que cada brasileiro que nasça possa ter assegurado seu pleno desenvolvimento, desde as exigências físicas até o aprimoramento moral e religioso.

Quanto às políticas de atendimento ao segmento infante juvenil, houve a criação dos Conselhos de Direitos nas três esferas do governo, como por exemplo, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar com ênfase à descentralização político administrativa e a

participação popular na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Quanto ao Conselho Tutelar, previsto no Título V, Capítulo I, artigo 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente, é definido como: “O Conselho Tutelar órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (CURY, 2006, p. 446).

De acordo com Liberati (1997), o Conselho Tutelar (CT) não é mais uma repartição pública que deve agir com descaso com a população, mas um espaço que aproxime as pessoas de seus direitos, de forma a garantir um atendimento sem burocracia, revestido de simplicidade e dignidade. O êxito no funcionamento do CT está na capacidade de diálogo permanente com os órgãos de retaguarda do Conselho: Ministério Público, Justiça da Infância e Juventude, Polícia Militar, Polícia Civil, Pastorais, entidades da Sociedade Civil, Hospitais, Escolas e demais instituições sociais.

Com a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal de 1988, que prescreve ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente os direitos individuais e sociais, como por exemplo, o direito à vida, à saúde, à educação, ao esporte, à profissionalização, entre outros, deixa claro que o objetivo da educação é: assegurar a todos a diminuição das desigualdades; o desenvolvimento pessoal e social; a erradicação do analfabetismo; a melhora da qualidade do ensino; universalizar o atendimento escolar.

A partir da Constituição de 1988, as principais leis e regulamentos trataram do direito à educação, merecendo destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente, que se inseriu no contexto de forma bastante relevante, uma vez que, essa relação não se verificou nas constituições passadas e nas principais leis que abordaram o direito ao menor.

Dentro desse contexto, o Conselho Tutelar apresenta-se como uma imposição constitucional de corrente da forma de associação política, que é a democracia participativa. No entanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente, como lei específica, define e personifica na instituição do Conselho Tutelar a função de, como mandatário da sociedade, ser o órgão que zelará pelos direitos da criança e do adolescente, como por exemplo, o direito à educação.

Portanto, devido às inúmeras fichas do artigo 56 encaminhadas pelas escolas ao Conselho Tutelar de Monte Alto/SP, entre os anos de 2006 e 2008, à difícil realidade enfrentada por essas crianças e adolescentes, à luta pelo direito à educação e pela possibilidade de uma proposta de inclusão socioeducativa, é que se propôs este estudo.

Em resumo, dentro de um processo histórico, a educação ganha diferentes significados: inicialmente concebida como uma obrigação particular, restrita às classes sociais mais abastadas, e só mais tarde como direito de todos, como relembra Anísio Teixeira:

O movimento educacional dos fins dos séculos XIX e XX caracterizou-se como um movimento de educação limitada, em rigor de treino das chamadas massas, mantendo-se um sistema de educação das elites fundamentalmente fechado às classes populares. As reais oportunidades educacionais continuaram apenas acessíveis às classes superiores, ou aos que tivessem

enriquecido com as novas oportunidades econômicas (TEIXEIRA, 2004, p.29).

No artigo 205 da Constituição Federal, a educação é apresentada como “direito de todos e dever do Estado e da Família”, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Como resultado da luta dos trabalhadores e movimentos sociais ligados à criança e adolescente, é proposto o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que reiterou a importância do direito a educação, como prescreve o artigo 4º

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma o direito à educação, com detalhamentos sobre as formas de sua efetivação para a organização do sistema formal de ensino, abrangendo os diferentes níveis educacionais.

O direito à educação da criança e do adolescente deve ser protegido pelo Conselho Tutelar de acordo com suas atribuições conforme o artigo 4º do ECA (BRASIL, 1990) prevê que as crianças e os adolescentes tenham a efetiva prioridade dos direitos referentes à vida, cultura, esporte,

lazer, profissionalização, liberdade, convivência familiar e educação.

Quanto ao direito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz em seu texto os artigos 53, 54, 55 e 56, que colocam a ação do Conselho Tutelar juntamente com a escola, de forma que esse direito não seja violado e as crianças e os adolescentes tenham um pleno desenvolvimento educacional, com escola gratuita e próxima de sua residência, condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado pelos educadores.

O conselho deve também cobrar dos pais a matrícula de seus filhos no estabelecimento educacional e atuar em conjunto com as unidades escolares para coibirem os maus-tratos envolvendo os alunos, a reiteração de faltas injustificadas, a evasão escolar e os elevados níveis de repetência.

Quanto ao tema educação, ao começar o trabalho como conselheira tutelar em meados de 2006, a pesquisadora verificou os inúmeros casos enviados pelas escolas municipais, estaduais e particulares, através de um documento chamado artigo “56” do ECA (BRASIL, 1990). Este documento, na realidade, é uma ficha de comunicação do Artigo 56 previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente que prescreve que

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar; esgotados todos os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990).

Quando esses relatórios chegam ao Conselho Tutelar, o conselheiro deve notificar a criança ou o adolescente e seus respectivos pais ou responsáveis para comparecerem à sede desse órgão. Inicia-se, então, a investigação do motivo pelo qual a criança ou o adolescente reiterou faltas injustificadas, evadiu da escola ou sofreu maus-tratos.

É necessário relatar que a comunicação da ficha do artigo 56 só poderá ser encaminhada ao Conselho Tutelar após a Unidade Escolar esgotar todos os recursos para como aluno, como prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Quando os pais ou responsáveis comparecem ao Conselho Tutelar, o conselheiro em atendimento deverá ouvi-los, orientá-los, escrever um relatório minucioso sobre o atendimento e aplicar um Termo de Responsabilidade ⁴aos pais.

Diante das várias fichas do artigo “56” encaminhadas pelas escolas ao Conselho Tutelar de Monte Alto/SP, tive o intuito de investigar os principais motivos pelo qual ocorrem as causas de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar.

Dentro desse contexto, verifiquei que, entre os vários problemas que afligem a educação, como previsto no Conselho Tutelar de Monte Alto/SP, a evasão escolar e a reiteração de faltas injustificadas apresentam-se como um

⁴ O Termo de Responsabilidade é um documento próprio do Conselho Tutelar aplicado aos pais ou responsável, na qual assumem a responsabilidade de oferecer à referida criança e/ou adolescente, toda assistência a fim de assegurar seus direitos fundamentais, garantindo-lhe o pleno desenvolvimento físico e psíquico, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

grande desafio àqueles que estão envolvidos com o referido direito.

Ao verificar as situações de evasão escolar e reiteração de faltas injustificadas, constata-se que o direito à educação não está sendo devidamente respeitado, ocorrendo assim a intervenção dos órgãos responsáveis, conforme apontados na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, como por exemplo, o Conselho Tutelar.

A intervenção do Conselho Tutelar tem como objetivo reverter o quadro de evasão ou de falta de frequência do aluno, garantindo seu direito à educação, sendo um dever imposto a todos, que devem atuar de forma independente e harmônica, para garantir o sucesso da intervenção.

Dessa forma, para melhor compreensão dos casos analisados, optei por elaborar quadros dos casos encaminhados pelas escolas ao Conselho Tutelar, especificando, o sexo, a idade, a escola, se o aluno é criança ou adolescente, a série em que está matriculado, os tipos de ocorrências dos casos encaminhados ao Conselho Tutelar pelas escolas.

Observando as fichas do artigo “56” enviadas pelas escolas nos anos de 2006 a 2008 constatei que no ano de 2007 as escolas assinalaram ou incorporaram à ficha do artigo 56, nos tipos de ocorrências enviados pelas escolas, causas como “outros”, “comportamento repulsivo”, “comportamento” ou não assinalaram nenhum caso prescrito no artigo 56, isto é, nenhuma ocorrência especificando o caso.

Os atendimentos do Conselho Tutelar são feitos de acordo com as ocorrências assinaladas pelas escolas ao verificarem maus-tratos envolvendo seus alunos, reiteração

de faltas injustificadas, de evasão escolar e quando o aluno apresentar vários níveis de repetência. Caso a ficha enviada pela escola venha com outros tipos de ocorrência, não cabe ao Conselho Tutelar fazer o atendimento. É importante ressaltar que em muitos casos a instituição escolar assinalou um dos incisos do artigo 56 nas fichas enviadas ao Conselho, porém, quando as crianças, jovens ou seus responsáveis são notificados a comparecerem ao Conselho, verifica-se que os motivos da ocorrência não são os mesmos identificados pela escola, uma vez que, os depoimentos não coincidem com os relatos da escola.

As escolas que enviaram a ficha do artigo 56 ao Conselho Tutelar alegaram que fizeram alguma orientação, tentaram entrar em contato ou fizeram comunicações verbais aos pais dos alunos, mas talvez não tivessem esgotado todos os recursos necessários antes de encaminhar os casos ao Conselho, dados observados nos atendimentos.

Esses casos mostram que as escolas encaminham ao Conselho Tutelar atendimentos que não são da atribuição deste órgão, ou seja, que não estão previstos no artigo 56 do ECA (BRASIL, 1990). O próprio Conselho Tutelar apresenta também falta de conhecimento de suas atribuições perante os casos, pois foram feitos atendimentos sobre ocorrências que não estavam previstas no artigo 56 do Estatuto.

A reflexão, ao longo deste trabalho, sobre a ação do Conselho Tutelar frente às causas de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, mostrou os impasses referentes aos encaminhamentos enviados ao Conselho Tutelar pelas escolas e sobre as atribuições destes dois órgãos.

Dentro desse contexto, percebeu-se que as escolas, não esgotaram todos os recursos escolares como prescreve o artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente, não aprofundaram a tentativa de solucionar os casos antes de serem encaminhados ao Conselho Tutelar, que acabou agindo e assumindo atribuições diversas das previstas no artigo 136 do ECA (BRASIL, 1990), como a de requisitar serviços públicos, encaminhar à autoridade os casos de sua competência, atender e aconselhar os pais ou responsáveis, expedir notificações, dentre outras.

As instituições escolares, antes de encaminharem as fichas ao Conselho, deveriam buscar os responsáveis para resolver a situação, e somente em casos de insucesso devem encaminhar as crianças e os jovens aos órgãos competentes.

Percebeu-se, com a investigação dos casos sobre o olhar do Conselho Tutelar, que alguns atendimentos revelaram que a escola apresentou dificuldades em ser um espaço educativo, atrativo, de inclusão social, de democracia, bem como o de garantir o direito à educação.

Ainda em relação às dificuldades no âmbito familiar reveladas na última categoria analisada na pesquisa, fica notório um distanciamento entre escola e família e, conseqüentemente, entre cidadania e educação. As escolas, percebendo as dificuldades no contexto familiar, mais uma vez limitam-se a relatar os fatos aos responsáveis legais, transferindo a responsabilidade ao Conselho Tutelar, que zelou pelo bem-estar psicológico da criança ou do adolescente.

As análises dos casos revelaram as dificuldades encontradas pelas escolas no seu dever de emancipação e desenvolvimento dos seus alunos e a falta de conhecimento

do Conselho Tutelar em suas atribuições em assumir o papel da escola, reforçando, assim, a troca de papéis e atuações contraditórias no espaço educativo.

Por todas essas razões, o presente trabalho busca frisar do papel socioeducativo do Conselho Tutelar, de suas atribuições e de sua importância num trabalho conjunto à família e à escola.

Propõe-se, perante as análises desta pesquisa, a ação de um trabalho em rede, em um processo de desenvolvimento de cada órgão para que haja o entrelaçamento de objetivos de acordo com suas funções. Para tanto, faz-se necessário a união entre os Conselhos Tutelares, para que sejam mediadores perante um projeto de divulgação de suas atribuições nas escolas, como o de realizar um trabalho social com as famílias visando o desenvolvimento pleno do aluno como cidadão.

Referências

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

BRASIL. Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 16 jul. 1990.

MONTE ALTO. Conselho Tutelar de Monte Alto. **Artigo 56**, 2006.

MONTE ALTO. Conselho Tutelar de Monte Alto. **Artigo 56**, 2007.

- COSTA, A. D. M. **Uma análise de processos-crime envolvendo menores:** contribuições para o estudo do discurso jurídico e do discurso educacional no Brasil (1930-1960). (Tese). Doutorado em Educação Escolar. Araraquara. Universidade Estadual Paulista, 2004.
- FERREIRA, L. A. M. **O estatuto da criança e do adolescente e o professor:** reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBERATI, W. D. **Direito da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Rideel, 2007.
- LONGO, I. S. **Conselhos tutelares e escolas públicas de São Paulo:** o diálogo preciso. (Tese). Doutorado em Educação. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2008.
- PILOTTI, F.; RIZZINI, I. **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995.
- RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil:** revisitando a história (1822 – 2000). Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 2002.
- _____. **Olhares sobre a criança no Brasil:** séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1997.
- RIZZINI, I. **Assistência à Infância no Brasil:** uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

UM ESTUDO SOBRE A IN/EXCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM RIBEIRÃO PRETO, SP

Lígia FERRAREZI¹

Ludmila FERRAREZI²

1. Considerações iniciais

Este capítulo é fruto de uma pesquisa sobre o panorama da inclusão de portadores de deficiência visual na rede privada de Ensino Superior de Ribeirão Preto- SP, em cursos de graduação presenciais e semipresenciais. Para tanto, buscamos investigar quais as exigências legislativas e condições necessárias para o processo educativo das pessoas com deficiência visual.

Ao examinarmos a literatura científica a respeito do tema, deparamo-nos, assim como Delpino e Masini (2004), com uma lacuna, pela qual os trabalhos sobre educação inclusiva se relacionavam, em sua maioria, ao Ensino

¹ Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Possui Bacharelado e Formação em Psicologia pela UNESP/Assis. Psicóloga da Prefeitura da Estância Turística de Batataia (SP).

² Professora tutora da Universidade do Sul de Santa Catarina e do Centro Universitário Barão de Mauá, é Doutora em Ciências pela FFCLRP/USP e Bacharel em Ciências da Informação e da Documentação pela mesma instituição.

Fundamental e ao Ensino Médio, como as pesquisas de Ormelezi (2006) e Bazon (2009). Essa omissão conferida ao enfoque que escolhemos investigar levou-nos a empreender uma pesquisa de campo de modo a obter um mapa da inclusão no município de Ribeirão Preto, São Paulo.

Inicialmente, trazemos uma abordagem histórica acerca da deficiência, discutindo questões referentes à nomenclatura e aos diferentes sentidos suscitados por ela, ao longo de seu processo evolutivo; em seguida, discutimos especificamente a deficiência visual, precisando como entendemos esse conceito. Na terceira seção deste capítulo, mapeamos os aspectos legais que permeiam a educação inclusiva, abordando a questão da acessibilidade das pessoas com deficiência visual, para, por fim, apresentar como ela ocorre no âmbito de instituições de ensino superior da cidade de Ribeirão Preto. Nossa análise voltou-se para os dados coletados por meio de um questionário encaminhado a cinco instituições, permitindo-nos tecer algumas considerações que apontaram deficiências, mas também caminhos para trazer à luz a temática da educação inclusiva que merece ser mais discutida, em todos os níveis de ensino.

2. Deficiência (visual): uma abordagem histórica

A deficiência foi tratada de diversas maneiras, de acordo com a realidade sócio-histórico-cultural da qual faz parte, ou seja, a terminologia, nas palavras de Sasaki (2003), varia segundo os valores vigentes condizentes com a época e a sociedade nas quais se manifesta, fazendo com que a escolha do termo mais apropriado seja um questionamento

constante. No entanto, é uma característica comum a diversas sociedades e períodos o desconforto em tratar sobre o assunto. Isto pôde ser observado na recusa de quatro das nove instituições convidadas a participarem da pesquisa e, também, nas nomenclaturas, que se alteram constantemente.

Essa questão deve ser levada em consideração, pois é através da terminologia que encontramos indícios das atribuições de sentidos dadas às pessoas com deficiência, como se constrói o imaginário social a respeito dessas pessoas e, a partir disso, como se constitui a identidade social, *locus*, papéis e direitos da pessoa com deficiência na sociedade.

No período dito “pré-científico”, a deficiência, como aponta Bueno (2003), era, sob a perspectiva religiosa, encarada como possessão, os deficientes eram rejeitados ou percebidos com pessoas desprotegidas, que necessitavam de acolhimento, sendo recolhidos em asilos. (MAZZOTA, 1993 apud MASINI, 2007). No período seguinte, o científico, a deficiência passou a ser concebida como doença, um desequilíbrio na totalidade do homem, um desvio quantitativo do funcionamento do indivíduo.

Deste modo, temos que, com o desenvolvimento da ciência moderna, as explicações dos fenômenos deixaram de advir do campo do sobrenatural (BUENO, 2003), permitindo um avanço na integração dessas pessoas na sociedade; entretanto, considerando que apenas deixando de ser encarada como doença, para ser vista como condição, é que se torna possível a ideia de preparo, de estimulação, de capacitação para se integrar de fato as pessoas com deficiência às estruturas sociais, uma vez que, como aponta

Rosita (2010), o modelo médico dá ênfase à lesão que leva à deficiência, permitindo que as representações sociais do deficiente visual como incapaz e dependente sejam afloradas, pois não se compreende mais o indivíduo global, mas apenas a sua limitação física.

Nesse sentido, de acordo com Sasaki (2003), em seu estudo sobre os termos utilizados para designar a deficiência, no âmbito legislativo e midiático, durante séculos utilizou-se a expressão “inválido”, significando “indivíduos sem valor”, sendo encontrados alguns exemplos da utilização pela mídia até 1999. No século XX, até meados da década de 1960, é empregado o termo “incapacitado” ou “incapaz” e, nas duas décadas seguintes, observa-se a utilização de três termos: “defeituosos” (indivíduos com deformidade), “deficientes” (indivíduos com deficiência) e “excepcionais”, para designar indivíduos com deficiência mental.

Amiralian (1986) aponta a evolução histórica do conceito de “excepcionalidade”- nomenclatura utilizada para se referir a indivíduos desviantes da norma, em diferentes características-, discorrendo também sobre a designação “especial”, enquanto que Bueno (2003) evoca a expressão “anormal”. O mesmo pode ser observado em variantes de características específicas, como a palavra “idiota”, para se referir à pessoa com deficiência mental, hoje um termo considerado pejorativo.

Em 1981, aparece pela primeira vez o termo “deficiente” utilizado como adjetivo na expressão “pessoas deficientes”. A partir desta data, a palavra “indivíduo” deixou de ser usada para se referir às pessoas com deficiência. Esta troca de termo, que pode parecer sutil,

traduz uma importante modificação da visão da sociedade, significando um movimento em direção à humanização da pessoa com deficiência. Para substituir esta expressão (pessoas deficientes), por volta de 1988 a 1993, entrou em voga “pessoas portadoras de deficiência”, reduzida para “portadores de deficiência”. O intuito era o de explicitar que as pessoas não eram inteiras ou somente deficientes. (SASSAKI, 2003)

Paralelamente a essas definições, surge a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID), publicado em 1989. Rosita (2010) indica que a CIDID surgiu em 1976, em caráter experimental, a partir de uma assembleia com a Organização Mundial de Saúde (OMS), tendo como objetivo, apresentar melhor as consequências das doenças, uma vez que a Classificação Internacional de doenças (CID) tinha pressupostos que não poderiam abranger a deficiência, perturbações crônicas, evolutivas e irreversíveis. Este critério de classificação, como indica Amiralian et al. (2000, p.98), tem sido utilizado em muitos países “na determinação da prevalência das incapacidades, aplicadas à área de seguro social, saúde ocupacional, concessões de benefícios e, em nível comunitário, em cuidados pessoais de saúde ou como forma de avaliar pacientes em reabilitação”. A autora indicia que há alguns exemplos do uso do “conceito de desvantagem como critério para a concessão de benefícios sociais para pessoas com deficiência” (AMIRALIAN et al., 2000, p.102), como a Lei Municipal nº 449/95, do município de Ribeirão Preto, São Paulo, que reconhece como “pessoa com deficiência o cidadão que

possuir comprometimento em caráter permanente, de pelo menos um dos itens relacionados ao seu papel de sobrevivência, mesmo após toda correção ou auxílio possível” (AMIRALIAN et al., 2000, p.102).

Para a CIDID, deficiência é a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, seja temporária ou permanente. Conceitua a incapacidade como a restrição ocasionada pela deficiência, a inabilidade para executar tarefas rotineiras. E, a desvantagem, como o prejuízo para o “indivíduo”, decorrente de uma deficiência ou de uma incapacidade (AMIRALIAN et al., 2000).

De acordo com Sasaki (2003), a partir de 1990, surge a preocupação de substituir “deficiência” por “necessidades especiais”, passando a serem utilizadas as expressões “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”, as quais assumiram significado próprio, não sendo mais equivalentes a “pessoas com deficiência”. Na mesma época, aparece a designação “pessoas especiais”.

Com a Declaração de Salamanca- documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, considerado um dos principais documentos mundiais que preconizam a educação inclusiva-, passa a ser utilizado o termo “pessoas com deficiência”, que é o termo mais difundido e aceito por especialistas e, principalmente, pelas próprias pessoas com deficiência. Como ressalta Sasaki (2003), ainda há um debate acerca do nome que as pessoas com deficiência desejam ser chamadas. Mundialmente, o termo estabelecido é “pessoas com deficiência”, utilizado no texto da *Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência*. No Brasil, no

ano 2000, ocorreu em Recife um Encontro de pessoas com deficiência, que rejeitaram a expressão “portadores de deficiência”, declarando-se favoráveis ao termo “pessoas com deficiência”. Os princípios para o uso desta terminologia são:

- Não esconder ou camuflar a deficiência;
- Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência;
- Mostrar com dignidade a realidade da deficiência;
- Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
- Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nos somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (i.e. “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”);
- Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;
- Identificar nas diferenças de todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência). (SASSAKI, 2003, p.5-6)

Posto isto, ressaltamos que, neste capítulo, em consonância com tais ideias, utilizaremos o termo “pessoas com deficiência”, mais especificamente, “pessoas com

deficiência visual”, tendo em vista os objetivos que nos propusemos a desenvolver.

Antes de dedicarmos-nos às questões ligadas à educação da pessoa com deficiência, teceremos algumas linhas a respeito da deficiência visual, que é classificada de acordo com um amplo espectro de acuidade, “escalando-se da cegueira total à visão subnormal, que, mesmo permitindo a percepção em graus variados, impede os indivíduos de um funcionamento visual satisfatório” (AMIRALIAN, 1986, p.25).

Segundo Berezovsky et al (2004, p. 751), a cegueira legal é considerada “de acordo com o critério da acuidade visual quando com a melhor correção óptica a acuidade visual não é melhor que 20/200 no melhor olho e/ou campo visual inferior a 10^o”. Este critério, como afirma Amiralian (1986), inclui uma faixa de indivíduos com diferentes graus de visão e diferentes condições oftalmológicas, mas, na prática, a cegueira é definida pela necessidade da escrita Braille no seu processo de ensino-aprendizagem.

Já a visão subnormal, ou baixa visão, é caracterizada como uma perda grave de visão que não é corrigida por lentes ou métodos cirúrgicos ou clínicos. Carvalho et al. (apud MASINI, 2007, p.39), alegam que a visão subnormal também pode ser caracterizada “como qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual”. No entanto, os autores ressaltam que a capacidade funcional também é relacionada a fatores ambientais e às relações da pessoa com a perda visual. Mais precisamente, a OMS, definiu a baixa visão e acuidade visual como “a acuidade visual menor que 6/18 (0,3) e campo visual menor que 20 graus, o olho de melhor

visão, com a melhor correção possível” (WHO, 1995 apud MASINI, 2007, p. 40).

Consideramos importantes tais esclarecimentos a respeito das especificidades que definem o conceito de deficiência visual, entretanto, compreendemos que os critérios de diagnóstico geram, muitas vezes, a estigmatização da pessoa com deficiência, devendo, portanto, serem utilizados com cautela.

Após essa abordagem histórica dos conceitos relacionados à deficiência (visual) e à pessoa com deficiência, bem como dos desdobramentos de suas significações, passemos para a discussão dos aspectos legais relacionados à acessibilidade

3. A inclusão da pessoa com deficiência visual: aspectos legais

Educar uma pessoa com deficiência visual é, como aponta Masini (2007, p.34), oferecer condições para que:

Desenvolva plenamente suas possibilidades naturais e possa contribuir com seu trabalho para uma comunidade à qual tenha o sentimento de pertencer. Relacionar-se de forma genuína com uma pessoa deficiente visual, lidar com o seu potencial intacto, saber de suas experiências perceptuais é um desafio, quer no plano de relações familiares quer profissionais. Experimentar esses limites têm constituído, por sua vez, condições para o encaminhamento de novas buscas de recursos, para que o portador de deficiência visual desenvolva suas próprias possibilidades de perceber, de relacionar-se, de pensar e de agir autonomamente e integrar-se socialmente.

De acordo com Atique e Zaher (2007, p.1595), é no contexto da “igualdade de possibilidades” que se enquadram “os portadores de deficiências, que corresponde à vultosa média de 10% (dez por cento) da população do Estado brasileiro, conforme dados da Organização Mundial da Saúde- OMS”. Os autores ainda afirmam que há poucas discussões no âmbito jurídico-doutrinário sobre a inclusão da pessoa com deficiência nas universidades e em outras instituições de ensino superior (IES), havendo, entretanto, farto material abordado acerca do direito à educação escolar básica. Tendo em vista a relevância de discutir mais sobre o tema, também no âmbito científico, realizar-se-á uma breve explanação sobre as mais determinantes legislações para a política educacional inclusiva.

A educação inclusiva é marcada, como aponta Masini (2007), por dois importantes momentos, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, promovida pela UNESCO, na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, que proporcionou a criação da supracitada “Declaração de Salamanca”, que será melhor abordada posteriormente. Estes dois eventos são vistos como marcos propulsores à criação de políticas públicas de educação inclusiva.

No entanto, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, já se encontravam as bases e o respaldo para a política da educação inclusiva,

Quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos, a promoção do bem de todos, sem quaisquer preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV).

Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao 'pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo da cidadania e sua qualificação para o trabalho'. (MANTOAN, 2003, p. 36)

O conceito e o direito de cidadania, garantido pela Constituição, é fundamental ao falar-se em in/exclusão, sendo retomado, devido sua importância, pela Declaração de Salamanca, em 1994. Como aponta Leite (2009, p.148), todos têm "igual direito de exercer a sua cidadania e construir, na escola, conhecimentos, atitudes e habilidades que possibilitem sua participação social e contributiva". Nessa perspectiva, a educação não pode se realizar em ambientes segregados.

Mantoan (2003) assinala a importância da diferenciação entre integração e inclusão. A primeira seria a simples inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, ou ainda, o agrupamento de alunos em escolas especiais. Este processo permite o ingresso do aluno no sistema escolar "em todos seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros" (MANTOAN, 2003, p.22-23); entretanto, seria essa uma inserção parcial, pois os serviços previstos pelo sistema educacional ocorreriam de forma segregada. Isso implica pensar se, pela forma como parte das escolas brasileiras estão recebendo esses alunos com deficiência em "classes normais", sem haver todas as condições necessárias para que desenvolvam suas potencialidade e capacidade de aprendizagem, a suposta inclusão não se restringiria ao campo da integração. Para haver, de fato, inclusão, deve-se

oferecer condições igualitárias de aprendizagem, e para isso, precisa-se de recursos específicos e de docentes capacitados para lidar com as diferenças.

Na Constituição de 1988, podem-se encontrar, também, referências incisivas, como no capítulo III, “Da Educação, Da Cultura e Do Desporto”, Seção I, em dois artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988)

Esses dois artigos garantem a igualdade no âmbito educacional. O artigo 206 implica, por sua vez, a questão da acessibilidade, que será abordada no próximo tópico.

Ainda na mesma seção da Constituição tem-se o artigo 208, que trata do atendimento educacional às pessoas com deficiência, colocando como dever do Estado com a educação o: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O termo “preferencialmente” suscitou interpretações equivocadas, mas o Ministério Público, em um documento elaborado como referencial para a construção de um sistema educacional pautado pela inclusão, analisando a legislação pertinente e orientando pedagogicamente aos educadores, esclarece que:

Este advérbio refere-se a atendimento educacional especializado, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente

no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. (BRASIL, 2004, p.8)

Ou seja, no caso das pessoas com deficiência visual, seria o aprendizado do Braille e de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas. O Ministério Público ressalta que o atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, o que inclui o Ensino Superior, e que esse atendimento

Funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de Ensino Básico e Superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros. Portanto, esse atendimento não substitui a escola comum para pessoas em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental (dos sete aos 14 anos) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. Diferente de outros cursos livres, o atendimento educacional especializado é tão importante que é garantido pela Constituição Federal. (BRASIL, 2004, p.8)

Além disso, em nota, o Ministério Público discorre sobre o termo “regular” que, significa o que está “*sub lege*”, ou seja, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e em “termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira” (BRASIL, 2004, p.8).

Como citado anteriormente, um dos mais importantes eventos para a implantação de políticas inclusivas

educacionais foi a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que gerou um dos documentos mundialmente mais significativos no âmbito educacional: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos. São discutidas novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, incentivando os países signatários a elaborar Planos Decenais de Educação para Todos, os quais tivessem como cerne as diretrizes tratadas pela Conferência. A partir da Conferência, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, concebendo, conforme aponta Albuquerque (1993, p.63) a “estratégia de universalização do ensino fundamental e de erradicação do analfabetismo no país” afim de “superar um dos principais obstáculos ao processo de modernização nacional”.

Outro dos mais importantes documentos da política educacional inclusiva é, conforme já citado anteriormente, a Declaração de Salamanca, redigida a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, em junho de 1994, em Salamanca, Espanha. A assembleia reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais e “reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas ‘Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências’ (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca sugere diretrizes às ações afirmativas no âmbito das políticas de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular e entre outras disposições, indica que “provisões necessárias deveriam ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em educação

secundária e superior” (UNESCO, 1994), salientando que deveria ser dada atenção especial “à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências” (UNESCO, 1994).

Por fim, em maio de 1999, na Guatemala, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da qual o Brasil é signatário. O documento foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Segundo Mantoan (2003, p.194), “a importância dessa convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação como base na deficiência”.

A seguir, será abordada a acessibilidade que, apesar de ser um tema previsto na legislação, será tratado isoladamente, devido a sua especificidade.

4. A inclusão da pessoa com deficiência visual: aspectos de acessibilidade

Está presente na Constituição de 1988, no artigo 206, a temática da acessibilidade, podendo ser compreendida como o ingresso à escola ou como as condições físicas para se ter acesso ao espaço educacional, como rampas, sinalizações, entre outros, sendo que, a segunda concepção demanda critérios para sua aplicação.

O Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007- promulgado em 25

de agosto de 2009, pelo decreto nº 6.949. O texto da Conferência traz as condições de acessibilidade, em seu artigo 9, que os Estados Partes deveriam assegurar.

O primeiro item refere-se às condições de igualdade de oportunidades ao acesso ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações públicas. Tendo como medidas a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, aplicadas, entre outros, a:

- a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho; b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência. (BRASIL, 2009)

O segundo item dispõe que os Estados Partes deverão tomar medidas apropriadas para:

- a) Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público;
- b) Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência;
- c) Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam. (BRASIL, 2009)

Somente em dois itens são abordados parâmetros mais específicos para que ocorra a acessibilidade:

- d) Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em Braille e em formatos de fácil leitura e compreensão;
- e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público. (BRASIL, 2009)

Este decreto legislativo também prevê a acessibilidade à informação, estabelecendo como dever do Estado:

- f) Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;
- g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet;
- h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo. (BRASIL, 2009)

No ano de 2003 é publicada a portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003) que dispõe sobre o compromisso formal das instituições de ensino superior com os alunos de acordo com o tipo de deficiência, cada qual com suas necessidades específicas. Em relação à deficiência visual, mediante solicitação dos mesmos, as IES têm o dever:

- a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão

subnormal, lupas, réguas de leitura, scanner acoplado a computador;

b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático. (BRASIL, 2003)

Mantoan (2003, p.45) ressalta que a legislação brasileira tem acompanhado, “par e passo, os países mais desenvolvidos em educação escolar, no que diz respeito ao conhecimento das inovações educacionais, e temos clareza de seus benefícios quando adotadas pelas escolas”. Levando esse fato em consideração, indagamo-nos sobre qual seria o motivo de não serem vistas, no cenário nacional, modificações no modo de planejar, de executar e avaliar os processos educativos, reestruturações curriculares e de toda a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Para Mantoan (2004), o Brasil possui propostas educacionais avançadas, mas elas se restringem ao campo teórico-legislativo, não tendo sido ainda apropriadas pelas práticas pedagógicas. É possível inferir, portanto, que é necessária a transformação da teoria em uma práxis consciente e crítica, que vá ao encontro do que é exposto por Mantoan (2004): as ferramentas estão disponíveis para a reinvenção e desconstrução da escola e dos pilares teóricos-metodológicos em que ela se sustenta.

5. Análise de dados

5.1. Metodologia da pesquisa

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as significações atribuídas à deficiência pela sociedade e as

consequentes modificações e sua terminologia, sobre a evolução desse conceito e, especificamente, acerca da deficiência visual, tendo sido traçado, ainda, um percurso das principais legislações brasileiras que formam o alicerce da política de inclusão educacional.

Após essa revisão da literatura, foram coletados dados nas Instituições de Ensino Superior, da rede de ensino privada, no interior do Estado de São Paulo, no município de Ribeirão Preto. A pesquisa ocorreu por meio de um questionário, utilizado como instrumento de coleta, com a finalidade de realizar um levantamento sobre o índice de alunos com deficiência visual matriculados, sobre a taxa de evasão, no ano de 2012 e de registros anteriores, assim como, dados referentes às estruturas física e pedagógica (des) favoráveis à acessibilidade como adaptações necessárias em sala de aula, capacitação docente, acesso ao material didático e a recursos tecnológicos como o DOSVOX, atendimento psicossocial e existência de programas de inserção ao mercado de trabalho.

O questionário e a solicitação de participação na pesquisa foram enviados, de 3 a 18 de maio de 2012, a nove Instituições de Ensino Superior da rede particular. Destas, participaram da pesquisa cinco instituições, sendo que três se recusaram a participar e uma não enviou as respostas. Devido a dificuldades encontradas para a realização da pesquisa de campo, para três das cinco IES participantes, foi facultado o envio de dados por meio de correio eletrônico. Um termo de consentimento foi assinado para a permissão da divulgação dos dados, mediante a preservação do sigilo do nome da instituição.

5.2. Resultados e Discussão

Serão apresentadas, a seguir, a análise das respostas fornecidas pelas cinco instituições de ensino superior, que responderam ao questionário que lhes foi enviado, identificadas pelas letras de “A” a “E”, atribuídas de forma aleatória. No levantamento do número de alunos com deficiência visual matriculados, somente as IES “A”, “D” e “E”, apresentam um histórico. A instituição “A” não apresenta alunos atualmente, as demais IES apresentam atualmente 1 aluno matriculado, sendo que a instituição “A” registrou em anos anteriores 1 aluno, “D” teve 1 aluno e, a “E”, teve 2 alunos matriculados. A IES “A” declarou que o aluno registrado não concluiu o curso devido a dependências, não sendo possível calcular a percentagem, devido à pequena amostragem. As demais instituições declararam ser nula a taxa de evasão.

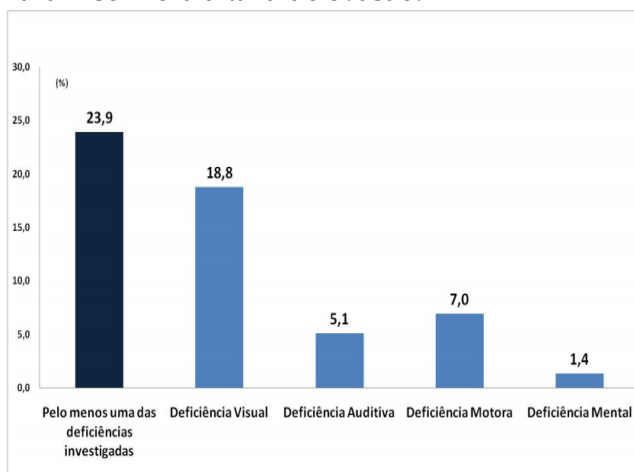


Gráfico 1- Percentual da população com deficiência, segundo o tipo de deficiência investigada –Brasil, 2010

Fonte: IBGE (2010).

Segundo dados do IBGE (2010) entre as deficiências investigadas, a visual apresenta a maior incidência, sendo declarada por 18, 8% da população, conforme quadro acima.

Não consta nenhum censo específico do município de Ribeirão Preto, pelo IBGE ou pela Prefeitura Municipal, em relação ao número de pessoas com deficiência visual, para que se possa comparar à pesquisa. Procuramos registros na rede de ensino municipal, na qual, em um levantamento efetuado no início do primeiro de semestre de 2012 pela Secretaria Municipal da Educação, aferiu-se oito alunos de visão subnormal matriculados no Ensino Infantil. No Ensino Fundamental, constavam vinte e dois alunos com visão subnormal e quatro alunos cegos. A rede municipal de ensino, com duas salas de Ensino Médio, não possuía alunos com deficiência visual. Foram solicitados na rede estadual de ensino dados sobre o número de alunos que concluíram o Ensino Médio, nos últimos cinco anos, no entanto, não obtivemos resposta.

A ausência de registro do número total de habitantes com deficiência visual no município permite inferir o descaso dos governantes com esta população, pois, desconhecendo este contingente e suas demandas, inviabiliza-se a criação de projetos que alcancem toda a população em suas necessidades, para que se possa transpor as barreiras da exclusão social, que abrange a exclusão educacional, desde os anos iniciais de formação. Temos um levantamento da Secretaria Municipal de Educação, no entanto, não se pode afirmar que todas as pessoas com deficiência visual são matriculadas na rede de ensino.

Convém ressaltar que os dados das IES que não possuem registro de alunos matriculados serão utilizados

qualitativamente, a fim de contribuir para as questões sobre a infraestrutura.

Acerca das adaptações ocorridas em “A”, “D” e “E”, a primeira respondeu que a principal delas foi a instalação de um computador em uma unidade móvel e um software utilizado para a leitura de textos- que eram digitalizados pelos docentes. A segunda afirmou ter ocorrido modificações físicas, como rampas de acesso e adaptações nos sanitários, no ano de 2007. E, na terceira, não houve modificações estruturais.

A instituição “B” alegou terem ocorrido mudanças para pessoas com dificuldade de locomoção, por se tratar de um requisito de avaliação institucional. Já a “C”, afirmou possuir toda a infraestrutura necessária e pronta para a instalação de condições acessórias, uma vez que o desenho do campus está projetado para facilitar o acesso a pessoas com diferentes deficiências.

A existência de materiais didáticos apropriados foi relatada pela instituição “A”, que possui o software DOSVOX, mas não livros. “B” possui 4 títulos de obras e 1 coleção de Direito em Braille e 3 títulos em CD-ROM, somando o equivalente a 28 exemplares. “C” possui alguns audiolivros, mas não informou a quantidade. “D” declarou possuir livros em Braille, mas não informou a quantidade. “E” não informou.

Avalia-se como insuficientes e escassos, quando existentes, os recursos encontrados nas instituições pesquisadas, dissonantes ao proposto pela legislação, não ocorrendo condições de igualdade ao acesso ao meio físico, ao transporte, à informação e à comunicação (como amparado pelo Decreto Legislativo nº186, de julho de 2008 e

a Constituição de 1988), de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia em Braille, impressora em Braille acoplada ao computador, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento ao aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador. Em nenhum momento foi informada a existência de um planejamento de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático, conforme estabelecido pela Portaria nº 3.284, e o acervo existente não estava adequado aos cursos (BRASIL, 2003).

Em relação às dificuldades encontradas nessas modificações “A” declarou ocorrer em disciplinas específicas, sendo sanadas com a compra de um Kit de mapas geográficos táteis, “D” declarou não ocorrer nenhuma dificuldade e “E” não informou.

Em relação às adaptações e percalços no âmbito da sala de aula, “A” declarou haver certa dificuldade com o aluno, pois o mesmo apresentava apatia, uma vez que a realização do curso era uma imposição familiar. Foi ressaltado que o aluno não apresentava descontentamento em relação à instituição, mas sim quanto à escolha do curso. O curso almejado pelo aluno era, para a família, incoerente com a condição da deficiência visual. “B” alegou não ter ocorrido dificuldades ou adaptações nas salas de aulas, pois já eram térreas e já possuíam materiais de apoio e professores habilitados para lidar com o respectivo público. A instituição “E” afirmou haver um processo contínuo de aperfeiçoamento da capacitação docente, tecnologias e apoio ao aluno.

Cabe ressaltar que um dos maiores desafios para a pessoa com deficiência visual é a autonomia, no entanto, famílias superprotetoras acabam limitando o desenvolvimento das capacidades dessas pessoas. A visão macrosocial a respeito da deficiência, considerando quem as possuía como incapacitados é ainda observada microssocialmente, nas estruturas familiares. É um fator que prejudica a inclusão da pessoa com deficiência, principalmente no âmbito educacional e profissional. Conforme afirma Bazon (2009), certas características do ambiente familiar influenciam diretamente no desenvolvimento social da criança, por outro lado, a família, muitas vezes, reproduz condutas sociais frente à deficiência visual.

Observamos também que a alegação de ausência de dificuldades surge em favor da negação do problema, que é evidenciado pela falta de condições de igualdade ao acesso físico, e, principalmente ao acesso à informação, a ausência de equipamentos necessários e suficientes e de material didático, ou seja, condições básicas para o desenvolvimento do aluno, que se revelam um grande problema à inclusão educacional. Apesar das instituições informarem que existe capacitação docente, em nenhum momento foi citado um projeto concreto com esta finalidade.

Sobre a existência de um núcleo de atenção para a pessoa com deficiência, os núcleos presentes em todas as instituições atendem à demanda geral, não há nenhum núcleo de apoio voltado especialmente à inclusão de alunos com deficiência. A IES “A” declarou existir um Núcleo de Apoio ao Estudante pelo qual uma assistente social acompanhou o aluno com deficiência visual ao longo do seu percurso, “B” informou a existência de atendimento

psicopedagógico, diante de solicitações dos alunos, para auxiliá-los na melhoria do desempenho acadêmico, “C” possui um Núcleo de Apoio Psicossocial, que oferece serviços de orientação e encaminhamento. A IES “D” alegou a existência de estratégias de apoio, mas não informou a existência de um centro específico. “E” possui um Serviço de Apoio Psicopedagógico ao Aluno, que realiza atendimentos voltados para adaptações emocionais ou para o desenvolvimento de métodos de estudos adaptados às suas necessidades.

Por fim, na questão referente à existência de algum programa de incentivo ao primeiro emprego, as IES afirmaram que possuem convênios com estágios, mas não especificamente aos alunos com deficiência.

6. Considerações finais

Este trabalho procurou investigar se a inclusão de pessoas com deficiência visual havia suplantado o plano teórico em favor de uma práxis efetiva, tendo como foco nove Instituições de Ensino Superior da cidade de Ribeirão Preto, entre as quais, faculdades, universidades e centros universitários que oferecem cursos presenciais e semipresenciais, sendo que apenas cinco dessas instituições aceitaram participar da pesquisa.

Analisando os dados obtidos por meio de questionário em anexo e, de acordo com os parâmetros legislativos, podemos tecer algumas considerações. O município de Ribeirão Preto tem uma população que ultrapassa 650 mil habitantes, possuindo várias IES da rede de ensino privada e uma universidade pública, atraindo, deste modo, vários

habitantes das regiões vizinhas. Também conta com o apoio de entidades de média complexidade, como a ADEVIRP (Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto) e a Associação dos Cegos, entidades sociais voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência visual.

A falta de um levantamento do número de habitantes com deficiência visual no município não permite comparar os números de alunos com deficiência visual matriculados no Ensino Superior. No entanto, indicia primeiramente a invisibilidade desta população diante dos governantes, impossibilitando que a administração pública conheça quem são e quais as demandas para que se possa elaborar projetos, buscando a inclusão social, como é previsto na legislação.

Sugere-se, no entanto, devido ao baixo índice de alunos matriculados, que a inclusão da deficiência visual não ocorre no Ensino Superior, ou que se mostra muito tímida e incipiente. Apesar de não existirem critérios ou parâmetros bem definidos para avaliar se há ou não inclusão, ela não pode ser uma exceção, como é mostrado nos dados levantados.

Nas instituições analisadas, verificou-se a ausência de registros específicos documentados a respeito dos alunos com quaisquer deficiências. Permite-se, portanto, inferir que não ocorreu um planejamento de apoio pedagógico a estes alunos, apesar da maioria das instituições possuírem um centro de atendimento psicossocial, estas não apresentaram nenhum projeto voltado para a inclusão.

Verifica-se que não há uma preocupação pontual relacionada à inclusão do deficiente visual. As instituições ressaltam, no quesito de acessibilidade, a existência de

rampas, mas que foram implantadas para o uso de cadeirantes e exigências de avaliações institucionais. Os outros recursos foram adquiridos mediante o ingresso do aluno à instituição de ensino, o que remete à falta de planejamento e à ausência de condições adequadas que propiciam o desinteresse das pessoas com deficiência em relação às instituições.

Ressalta-se que somente alguns dos equipamentos previstos na legislação para o apoio à inclusão do deficiente visual foram adquiridos. O processo seletivo apesar de cumprir com as necessidades requeridas para a realização da prova, já permite ao aluno perceber as insuficientes condições de acessibilidade.

Algumas IES alegaram que há muitas dificuldades para adquirir exemplares de livros em Braille, por estes não serem encontrados no mercado, o que permite inferir que a questão da acessibilidade não é colocada em segundo plano somente no âmbito da educação de ensino superior, mas também na esfera social. No entanto, não apresentaram um plano de aquisição para acervo em Braille nem para audiolivros, conforme disposto na lei como compromisso formal das Instituições de Ensino Superior. De modo geral, as IES não garantiram os princípios básicos de igualdade de acesso ao espaço físico e à informação.

Mostra-se relevante, portanto, em um futuro e aprofundado estudo, investigar por que os alunos com deficiência visual não chegam ao Ensino Superior. Observa-se que a maioria das instituições não oferece um apoio amplo à inclusão e que o fato de não existirem condições suficientes, previamente ao ingresso dos alunos, desmotiva a entrada dos mesmos nas instituições. Cabe indagar sobre a

oferta, a inclusão e a permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, assim como fatores socioculturais que agem como barreiras que impedem o avanço da inclusão, o reconhecimento e aplicabilidade da igualdade de direitos e respeito às diversidades, cuja ausência pode ser tomada como fato inconstitucional.

Referências

ALBUQUERQUE, R. C. de. O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento. **Em aberto**, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/ViewFile/872/784>>. Acesso em: 31 set. 2014.

AMIRALIAN, M. L.T.M. **Psicologia do Excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n.1, p.97- 103, 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102000000100017&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 31set. 2014.

ATIQUÉ, M.; ZAHER, H. Educação inclusiva no ensino superior: políticas publicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 16., 2007, Belo Horizonte. **Anais do XVI Congresso Nacional do CONPEDI...** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007.

BAZON, F. V. M. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <[HTTP://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122009-102937/](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122009-102937/)>. Acesso em: 6 set. 2014.

BEREZOVSKY, A. et al. Acuidade visual e função de bastonetes em pacientes com retinose pigmentaria. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, v.67, n.5, p. 749-53, 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/abo/v67n5/22201.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2014.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2 ed. rev. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em:<[183](http://</p></div><div data-bbox=)

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

DELPINO, M.; MASINI, E. S. Alunos deficientes visuais em curso superior. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade Sagrado Coração, USC, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster1/06.pdf> >. Acesso em: 19 ago. 2014.

IBGE. Censo Demográfico: Resultados gerais da amostra. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

LEITE, A. M. A. Perspectiva educacional de inclusão. In: VALLE, Bertha de Borja Reis do (Coord) et al. **Políticas Públicas em Educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, ano viii, set. 2004.

MASINI, E.F.S. (Org). **A pessoa com deficiência visual:** um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global:** uma leitura psicanalítica em estudo de caso. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-111924/>>. Acesso em: 3 out. 2014.

ROSITA, E. C. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: _____. **Vida Independente:** história movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p.12-16. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

O EU E O OUTRO: O USO DE TEXTOS EPISTOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO DE RIBEIRÃO PRETO

Odair RIBEIRO FILHO¹

1. Introdução

O artigo tem como meta mostrar como o trabalho diferenciado com o uso de produção textual e discussão dirigida no ensino de História promove a empatia e a aprendizagem significativa nos estudantes. A pesquisa teve como hipótese a ideia de que o trabalho com epistolas (cartas) pode desenvolver uma situação de aprendizagem diferenciada com os alunos em sala de aula para haver de fato um aumento do interesse pela escrita, pela leitura e pela importância do outro no tempo e no espaço.

Neste sentido procederemos por meio de roteiro planejado de ações para conseguir atingir o objetivo proposto.

¹ Graduado em História (UNESP), Pedagogia (UNIUBE) e Geografia (UNIMES), Especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto e em Ética, Valores e Saúde na Escola pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Integrante do grupo de estudos da Localidade ELO da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Atualmente é professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e do Centro Educacional Marista - rede solidariedade.

Como meio de realização optamos pela pesquisa qualitativa, pois é um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, além de expressar e analisar os fenômenos do mundo social (NEVES, 1996). Este tipo de pesquisa apresenta um conjunto de características essenciais como “[...] Caráter descritivo, o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como fonte natural, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador [...]” (NEVES, 1996, p. 76). Justamente nesta última parte que nos focamos na medida de identificar, com o andamento do trabalho, o quanto e como os alunos estão reagindo às aulas e aos trabalhos diferenciados com as epistolas. A observação e mediação foram os aparatos para o desenvolvimento da atividade diferenciada. Com ela pudemos notar muito dos alunos que em forma de olhares, falas, gestos e dúvidas fizeram parte do processo.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em etapas, sendo a primeira uma pesquisa bibliográfica em livro, artigos, dissertações e teses relacionados às temáticas a serem estudadas de forma mais aprofundada pelo docente. Temos alguns exemplos que justificam o nosso estudo e mesmo este artigo.

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta apresentamos algumas leituras prévias com assuntos a serem abordados como os Parâmetros curriculares nacionais discutem quais os objetivos do ensino médio para o ensino de História.

No PCN de História, por exemplo, coloca-se a necessidade dos alunos observarem as particularidades de comunicação e construção da História do grupo para

comunidades alfabetizadas e não alfabetizadas, a valorização de gêneros orais em detrimento dos escritos para esse grupo. Para além disso os mesmos admitem que o ensino da produção de textos está relacionado com a análise e crítica de fontes documentais, bibliografias e métodos de pesquisa (BRASIL, 1997). Os textos em História devem ser:

[...] Os trabalhos desenvolvidos com Língua Portuguesa, principalmente os que privilegiamos diferentes estilos de textos (narrativo, dissertativo, descritivo), a identificação de contextos de autores, o discernimento de construção de argumentos e os modelos textuais usualmente privilegiados, auxiliam os alunos no que se refere à leitura de textos de conteúdo histórico (BRASIL, 1997, p. 57)

Nos PCNs de Geografia indica que o aluno deve ter oportunidades de conhecer diversos gêneros como também perceber a funcionalidade de cada um entender as transformações e relaciona-se com a realidade, assim como o registro dessas atividades no formato de produções escritas individuais e coletivas, sendo que esses conhecimentos são uma maneira de aproxima-los de procedimentos essenciais - ler e escrever - importantes para o desenvolvimento da vida de todos estudante (BRASIL, 1997, p.88).

O trabalho com as epístolas (cartas) tem o objetivo de desenvolver a empatia e a compreensão dos fatos históricos e fenômenos geológicos nos alunos e, como consequência, uma aprendizagem significativa no ensino de História e Geografia. A empatia deve ser pensada e discutida nas séries iniciais, no entanto não existe uma real preocupação com isto. Morais e Nóbrega (2010) estabeleceu uma discussão profícua sobre o conceito de empatia, a

viabilidade e os motivos de haver uma educação em direitos humanos na educação. Por meio de uma abordagem interdisciplinar os autores trabalharam destacam a educação moral com os trabalhos de Piaget, Kohlberg e Hoffman sobre o desenvolvimento moral, assim como a importância da moral demonstrando que ela pode ser instrumento para uma educação dos direitos humanos.

Ausubel (2003) e Moreira (1999) discutem a importância da aprendizagem significativa e dos conhecimentos prévios para que ela ocorra de modo natural na sala de aula. Temos que a aprendizagem significativa é um processo, e como tal é preciso entender as variáveis que são responsáveis para o desenvolvimento do mesmo e que ele é desenvolvido em um determinado tempo. Não é uma simples associação e sim de uma "interação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significados e são integradas à estrutura cognitiva" (MOREIRA, 1999, p. 82).

Após esta seleção e leitura continuamos com a pesquisa de campo por meio de trabalho em sala. O plano de trabalho iniciou-se com discussão e explicação sobre tecnicismo e seus efeitos para a natureza e o ser humano. Por meio de reportagens e material audiovisual os alunos puderam entrar em contato com o tema, focando na ação dos vulcões, em forma de aulas expositivas, discussões relevantes para os alunos e apresentação de exercícios e exemplos e de relatos para a melhor compreensão no momento de realização das cartas. Este trabalho inicial com os alunos é importante, pois:

[...] um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações,

através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e inter-complementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2003, p. 5)

Em um segundo momento passamos a analisar o conteúdo sobre Roma Antiga, a sua sociedade e sua cultura para adentrarmos no momento histórico a ser pensado pelos alunos. Importante notar que a todo momento fizemos intervenções para o amplo esclarecimento dos alunos. O conteúdo foi aprofundado no que se refere à Roma imperial e suas relações de poder e dominação. Neste sentido os alunos puderem perceber como era o cotidiano do mundo romano.

No terceiro momento passamos a analisar o filme Pompéia de direção de Paul W. S. Anderson de 2014 para os alunos terem mais conhecimentos prévios e assim proporcionar uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003).

Para a construção deste trabalho optamos por inserir o filme Pompéia, pois foi por meio deste e dos conhecimentos prévios e adquiridos que os alunos desenvolveram a escrita, sendo possível haver as confecções das epístolas (cartas). Os filmes, assim como outras produções audiovisuais, representam uma produção cultural e desta forma devem ser utilizados como mais um recurso didático para o professor. O Cinema, imaginado antes de tudo como um instrumento de diversão, mostrou-se constituir-se também como um documento histórico, seja ele inspirado ou testemunha de um determinado evento 'histórico'. Napolitano (2003) debate a relação do cinema com a escola, enfatizando a linguagem e a

história do cinema e prescrevendo alguns procedimentos e estratégias para o uso do cinema na sala de aula. Esse autor questiona como o cinema, mesmo tendo sido pensado como linguagem educativa, “[...] não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis [...]”

Afirma ainda que, em grande parte das experiências relatadas, os professores “[...] se prendem aos conteúdos das histórias, às “fábulas” em si, e não discute os outros aspectos que compõem a experiência do cinema” (NAPOLITANO, 2003, p. 7). Importante, desta forma, destacar a discussão que ocorreu durante a após a exibição do filme Pompéia com os alunos. No caso em questão este material audiovisual foi usado para estabelecer relações de compreensão entre os conteúdos de História e Geografia e atingir a aprendizagem significativa para os alunos poderem desenvolver a confecção das epístolas.

Desta forma a pesquisa foi produtiva e conseguiu se desenvolver dentro dos prazos estipulados e cumpriu com a tarefa de contribuir para novas possibilidades no ensino de História e Geografia com ênfase na produção textual de epístolas.

2. O ensino multidisciplinar e a escola

A escola deve exercer funções múltiplas no âmbito social, sendo uma delas a de preparar os educandos para a leitura de mundo e da decodificação de símbolos e signos no real e no virtual. Pensando nesta ideia a proposta de desenvolvemos um trabalho voltado para o uso de epístolas em sala de aula no ensino de História e Geografia. Estas epístolas (Cartas) foram desenvolvidas com o caminhar do

ano letivo em conteúdos específicos - Roma Imperial (História) e Vulcanismo (Geografia) com alunos do ensino médio no sentido de criar hábitos de pesquisa, leitura e a escrita, juntamente com conteúdos pré-estabelecidos, foram priorizados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, preconizam que a atividade de ler e produzir textos no âmbito escola devem ser voltadas para o uso social. Nesse sentido, pode-se afirmar que praticamente todas as atividades que são feitas estão presentes na interação com a língua via os enunciados concretos orais ou escritos. Segundo Bakhtin (1992, p.23):

Entende-se por gênero discursivo (gênero textual), toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, sendo que cada gênero discursivo é identificado pelos participantes da situação de comunicação, por seu objetivo comunicativo, suas características linguístico-textuais relativamente estáveis, sua temática, seu estilo, suas condições de produção e circulação.

A leitura e a escrita estão inseridas no mundo social e são de significativa contribuição para o ser humano, anda mais no processo da vida escolar deste. Ainda segundo Bakhtin (1997, p.179-200):

Pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa, cumpre salientar de um modo especial à heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta

(com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas).

Podemos notar que a leitura, escrita e a oralidade estão dissolvidas no âmbito social e cultural do coletivo. Deste modo optou-se pela confecção de epístolas como gênero textual para trabalhar determinados conteúdos no ensino de História e Geografia, pois as epístolas podem representar a entrada do aluno na situação vivida do coletivo em tempos e espaços determinados. Almeja-se tornar o educando autor e autônomo do conhecimento e não um mero copista.

Para tal objetivo faz-se necessário o trabalhar com as epístolas para pensar e desenvolver a empatia. Esse conceito tem uma longa história, desde os trabalhos de Aristóteles "entrar no sentimento", passando pela filosofia alemã com a ideia de "sentir-se dentro" (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Com a empatia percebemos a condição de vida de estado físico e emocional do outro e com isso podemos obter percepção mais próxima de determinado momento histórico e espaço geográfico. Cecconello e Koller (2000, p.54) revelam que a "empatia consiste em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que ela está sentindo". Desta maneira quanto maior o nível de empatia, maior a capacidade de tomada de perspectivas pautadas no respeito ao outro, na solidariedade, na tolerância, na percepção de justiça (MORAIS; GAMBARRA DA NÓBREGA, 2010).

O uso de epístolas em sala proporcionou aos alunos poder "desenvolver a empatia com pessoas que estão distan-

tes espacialmente e/ou temporalmente, aplicando a elas os mesmos julgamentos morais aplicados a pessoas que estão próximas" (SAMPAIO, 2007, p. 590). Por deste pensamento poderemos promover uma aprendizagem significativa que na visão de Ausebel (1980, p.32) é:

O processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens.

2.1 Epistolas históricas: estudo de caso e análise

Para o trabalho de escrita do artigo escolhemos três epistolas escritas pelos alunos para analisarmos pontualmente e averiguar, por meio da escrita, os objetivos propostos que são o despertar da empatia e as apropriações elementos dos conteúdos estudados como: descrição da erupção do vulcão Vesúvio, como era o espaço geográfico e histórico, o que estava ocorrendo no dia, a religiosidade romana e os sentimentos de impotência frente os eventos naturais e geológicos. As epistolas escritas feitas pelos alunos e em seguida envelhecidas por meio do uso do café com água, uso de esponja e secadas ao sol com pequena queima nas bordas. O intuito desse processo e aproximar os estudantes do passado por meio do material criado por eles mesmos. Estes relatos feitos são pequenas histórias de pessoas que, no caso, "sobreviveram" como testemunhas oculares e nos levaram este achado histórico para vislumbrarmos o passado mais de perto e deste modo, nos ambientar com os conteúdos estudados.

A seguir apresentamos as três epístolas com análise pontual das mesmas. O critério de escolha foi as que mais se adequaram ao tema e a proposta de trabalho e uma análise com mostra de material mais específica. Foram feitas em um total de quarenta epístolas com correções e orientações para os alunos a todo instante. O trabalho seguiu o cronograma estabelecido de dez horas aula envolvendo estudo dos conteúdos, exibição do filme *Pompéia*, elaboração, correção das cartas e envelhecimento com reescrita.

A primeira carta feita por uma aluna que criou o nome fictício de Minerva endereçada a Octávio. Nesta carta a aluna conseguiu sintetizar os elementos propostos para o trabalho que foram descritos acima na explanação (Figura 1).

Podemos notar que o envelhecimento foi aplicado com sucesso e que a escrita procurou representar escrita à tinta, como feita na época romana. Quanto ao conteúdo observamos que a personagem inicia a escrita narrando os acontecimentos do Porto da cidade de Pompéia. Apresenta também elementos religiosos no trecho "... uma luz divina veio a minha cabeça e me fez olha para o vulcão..." e "comecei a orar ao meu Deus protetor, o grande deus protetor dos mares - Netuno, que de algum modo tuas águas me protegessem...".

Quanto ao espaço geográfico a personagem fez grandes contribuições nos trechos no terceiro parágrafo com referência aos elementos do vulcanismo e a ideia que de o vulcão tem vontade própria. Durante toda a escrita a personagem mostrou sentimentos de tristeza pelo evento ocorrido.

26 de Setembro de 49

Para meu Amado Otavio,
Roma.

Querido, estava no porto de Hércules esperando que os serviços terminassem de carregar o navio para podermos retornar a Roma, quando senti o chão tremer, tudo estava tremendo e quando pessoas desorientadas corriam e gritavam diziam que fendas estavam se abrindo no chão, eu não acreditava no que meus olhos estavam vendo!

Então, uma luz divina veio até minha cabeça e me fez olhar para o Vulcão, percebi que tudo que se ouvia irra por causa do deus Vulcano, iríamos sobre tua ira; que o povo de Hércules fez para ele? Em pleno festival da ira, realizado para o deus Taca, onde todos estavam nas ruas festejando e comemorando mais um festival, pois bem, nunca saluamos a razão de tua ira!

Assim decidi que na hora de embarcar e retornar a Roma, mandei que interrompessem o carregamento para irmos embora o mais rápido de Hércules, assim quando começamos a navegar percebi o Vulcão soltar bolas de fogo e um líquido vermelho-escurro por ele, fiquei assustada, o deus Vulcano não queria que nos ardeamos sobre irresse!

Comeci a rezar e pedi para o meu deus protetor, o grande deus Mares, o deus Netuno, que de algum modo suas águas me pudessem salvar e salvassem eu, minha turbulência e o navio. Creio que ele me ouviu e assim ele atendeu minhas preces e nenhuma bola de fogo nos atingiu e conseguimos sair vivos de Hércules e navegar em segurança de volta para Roma!

De tua Amada,
Minerva,
Roma.

Figura 1 - Carta envelhecida de Pompeia feita pelo aluno do ETIM (modelo 1)

Fonte: arquivo pessoal

Vejamos a segunda epistola histórica romana (Figura 2).

Aqui neste pequeno pedaço de papel, quero relatar o trágico que ocorreu em Pompéia, mostrar como o paraíso pode se tornar num inferno em pouco tempo, sendo um dos poucos sobreviventes, digo que nunca vi tão fúria em minha vida.

Tudo começou quando eu ainda estava no arena, dois gladiadores estavam se opondo ao vencedor de Roma, foi quando percebi que os deuses não estavam contentes conosco e eram eles que nos protegiam do vulcão, e o céu rugindo que percebi então que os deuses se irritaram mais e mais com nossos pecados e falta de compaixão uns pelos outros, foi quando aconteceu, o ira dos deuses explodindo bem ali no minha frente.

Logo sai correndo do arena indo em direção ao porto para fugir, mas no meio do caminho um leuco pendurado em algumas estacas gritou para voltarmos, não entendi o porque, quando olhei para o horizonte vi um enorme onda vindo para nós, corri o mais rápido que consegui para trás do muralho, que obtive o tempo suficiente para fugir nos para longe de Pompéia.

Carro de andar e com rede, fui deogar, já estava longe de Pompéia, e uma forte explosão do vulcão lançou pedras, que caíram sobre as redes, alcançando nós, mesmo carro comi, tentando desviar das pedras, muitas pessoas que estavam fugindo, morreram, com aqueles chuva de pedras.

Consegui chegar à uma fazenda em chama, fui para os estábulos, bebi água e comi o ração dos cavalos, era muito ruim, mas não tinha aquilo, de repente ouvi um barulho no fundo dos estábulos, me aproximei deogar e vi um cavalo preso e pânico, que correu eu tentei, multi nele, deixei ele se alimentar, e fui em rumo à Estábulo.

Chegando à Estábulo, fui acolhido por um senhor, que me alimentou e deu de comer ao meu cavalo, e pude salvar-me e descansar um pouco. E hoje acordei, ouvindo várias pessoas gritando: Fugam para Surinto! - Já para ver o que

Figura 2 - Carta envelhecida de Pompéia feita pelo aluno do ETIM (Modelo 2)

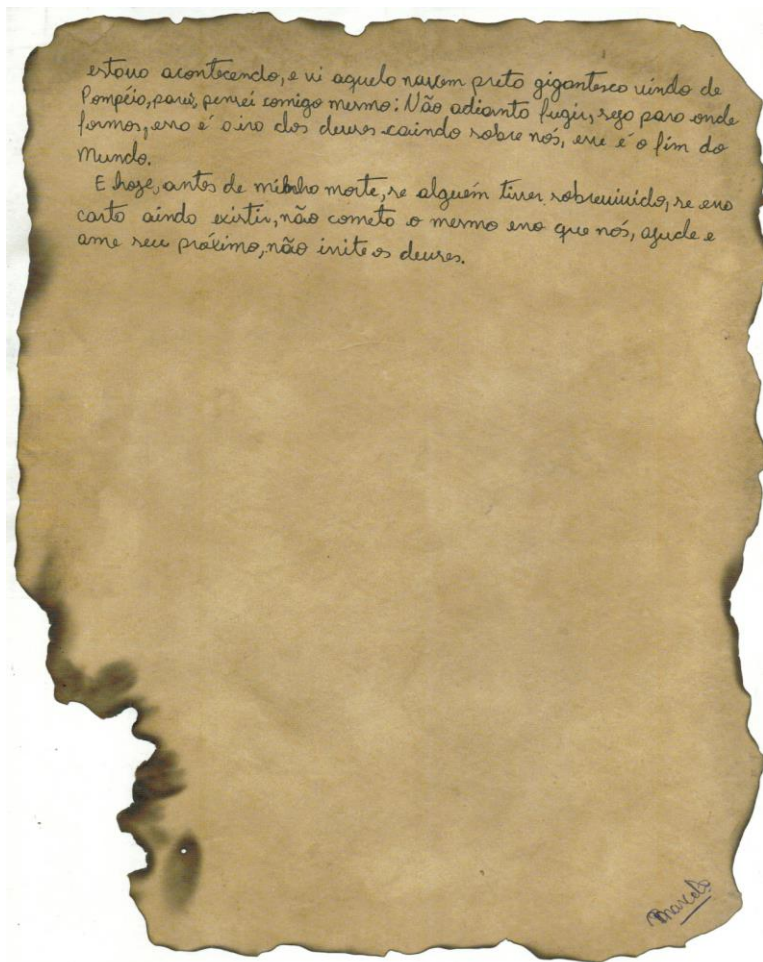


Figura 2 – continuação Carta envelhecida de Pompéia feita pelo
aluno do ETIM (modelo2)
Fonte: arquivo pessoal

A segunda carta apresentada e de um aluno teve a intenção de ser um recado da tragédia para a posteridade. Para isso ele não se identificou na carta e deixou clara que a

função de sua escrita era de comunicado ou mesmo aviso. A religiosidade foi trabalhada de modo amplo na escrita pelo aluno por estar dissolvida em muitos momentos da escrita como no trecho "... não cometa o mesmo erro que nós, ajude e ame o próximo, não irrite os deuses".

No quarto parágrafo percebemos o momento da erupção vulcânica e os acontecimentos de tragédia posteriores como no trecho "... uma forte explosão do vulcão lançou pedras, que caíram sobre as redondezas...". Observamos, no entanto que não houve o desenvolvimento emocional adequado por não ter indicativos na escrita de adjetivos carregados de sentimentos. Podemos notar que a narrativa demonstra como a personagem tentou ao máximo possível sobreviver ao evento, mas ao final quando olha toda a destruição e na cidade vizinha de Estábia desanima de viver advertindo o futuro de uma provável fúria dos deuses.

Vejamos a terceira (Figura 3).

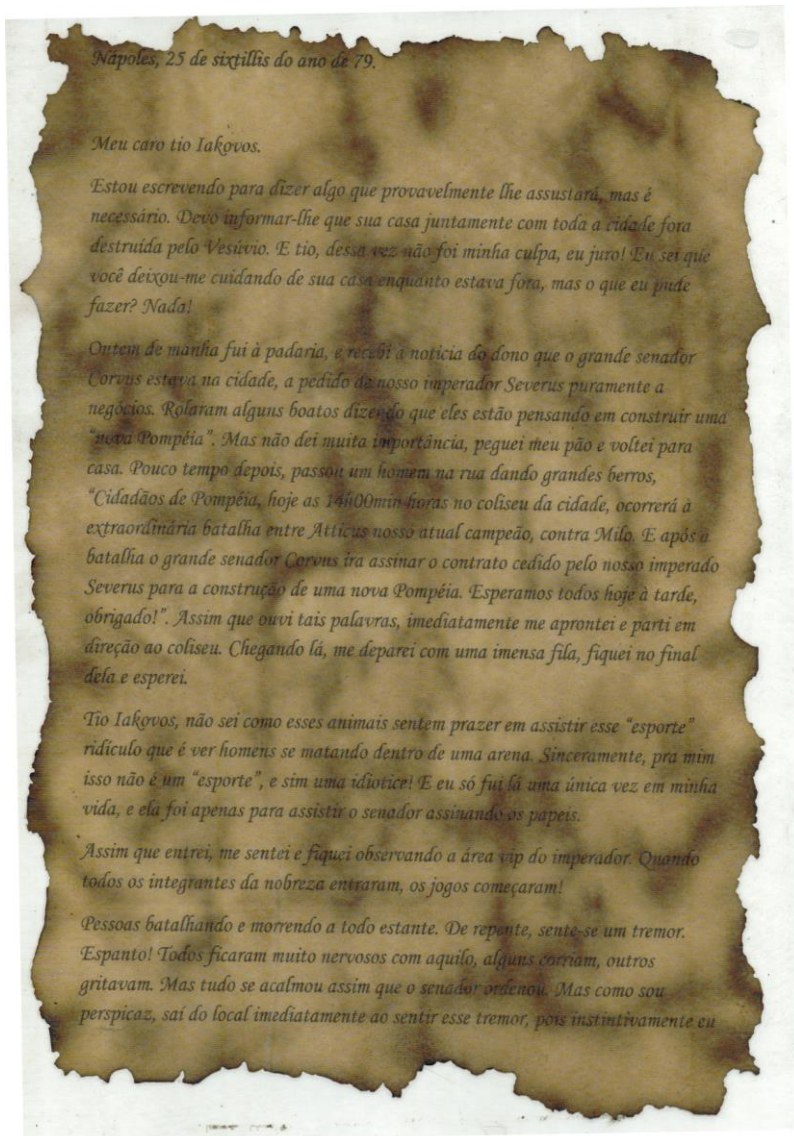


Figura 3 - Carta envelhecida de Pompeia feita pelo aluno do ETIM (modelo 3)

Fonte: arquivo pessoal

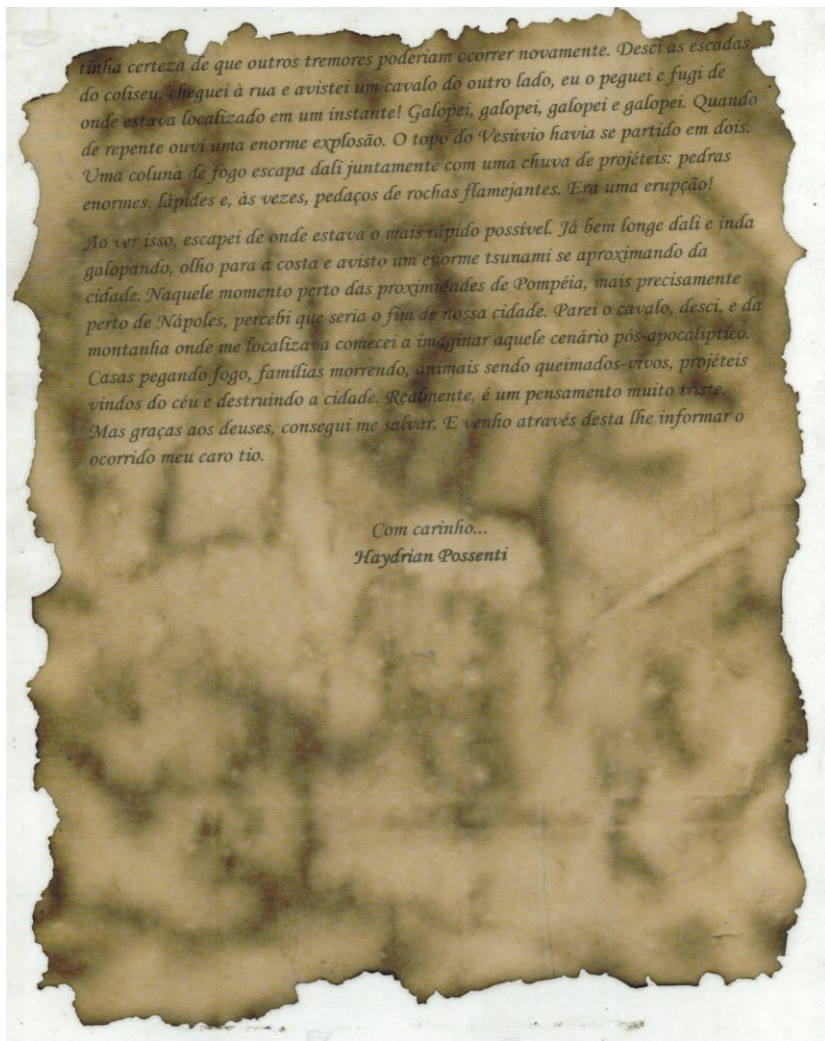


Figura 3 – continuação Carta envelhecida de Pompeia feita pelo aluno do ETIM (modelo 3)
Fonte: arquivo pessoal

A terceira carta foi escrita por um aluno com uma personagem chamada Haydrian Possenti para o tio Iakovos

para comunicar o evento de Pompéia avisando que a casa do tio fora destruída pela força do Vesúvio e que ele conseguiu sobreviver ao acontecimento. Durante o desenvolvimento da escrita podemos notar um domínio historiográfico de nomes, conceitos, datas e pequenos eventos na trama da erupção do vulcão.

No terceiro parágrafo ele opina sobre como a luta de gladiadores é ridícula para ele e em seguida inicia o evento dos tremores, erupção, lançamento de fumaça e das cinzas por toda a cidade e as consequências para a população e para a cidade como no trecho "... casas pegando fogo, famílias morrendo, animais sendo queimados vivos, projeteis vindo do céu e destruindo a cidade". O aluno, no entanto, não demonstrou domínio de carga sentimental satisfatória para o desenvolvimento da carta.

Ao analisarmos a três epístolas como amostragem do trabalho proposto pudemos notar muitos pontos positivos em se trabalhar de forma diferenciada com o ensino de história. Na própria confecção primária da escrita, no processo de envelhecimento, mesmo na produção final ou mesmo na leitura individual na sala os alunos conseguiram notar como foi dramático o evento de Vesúvio e Pompéia. Conseguiram imaginar, perceber e se por no lugar de pessoas comuns que também fizeram e fazem história até o presente. Pensamos em uma História social no desenvolvimento deste trabalho com os alunos e no ensino de história. Para tanto tivemos grande contribuição da obra *Sobre História*, de 1998, Hobsbawm discute o surgimento do termo história social e de como este era mencionado em três acepções por vezes superpostas. Primeiro, referia-se à história das classes pobres ou

inferiores, e mais especificamente à história de seus movimentos (movimentos sociais). Em segundo lugar, o termo era empregado ao se referir a trabalhos relativos à diversidade de atividades humanas de difícil classificação, exceto acerca de usos, costumes ou vida cotidiana.

3. Considerações finais

Por meio da proposta de pesquisa apresentada pudemos divulgar uma nova forma de ensinar conteúdos de História e Geografia para além das ideias e propostas arcaicas de cópias, memorização, repetição e distanciamento dos alunos com os assuntos históricos e geográficos na escola e na sociedade. Precisamos de pessoas capazes de ler o mundo, atuar sobre ele de forma eficiente, com responsabilidade e criticidade. Nessa perspectiva a empatia e novas formas de aprendizagem devem ser desenvolvidas na escola para o aluno se por no lugar o outro e entender a diversidade e a situação temporal e geográfica da sociedade.

A proposta do uso de epistolas para uma aprendizagem significativa proporcionou um estímulo à prática da leitura e da escrita dos alunos no sentido de desenvolver de forma estimulante essas habilidades. Sabemos que a educação quase sempre esteve sujeita a uma ausência de projetos no que concerne à leitura e à escrita de forma eficiente e duradoura.

Esse artigo visou a analisar as possibilidades do uso das epistolas para promover a aprendizagem significativa e, assim, com elas promover o interesse dos alunos pelos componentes História e Geografia. Para além disso esta mesma pesquisa poderá estimular outros meios para criar,

recriar e proporcionar novas formas de pensar o ensino na sala de aula e na educação brasileira.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-280

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes. Médicas, 1995.

FALCONE, E. M. de O. et. al. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, set./dez. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPEZ-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para os estudos dos gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**. São Paulo, volume XV, p.1-10, 2006.

- MELANDER FILHO, E. **As escavações de Pompéia:** escavações e balanço geral <http://edmelander.blogspot.com.br/2007/09/as-escavaes-depompia-histria-e-balano.html>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- MORAIS, R. M.; NOBREGA, S. T. G. Educação moral e empatia: contribuição para a promoção de uma educação em/para os direitos humanos. In: Encontro Nacional do CONPEDI. XIX, 2010. **Anais...** Fortaleza: CONPEDI, 2010. p.2747 -2756.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa:** a Teoria de Ausubel. Brasília: Editora UnB, 1999.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o Cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.
- PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. O desenvolvimento da empatia como prevenção. **PSICO.** Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2005.
- SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicologia, Ciência e Profissão.** Brasília, v. 27, n. 4, p.584-595, dez, 2007.
- POMPÉIA. Direção: Paul W.S Anderson, 2014. 1 DVD (105 Min), NTSC, color. Título original: Pompeii.

PEQUENOS INDESEJÁVEIS: CRIANÇAS POBRES E DELINQUENTES EM PÁGINAS DE UM PERIÓDICO NA RIBEIRÃO PRETO DO INÍCIO DO SÉCULO XX (1910-1918)

Emerson Benedito FERREIRA¹

E que pôde esperar a sociedade de milhares de indivíduos, que, perdendo os autores da sua existencia nos mais tenros annos da sua infancia, não acharam um braço bemfazejo, que os desviasse da estrada do crime, ensinando-lhes a da virtude? A sociedade deverá dar-se por satisfeita, se estes seus abandonados filhos se limitarem a augmentar o numero dos ociosos, e se não abalancarem a toda a qualidade de excessos² (MELLO, 1910, p.35).

1. Crianças perigosas e crianças bem-nascidas

Benedict Augustin Morel³ publicaria em 1857 uma impactante obra denominada *‘Tratado das degenerescências físicas, intellectuais e morais da espécie humana e das causas que produzem essas variedades doentias’*⁴. Sem intencionar, o psiquiatra francês traria à tona e ampliaria o uso do termo *‘classes perigosas’* que outrora fora largamente empregado na

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (Bolsista CNPq).

² Quanto às citações de documentos do século XIX, pela sua excentricidade, optei por manter a grafia da época em que foram produzidos.

³ Áustria (Viena) 1809 – França (*Saint-Yon*) 1873.

⁴ Do original: *“Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et Morales de l’espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés maladives”*.

Inglaterra como sinônimo endereçado exclusivamente a vagabundos e pequenos furtadores (LOBO, 2008) e que, após suas escritas, adquiriria conotações mais abrangentes, em especial, em detrimento das classes menos favorecidas.

Das páginas do Tomo Médico em questão, saltariam, para o conhecimento da sociedade médica e demais intelectuais franceses do século dezanove, algumas teorias que, juntamente com as conclusões do médico alienista, acabariam por naturalizar o perigo social da pobreza. De forma incisiva, Morel associaria a possibilidade de degenerescência⁵ da espécie humana (pavor extremo daquela sociedade naquele momento histórico) ao meio social em que viviam os indivíduos. Nesta visão, *grosso modo*, os sujeitos, ao residirem em moradias insalubres ou em locais por demais populosos, ao não possuírem instrução, ao fazerem uso excessivo de bebidas alcoólicas, ao alimentarem-se incorretamente, enfim, ao ‘existirem desafortunadamente’, estariam impregnando a sociedade de fatores contributivos para a contaminação de seu meio, e, por consequência, também estariam contribuindo com a própria degeneração da humanidade (MOREL, 1857; LOBO, 2008; SERPA JR., 2010). Porém, não seria só o meio social que contaminaria a humanidade - advertiria o psiquiatra. A

⁵ O conceito do termo, segundo Morel, diz respeito a “ideia mais clara que nós poderíamos formar da degenerescência da espécie humana é de representá-la como um desvio doentio de um tipo primitivo. Este desvio, por mais simples que possamos supô-lo, na sua origem, traz em si, todavia, elementos de transmissibilidade de uma tal natureza, que aquele que porta o germe torna-se cada vez mais incapaz de cumprir sua função na humanidade, e o progresso intelectual, já travado na sua pessoa, encontra-se ainda mais ameaçado na dos seus descendentes (MOREL, 1857, p.5 apud SERPA JR, 2010, p.450).

hereditariedade⁶ também seria causa da formação de um exército de seres degenerados, pois as “crianças são concebidas e nascem sob” (SERPA JR., 2010, p.452) “a influência funesta das condições imorais ou viciosas dos pais” (MOREL, 1857, p.567).

Os estudos de Benedict Morel transformar-se-iam em campo fértil para as pesquisas de outro polêmico psiquiatra: ‘Cesare Lombroso’. O médico Italiano, ao fundar a Escola Positiva de Direito e a Antropologia Criminal⁷, romperia com a Escola Clássica Penal e colocaria o foco da justiça criminal na figura do delinquente. Assim, a partir de sua festejada obra “*O Homem Delinquente*”, o crime em si perderia importância. O que importaria de agora em diante seria o criminoso, sua vida pregressa, seus ascendentes, seus atos e atitudes. Lombroso acreditava que, assim, preveniria o crime ao invés de remediá-lo, como o era em tempos da escola clássica penal.

Ambas as obras inflariam o caldeirão de novidades que tomaria conta da segunda metade do século XIX. Ambos os autores seriam cultuados pela construção de uma nova verdade médica e de um novo saber jurídico que

⁶ Seguindo a trilha de Morel, Miguel Bombarda pronunciar-se-ia assim sobre o tema no ano de 1896: “*A degenerescência, para ser concebida em toda a sua extensão, não tem de ser estudada só no indivíduo, mas ainda nos seus ascendentes e nos seus descendentes, isto é na arvore inteira. A hereditariedade fornece a trama sobre que os fatos degenerativos se bordam segundo os desenhos mais variados e até os mais caprichosos perante as noções meio confusas que hoje ainda podemos exceder*” (p.25).

⁷ “*A antropologia criminal é uma synthese de conhecimentos obtidos pelos processos científicos da observação e da experiência no estudo do homem criminoso considerado por todos os seus caracteres somáticos e psychicos*” (ARAÚJO, 1889, p.178).

engendrariam novos valores naquele cenário histórico. A partir das ditas obras, perigosamente, o imaginário popular dividiria a sociedade em duas facetas de uma mesma moeda. Em uma delas, estariam os bem-nascidos, os decentes, os trabalhadores, os cristãos, os regrados, os bem-intencionados, os intelectuais, os puritanos, os construtores da nação. Na outra vertente, estariam os degenerados: vagabundos, alcoólatras, pobres, anormais, delinquentes, mendigos, doentes, prostitutas, órfãos, ex-escravos, pedintes, loucos, abandonados ou, como diria Passetti: “uma infundável classificação dos desclassificados” (2011, p.45).

Mas, dentre todos os *'degenerados'*, um segmento causava maior preocupação. Ora, se a degenerescência humana era herdada, se o criminoso nascia com o gérmen do crime, se a delinquência, a loucura e a preguiça se apresentavam no nascimento ou nos anos sequenciais, o assombro daquela sociedade seria endereçada para o controle e a domesticação dos pequenos desvalidos:

Fica, pois, demonstrado que um certo numero de criminosos o são desde a primeira idade, qualquer que seja a intervenção das causas hereditarias; dizendo melhor, se alguns são os productos de uma má educação, em muitos a boa nada influe. Todavia, sua acção bemfeitora é precisamente posta em evidencia por este facto, que as tendências criminosas são geraes entre as creanças; de sorte que, sem Ella, não se saberia explicar o phenomeno que se produz no maior numero de casos, e que nós chamaremos sua metarmorphose normal (LOMBROSO apud LEAL, 1896, p.289).

Assim, a preocupação maior daquela elite, naquela viragem do século XIX, seria exatamente como retirar das

ruas as crianças desafortunadas, e como moldar e corrigir suas condutas⁸, evitando assim que sua áurea degenerativa contaminasse toda a sociedade. Elas, as crianças desajustadas e maltrapilhas, andavam geralmente em bandos e acabavam por manchar o ideal de cidade e sociedade que se buscava efetivar à custa do suor e da desgraça das classes menos favorecidas. Este pavor é explícito nas palavras de Aurelino Leal:

Confesso senhores, que me preocupa muito a desgraçada herança que vamos transmitir á futura geração! Não sei como nos julgará ella deante dos descuidos desta hora, no tocante aos menores desprotegidos. Quem quer que ande pelas ruas da cidade póde ser testemunha de que possuímos muitas centenas de menores desocupados, praticando a vadiagem que começa innocente, mas que, para elles, sem paes ou com Paes que os não educam, não é sinão o aperitivo, o convite suggestivo, a provocação fascinante á vadiagem profissional, a grande pepineira dos criminosos e das prisões (sic) (1918, p.15-16).

E nestes grupos, havia “órfãos, abandonados, gente de família operária desempregada ou ocupada, empregados temporários, pequenos trabalhadores usados e abusados, prestadores de serviços ao público ou às organizações ilegais” (PASSETTI, 2011, p. 44). Existiam crianças doentes, pequenos furtadores, meninas prostitutas abusadas sexualmente, escravas sexuais, garotos de recado, engraxates, jornaleiros, dementes, pedintes, todos eles temidos, pois eram o avesso das crianças bem-cuidadas. Exatamente por este motivo, receberiam a paga de *crianças*

⁸ Neste sentido, conferir “Vigiar e Punir” de Michel Foucault.

perigosas e, em pouco tempo, o estigma de ‘menores’⁹. Neste raciocínio, se, em tempos coloniais, ‘menor’ era apenas sinônimo de idade, no Império e na República, com forte influência de correntes da psiquiatria e da medicina legal, o termo passou a ser adjetivo policial e jurídico endereçado às crianças de baixa classe social, já que a maioria gritante destas crianças que figuravam em inquéritos policiais e em processos judiciais, era de classes menos favorecidas.

Então, neste imaginário, tinha-se em um polo social uma criança que, por pertencer a classes abastadas (criança bem-nascida), era criada e preparada para comandar a nação, e em outro (criança perigosa) tinha-se uma criança pobre, estigmatizada, tendo contra ela um rígido controle estatal, onde, dependendo das circunstâncias e das necessidades da nação, era domesticada para o trabalho (arquétipo proletário) ou trancafiada em instituições de controle para correção de seus delitos e mazelas¹⁰ (arquétipo do menor delincente) (MARCÍLIO, 1998).

⁹ “Com a República, a distinção entre criança rica e criança pobre ficou bem delineada. A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a Sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas ‘classes perigosas’ e estigmatizadas como ‘menor’, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que preparasse para o mundo do trabalho” (MARCÍLIO, 1998, p.224).

¹⁰ Neste sentido, vale a pena conferir o Decreto n. 4.753, de 28 de janeiro de 1903, que aprovaria o Regulamento da Colônia Correccional de Dois Rios, onde já no artigo 1º prelecionava que: “A colônia de Dous Rios, destinada á reabilitação pelo trabalho e educação dos mendigos validos do sexo masculino, vagabundos ou vadios, capoeiras, ébrios habituaes, jogadores, ladrões, dos que praticarem o lenocínio e menores viciosos, que forem encontrados e como taes julgados no Districto Federal (...)” (O DIREITO, p.335).

No Brasil, porém, o temor elitista relacionado a uma procriação desenfreada de pobres e anormais no seio social mostrou-se um tanto diferente. Não obstante trazer para seu território a teoria da degenerescência como ela se apresentava lá fora, as autoridades e os poderosos do País incluíram em seu catálogo de anormais e repugnantes a figura do negro e o pavor da miscigenação¹¹. Então, além do medo da procriação de delinquentes, loucos, ébrios e demais desajustados sociais, o Brasil passou a condenar a mistura das raças, elegendo o mestiço como inimigo público da nação (MISKOLCI, 2015; FERREIRA, 2014; BELUCHE, 2008).

Também em Ribeirão Preto, os olhos atentos da elite viam com preocupação o aumento destas '*classes perigosas*'. Com o fim da escravidão e a vinda de imigrantes, a luta pelos poucos postos de trabalho acabava por confinar um grande contingente populacional ao ostracismo e à mendicância. Este cenário levava muitas crianças às ruas da cidade à procura de alento:

Em agosto de 1911, o Jornal A Cidade apresentou uma matéria que nos coloca diante de outro aspecto relacionado às transformações urbanas do início do século XX, o abandono de crianças. A matéria menciona que crianças perambulavam pelas ruas, desprotegidas, e que recorriam à redação do jornal para pedir agasalhos para dormir. O jornal solicita que alguém acolha as crianças e as utilize para ajudar nos serviços domésticos, uma prática comum na época, mas que estava

¹¹ Segundo Miskolci citado por Beluche (2008), "A miscigenação é um conceito originário do vocabulário da sexualidade do final do século XIX, o qual não expressa apenas o temor da sexualidade inter-racial, mas principalmente seu resultado possível, o declínio da população" (p.97).

cercada de abusos e maus tratos, o que não representava uma saída para quem se encontrava vivendo nas ruas. (TUON, 2010, p.38).

O inquietante relato da Historiadora Liamar Tuon¹², quando reproduz o Jornal '*A Cidade*', de 27 de agosto de 1911, mostra-se como prova cabal do imaginário ribeirão-pretano daquele início de século XX.

Diante deste cenário, Ribeirão Preto transformar-se-ia, naquele momento histórico, em uma cidade-alvo de toda sorte de pessoas que ali procuravam estabelecer-se em busca de novos rumos e novos destinos. Tais propósitos, quando não realizados a contento, acabavam expondo levas de imigrantes e libertos ao ostracismo e à mendicância.

Neste desenho, enquanto crescia, Ribeirão Preto produzia relativo lançaço de desclassificados. Em outras palavras, "Ribeirão Preto produzia pobres e miseráveis porque recebia imigrantes" (FONSECA, 2012, p.96). E produzindo tantos pobres, o problema somente seria amenizado pelo ateio da filantropia na cidade¹³. Assim, a

¹² Todos os recortes do jornal '*A Cidade*', usados neste trabalho, fazem parte de uma pesquisa desta importante historiadora. Os materiais colhidos pela pesquisadora encontram-se no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto para uso e consulta.

¹³ Espalhada pelo mundo, a filantropia também deixaria seu rastro na sociedade ribeirão-pretana. Ali, os cuidados médicos e higiênicos voltados aos desvalidos fizeram-se, ainda no século XIX, pela presença da Santa Casa de Misericórdia. Fundada em 1896, instituição esta que adotaria o nome de Sociedade Beneficente de Ribeirão Preto, para se estabelecer. (FONSECA, 2012, p.83). Outras instituições, como a Sociedade Amiga dos Pobres, o Instituto de Proteção à Infância e o *Asylo de Orphans* Anália Franco, fizeram-se presentes apenas nas primeiras décadas do século XX. A primeira preocupava-se em manter um abrigo para

caridade e o assistencialismo importados da Europa e da Capital (FONSECA, 2012) foram atividades atenuantes da pobreza e da mendicância que se fazia alastrar pelo local (PRATES, 1971). Esta caridade entrava em contraste com a repressão. O que não era alvo de assistencialismo, era combatido com processos repressivos, ora através de Códigos de Posturas rígidos (CARVALHO, 1987), ora com truculência policial (FAUSTO, 1984; FONSECA, 2012).

Incomodados com o avolumar de infames nas ruas e nas adjacências da cidade (em especial, crianças), os jornais passaram a ser representantes primazes do bradar de uma elite inconformada. Seus discursos contra aqueles que não se curvavam ao poderio, passaram (daquele marco em diante) a transformar desejos em verdades. Por meio do pânico, incentivavam a população a renunciar e a estigmatizar todos aqueles que, aos olhos dos poderosos, não passavam de escória e, como tal, deveriam ser educados, expulsos ou trancafiados para o bem da sociedade.

A limpeza social caberia, de agora em diante, também à polícia, e, conseqüentemente, a delegacia tornar-se-ia um verdadeiro depósito de indesejáveis. Mendigos, indigentes,

mendigos e uma escola para crianças pobres com seus serviços mantidos por donativos da sociedade daquela época. Já a segunda “prestava cuidados médicos e higiênicos às mães e às crianças pobres” e a última funcionava como uma instituição “capaz de receber e criar meninas órfãs ou, em certas situações excepcionais, entregues pelos pais, nos moldes estabelecidos na época para um orfanato” (FONSECA, 2012, p.83).

doentes mentais dividiriam, a partir daí, espaço com criminosos¹⁴.

Foi absolutamente necessário constituir o povo como um sujeito moral, portanto separando-o da delinquência, portanto separando nitidamente o grupo de delinquentes, mostrando-os como perigosos não apenas para os ricos, mas também para os pobres, mostrando-os carregados de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos. Donde o nascimento da literatura policial e da importância, nos jornais, das páginas policiais, das horríveis narrativas de crimes (FOUCAULT, 2010, p.133).

Ao analisar este tema sob a devida óptica, constata-se, com clareza e certo espanto, que o espaço reservado aos desclassificados da sociedade se apequenava, pois a eles, cada vez mais, eram reservados guetos próprios, locais obscuros e acinzentados das grandes cidades. Se, de início, apenas o facínora incapaz de conviver em sociedade era escamoteado dos meios sociais, agora, era preciso também isolar o pequeno delinquente, o improdutivo, o louco, o suicida, a prostituta, a criança abandonada, enfim, todos os desvalidos e desajustados¹⁵. E o afastamento fazia-se pelo

¹⁴ Neste sentido, Liamar Tuon, citando artigo do Jornal A Cidade, do dia 21 de janeiro de 1915, entoa que “A delegacia era o local onde se recolhiam mendigos, indigentes e até mesmo as pessoas com doenças mentais, já que a cidade não contava com espaço específico para esse tipo de internação” (2010, p.37). Em nota do dia 15.06.1912, com o título de ‘Menor Demente’, o mesmo jornal noticiava que “Deu entrada na cadeia pública, por estar sofrendo das faculdades mentaes, a menor Angelina Scarpini” (JORNAL A CIDADE, Ano VIII, n. 2363).

¹⁵ Em Ribeirão Preto, “A turma de pedintes era mesmo bastante numerosa: Então víamos os tortos, os morféticos, os cegos acompanhados de guias, os portadores de chagas, pernetas e manetas,

pânico dos discursos¹⁶, pela apologia generalizada de seus vícios, de suas máculas, da mazela de serem pobres e desestruturados. Assim, os meios de comunicação passaram a sobrepôr em seus noticiários ações infelizes desta categoria, pormenorizando seus métodos de vida fútil, suas moléstias sociais, transformando desgraças corriqueiras em atitudes perigosas¹⁷. Neste contexto, desumanizando-os, impedia-se qualquer esboço de compaixão para com eles.

Também em Ribeirão Preto, as crianças indesejáveis, com frequência, passaram a figurar de forma estigmatizada em noticiários locais, expondo suas misérias e também as chagas purulentas de uma sociedade hipócrita:

(...) Desde alguns dias que, por estas columnas temos, desprezenciosamente, feito observações com referencia ao abandono em que se acham muitos menores, não sómente aqui como em quasi todos os grandes centros. Formulando esses commentarios, chamavamos a attenção dos homens de responsabilidade social para a solução immediata desse problema, incontestavelmente, de maxima importancia. Diziamos que era uma crueldade deixar á mercê da sorte, no

enfim, de tudo havia, e até os falsos esmoleiros já existiam na época” (PRATES, 1971, p.18).

¹⁶ “O discurso possui papel primordial, desde a retórica sofisticada, cujo discurso configura-se como pura arte de seduzir através de um raciocínio lógico, não importando a verdade em si, mas somente a verdade do discurso” (REGO, 2000, p.273).

¹⁷ Nas palavras de Foucault: “Ele rouba porque é pobre, mas você sabe muito bem que nem todos os pobres roubam. Assim, para que ele roube é preciso que haja nele algo que não ande muito bem. Este algo é seu caráter, seu psiquismo, sua educação, seu inconsciente, seu desejo. Assim o delinquente é submetido a uma tecnologia penal, a da prisão, e a uma tecnologia médica, que não é a do asilo, é ao menos o da assistência pelas pessoas responsáveis” (2010, p.135).

vai-vem da vida esses menores, cujas aptidões naturais deviam e devem ser aproveitadas em varios misteres, concorrendo os mesmos para o progresso desta pátria de todos nós estremeçada. Entretanto não esperamos que o repórter policial, no seu noticiário, registrasse um facto concreto, confirmando assim, infelizmente, o que aqui escrevemos (...).¹⁸.

Então, embora o destino das crianças indesejáveis quase sempre se fazia em uma mesma direção, havia claramente uma divisão entre elas. Neste raciocínio, embora todos recebessem a paga de ‘transmissores do gene degenerativo da nação’, passaram a coexistir dois grupos distintos no imaginário da época: os indesejáveis ‘*criminosos*’ (aqueles que praticavam crimes e pequenos delitos) e os ‘*moralmente abandonados*’ (órfãos entregues à própria sorte, mendigos e demais desvalidos)¹⁹.

2. Crianças indesejáveis e crianças invisíveis

Relatos jornalísticos tornaram-se coqueluche com o passar dos anos. A mídia ganhou força considerável após meados do século XIX em todo o mundo, especialmente pelo fato de suas assertivas passarem a exercer forte influência sobre a opinião pública. Com efeito, a mídia passaria a ser considerada por muitos como um quarto

¹⁸ A CIDADE, Anno XIV, Domingo, 24.02.1918, n. 4433.

¹⁹ Esta classificação é citada por Astolpho Rezende no início do século XX. Segundo o autor, os *menores moralmente abandonados* “são aqueles que, por motivo de enfermidade, negligência ou vício de seus paes, ou em virtude de outras causas, se encontram entregues a si mesmos e privados de educação”. Já os *menores criminosos* são aqueles que “estão em perigo moral em consequencia de causas que independem da boa vontade de seus pais” (1911, p.377-8).

poder, uma entidade capaz de engendrar verdades e direcionar discursos para persuadir pessoas e moldar fatos de acordo com suas convicções.

A imprensa desvirtuou muito a sua missão civilisadora, e o jornal passou a ter muitas vezes o caracter de uma empresa meramente commercial, servindo principalmente aos interesses do director e daquelles que ajudaram a formar a empresa. Tudo quanto não visa a defesa de taes interesses é supprimido ou mal interpretado, resultando d'ahi que as opiniões de grande número de pessoas são influenciadas por meia dúzia de indivíduos, que transformam o jornal em uma especulação commercial, em um balcão de negócios. (...) As mais maravilhosas descobertas que podiam alçar a humanidade a uma altura deslumbrante, ficarão sem valor enquanto existir uma imprensa capaz de rebaixar o espírito do homem até o nível dos habitantes das aldeias lacustres ou das cavernas prehistoricas (sic) (FRIED apud LACERDA, 1912, p.80).

No Brasil, não foi diferente. Dirigindo os olhares para a cidade de Ribeirão Preto do início do século XX, encontram-se alguns periódicos que ainda teimavam em subsistir naquele novo século. Porém, um deles ganharia força e estabelecer-se-ia como um dos principais veículos midiáticos daquele entorno. O Jornal '*A Cidade*', fundado no ano de 1905, transformar-se-ia no líder da imprensa ribeirão-pretana. Criado como proposta de atender todas as classes sociais, o periódico seria o porta-voz de todos os acontecimentos daquela cidade, em especial de suas nuances policiais (PRATES, 1971; A CIDADE, 2014).

Talvez a fama do periódico (dentre tantos outros) se desse, em parte, pelo sensacionalismo de suas escritas, em especial pela cobertura dos fatos policiais e notícias

popularescas que pipocavam em suas laudas devido ao fato de a cidade estar recebendo pessoas de todas as partes, diuturnamente.

As notícias sensacionalistas, no debruçar do século XX, passaram a ser lidas por uma vasta clientela de pessoas. Todos desejavam espiar os burburinhos da classe elitista, mas também adoravam notícias regadas a sangue e à bala, pois enxergavam a truculência policial como panacea para todos os males, uma forma ideal de se extirpar da sociedade todas as ervas daninhas que não produziam frutos, mas que ocupavam, desordenadamente, o terreno considerado alheio.

A mór parte dos leitores compraz-se em devorar as notícias sensacionaes, e o jornal para vender toda a sua edição e augmental-a, repleta-se com informações e noticias tétricas, commoventes para dar pasto á curiosidade sensível do leitor. Esta imprensa sensacional (...) tem produzido efeitos desastrosos. Os crimes, as violencias, os disturbios são expressões de uma actividade não civilisadora; ao lel-os, descriptos em uma linguagem tragica, acredita o leitos que a vida social é um tecido de crimes e de violencias, e que a força deve imperar como meio de cohibil-os (sic) (FRIED apud LACERDA, 1912, p.80).

No imaginário da época, se o acontecimento criminoso pudesse ser usado para pedagogizar condutas, o fato era exposto à exaustão nas vitrines dos jornais. Em contrapartida, a elite abafava qualquer tentativa de normatização de seu comportamento. Neste contexto, a formação de uma verdade jurídica criava uma disciplina dos discursos circulantes, de corpos sofríveis e de pensamentos direcionados. Proibia-se citar más condutas

dos que detinham o poder, pois eram intocáveis aos olhos dos desfavorecidos, mas a eles era permitido o discurso legalista e moralista. Nesta ambiguidade de ações, moralizavam discursos e atitudes alheias, mas blindavam suas próprias condutas.

Assim, a justiça entoava dois pesos e duas medidas em suas laudas decisórias, e a polícia repetia tal conduta em suas abordagens truculentas. E a missão da mídia era exatamente direcionar a notícia, contornando as prejudiciais (blindando sua casta) e inflando as sensacionalistas, em especial aquelas que detinham, em suas laudas, os *'degenerados'*.

Seguindo esta trilha, no dia 9 de janeiro de 1910, com um título sensacionalista, o periódico *'A Cidade'* informa-nos que uma criança de 10 anos perambulava pelas ruas da cidade de Ribeirão Preto:

Menor em abandono: O abandono em que vive perambulando pelas ruas da cidade a menor Maria Gaona (sic) de dez annos de idade, instruindo-se no vicio para amanhã cahir, perdida nas garras do primeiro satyro e bandido que a cobiçar, é de causar dó e piedade além de depor contra os nossos sentimentos e generosidade. Maria é uma menina formosa, clara de bellos olhos pretos e veste-se de luto. É filha do hespanhol Vicente Garcia Gaova, morador nas proximidades da Santa Casa de Misericórdia e atacado de rheumatismo chronico segundo informa sua desgraçada filha. Tem por esposa Maria Garcia, além da menor a que nos vimos referindo, um menino chamado José de 3 para 4 annos de idade. Levamos o facto ao conhecimento dos poderes competentes e, confiados nas providencias que serão estamos certos, immediatamente dadas, contamos ver prevenido o mal inevitavel de que Maria será victima si ninguem se condoer para olhar por ella. A menina está na idade de occupar-se em

pequenos misteres em uma casa de família que queira protegê-la, e nesta cidade, cremos, não faltará quem a queira²⁰.

Embora o jornal trate Maria Gaova como menor abandonada, esta condição somente dizia respeito àquelas crianças que não possuíam família (RIZZINI, 2004). Este não era o caso de Maria. A menina possuía pai, mãe e irmão. Mas, olhando com cuidado as linhas daquela notícia, pode-se encontrar outra causa para a preocupação do editorial daquele periódico. Tome-se nota das expressões '*cobiçar*', '*menina formosa*' e '*mal inevitável*', expelidos pela tira jornalística, pois serão úteis em sequência.

A criança volta a ser notícia sete dias após, agora com o seguinte destaque:

Não foi por muito atilador que previmos a scena vergonhosa que hontem se passou nesta cidade e de que ia sendo victima a menina Maria Gaona que noticiamos ha dias andar esmolando pelas ruas da cidade, desafiando a cupidez do primeiro satyro que lhe deparasse; esse encontrou-o a infeliz menina na pessoa do bodarraço Sodorthe Thiago (que pelo nome não se perderá, visto não ser esse seu nome verdadeiro). Como de costume, a menina Maria Gaona, saiu hontem pela manhã da casa de seus paes, nas proximidades da Santa Casa de Misericordia, para vir ás esmolos na cidade. Na rua General Ozorio o mulato que deu o nome de Sodorthe Thiago, vistou-a e seguiu-a. Alguns cavalheiros que perceberam a *manobra* do cabroche não o perderam mais de vista; nas proximidades do bosque Sodorthe que se julgava só em companhia de Maria, quiz por em pratica o crime premeditado, sendo então agarrado por populares e praças e conduzido á presença do dr. delegado de policia que mandou recolhê-lo á sombra para que se arrefaça a febre em que se queima e está procedendo de accordo com a lei. A

²⁰ A CIDADE, Anno VI, Dom., 09.01.1910, n. 1549.

menor, providencialmente salva das garras do devasso, terá de ora em diante abrigo em casa de uma família que zelará pelo seu futuro. O que hontem se passou foi o que precisamente prevíamos ha dias, como devem se recordar os leitores. Maria tem 10 annos de idade, é uma menina bem fallante e bonitinha²¹.

Percebe-se que o temor maior daquele editorial estava distante da mera preocupação com as condições sociais daquela criança. Embora aquele pequeno corpo, ao esmolar pelas ruas da cidade, causava repulsa e asco naquela sociedade moralista, o mal maior que se pretendia combater estava relacionado ao perigo de um possível abuso sexual, já que a menina contava na época com dez anos de idade, e como previu anteriormente o periódico, era ela uma '*menina formosa*' e '*bonitinha*'. Existiam temores ainda maiores reservados a Maria. Temores de que a garota encontrasse um algoz que lhe tirasse a pureza, contaminasse-a com sua semente imunda, e transformasse-a em mero veículo partejador de mais um ser degenerado. Desde a obra *Psychopathia Sexualis*, do psiquiatra alemão Krafft-Ebing, em 1886²², o temor de perversos sexuais tirando proveito de criancinhas avolumou-se²³. Aqui, embora a criança de rua

²¹ A CIDADE, Anno VI, Dom., 16.01.1910, n. 1555.

²² Krafft-Ebing (1840-1902). Conferir a obra: KRAFFT-EBING, Richard Von. *Psychopathia Sexualis*. New York: Rebman Company, 1886, em especial a página 555.

²³ A pederastia (relação homossexual entre adulto e adolescente) era relatada nos tratados médicos e jurídicos da época, porém a preferência de adultos por crianças de ambos os sexos, termo conhecido na atualidade por '*pedofilia*', foi cunhado por Krafft-Ebing no final do século XIX, denominado pelo médico alemão como "*pedofilia erótica*" (KRAFFT-EBING, 1886).

fosse considerada, em muitos casos, 'sem inocência', o que se temia (além do crime sexual) era exatamente sua prole, sua herança, ou seja, mais um indesejado vindo ao mundo, e neste caso, um degenerado filho de um negro e de uma menina de apenas 10 anos.

Assim, Maria Gaova foi retirada das garras de um perverso sexual, não pela preocupação com sua saúde física, psicológica e financeira, mas, sim, para se evitar contágio, para impedir que mais um '*mulato degenerado*' brotasse naquela sociedade. De Maria Gaova, nada mais se publicou.

Notícias de negros e brancos vivendo cordialmente em sociedade não eram benquistas no final do século XIX. No imaginário popular daquela época, o negro não tinha identidade social (FERREIRA, 2014) e, sendo assim, deveria ser estigmatizado e tratado como um ser inferior. Deveria causar medo, repulsa e estranheza ao branco (AZEVEDO, 2004). Só assim se evitaria o cruzamento e a miscigenação.

Testemunha desta indagação é o noticiário apresentado em 26 de março de 1912:

PELA POLÍCIA. (...) - Pelas 10 horas da noite de hontem, andava por sob a chuva que cahia e completamente a descoberto, em um estado de lastimosa embriaguez, em frente ao jardim uma negra maltrapilha que tinha nos braços uma creança clara, a que chamava de filha. E a negra cambaleava pela rua inspirando a todos dó e horror aquelle quadro. Um transeunte condoído da triste sorte da infeliz creancinha foi dar parte do caso a nossa Policia, que imediatamente mandou buscar os miseros. Se a negra é de facto mãe da creancinha clara, é o caso de se nomear tutor a esta.²⁴

²⁴ A CIDADE, Anno VIII, 3. Feira, 26.03.1912, n. 2304.

A mulher negra não foi identificada com o seu nome, como comumente ocorria. E a criança ‘clara’, como estava em sua posse, igualmente não portava identidade alguma. Ambas seguiam a premissa Foucaultiana de “nem visíveis e nem ocultas” (apud ABRAMOWICZ *et al.*, 2011, p.275), pois não eram vistas socialmente, embora existissem. A ‘*negra maltrapilha*’ era o sinônimo do degenerado: negra, indigente, mulher e, como descrita habitualmente, também alcoólatra. Vale notar que o pesar da nota é todo endereçado à ‘criancinha clara’, à necessidade de retirá-la das mãos daquela ‘mulher negra’ (mesmo sendo sua filha), e a necessidade de dar àquela situação um contorno de ordem, de moralismo, de decência e de religiosidade (não obstante o contraste da truculência do ato a ser tomado que, por sinal, nada tinha de cristão).

Crianças maltrapilhas que caminhavam pelas ruas de Ribeirão Preto dividiam o noticiário com crianças criminosas. Em cinco de novembro de 1912, sob o título de “*Menores Larápios*”, foi noticiado que:

Perante o dr. delegado de policia compareceram hontem o sr. Pilade Baiochi, que queixou-se á autoridade haver sido roubado em joias avalaidas em 400\$000. O queixoso accusou a sua creada menor Joanna Pierini, a qual agiu de accordo com Thomaz de tal, também menor. Presos os pequenos larapios confessaram o roubo²⁵.

Com o título ‘*Menores que Fogem*’, outra nota sobre crianças perigosas despontaria no jornal, agora em 29 de setembro de 1915:

²⁵ A CIDADE, Anno VIII, 3. Feira, 05.11.1912, n. 2472.

O dr. Fortes de Rezende, delegado de policia, recebeu antehontem um telegramma de Franca, pedindo a captura de 4 menores que alli haviam fugido no domingo ultimo. Dando as devidas providencias, conseguiu captura-los hontem, fazendo-os seguir hontem mesmo para Franca, acompanhados de dois praças. Os menores fujões são Messias Ferreira, com 13 annos, Benedicto Alves Oliveira, com 11 annos e Salvador Marques, com 13 annos. Da Franca foram directamente para Cravinhos e dalli vieram a pé para esta cidade²⁶.

E em um sábado, propriamente no dia 24 de fevereiro de 1918, sob o mediócre título de *'Uma quadrilha original: menores larápios, prisão de um membro da quadrilha'*, o jornal "A Cidade" narra fragmentos da vida de Gumercindo Zacharias:

(...) Hontem, foi preso um menor de nome Gumercindo Zacharias, que, segundo ficou averiguado, faz parte de uma quadrilha de menores larapios. Essa quadrilha de menores, que não deixa de ser original, desde alguns dias, vem "operando", tendo já praticado varios furtos nesta cidade²⁷.

Sob a influência da legislação jurídica inculpada na soleira do regime republicano, tanto Joanna Peirini (cúmplice no roubo juntamente com Thomaz que nem mesmo sobrenome tinha na primeira nota) como os menores 'fujões' da segunda nota e o 'menor larápio' Gumercindo, da nota subsequente, certamente seriam punidos pela justiça ribeirão-pretana com observância a um dispositivo aplicado com profusão naqueles idos. Este dispositivo era conhecido

²⁶ A CIDADE, Anno XI, 4. Feira, 29.09.1915, n. 3496.

²⁷ A CIDADE, Anno XIV, Domingo, 24.02.1918, n. 4433.

na doutrina e nos meios jurídicos por *'discernimento'*²⁸. Assim, não obstante a pouca idade dos autores, se comprovado que os mesmos possuíam mais de nove anos de idade, e que, na prática do ato criminoso, teriam agido com discernimento, seriam detidos localmente e enviados para Institutos Disciplinares ou para Colônias Correccionais²⁹.

Crianças abandonadas por suas próprias famílias e exploradas por seus pares passaram a ser notícia constante do periódico ribeirão-pretano na metade da segunda década do século XX. Neste sentido, em 10 de fevereiro de 1915, encontra-se um destes casos:

MENOR DEPOSITADA. Pelo sr. Eliseu Guilherme, juiz de direito da Comarca foi enviada ao dr. delegado de polícia a menor Maria Abrahão, que é orphã de pae e abandonada pela mãe, Martha Abrahão.³⁰

²⁸ Soares salienta que este conceito de discernimento diz respeito ao sentido jurídico, *"o da concepção do justo e do injusto. (...) deve o discernimento ser considerado sob o ponto de vista do acto praticado pelo menor e não apreciado sob um ponto de vista geral"*. Sobre a responsabilidade penal, Soares entoa que *"é preciso, porem, distinguir: os menores de 9 a 14 anos que obrarem sem discernimento e os que obrarem com discernimento; no primeiro caso a irresponsabilidade é plena; no segundo é semi-plena, e por isso serão recolhidos a estabelecimentos industriaes, disciplinares pelo tempo que ao juiz parecer, comtanto que o recolhimento não exceda a idade de 17 annos"*. E sobre quem decide a questão, diz o autor: *"A questão do discernimento deve ser resolvida pelo Jury, devendo o juiz formular o quesito: O réu obrou com discernimento?"* (SOARES, 1910, p.74-75).

²⁹ Dois dos mais festejados Institutos foram o Disciplinar e a Colônia Correccional, ambos criados após a promulgação da lei 844. O primeiro tratava de menores, e o segundo, de vadios adultos (FAUSTO, 1984).

³⁰ A CIDADE, Anno XI, 4. Feira, 10.02.1915, n. 3.307.

Pelas linhas da nota jornalística, encontra-se Maria Abrahão que, abandonada pela mãe, já era órfã de pai. Geralmente, estas crianças eram entregues em delegacias e futuramente adotadas ou enviadas a orfanatos ou Casas Disciplinares. Situação semelhante ocorreria em 29 de abril do mesmo ano:

CRIANÇA PERDIDA. Carolina de tal, residente à rua Saldanha Marinho, 16, encontrou chorando próximo ao 2º Grupo Escolar, uma criança com 3 annos presumíveis de idade, trajando um vestidinho de xadrez.³¹

Aqui, Carolina nem sobrenome possuía, mas sabe-se pela nota que estava ainda na primeira infância, com apenas três anos de idade. Seu destino, bem como o de Maria Abrahão, não fora divulgado, pois o jornal contentou-se em apenas informar o estado lastimável que as meninas se encontravam, qual seja, perdidas, vagando sem destino e destinadas a carregarem incontestemente o pesado fardo da miséria e da invisibilidade social.

Em um domingo, 19 de março de 1916, o periódico dava a seguinte notícia:

MENOR EXPLORADA. Hontem á uma hora foi aprehendia uma menor que mendigava explorada pelos paes. Estes foram obrigados a comparecer á policia, que tomou as necessarias providencias³².

³¹ A CIDADE, Anno XI, 5. Feira, 29.04.1915, n. 3.371.

³² A CIDADE, Anno XII, Domingo, 19.03.1916, n. 3637.

Existia um pavor social relacionado ao ócio naquele início de século. Para conter a mendicância e a vadiagem³³, o Código Penal de 1890 trazia em seus artigos reprimendas diversificadas. Mas, esta preocupação mostrava-se ainda maior para com aquelas crianças que estavam perdidas pelas ruas, abandonadas ou mendigando por culpa de pais ou tutores irresponsáveis, afinal elas poderiam transformar-se em um “perigo para a propriedade privada ou em um futuro adulto ocioso, um mendigo, fonte de doenças contagiosas e ‘corrupção dos hábitos”’. Assim, para conter o problema ainda em seu nascedouro, o Código Civil de 1916 passou a permitir “a destituição do pátrio poder diante da conduta irresponsável de pais ou tutores” (PEREIRA, 1994, p.99). Neste contexto, com a destituição, o braço do Estado, através do ‘Poder Judiciário’, passou a recolher estas crianças, trazendo para si a responsabilidade de cuidado, educação e sustento em Casas de Correção, Colônias ou Orfanatos. Era afinal a esperada legalização do ‘limpar das ruas’.

O êxodo da população rural para Ribeirão Preto acabou por empurrar as classes menos favorecidas para regiões periféricas e insalubres da cidade. Assim, com a abolição da escravatura e com o desembarque de imigrantes por todo o Estado, os postos de trabalho tornaram-se escassos (FERREIRA, 2014). Neste cenário desesperador, houve

³³ “A vadiagem como parasitismo social e anti social é um phenomeno individual, social e econômico, punivel quando anti social, isto é, quando pode constituir gérmén ou terreno preparado para os crimes, ou quando afecta os interesses da ordem econômica ou da segurança social” (VIEIRA apud SOARES, 1910, p.766).

considerável aumento de alguns crimes. Foi neste sentido que o periódico noticiou o seguinte fragmento:

ESCRAVATURA BRANCA. Chegou ao nosso conhecimento a notícia de uma transação ilegal e desumana, que a ser verdadeira, como nol-o affirmaram, reclama as mais enérgicas providências por parte da auctoridade competente. Uma artista do Casino adquiriu por 200\$000 uma criança do sexo feminino, com dois annos presumíveis de idade. A desnaturada mãe vendeu a própria filha, pretextando ser extremamente pobre; mas o que nos consta é que ella pretendia assim ver-se livre de um encargo para, sem peias, se entregar á prostituição.³⁴

Dois dias após a primeira nota, eis a segunda:

ESCRAVATURA BRANCA. Devidamente apurado o facto que sob esta epígraphe noticiamos na nossa última edição, foi entregue ao sr. dr. Laudo Ferreira de Camargo, m. m. juiz de direito da Comarca, a criança mercadejada por sua propria mãe e vae-lhe ser nomeado tutor³⁵.

Em que pese o crime cometido pela desumana mãe que certamente deveria ser repreendida³⁶, chama a atenção o tom moralista do periódico. Novamente, o jornal brada o posicionamento do braço policial e jurídico para as devidas reprimendas, mas não se atenta para as questões sociais e

³⁴ A CIDADE, Anno XI, Domingo, 23.05.1915, n. 3.390.

³⁵ A CIDADE, Anno XI, 3. Feira, 25.05.1915, n. 3.391

³⁶ Neste sentido, conferir o artigo 289 e seguintes do Código Penal Republicano.

psicológicas da mãe e da criança que anteriormente ao fato delituoso certamente clamaram auxílio àquela sociedade traiçoeira.

Dentre estas pessoas que estavam à margem da sociedade ribeirão-pretana, foi encontrada a cozinheira Maria das Dores que, em 13 de julho de 1916, assim se fez conhecida:

MENORES ESPANCADOS: A preta Maria das Dores, cosinheira nesta cidade, vivia aqui amasiada com um individuo que mais tarde a abandonou, por qualquer motivo. Dessa união Maria teve dois filhos: Joaquim e Maria. Vendo-se sozinha e precisando ganhar a vida a cosinhira entregou suas duas crianças à sua irmã, Anna Cypriano residente na estação do Entroncamento. Ante hontem Maria das Dores teve conhecimento de que sua irmã maltratava muito os pequenos e, afim de certificar-se do que soubera dirigiu-se para Entroncamento. De facto, lá chegando, ella encontrou os filhos, especialmente Joaquim, de 7 annos de idade, em estado verdadeiramente deplorável todo machucado de pancadas. A outra filha, Maria de 3 annos também, apresentava, nas pernas, varios signaes produzidos por chicote. Diante disso a cosinheira trouxe os filhos a esta cidade, levando Joaquim até a policia, onde apresentou queixa ao dr. delegado³⁷.

A história é recorrente. Mulher com filhos, abandonada pelo marido, e tendo de provê-los sozinha. Mas, soma-se a isso o fato de que Maria das Dores era ‘preta’ e ‘mulher’, em uma sociedade patriarcal e há apenas vinte e sete anos livre

³⁷ A CIDADE, Anno XII, 5. Feira, 13.07.1916, n. 3731.

da escravidão. Tendo de trabalhar como cozinheira, Maria (que possuía Dores em seu nome) deixa os filhos Joaquim (7 anos) e Maria (3 anos) sob a guarda de Anna Cypriano (sua irmã). Alguém lhe informa que a própria irmã espancava seus filhos. Maria das Dores vai até o local e constata as agressões, que aparentavam ser chicotadas. A nota termina com a notícia de que Maria procuraria a delegacia e apresentaria queixa³⁸ naquele longínquo ano de 1916.

Sobre Maria das Dores e seus filhos, nada mais foi relatado.

3. Algumas considerações

A partir de meados do século XIX, toda a sociedade ocidental via nascer teorias médicas e jurídicas totalmente estigmatizantes que dispunham sobre o ‘perigo social da pobreza’. Como se não fosse possível subjetivar seu destino, os sujeitos de origem pobre e com família ‘desestruturada’ necessariamente teriam o seu futuro traçado por desventuras, por dias tenebrosos e por anoiteceres turbulentos. Com o destino já traçado, aos indesejáveis restava somente resignação, ou esperar por milagres que alterassem o triste rumo de suas desgraçadas vidas. Aos desditosos da história, Michel Foucault denominaria ‘infames’³⁹.

³⁸ O crime de Lesão Corporal estava representado no artigo 303 do Código Penal Republicano e assim dizia: “*Offender physicamente alguém, produzindo-lhe dor ou alguma lesão no corpo, embora sem derramamento de sangue: Pena: de prisão cellualar por tres mezes a um anno*” (SOARES, 1910, p.623).

³⁹ Infames no sentido de ‘sem fama’. Nas palavras de Michel Foucault: “Não tendo sido nada na história, não tendo desempenhado nos

Por alto, pode-se dizer que os infames eram sujeitos etiquetados fora dos padrões aceitáveis pelo poderio de cada época. Se existiam os donos da engrenagem e os empregados que faziam esta engrenagem capitalista funcionar, os infames não se faziam representar em nenhuma destas vertentes. Eles eram considerados anormais, degenerados, imprestáveis, invisíveis socialmente, eram restolhos da humanidade, e necessariamente por isso, 'sem fama'.

Com o aumento populacional nas cidades, houve no século XIX a necessidade de filtrar os sujeitos aproveitáveis para a nação. Em contrapartida, aqueles que não se enquadravam, deveriam ser, em uma primeira tentativa, moldados para transformarem-se em indivíduos produtivos e, na impossibilidade, deveriam ser afastados do convívio social. E a sementeira deste porvir seriam as crianças. Delas a nação esperava 'ordem e progresso'. Então, nelas, os poderes passaram a intervir e a investir. Crianças bem-nascidas, enristando nelas educação e adestramento para que comandassem o País; crianças desestruturadas, moldando suas condutas e, na impossibilidade, afastando-as do círculo social.

Foi assim que, em Ribeirão Preto, como no restante do País, crianças abandonadas nas ruas por diversos motivos vivavam notícias em jornais sensacionalistas que, convocando o braço policial e judiciário, diuturnamente, aplicavam o 'limpar das ruas', eliminando estes pequenos

acontecimentos ou entre as pessoas importantes nenhum papel apreciável, não tendo deixado em torno deles nenhum vestígio que pudesse ser referido, eles não têm e nunca terão existência senão ao abrigo precário dessas palavras" (2003, p.209).

desvalidos e dando ao ambiente recém-construído novo embelezamento. Eram eles (os eliminados) as *crianças perigosas*. Eram herdeiros da degenerescência, eram infames e indesejáveis, e só ficariam conhecidos pelo seu encontro com os poderes policial e judiciário (FOUCAULT, 2010). Sem este encontro, mesmo que breve, nunca se saberia de suas existências, pois nunca seriam registradas.

Maria Gaona, Joanna Pierini, Messias Ferreira, Benedicto Alves Oliveira, Salvador Marques, Gumercindo Zacharias e Maria Abrahão (dentre outros) não mais existem. São personagens seculares representadas em poucas linhas de jornal, de um tempo que já se foi. Mas elas, como muitas outras, existiram, respiraram, experimentaram prazeres e sentiram dor, e apesar da precariedade de suas existências, rearranjaram as cartas de sua história e embaralharam novamente seu destino, e subjetivando-se, fizeram de suas vidas novas formas de se viver.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; SILVEIRA, D. B.; JOVINO, I.; SIMIÃO, L. F. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p.263-293, jan./jun. 2011

A CIDADE. **História**. Disponível em: <http://www.jornalacidade.com.br/institucional/empresa/historia.aspx>. Acesso em: 28 nov. 2014.

ARAÚJO, J. V. Antropologia Criminal. **O Direito**, ano XVII, vol.49, p. 177-184, mai./ago. 1889.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra medo branco**: o negro no imaginário das elites do século XIX. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BELUCHE, R. **O corte da sexualidade**: o ponto de viragem da psiquiatria brasileira no século XIX. São Paulo: Annablume, 2008.

BOMBARDA, M. **Lições sobre epilepsia e as pseudo-epilepsias**. Lisboa: Antônio Maria Pereira – Editor, 1896.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

FAUSTO, B. **Crime e Cotidiano. A Criminalidade em São Paulo (1880-1924)**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERREIRA, E. B. **Crianças Infames**: fragmentos de vidas no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto. São Carlos, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

FONSECA, S. C. A interiorização da assistência à infância durante a primeira República: De São Paulo a Ribeirão Preto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.79-108, mar.2012.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia poder--saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.203-222.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

LACERDA, J. B. **Congresso Universal das Raças**. Rio de Janeiro: s.n.,1912.

LEAL, A. **Germens do crime**. Bahia: Livr. Magalhães, 1896.

- _____. **Polícia e poder de polícia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1918.
- LESSA, P. A. C. O direito do século XIX. **Revista da Faculdade de Direito de São Paulo**, Vol. VIII, p.161-207, 1900.
- LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MELLO, A. P. V. Menores abandonados e menores delinquentes: conferência realizada no Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros. **O Direito**, ano XXXVIII, vol. 113, p. 24-59, set./dez. 1910.
- MISKOLCI, R. **O corte da Sexualidade – A emergência do dispositivo de sexualidade no Brasil**. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2028/richard%20miskolci.pdf. Acesso em: 18 ago. 2015.
- MOREL, B. A. **Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et Morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés malades**. Paris: J. B. Ballière, 1857.
- O DIREITO. **Regulamento da Colonia Correccional dos Dois Rios, a que se refere ao Decreto n. 4.753**. Revista Mensal de Legislação, Doutrina e Jurisprudencia. Ano XXXI, 1903, Jan/Abr. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio, 1903.
- PASSET, E. Governamentalidade e Violências. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.42-53, Jan/Jun 2011.

- PEREIRA, A. R. Criança X Menor: a origem de dois mitos da Política Social Brasileira. In: PEREIRA (et al.). **Que história é essa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- PRATES, P. C. **Ribeirão Preto de Outrora**. 3. ed. Ribeirão Preto: Gráfica Bandeirante, 1971.
- REGO, A. R. **Imprensa Piauiense**: atuação política no século XIX. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- REZENDE, A. Os menores abandonados e delinquentes. **O Direito**, ano XXXIX, vol. 114, p. 371-407, jan./abr. 1911.
- RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. São Paulo: Loyola, 2004.
- SERPA JR., O. D. O degenerado. **Hist. cienc. saude-Manguinhos** [online]. 2010, vol.17, suppl.2, p.447-473.
- SOARES, O. M. **Código Penal da Republica dos Estados Unidos do Brasil commentado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1910.
- TUON, L. I. **Italianos em Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2010.

TEORIA CRÍTICA E INVESTIGAÇÃO SOCIAL EMPÍRICA: ALGUNS APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Ana Paula PERUZZI¹
Paulo Rogério da SILVA²

Introdução

É evidente que nestes últimos 50 anos o contexto social passou por diversas e sérias transformações em muitos de seus setores; lembrando de Max Weber, se poderia citar, por exemplo, ciência, moral, arte, economia, política e, porque não também, religião, direito, filosofia etc. Enfim, é notável uma mudança estrutural do público e do privado, permeado por relações administrativas e estratégicas que colonizam focos de cultura e emancipação para fins econômicos. No âmbito desta argumentação surgiu na década de 30 a Teoria Crítica como proposta de compreensão da sociedade via emancipação, de modo a superar o que Adorno e Horkheimer chamavam de 'crise da razão', isto é, aquele modelo de racionalidade que não se

¹ Graduação em Pedagogia (2007). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos-SP.

² Licenciatura em Filosofia (2003) e Pedagogia (2009). Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor de filosofia, história e educação na Educação Básica e no Ensino Superior.

comportava mais como sinal de esclarecimento, mas como elemento de conformidade e de manutenção do *status quo*.

Atualmente muito se tem discutido a respeito da Teoria Crítica e a importância dessa tradição ao longo da história. Grandes quantidades de livros, artigos, debates e textos em geral sobre esta temática têm povoado universidades, grupos de pesquisa e escolas. Não restam dúvidas que a Teoria Crítica se tornou conhecida. Porém, apesar da sua popularidade, um assunto tem sido esquecido com muita frequência: a importância e o papel da pesquisa empírica na abordagem da Teoria Crítica. Em vista da centralidade e importância que Horkheimer e Adorno deram à pesquisa empírica já nos inícios da década de 30, pode-se sim inferir que esta temática perdeu atualmente o seu devido espaço nas discussões da Escola de Frankfurt³.

Desta maneira, levando em consideração esta provocação inicial, o texto propõe discutir os seguintes pontos: num primeiro momento, será apresentada uma breve formulação histórica da construção do método científico na modernidade. Em seguida, em vista de um diagnóstico unilateral do esclarecimento moderno, que, amparada pela técnica e pelo método científico clássico, favoreceu no âmbito da pesquisa social muito mais os

³ Para se ter uma noção da centralidade da pesquisa social empírica para Horkheimer, por exemplo, é só lembrarmos do seguinte trecho do seu discurso inicial de tomada de posse como diretor do Instituto de Pesquisa Social, em 1931: “tendo em vista essa possibilidade, igualmente importante para a filosofia e para a pesquisa empírica, e não porque me proponho a fazer desta última uma *ancilla philosophie* [serva da filosofia], é que aceitei o compromisso de dirigir este Instituto de Pesquisa na qualidade de filósofo [...]” (HORKHEIMER, 1999, p. 129).

interesses econômicos do que os culturais, será apresentada uma pequena análise de Horkheimer sobre a necessidade de um programa metodológico dialético e interdisciplinar, como instrumento de investigação da realidade social. Por fim, uma breve reflexão sobre a importância da pesquisa empírica na Teoria Crítica, em especial sob a ótica de um método tensional entre sujeito e objeto, filosofia e dados empíricos.

1. Da autonomia do método científico à fragmentação do objeto

O processo de formação do método científico moderno é demasiadamente complexo e extenso, que vai de um extremo ao outro: desde o esforço por uma busca de espaço e autonomia que, a partir do século XIV, gradativamente foi se desligando das concepções religiosas e escolásticas da Idade Média, até a consolidação do seu estado dogmático e abusivo, que, a partir do século XVIII, passou então a ser autoritariamente o critério de validação e referência da realidade. Desta forma, não convém aqui retomar, passo a passo, os desenvolvimentos históricos do surgimento da ciência moderna, mas apenas mostrar algumas referências que ajudarão a compreender em que sentido o caráter quantitativo ganhou espaço na pesquisa social a ponto de reduzir o conhecimento da realidade aos seus próprios critérios classificatórios e estatísticos.

Ao falar de ciência moderna, uma primeira referência encontra-se em Francis Bacon. Sobre isso, é imprescindível não levar em conta sua célebre afirmação: “Ciência e poder do homem coincidem [...]. Pois a natureza não se vence, se

não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática” (BACON, 1999, p. 33). De fato, com Bacon, o homem descobriu que a melhor maneira de manter o poder é manipulando os fenômenos naturais. Isso faz do homem “ministro e intérprete da natureza”, aquele que, “pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente”, torna-se capaz de “constatar a ordem da natureza” (BACON, 1999, p. 33).

Não menos importante encontram-se as contribuições de Galileu Galilei (1564-1642), dentre as quais, num primeiro momento, pode-se mencionar o esforço em demonstrar com clareza e precisão a distinção entre ciência e religião, fazendo ver que o objeto específico de cada uma é essencialmente diferente do outro: o da religião são as verdades reveladas e o da ciência são as verdades naturais⁴. Em consequência disso, torna-se quase impossível para Galileu não pensar no método da própria ciência: na mesma esteira do esforço metodológico de Bacon, porém, diferentemente do seu pensamento indutivo – que insiste apenas na reunião e catalogação das experiências, como se a

⁴ É interessante notar que, para Galileu, as contradições que existem entre ciência e religião não são por causa da intromissão da Ciência, mas sim no inadequado modo de interpretação da Bíblia em questões científicas. Em carta dirigida à grã-duquesa Cristina de Lorena, em 1614, há um trecho significativo sobre o assunto: “Ora, a teologia, ocupando-se das mais altas contemplações divinas e detendo por dignidade o trono régio, pelo que ela é dotada de suma autoridade, não desce às especulações mais baixas e humildes das ciências inferiores, antes, como se declarou anteriormente, destas não cuida, pois não concernem à beatitude. Não deveriam, pois, seus ministros e professores arrogar-se autoridade de decretar nas profissões não exercidas nem estudadas por eles” (GALILEI, 2009, p. 72).

descoberta da lei resultasse automaticamente da investigação – o método de Galileu não se encerra na pura e simples percepção das coisas, mas também na reflexão dos dados empíricos, fazendo-os passar pelo filtro da razão e da aplicação da matemática (MONDIN, 1982, p. 59). Com isso, nasce definitivamente o ‘casamento’ entre ciência e métodos quantitativos⁵:

A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto (GALILEI, 1983, p. 119).

A máxima ascensão da ciência e do método empírico acontece com o surgimento positivismo: com ampla influência iluminista, o positivismo de Augusto Comte (1798-1857) encapsula a razão cognoscente no âmbito de pesquisa puramente empírica e ‘indutivista’. Com o intuito de dotar a ciência de um caráter seguro e factual, Comte, em sua obra *Discurso sobre o Espírito Positivo*, apresenta a

⁵ Sobre o aspecto mecanicista e quantitativo da ciência daquela época, tornou-se célebre a afirmação de Laplace ao imperador Napoleão. Segundo o escritor francês Victor Hugo (1802-1885), o caso foi relatado da seguinte maneira: “Quando Laplace publicou sua *Mecânica Celeste*, Napoleão chamou-o. O Imperador estava furioso. Dirigindo-se a Laplace, afirmou: ‘Como você pode apresentar o sistema do mundo, fornecer as leis de toda a criação sem falar, em seu livro, uma única vez na existência de Deus?’ ‘Meu Senhor’, respondeu Laplace, ‘eu não preciso dessa hipótese’” (Victor Hugo apud STORCK, 2008, p. 54).

imponência do espírito positivo como ápice de um processo de amadurecimento histórico-social e cognitivo das ciências. Veja alguns trechos da obra:

Essa longa sucessão de preâmbulos necessários conduz, enfim, nossa inteligência, gradualmente emancipada, a seu estado definitivo de positividade racional, que deve aqui ser caracterizado numa maneira mais especial do que os dois estados preliminares [estado teológico e estado metafísico]. [...] Numa palavra, a revolução fundamental, que caracteriza a virilidade de nossa inteligência, consiste essencialmente em substituir em toda parte a inacessível determinação das causas propriamente ditas pela simples pesquisa das leis, isto é, relações constantes que existem entre os fenômenos observados. [...] O verdadeiro espírito positivo consiste sobretudo em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir disso o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais (COMTE, 1978, p. 48-50).

Todavia, nem toda a produção positivista pode ser vista de modo reducionista. Um exemplo disso, no que diz respeito especificamente ao campo da pesquisa social, foram as contribuições de Émile Durkheim (1858-1917), principal responsável em introduzir a metodologia científica nas ciências humanas, formulando assim os primeiros conceitos e características do que mais tarde ficou conhecido como sociologia. Para o autor, a Sociologia não deve ocupar-se de questões subjetivas, mas sim de elementos objetivos e imparciais. Tanto é que, em sua obra *As Regras do Método Sociológico*, o autor afirma que o objeto de estudo da sociologia são os chamados “fatos sociais”, cujas características se concentram na generalidade, exterioridade e coercitividade dos fenômenos em questão.

Antes de procurar qual método convém ao estudo dos fatos sociais, importa saber quais fatos chamamos assim. [...] Ela é empregada correntemente para designar mais ou menos todos os fenômenos que se dão no interior da sociedade, por menos que apresentem, com uma certa *generalidade*, algum interesse social. [...] Quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, quando executo os compromissos que assumi, eu cumpro deveres que estão definidos, fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. [...] O sistema de signos de que me sirvo para exprimir meu pensamento, o sistema de moedas que emprego para pagar minhas dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo em minhas relações comerciais, as práticas observadas em minha profissão, etc. funcionam independentemente do uso que faço deles. [...] Eis aí, portanto, maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam essa notável propriedade de *existirem fora das consciências* individuais. [...] Esses tipos de conduta ou de pensamento não apenas são exteriores ao indivíduo, como também são dotados de uma *força imperativa e coercitiva* em virtude da qual se impõem a ele, quer ele queira, quer não. [...] Eis portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir [generalidades], exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (DURKHEIM, 2007, p. 1-3, grifo nosso).

A partir das considerações de Durkheim, surgiram inúmeros estudos que passaram a estudar objetivamente os fatos sociais como se fossem ‘coisas naturais’. Ou seja, da mesma maneira que a Biologia e a Física estudam os fatos da natureza, a Sociologia a partir de então começou a fazer o mesmo com os fatos sociais. Por um lado, essa proposta foi essencial para a investigação social empírica, sem a qual a sociologia não nasceria como ciência. No entanto, por outro lado, os redimensionamentos conclusivos foram demasiadamente perigosos: uma vez que os fatos sociais

podem ser estudados da mesma maneira que os fatos da natureza, então não há problema algum em se usar os mesmos métodos e técnicas para coleta de dados. Assim, o que inicialmente fora um esforço de autonomia metodológica, passou a ser uma forma autoritária de fragmentação da realidade. E é justamente nesse ponto que reside grande parte do problema que a Teoria Crítica tenta combater ao se falar de investigação social empírica e educação.

2. A crise metodológica da pesquisa social no início século XX

Na década de 30, Horkheimer publicou inúmeros textos dos quais historiadores e filósofos afirmam ser o núcleo do seu método dialético e interdisciplinar de pesquisa social, mais tarde conhecido como Teoria Crítica⁶. Já preparando o terreno para a maturação de algumas ideias da *Dialética do Esclarecimento* (que, em parceria com Adorno, viria a ser publicada em 1944), várias afirmações de Horkheimer antecipam uma possível insatisfação do projeto de esclarecimento, que ao invés de livrar os homens através do desencantamento do mito e da manipulação da natureza, promoveu na realidade uma nova forma de terror e barbárie⁷.

⁶ Dos vários textos publicados por Horkheimer, pode-se citar: “*A presente situação da Filosofia Social e as tarefas de um Instituto de Pesquisas Sociais*” (1931), “*Observações sobre Ciência e crise*” (1932), “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*” (1937), “*A função social da Filosofia*” (1940).

⁷ Já no *Prefácio da Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer já evidenciam esta preocupação: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar

Fruto de um processo histórico de supervalorização da técnica, tal insatisfação tem como consequência uma profunda crise, na qual, segundo Horkheimer, estariam passando tanto a Ciência como a Filosofia Social. No seu texto *Observações sobre Ciência e Crise*, publicado em 1932, ele afirma o seguinte:

Mais ou menos desde a passagem do século aponta-se, na ciência e na filosofia, para a deficiência e inadequação dos métodos puramente mecanicistas. Esta crítica suscitou discussões de princípio, relativas a importantes fundamentos da pesquisa, de modo que hoje se pode falar também de uma crise interna da ciência (HORKHEIMER, 1990, p. 9).

De acordo com Horkheimer (1990), a ciência moderna promoveu um novo modo de pesquisa do mundo exterior, baseado num conhecimento racional destituído de qualquer referência religiosa da Idade Média. Obviamente que, com a inauguração de uma outra modalidade de conhecimento, surge também uma nova relação epistemológica entre sujeito e mundo, no qual o primeiro toma consciência de si como ser totalmente independente do segundo, considerado aqui apenas como elemento objetivo e factual, passível,

em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie" (ADORNO; HORKHEIMER, 2004, p. 11). No início do texto *O Conceito de Esclarecimento*, complementam a ideia: "No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investilos na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber" (ADORNO; HORKHEIMER, 2004, p. 17).

portanto, de manipulação e controle através de métodos, registros e experimentações sistemáticas. Entra em cena então o real motivo da crise da Ciência, que, em tese, não diz respeito à própria racionalidade científica, mas ao seu estreitamento ou “estrangulamento” metodológico voltado para fins econômicos que, em tom positivista, prescinde da realidade material e histórica, fragmentando assim a dinâmica das relações sociais:

De fato, a ciência das décadas anteriores à guerra mostra uma série de deficiências que, todavia, não resultam do exagero, mas antes do estrangulamento da sua racionalidade, condicionado pelo crescente endurecimento das condições humanas (HORKHEIMER, 1990, p. 8).

Isso quer dizer que para Horkheimer a ciência também prefigura as forças produtivas do homem (HORKHEIMER, 1990, p. 8), sob a tutela da manipulação da infraestrutura econômica. Se assim é, então, compreender a crise pela qual passa a ciência coincide em entender as condições sociais e econômicas nas quais se encontram o desenvolvimento do método científico e que conflitam com os elementos racionais imanentes à própria racionalidade da Ciência⁸. Deste modo, a dimensão da crise científica jamais poderá ser compreendida com os padrões repetitivos e classificatórios da ciência clássica e positivista, mas com uma visão crítica e social de um pensamento voltado também para a totalidade e significância dos eventos sociais:

⁸ Confira também: “A raiz destas falhas, porém, não reside absolutamente na ciência em si, mas nas condições sociais que impedem o seu desenvolvimento e que acabaram conflitando com os elementos racionais imanentes à ciência” (HORKHEIMER, 1990, p. 9).

Pero la realidad social, el desarrollo de los hombres que actúan históricamente, contiene una estructura cuya comprensión exige la imagen teórica de procesos radicalmente transformadores, que subvierten todas las relaciones culturales y que de ningún modo pueden ser aprehendidos con los procedimientos de la vieja ciencia natural, ajustados al registro de lo que se repite (HORKHEIMER, 2003a, p. 17)⁹.

Horkheimer coloca em evidência, portanto, que a ciência, como qualquer outra forma de conhecimento, não deve colocar-se alheia aos contextos históricos e sociais em que está inserida; noutras palavras, a ciência também é condicionada pelas mudanças e transformações sociais. No entanto, isso não autoriza justificar a existência de um conhecimento científico radicalmente relativista; se por um lado a ciência está ligada aos condicionamentos sociais, por outro lado, ela também não pode, em vista de seus próprios critérios normativos, limitar-se à produção de conhecimentos reduzidos aos interesses do *status quo*:

O fato de a ciência como força produtiva e meio de produção cooperar para o processo de vida da sociedade não justifica, de forma alguma, uma teoria pragmática do conhecimento. Na medida em que fecundidade de um conhecimento desempenha um papel no tocante à sua enunciação da verdade, cabe entender, no caso, uma fecundidade imanente à ciência, e não uma conformidade a considerações extrínsecas.

⁹ “Mas a realidade social, o desenvolvimento dos homens que atuam historicamente, contém uma estrutura cuja compreensão exige a imagem teórica de processos radicalmente transformadores, que subvertem todas as relações culturais e que de nenhum modo podem ser apreendidas com os procedimentos da velha ciência natural, ajustados ao registro do que se repete” (HORKHEIMER, 2003a, p. 17, tradução nossa).

O exame da veracidade de um juízo é algo diferente do exame de sua importância vital. Em nenhum caso os interesses sociais têm de decidir sobre uma verdade, mas valem os critérios desenvolvidos em conexão com o progresso teórico. Sem dúvida, a própria ciência se modifica no processo histórico, mas a referência a isso nunca pode valer como argumento para a aplicação de outros critérios de verdade que não aqueles que correspondem ao nível de conhecimento no grau de desenvolvimento alcançado. Ainda que a ciência esteja compreendida na dinâmica histórica, ela não deve ser destituída do seu caráter próprio e utilitariamente mal interpretada. Decerto, as razões que condicionam a recusa da teoria pragmatista do conhecimento e do relativismo em geral não conduzem de modo algum à separação positivista entre teoria e prática (HORKHEIMER, 1990, p. 7-8).

Para Horkheimer, a tentativa positivista de dar ao método científico um caráter de neutralidade e estabelecer uma lacuna estratégica entre sujeito cognoscente e realidade objetiva, implica justamente em mascarar o caráter ideológico dos interesses instrumentais e econômicos, que, sob o mito progresso técnico, acaba promovendo um mundo reificado e um conceito de ciência esclerosada, incapaz de ser autorreflexiva ou autocrítica:

Por mais que se fale com razão de uma crise da ciência, ela não pode separar-se da crise geral. O processo histórico trouxe consigo um aprisionamento da ciência como força produtiva, que atua em suas partes, conforme seu conteúdo e forma, sua matéria e método. Além disso, a ciência como meio de produção não está sendo devidamente aplicada. A compreensão da crise da ciência depende da teoria correta sobre a situação social atual; pois a ciência como função social reflete no presente as contradições da sociedade (HORKHEIMER, 1990, p. 12).

Com o fracasso do projeto científico aliado aos interesses econômicos, as transformações humanas e sociais tornaram-se atrofiadas e mistificadas. Em vista desta crise científica, para Horkheimer a solução seria justamente o de tentar conter o caráter fragmentador e afã positivista das pesquisas sociais e trazer para as ciências empíricas um questionamento filosófico, cujos pressupostos favoreçam uma intervenção teórica e crítica dos eventos sociais vistos em sua totalidade. Tal parceria poderia ser uma resposta imediata à crise científica se não fosse por outro detalhe muito específico: assim como a ciência, também a filosofia estaria enfrentando uma crise semelhante, nesse caso, porém, presa a uma metafísica especulativa sem qualquer relação e cooperação com as pesquisas empíricas. Veja:

Nasceu uma antropologia filosófica que, se sentindo independente, estabeleceu como absolutos certos traços no homem [...]. Com isso, esta metafísica se desvia das causas da crise social e desvaloriza até os meios de investigá-la. Cria uma confusão especial, quando hipostasia o indivíduo encarado abstratamente e, assim, minimiza a importância de um entendimento teórico dos processos sociais (HORKHEIMER, 1990, p. 10).

Mas qual seria a origem desta crise pela qual passa a filosofia? Qual seria a sua atual situação e como fazer para superar esta hipóstase do real? Como tentativa de resposta, no seu texto *A Presente Situação da Filosofia Social e as tarefas de um Instituto de Pesquisas Sociais*, escrito em 1931 por ocasião da sua tomada de posse como diretor do Instituto de Pesquisa Social, Horkheimer tenta compreender quais seriam as legítimas funções de uma filosofia que estivesse direcionada para a dinâmica social. Já no primeiro parágrafo

do texto, o autor deixa algumas dicas: uma ‘filosofia social’ deve ter como objetivo principal a “interpretação filosófica do destino dos homens, enquanto não são meros indivíduos, mas membros de uma comunidade”, preocupando-se, acima de tudo, com aqueles “fenômenos que somente podem ser entendidos em conexão com a vida social dos homens: no Estado, no Direito, na Economia, na Religião, ou seja, em toda a cultural material e espiritual da humanidade em geral” (HORKHEIMER, 1999, p. 121).

Fica claro para Horkheimer, em seu discurso inaugural do Instituto, que uma legítima filosofia social deve lidar não com questões individuais, mas sociocoletivas; e para fundamentar historicamente sua afirmação, retoma o conceito de ‘filosofia social’ do idealismo alemão, identificando em Hegel o grande responsável em libertar, pela primeira vez na história, a autoconsciência das delimitações introspectivas e individuais do sistema kantiano, abrindo-a para dimensões totalizantes, não mais justificadas pela análise transcendental das decisões particulares, mas pela lógica universal do espírito objetivo (isto é, da manifestação objetiva e histórica do espírito absoluto na forma dos conteúdos culturais), que dirige a vida coletiva ao qual pertencem os povos:

Entretanto Hegel liberou essa auto-reflexão dos grilhões da introspecção, em cujas bases estava arraigada, e remeteu à história a questão da nossa própria essência, o problema do sujeito autônomo criador de cultura: é no trabalho da história que ele se dá uma forma objetiva. Para Hegel, a estrutura do espírito objetivo, que realiza na história os conteúdos culturais do espírito absoluto, ou seja, a arte, a religião e a filosofia, não emerge mais da análise crítica da personalidade, mas da lógica dialética universal; seu curso e suas obras não são frutos de

decisões livres do sujeito, mas do espírito dos povos dominantes que se sucedem através das lutas da história (HORKHEIMER, 1999, p. 122).

Ao analisar a transformação do 'idealismo hegeliano' em 'filosofia social' na história, Horkheimer adentra então no cerne da crise da filosofia e seu afastamento do factual. Ou seja, por ter uma raiz tipicamente hegeliana, a filosofia social acabou entrando em polêmica com o positivismo indutivista por motivos óbvios: enquanto o primeiro elemento [filosofia social] consideraria como mais autêntico as ideias, as essências universais, totalidades especulativas, identidades nacionais etc., em detrimentos dos dados empíricos e particulares, o segundo [positivismo] consideraria como verdadeiro apenas os fatos verificáveis, as observações particulares e individuais, em detrimento da especulação filosófica (HORKHEIMER, 1999, p. 126).

Além do que, Horkheimer também ressalta que a crise da filosofia se agrava mais ainda com a variada e simultânea existência de concepções de realidade, num campo pouco unificado e definido de objetos e métodos¹⁰. Tanto é que,

¹⁰ Cf. HORKHEIMER, 1999, p. 127. No texto *La función social de la Filosofía*, escrito em 1940, Horkheimer também cita a dificuldade da filosofia, em comparação à ciência e outros conhecimentos, em manter estáveis um mesmo conjunto de questões fundamentais: "Hemos mencionado todas estas definiciones para demostrar que la situación en la filosofía difiere de la de las demás actividades intelectuales. Por más que en ellas existan muchos puntos de controversia, se admite una orientación general. Los principales representantes de cada ciencia están más o menos de acuerdo en cuanto al objeto y al método. En filosofía, en cambio, la refutación de una escuela por otra implica generalmente su rechazo total, el negar como radicalmente falsas sus teorías fundamentales" (HORKHEIMER, 2003, p. 274).

para Horkheimer, o desconcerto central reside no seguinte ponto: “para nós, essa perplexidade da filosofia social representa uma carência que precisa ser superada, na medida em que a induz a falar de seu objeto, da vida cultural dos homens, unicamente em termos de visão de mundo, de tese, de profissão de fé [isto é, em termos ideológicos]” (HORKHEIMER, 1999, p. 127).

Mas como essa crise poderia ser superada? Horkheimer é objetivo em sua resposta: “aqui o corretivo é dado pelo trabalho de pesquisa concreto sobre o objeto” (HORKHEIMER, 1999, p. 127). Contra a clássica e tradicional visão filosófica da separação entre especulação teórica e prática empírica, Horkheimer defende um modelo de filosofia social que tenha como base a interação e tensão entre questões filosóficas e investigação empírica, entre o qualitativo e o quantitativo, entre o sujeito e o objeto:

Essa concepção, segundo a qual [por um lado] o pesquisador [social] deve considerar a filosofia talvez como um belo exercício, mas cientificamente infrutífero, porque inverificável [isto é, fora do controle experimental], enquanto [por outro lado] o filósofo deve se emancipar da pesquisa particular, acreditando que mesmo as mais importantes decisões não podem esperar os seus resultados, está superada atualmente pela ideia de uma contínua interpenetração de desenvolvimentos dialéticos entre a teoria filosófica e a prática da ciência particular [especializada] (HORKHEIMER, 1999, p. 128).

Com essa afirmação acima, Horkheimer tenta dar uma resposta alternativa à crise que afetava tanto à ciência como à filosofia, promovendo um programa dialético, materialista e tensional de pesquisa interdisciplinar, cuja finalidade é

fazer com que a ciência empírica responda à crise filosófica, e a filosofia social, por sua vez, responda à crise científica: por um lado, Horkheimer tenta salvaguardar um programa científico antipositivista, sem porém, abrir mão da investigação empírica; por outro lado, ele mantém uma perspectiva de totalidade, sem porém, cair nas mãos da especulação hipostática e metafísica:

A especialização caótica não é superada pelas más sínteses dos resultados empreendidos pela pesquisa especializada, enquanto, de outro lado, o objetivo de uma empiria imparcial não pode ser alcançado por aqueles que procuram reduzir a nada o elemento teórico: ocorre ao invés disso que a filosofia – ou seja, a intenção teórica dirigida ao universal, ao “essencial” – deve estar em condições de solicitar e animar as pesquisas particulares e, ao mesmo tempo, ser suficientemente aberta para se deixar por sua vez influenciar e transformar pelo progresso dos estudos concretos (HORKHEIMER, 1999, p. 128).

3. Teoria crítica e investigação social empírica

Em 1937 Horkheimer escreve, enfim, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, texto que inaugura definitivamente uma nova abordagem metodológica da investigação social empírica. A tese central que atravessa todo o texto consiste no seguinte ponto: a ciência (e toda a sua produção) não deve ser vista como que constituída de relações eternas ou naturais (a-históricas), mas de relações que emergem do modo de produção em formas determinadas de sociedade¹¹. Trata-se,

¹¹ Trata-se de uma tese comum para os representantes da Teoria Crítica; tanto é que, em *Teoria da Semiformação*, Adorno também afirma essa mesma ideia: “a verdade não é atemporal, invariável, como queria o

pois, de um momento do processo de produção social. Este é limite de consciência que separa a teoria crítica de uma teoria tradicional:

Todavia a ciência natural matemática, que aparece como *logos* eterno, não é a que constitui atualmente o autoconhecimento do homem, mas a teoria crítica da sociedade atual, teoria que está impregnada do interesse por um estado racional. A consideração que isola as atividades particulares e os ramos de atividade juntamente com os seus conteúdos e objetos necessita, para ser verdadeira, da consciência concreta dessa limitação. É preciso passar para uma concepção que elimine a parcialidade que resulta necessariamente do fato de retirar os processos parciais da totalidade da práxis social (HORKHEIMER, 1975, p. 132).

Desta maneira, a Teoria Crítica, ao contrário de uma Teoria Tradicional de cunho cartesiano e positivista, trata-se de uma abordagem que propõe a teoria como lugar da autocrítica do esclarecimento e da visualização das ações ideológicas de dominação social, almejando uma transformação da sociedade via emancipação e sem fragmentações metodológicas, isto é, sem cair no cego empirismo nem na estéril especulação filosófica: “na medida em que o conceito de teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose, ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada e, por isso, ideológica” (HORKHEIMER, 1975, p. 129).

idealismo, mas tem vida dinâmica histórico-social, como os homens, e pode esvanecer-se” (ADORNO, 2010, p. 26).

Como se pode notar, não é possível concretizar os esforços da Teoria Crítica senão através de um método de pesquisa social que pudesse transitar dialeticamente entre investigação empírica e questionamento filosófico. Aliás, as palavras de Horkheimer em seu discurso inicial de tomada de posse do Instituto traduzem exatamente esta preocupação em formar um método dialético e interdisciplinar:

Parece-nos que a solução das mencionadas carências da filosofia social não pode ser encontrada, nem na profissão de fé numa interpretação mais ou menos construtiva da vida cultural, nem no estabelecimento de um novo sentido da sociedade, do Estado, do direito etc. Hoje isto depende, antes de tudo, de organizar, baseados nos problemas filosóficos atuais – o que certamente é compartilhado com todos –, pesquisas em que deveriam participar filósofos, sociólogos, economistas, historiadores, psicólogos que numa comunidade de trabalho duradoura se unissem e fizessem em conjunto o que em outros campos um indivíduo pode fazer sozinho num laboratório e que todos os verdadeiros pesquisadores sempre têm feito: a saber, procurar acompanhar a amplitude das suas questões filosoficamente orientadas com a ajuda dos métodos científicos mais refinados, transformando-as e precisando-as ao longo do trabalho em torno do objeto, descobrindo novos métodos, sem todavia perder de vista o universal (HORKHEIMER, 1999, p. 128).

Desta maneira, para a Teoria Crítica, uma pesquisa social empírica que se restringe apenas ao dado empírico e estatístico, em si, já manifesta um duplo reducionismo: primeiro porque reduz a realidade social a uma série de números e porcentagens, promovendo assim a padronização e homogeneização de relações e elementos

que, por si mesmos, são variados e heterogêneos; segundo porque prescinde de abordagens gerais por julgá-las metafísicas demais para a pesquisa científica, fragmentando assim o objeto de estudo, o que acaba, por sua vez, desabilitando a construção de análises globais em torno da realidade social, muitas vezes vinculada a interesses econômicos que conflitam com os próprios critérios normativos da ciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1978).

Como consequência, ocorre então o fenômeno metodológico já mencionado por Adorno e Horkheimer: no processo de investigação, impõe-se ao objeto a obrigação de se adaptar cegamente aos métodos, quando na verdade deveria ser o contrário, isto é, promover uma tensão ou mediação dialética dos métodos, ora de caráter filosófico-qualitativo, ora empírico-quantitativo, em vista de cada objeto ou realidade pesquisada. Veja:

O empenho de limitar-se a dados exatos e seguros, a tendência para menosprezar qualquer investigação que aborde a essência dos fenômenos, apelidado-a de 'metafísica', ameaçam obrigar a investigação social empírica a restringir-se, precisamente, ao que não é essencial, em nome da validade indiscutível. Além disso, os objetos são frequentemente impostos à investigação pelos métodos de que se dispõe, no momento, em vez de ajustar os métodos aos próprios objetos (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 124).

No entanto, Horkheimer não é único que defende essa dimensão de método. Nesta mesma direção também estão os apontamentos de Adorno, cuja conclusão também está de acordo com a tese de que não é possível levar em consideração o conceito de teoria crítica, sem fazer uso de um método adequado que faça frente a toda e qualquer

forma de reducionismo ou fragmentação advindo de uma teoria tradicional, seja de vertente científico-positivista, seja de enfoque metafísico-especulativo. Em sua passagem pelos Estados Unidos, como ele mesmo afirma em várias partes do texto em que descreve tais experiências¹², Adorno chegou à conclusão de que “as análises orientadas em sentido subjetivo revestem valor unicamente dentro da teoria objetiva” (ADORNO, 2005c, p. 161). Ou seja, o mérito não é apenas utilizar-se de instrumentos quantitativos, mas de promover uma “teoria crítica da sociedade objetivamente orientada” (ADORNO, 2005c, p. 160). Por sinal, essa ideia emerge de modo evidente no excelente trabalho de pesquisa

¹² Texto “*Experiências Científicas nos Estados Unidos*”. De fato, a oportunidade de fazer pesquisas nos ‘moldes americanos’ foi para Adorno um verdadeiro esforço de integrar todo o conceito de método filosófico da tradição alemã com a metodologia de pesquisa empírica de típica vertente pragmatista norte-americana. Em certo momento do texto, o autor mesmo diz: “Os primeiros trinta e quatro anos de minha vida foram caracterizados por uma orientação totalmente especulativa, tomando esse termo em sentido desprezioso, pré-filosófico, embora, no meu caso, se aliasse com interesses filosóficos. Sentia que o adequado para mim, o que objetivamente me impunha, era interpretar os fenômenos; não averiguar fatos, ordená-los e classificá-los e colocá-los à disposição como informações” (ADORNO, 2005c, p. 138). Noutro trecho, afirma: “Minhas primeiras impressões sobre as investigações em andamento não foram, no entanto, exatamente de muita compreensão. [...] Mas entendi o suficiente para me dar conta de que se tratava de coleta de dados [...]. Pela primeira vez, via diante de mim ‘*administrative research*’ [investigação administrativa]” (ADORNO, 2005c, p. 140). Por fim, conclui o seguinte: “Nos Estados Unidos, libertei-me da ingênua credulidade cultural, adquiri a capacidade de ver a cultura desde o lado de fora” (ADORNO, 2005c, p. 173).

interdisciplinar que resultou na obra *Personalidade Autoritária*¹³:

O mérito que, porventura, tenha a ‘*Authoritarian Personality*’ não consiste na absoluta precisão das análises positivas, nem nos índices quantitativos, senão, antes de mais nada, em sua problemática, a qual está perpassada por um interesse social essencial e se move no marco de uma teoria que antes não tinha sido aplicada a investigações quantitativas (ADORNO, 2005c, p. 167)

Noutros textos de Adorno, também é possível perceber essa tendência metodológica. Por exemplo, em *Sociologia e Investigação Social Empírica*, escrito em parceria com Horkheimer, Adorno apresenta bem o que é comprometer-se com um projeto metodológico e dialético no âmbito das pesquisas sociais: “quem sente uma responsabilidade teórica deve fazer frente, sem meios termos, às aporias da teoriedade e à insuficiência do simples empirismo; e o fato de se atirar alegremente nos braços da especulação só poderá servir para agravar a situação atual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 122). Na obra *Sobre o Sujeito e objeto*, Adorno afirma que só há legitimidade do conhecimento do sujeito quando ele é preenchido de objetividade, isto é, quando contextualizado à luz de uma crítica da sociedade e vice-versa: “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é

¹³ Publicado originalmente em 1950 por Adorno, em parceria com Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson, R. Nevitt Sanford e editado por Max Horkheimer e Samuel H. Flowerman.

crítica do conhecimento e vice-versa” (ADORNO, 2005a, p. 189). Enfim, em *Notas Marginais sobre teoria e práxis* também diz que “quando se simula que o objeto é pura e simplesmente incomensurável em relação ao sujeito, um cego destino captura a comunicação entre ambos” (ADORNO, 1995b, p. 205).

Considerações finais

O que fica evidente tanto para Horkheimer como para Adorno é o caráter da mediação metodológica entre sujeito e objeto. Quando se tenta separar a teoria do dado empírico ou o sujeito do método, perde-se a compreensão do objeto estudado em sua amplitude, caindo assim ou na vazia especulação metafísica ou na cega e fragmentada investigação positivista: “la investigación social empírica es correctiva no sólo en la medida en que impide construcciones ciegas desde arriba, sino también en lo concerniente a la relación entre el fenómeno y la esencia” (ADORNO, 1973, p. 97)¹⁴.

Enveredar a pesquisa empírica social, em especial no campo da educação, nos moldes metodológicos defendidos por Horkheimer e Adorno é trazer em sua base uma perspectiva interdisciplinar e mediacional entre fatos empíricos e questionamentos filosóficos: enquanto que o primeiro elemento oferece à filosofia a verificação empírica e factual, evitando assim a hipóstase do real e a especulação

¹⁴ “A investigação social empírica é corretiva não só na medida em que impede construções cegas vindas de cima [isto é, hipostasiadas], mas também no que diz respeito à relação entre o fenômeno e a essência (ADORNO, 1973, p. 97, tradução nossa).

dogmática, o segundo possibilita aos dados empíricos o caráter crítico da totalidade e abrangência dos eventos, evitando assim a fragmentação do objeto e a mistificação ideológica voltada para fins instrumentais.

À guisa de conclusão, vejamos um significativo trecho do texto *Experiências Científicas nos Estados Unidos*, no qual Adorno, em tom quase autobiográfico, revela muito bem sua opinião acerca de uma legítima mediação entre questionamento teórico e dados empíricos: “as investigações empíricas parecem-me legítimas e necessárias também no âmbito dos fenômenos culturais. Mas não é lícito hipostasiá-las, nem considerá-las como chave universal. Sobretudo, elas próprias devem culminar em conhecimento teórico. A teoria não é mero veículo que se tornaria supérfluo tão pronto se possuíssem os dados (ADORNO, 2005c, p. 156).

Referências

ADORNO, T. W. *Experiências Científicas nos Estados Unidos*. ADORNO T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 2005c, p. 137-178.

_____. Notas Marginais sobre Teoria e Práxis. In: ADORNO T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 2005b, p. 202-229.

_____. Sobre Sujeito e Objeto. In: ADORNO T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 2005a, p. 181-201.

_____. Sociología e Investigación Empírica. In: ADORNO, T. W.; POPPER, K.; DAHRENDORF, R.; HABERMAS, J.; ALBERT, H.; PÍLOT, H. **La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana**. Traducción de Jacobo Muñoz. Barcelona: Grijalbo, 1973, p. 81-99. Colección "Teoría y Realidad".

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Tradução de Bruno Pucci e Claudia Barcelos de Moura Abreu. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 8-40.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Zahar, 2006.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Sociologia e Investigação Social Empírica. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Textos Básicos de Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978, p. 120-131.

BACON, F. Novum Organon: verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. In: BACON, F. **Novum Organon; Nova Atlântida**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção Os Pensadores.

COMTE, A. Discurso sobre o Espírito Positivo. In: COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o Espírito Positivo; Discurso preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista**. Tradução de Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Coleção Tópicos.

GALILEI, Galileu. Carta à Senhora Cristina de Lorena, Grã-duquesa Mãe de Toscana (1615). In: **Ciência e Fé: cartas de Galileu sobre o acordo do sistema copernicano com a Bíblia**. Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. 2.ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

_____. O Ensaaiador. In: BRUNO, G.; GALILEI, G.; CAMPANELLA, T. **Os Pensadores: Sobre o infinito, o universo e os mundos; O Ensaaiador; A Cidade do Sol**. Tradução de Helda Barraco, Nestor Deola e Aristides Lôbo. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

HORKHEIMER, M. La función social de la Filosofía. In: HORKHEIMER, M. **Teoría Crítica**. Traducción de: Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu, 2003, pp. 272-289.

_____. A Presente Situação da Filosofia Social e as Tarefas de Instituto de Pesquisas Sociais. **Praga: Estudos Marxistas**, São Paulo, n. 7, mar., 1999, pp. 121-132.

_____. Observações sobre Ciência e Crise. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação – Tomo I**. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990, p. 7-12.

_____. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1975, p. 125-162. Coleção Os Pensadores.

MONDIN, B. **Curso de Filosofia:** os filósofos do Ocidente. Tradução de Benôni Lemos. 7.ed. São Paulo: Paulus, 1982, v. 2.

REALE, G.; ANTISERE, D. **História da Filosofia:** de Spinoza a Kant. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2005, v. 5.

STORCK, A. C. A teologia dos filósofos e filosofia dos teólogos: Tomás de Aquino e seu contexto. In: FIGUEIREDO, Vinícius de (Org.). **Filósofos na Sala de Aula** – v.3. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2008.

E, enfim, o nosso século parecia-me tão florescente e tão fértil em bons espíritos como qualquer dos precedentes. O que me levava a tomar a liberdade de julgar por mim todos os outros e de pensar que não existia doutrina no mundo que fosse tal como dantes me haviam feito esperar.

Não deixava, todavia, de estimar os exercícios com os quais se ocupam nas escolas. Sabia que as línguas que nelas se aprendem são necessárias ao entendimento dos livros antigos; que a gentileza das fábulas desperta o espírito; que as ações memoráveis das histórias o alevantam, e que, sendo lidas com discrição, ajudam a formar o juízo; que a leitura de todos os bons livros é qual uma conversação com as pessoas mais qualificadas dos séculos passados, que foram seus autores, e até uma conversação premeditada, na qual eles nos revelam tão-somente os melhores de seus pensamentos; que a eloquência tem forças e belezas incomparáveis; que a poesia tem delicadezas e doçuras muito encantadoras; que as Matemáticas têm invenções muito sutis, e que podem servir muito, tanto para contentar os curiosos, quanto para facilitar todas as artes e diminuir o trabalho dos homens; que os escritos que tratam dos costumes contêm muitos ensinamentos e muitas exortações à virtude que são muito úteis; que a Teologia ensina a ganhar o céu; que a Filosofia dá meio de falar com verossimilhança de todas as coisas e de fazer admirar pelos menos eruditos; que a Jurisprudência, a Medicina e as outras ciências trazem honras e riquezas àqueles que as cultivam; e, enfim, que é bom tê-las examinado a todas, mesmo as mais supersticiosas e as mais falsas, a fim de conhecer-lhes o justo valor e evitar ser por elas enganado.

(Renê Descartes – Discurso do Método – 1637)

