

Ivonete Barreto de Amorim  
Sandra Célia Coelho G. Silva  
Rosuel Lima Pereira

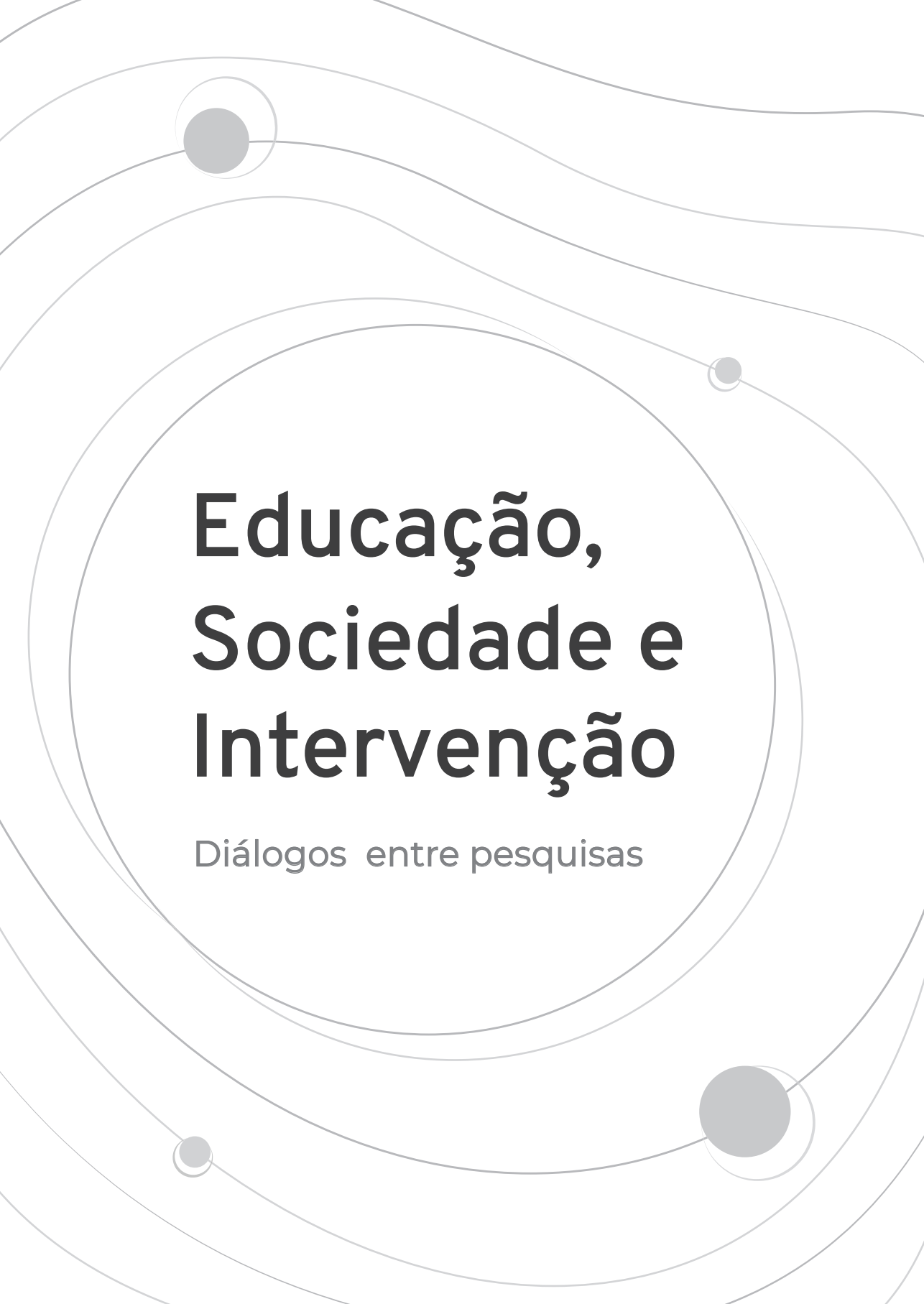
**Organizadores**

# Educação, Sociedade e Intervenção

Diálogos entre pesquisas





The background features several overlapping, thin grey circles of varying sizes. Four solid grey circles of different diameters are placed at various points where the thin circles intersect or overlap. The overall aesthetic is clean, modern, and geometric.

# Educação, Sociedade e Intervenção

Diálogos entre pesquisas

# UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



E D U F B A

## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Ivonete Barreto de Amorim  
Sandra Célia Coelho G. Silva  
Rosuel Lima Pereira

Organizadores

# Educação, Sociedade e Intervenção

Diálogos entre pesquisas

Salvador | EDUFBA | 2020

Autores, 2020.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Miriã Santos Araújo

Revisão

Equipe EDUFBA

Normalização

Marcelly Moreira

Sistema de Bibliotecas – SIBI/ UFBA

---

Educação, Sociedade e Intervenção : diálogos entre pesquisas / Ivonete Barreto de Amorim, Sandra Célia Coelho G. Silva, Rosuel Lima Pereira, organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2020.  
311 p. ; 24cm

ISBN: 978-65-5630-001-6

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Pesquisa educacional. 4. Educação - Estudos interculturais 5. Educação inclusiva. 6. Educação popular. I. Amorim, Ivonete Barreto de. II. Silva, Sandra Célia Coelho G. III. Pereira, Rosuel Lima.

CDD –370.81

---

Elaborada por Fernanda Xavier Guimarães

CRB-5: BA-1675

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br)

[edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

# Sumário

Apresentação	9
Prefácio	17
<b>PRIMEIRA PARTE - NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>1 Cultura popular do/no cordel: perspectivas reveladas no estado do conhecimento</b>	<b>25</b>
<i>Maria Lúcia de Fátima Melo Alves Calabria</i>	
<i>Natiele Rios Rosário</i>	
<i>Ivonete Barreto de Amorim</i>	
<b>2 Rodas de conversas em torno da catação de ostra entre mulheres do Iguape: um lugar de formação?</b>	<b>43</b>
<i>Mário Antonio Santana de Oliveira</i>	
<i>César Costa Vitorino</i>	
<b>3 Educação inclusiva e religião: uma revisão bibliográfica sobre a influência do ensino religioso na formação dos sujeitos</b>	<b>59</b>
<i>Valéria Antunes Dias</i>	
<i>Rafaela de Carvalho Azevedo</i>	
<i>Sandra Célia Coelho G. Silva</i>	
<b>4 Perspectivas históricas e contemporâneas da educação profissional</b>	<b>77</b>
<i>Karine das Neves Paixão Silva</i>	
<i>Selma Barros Daltro de Castro</i>	
<b>5 (Im)possibilidades de articulação entre a universidade e escola: desafios e recorrência do tema na atualidade</b>	<b>99</b>
<i>Izabel Cristina Lima Dias Alves</i>	
<i>Marcia Torres Neri Soares</i>	
<i>Mônica Moreira de Oliveira Torres</i>	

## SEGUNDA PARTE - NOVAS FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA


- 6 **Educação popular e a economia solidária no contexto do Território do Sisal: algumas reflexões preliminares** 115  
*Ana Paula Araujo Lopes*  
*Janeide Bispo dos Santos*  
*Janio Roque Barros de Castro*
- 7 **Educa-me ou devoro-te: a educação prisional e os paradigmas contemporâneos** 135  
*Sebastiana Maria Ribeiro da Silva*  
*Everton Nery Carneiro*
- 8 **Os desafios da educação na contemporaneidade: discutindo conceitos** 155  
*Janara Aparecida Teixeira Batista*  
*Cláudia Regina de O. V. Torres*  
*Emile Cristina do Nascimento*
- 9 **O papel docente: reflexões sobre pressões do ambiente de trabalho que podem levar às diferentes modalidades de estresse** 167  
*Marinalva de Souza Teixeira Silva*  
*Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres*
- 10 **Do asfalto pra lá: o racismo institucional presente na divisão entre estes e os outros** 183  
*Lousana de Jesus Santana*  
*Marcelo Máximo Purificação*  
*Paulo Cezar Borges Martins*

## TERCEIRA PARTE - MPIES EM DIÁLOGOS

- 11 **Gestão da educação superior: articulação, autonomia, financiamento e avaliação institucional** 199  
*Lídia Boaventura Pimenta*  
*Silvana Caffé Farias*
- 12 **Ordenamento jurídico e o acesso escolar: contradições entre o legal e o real na educação do Recôncavo da Bahia** 213  
*Elizabeth Pereira Barbosa*



<b>13</b>	<b>Mídia-educação e formação do professor reflexivo: pensando a docência por uma racionalidade comunicativa</b>	<b>229</b>
	<i>Marta Pastor da Silva Barreto</i> <i>Úrsula Cunha Anecleto</i>	
<b>14</b>	<b>Teoria do self dialógico: movimento entre as vozes e as posições do “eu”</b>	<b>245</b>
	<i>Luciana Rios da Silva</i> <i>Elaine Pedreira Rabinovich</i>	
<b>15</b>	<b>O TEA e a educação especial: sentimentos e experiências de mães-cuidadoras</b>	<b>257</b>
	<i>Maria Angélica Gonçalves Coutinho</i> <i>Ana Cecília de Souza Bastos</i>	
<b>16</b>	<b>Aspects symboliques de la nourriture dans le processus de civilisation: l’homme devient ce qu’il mange</b>	<b>277</b>
	<i>Arthur Prado-Netto</i>	
	Posfácio	295
	Sobre os organizadores	297
	Sobre os autores	299





# Apresentação

A coletânea intitulada *Educação, Sociedade e Intervenção: diálogos entre pesquisas* está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social, ancorado, academicamente, ao Departamento de Educação do Campus XI (Serrinha), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como um Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu*, aprovado por Resolução nº 1.952/2018 do Conselho Universitário da UNEB e recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) através do ofício nº 60/2018, tendo como área de avaliação a interdisciplinar.

O Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) representa, nesse contexto do Território do Sisal, a oportunidade de desenvolvimento de postura investigativa, objetivando identificar e equacionar possíveis soluções para problemas concretos do contexto educativo e social, através da elaboração e concretização de projetos de investigação que produzam uma ação interventiva, a ponto de incidir em uma contribuição na qualidade de vida dos cidadãos do Território do Sisal.

Com efeito, salientamos que esta coletânea se organiza em três partes, a citar: a primeira parte, intitulada Novos Contextos de Aprendizagem (Linha 1 do MPIES); a segunda parte, Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária (Linha 2 do MPIES) e a terceira parte, MPIES em Diálogos. Os dez capítulos que compõem as duas primeiras partes do livro foram motivados pelo Componente Curricular obrigatório: Modelos de Educação Interventiva e

Social, oferecido no primeiro semestre (2019.1) do MPIES da UNEB Campus/XI, em articulação com outros componentes curriculares do referido semestre, assim como, de formas diferentes, estão vinculados aos Grupos de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS), exercitando a dialogicidade entre as linhas de pesquisas, em diferentes áreas do conhecimento, entre professores/pesquisadores, estudantes de Iniciação Científica e Mestrandas(os) do MPIES, revelando interfaces. Outrossim, a continuidade da dialogicidade se faz presente na terceira parte, com seis artigos de pesquisadores oriundos de programas de pós-graduações da Bahia, do exterior, os quais estabelecem interlocuções com o MPIES.

Maria Lúcia de Fátima Melo Alves Calabria, Natiele Rios Rosário e Ivonete Barreto de Amorim abrem a coletânea com o capítulo “Cultura popular do/no cordel: perspectivas reveladas no estado do conhecimento”, que tem como objetivo explicitar reflexões acerca da cultura popular do/no cordel, tendo como base as perspectivas reveladas no estado do conhecimento. A pesquisa de abordagem qualitativa e vinculada ao estado do conhecimento, contou com as contribuições teóricas de Santos (2010); Gadotti (2000), Quijano (2006), Dussel (2016), dentre outros que subsidiaram as discussões e análises dos resultados. A investigação problematiza reflexões acerca da necessidade de enfrentamento e resistência de povos frente à violência da lógica do pensamento abissal, das políticas neoliberais, da colonização do pensamento, considerando a imersão de perspectiva insurgente de povos legitimamente situados nas suas verdades e possibilidades de autorizar-se em diferentes campos, dentre as quais destaca-se a cultura popular imbricada no cordel do nordeste brasileiro.

O segundo capítulo “Rodas de conversas em torno da catação de ostra entre mulheres do Iguape: um lugar de formação?”, de Mário Antonio Santana de Oliveira e César Costa Vitorino, tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre as rodas de conversas, em torno da catação de ostra, realizadas por mulheres quilombolas,

como lugar de fala, indicando algumas das particularidades da formação que ocorre a partir desse lugar. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, descritivo, de abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados optou-se pela entrevista e observações. Os resultados evidenciaram que estas rodas de conversas se constituem como lugar de construção coletiva de projetos de emancipação e construção do sujeito quilombola, assim como de compartilhamento de saberes ancestrais e de solidariedade entre as mulheres.

As autoras Valéria Antunes Dias, Rafaela de Carvalho Azevedo e Sandra Célia Coelho G. Silva, no terceiro capítulo, “Educação inclusiva e religião: uma revisão bibliográfica sobre a influência do Ensino Religioso na formação dos sujeitos”, destacam como objetivo compreender a importância do Ensino Religioso na formação dos sujeitos, salientando que este consiste em um dos importantes pilares na construção do cidadão e seu desenvolvimento humano. Outrossim, tensionam a influência da religião no pensamento discriminatório, corroborando em alguns momentos para o acirramento dessa questão em detrimento de outros que levam a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados encontrados demonstram a importância de uma educação que produza autonomia, sendo o Ensino Religioso um meio de formação dos sujeitos.

O quarto capítulo “Perspectivas históricas e contemporâneas da educação profissional”, de Karine das Neves Paixão Silva e Selma Barros Daltro de Castro, traz em seu escopo a reflexão acerca das perspectivas históricas e contemporâneas da educação profissional e seu impacto no ensino desta. O estudo mostra uma breve trajetória histórica do contexto de implementação das políticas públicas voltadas à educação profissional. Metodologicamente, foi utilizada a pesquisa bibliográfica através de trabalhos acadêmicos e pesquisas referentes ao tema discutido, de caráter exploratório. O referencial teórico tem aporte em autores como Cunha (1978), Manfredi (2017), Frigotto (2005), Libâneo (2018) e Saviani (2008). O trabalho ainda apresenta o impacto e as consequências da política neoliberal na esfera da educação e, diante disso, surge a importância de se trabalhar uma educação profissional emancipatória em espaços formais de educação.

Izabel Cristina Lima Dias Alves, Marcia Torres Neri Soares e Mônica Moreira de Oliveira Torres no quinto capítulo “(Im)possibilidades de articulação entre a universidade e escola: desafios e recorrência do tema na atualidade explicitam as possibilidades e impossibilidades de articulação entre universidade e escola, contextualizando com reflexões que emergiram nas disciplinas Modelos de educação interventiva e social e Educação, desenvolvimento e modernidade realizadas durante o mestrado profissional em Intervenção Educativa e Social. As autoras destacaram que é imprescindível ao entendimento dos desafios subjacentes a articulação entre a educação superior e a educação básica, denotando os desafios e a recorrência do tema na atualidade.

O sexto capítulo abre a segunda parte da coletânea com o texto “Educação popular e a economia solidária no contexto do Território do Sisal: algumas reflexões preliminares”, de Ana Paula Araujo Lopes, Janeide Bispo dos Santos e Janio Roque Barros de Castro, objetiva tecer uma breve reflexão sobre a educação popular e a economia solidária, tendo como referências as discussões traçadas no MPIES, da UNEB, levando em consideração as experiências empíricas construídas coletivamente no contexto do Território do Sisal, no estado da Bahia. O percurso metodológico pautou-se na revisão de literatura das leituras realizadas no programa, bem como numa pesquisa de base exploratória. O resultado das discussões aponta que as ações de educação popular e de economia solidária, sobretudo, no contexto do Território do Sisal, têm se constituído de práticas fundamentais que possibilitam os sujeitos a pensarem tanto a produção quanto a reprodução das suas vidas, transformando assim, as suas realidades.

Sebastiana Maria Ribeiro da Silva e Everton Nery Carneiro no sétimo capítulo “Educa-me ou devoro-te: a educação prisional e os paradigmas contemporâneos” explicitam como a educação para detentos vem sendo tratada no Brasil, bem como os paradigmas vêm sendo utilizados na aplicação do ensino nas prisões. O estudo de base bibliográfica assevera que são potencializados novos olhares sobre a educação prisional, assinalando a superação de discursos

arcaicos e hegemônicos, com vistas a tangenciar a ressocialização, ancorada em práticas educativas, constituindo-se como uma chave para que o Sistema Prisional brasileiro deixe a penumbra social.

O oitavo capítulo intitulado “Os desafios da educação na contemporaneidade: discutindo conceitos”, de Janara Aparecida Teixeira Batista, Cláudia Regina de O. V. Torres e Emile Cristina do Nascimento, discute como a educação vem sofrendo interferências com o passar dos anos para atender às demandas da formação do homem contemporâneo. As reflexões emergiram a partir de discussões ocorridas durante as aulas do MPIES, na disciplina Modelos de Educação Interventiva e Social. As discussões sobre a educação foram ancoradas, por meio de seus processos e suas políticas, através de quatro eixos históricos e seus teóricos, com o intuito de mapear o percurso da educação na contemporaneidade. Na sequência Marinalva de Souza Teixeira Silva e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres discorrem no nono capítulo “O papel docente: reflexões sobre pressões do ambiente de trabalho que podem levar às diferentes modalidades de estresse” o panorama social exibido pela globalização, amparado por um processo de modernização que se expandiu de forma mais aligeirada desde meados do século XX, reverberando em profundas mudanças no contexto social contemporâneo.

Fechando a segunda parte da coletânea, o décimo capítulo “Do asfalto pra lá: o racismo institucional presente na divisão entre estes e os outros” de Lousana de Jesus Santana, Marcelo Máximo Purificação e Paulo Cezar Borges Martins, traz a discussão sobre a bifurcação que o racismo institucional consegue incutir na sociedade, de forma que existam aspectos visíveis e invisíveis dessa divisão em todos os âmbitos imagináveis das relações sociais, tendo como problema a criação histórica e social de uma divisão que tem como premissa as vertentes de raça e classe.

Lídia Boaventura Pimenta e Silvana Caffé Farias iniciam a terceira parte da coletânea com o décimo primeiro texto “Gestão da educação superior: articulação, autonomia, financiamento e avaliação institucional”, que tem origem na participação das autoras no III Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social,

promovido pelo Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), vinculado à UNEB. A iniciativa baseou-se na reflexão sobre características próprias da gestão da instituição universitária, sob a perspectiva da autonomia, financiamento e avaliação, elementos presentes no exercício da política pública de Educação Superior. A pesquisa, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, destaca a complexa estrutura e funcionamento da universidade pública, bem como a relação efetiva junto à comunidade na qual atua, pautada no desenvolvimento social, na condição de instituição com autonomia didático-científica, e conseqüentemente, com competência em estabelecer sua política de ensino, pesquisa e extensão.

No décimo segundo capítulo “Ordenamento jurídico e o acesso escolar: contradições entre o legal e o real na educação do Recôncavo da Bahia”, Elizabete Pereira Barbosa destaca como objetivo esclarecer como foi produzido o processo de escolarização no Recôncavo da Bahia, no período de 1925 a 1946. O estudo revela as condições educacionais de uma sociedade de classe no período de 1925 a 1946, com vistas a demonstrar que a legislação pode representar um instrumento viável de luta e que através dela também poderia ter sido possível criar as condições propícias para garantir melhores condições de acesso e permanência escolar da infância, no Recôncavo Fumageiro. A investigação desse contexto histórico explicita uma das vias para compreender os marcos, impasses, disputas conceituais e políticas na constituição histórica da educação para a infância brasileira, baiana e, especificamente, do Recôncavo.

As autoras Marta Pastor da Silva Barreto e Úrsula Cunha Anecleto, no décimo terceiro capítulo, “Mídia-educação e formação do professor reflexivo: pensando a docência por uma racionalidade comunicativa”, discutem implicações da inserção da mídia-educação no processo de formação continuada do professor que atua na Educação Profissional (EP), desvelando sua contribuição como um campo de saber, que busca formar sujeitos críticos e criativos e que dialoguem, de forma autônoma, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).



O décimo quarto capítulo, “Teoria do *self* dialógico: movimento entre as vozes e as posições do ‘eu’” de Luciana Rios da Silva e Elaine Pedreira Rabinovich, revela que no contexto da contemporaneidade há uma crescente insatisfação diante da falta de resposta para inúmeras fragilidades relacionadas ao comportamento humano, tanto diante si, quanto dos outros, isso instigou a psicologia a buscar novas soluções para os desafios que se impuseram sobre a ciência psicológica e sobre o modo de convivência humana. Nesse sentido, um dos resultados dessa busca teórica e transversal é a aproximação com o dialogismo, cujo princípio parte da metáfora do diálogo para a caracterização do ser humano e seus fenômenos. O estudo do *Self* Dialógico possibilita uma reflexão mais ampla diante da diversidade e das contradições sociais que nos são impostas sob o signo das desigualdades e de tantas outras questões complexas a que estamos sujeitos. Esse quadro social destaca como conclusão que a noção dialógica de identidade não é apenas um aspecto interessante a ser considerado, mas um imperativo ético a ser adotado.

Maria Angélica Gonçalves Coutinho e Ana Cecília de Souza Bastos no décimo quinto capítulo intitulado “O TEA e a educação especial: sentimentos e experiências de mães-cuidadoras” revelam alguns sentimentos e experiências de cinco “mães-cuidadoras” em relação à educação especial de seus filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando que o processo inclusivo encarregou os sistemas sociais de garantirem a igualdade de direito à diversidade. O estudo explicita no seu bojo um avanço concernente a alguns sentimentos relatados por essas mães, que antes eram apego, culpa, solidão, e, posteriormente, representam a redução do nível de estresse, conforto, a partir do conhecimento e da convivência com a deficiência.

O décimo sexto capítulo “Aspects symboliques de la nourriture dans le processus de civilisation: l’homme devient ce qu’il mange” de Arthur Prado-Netto fecha a coletânea, trazendo uma discussão ancorada na Psicologia Social do aspecto simbólico da alimentação no processo de civilização, tomando como referencial teórico a cozinha como linguagem de Lévi-Strauss e o processo civilizatório

de Norbert Elias. A pesquisa, de caráter qualitativo, procedeu um inquérito alimentar em 18 famílias da cidade de Bordéus na França, país internacionalmente reconhecido pela cultura alimentar. Os resultados revelaram que a entrada da mulher no mercado de trabalho e o progresso tecnológico diminuíram os momentos de reunião familiar durante as refeições e que atualmente as famílias na França tendem a se encontrar nos jantares, nas refeições dos finais de semana ou em datas comemorativas.

Por fim, esperamos que os(as) leitores(as) atentos(as) dessa coletânea estabeleçam relações profícuas com as suas práxis e pesquisas, assim como participem da visão prospectiva que essa coletânea se transforme em uma série contínua do MPIES, com vistas a potencializar novas dialogicidade inter/ multidisciplinar, desvelando processos e ações na área de concentração educação, sociedade e intervenção, na Pós *Stricto Sensu*, modalidade profissional, que tem como princípio incidir na qualificação profissional.

*Ivonete Barreto de Amorim*  
*Sandra Célia Coelho G. Silva*  
*Rosuel Lima Pereira*

# Prefácio

Las universidades han desempeñado históricamente un papel protagónico en la sociedad, al estar involucradas, como espacios de formación técnica y profesional, en constantes procesos de transformación, máxime en la actualidad, donde los nuevos escenarios económicos, políticos, sociales y educativos, tanto nacionales como internacionales, demandan cada vez mayores y mejores respuestas a las demandas de la sociedad.

Precisamente, uno de los retos actuales que enfrentan las universidades a nivel mundial, ha sido cumplir con su función social, ya que la mayor tensión entre teoría y práctica lo constituye el poder recuperar y darle uso al conocimiento adquirido, desde los contextos socioculturales concretos, según situaciones de la vida real. Por lo que la universidad cumple sus responsabilidades generando profesionales con conciencia histórica y espíritu cívico, es decir personas capaces de reconocer la situación de sus sociedades y de entender sus deberes para con el desarrollo social.

Esta idea fue refrendada en la II Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Cartagena de Indias en 2008, en la que se ratificó que las universidades deben “impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación,

vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados”.<sup>1</sup>

El acercamiento de las universidades a las demandas de la sociedad, encontró en el Manifiesto Liminar de Córdoba en 1918, la más radical de las reformas hasta entonces acontecidas en el panorama latinoamericano, que trajo como fin la construcción del modelo de universidad latinoamericana basado en el compromiso social, educativo y cultural del país y sus pobladores, y que derivó en un impacto profundo en la educación superior latinoamericana, al promulgar las ideas de transformación de la enseñanza superior y el rol necesario e imprescindible de la Universidad en el desarrollo social.

Justo en el centenario de la Reforma de Córdoba, la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, enunció en su declaración final que “los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualdad y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios”.<sup>2</sup>

En este contexto, las universidades deben promover la justicia, la equidad, la inclusión, la integración, la lucha contra la pobreza y el desarrollo sostenible fortaleciendo su interacción con la sociedad.

En este cónclave regional se pone de relieve que el vínculo universidad-sociedad debe expresarse en el esfuerzo de todos los actores involucrados y reafirma la necesidad de una educación

---

1 CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2008, Cartagena de Indias. *Anais* [...]. Cartagena de Indias: CRES, 2008.

2 CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 3., 2018, Córdoba. *Anais* [...]. Córdoba: CRES, 2018.

que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a crear un espíritu de solidaridad y de cooperación, que construya la identidad continental, que genere las oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades.

Esta línea de pensamiento reafirma que el rol de la educación está dado por el encargo de desarrollo social, comprometiéndose a ser parte crítica, reflexiva y propositiva de los cambios y transformaciones en los ámbitos, científicos, políticos, sociales, culturales, ambientales y económicos. Son las universidades las convocadas a brindar alternativas de acción que le permita a hombres y mujeres desarrollarse.

En este sentido, la obra que los profesores Ivonete Barreto de Amorim, Sandra Célia Coelho G. Silva y Rosuel Lima Pereira, que en calidad de organizadoras ponen a consideración de profesores, académicos, estudiantes y público en general; nos brinda la posibilidad de conocer de primera mano, los resultados de varias investigaciones vinculadas al Programa de Maestría en Intervención Educativa y Social, anclado académicamente al Departamento de Educación del Campus XI (Serrinha) de la Universidad del Estado de Bahia (UNEB), Brasil, en las que se devela el rol social de la universidad, como institución de educación intrínsecamente relacionada con la sociedad en la que se inserta.

Las investigaciones incluidas en la colección, acuciosamente seleccionadas, contribuirán a una visión más holística y glocal de la relación entre educación y sociedad desde una perspectiva dialógica, al abordar temas neurálgicos como educación inclusiva, educación popular, rol de los docentes y gestión de la educación superior, todos ellos relacionados con los desafíos de la educación en la contemporaneidad.

Los resultados que se presentan contribuyen al cumplimiento de algunos de los desafíos que hoy enfrenta la Educación Superior, fundamentalmente en América Latina, en correspondencia con lo

expresado por el Dr. José Ramón SaboridoLoidi, Ministro de Educación Superior de Cuba en la Conferencia Inaugural del 11 no Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2018, entre los que se destacan:

- a. Refrendar el ideal de universidad comprometida con la sociedad, su desarrollo y necesidades, lo que demanda de una universidad que afronte el desafío de implicarse profundamente en el desarrollo social, económico, ambiental, cultural e institucional, y que contribuya a la reducción de la pobreza y de las enormes desigualdades que caracterizan a Latinoamérica.
- b. Actuar en pos de una mayor integración con la sociedad, sectores productivos, territorios y comunidades, lo que podría incidir en un avance hacia mayores niveles de pertinencia social de la educación superior, que se manifiesta al asumir el compromiso de plantear soluciones para atender la complejidad de las situaciones económicas, políticas y sociales presentes. La pertinencia se consigue efectivamente con la participación de la universidad, a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad, en especial con la gente de su entorno. Los sentidos de esta participación son bidireccionales e incluyen en su movimiento, tanto a los productores como a los usuarios del conocimiento. De esa manera, el conocimiento tiene un valor público; es pedagógico y contribuye al desarrollo social.

El resultado palpable de este proceso de socialización del conocimiento, será, sin lugar a dudas, que la colección Educación, Sociedad e Intervención: Diálogos entre investigaciones, incentivará el rol social de la Universidad desde una postura científica, contribuyendo a la solución de los problemas que puedan identificarse en el contexto educativo y social.

Desde esta perspectiva, se contribuirá a la construcción colectiva de un modelo de universidad humanista, contemporánea y científica; articulada con la sociedad, en diálogo permanente con sus territorios y comunidades; con la capacidad de producir, diseminar y contribuir al uso social del conocimiento, mediante su participación

activa en el desarrollo del país, convirtiendo a la universidad en un actor relevante de las transformaciones que imponen los actuales desafíos de la educación, en especial, la educación superior.

*Dr. C. Amado Batista Mainegra*

*Subdirector de Postgrado y Relaciones Internacionales  
Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior CEPES*





The background features several overlapping, thin grey circles of varying sizes. Three of these circles have a small, solid grey dot on their perimeter. The dots are located at approximately the top-left, top-right, and bottom-right positions of the frame. The overall aesthetic is clean and modern.

Primeira parte

# **Novos contextos de aprendizagem**



# 1 Cultura popular do/no cordel: perspectivas reveladas no estado do conhecimento

*Maria Lúcia de Fátima Melo Alves Calabria*

*Natiele Rios Rosário*

*Ivonete Barreto de Amorim*

## Introdução

O estudo ora apresentado encontra-se diretamente relacionado às discussões problematizadas no bojo do componente curricular Modelos de Educação Interventiva, em consonância com articulações das investigações das autoras, as quais estão ancoradas na Linha de Pesquisa 1 intitulada Novos Contextos de Aprendizagem, do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia/Campus XI, em estudos do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), assim como em leituras problematizadas em outros componentes curriculares do MPIES, tangenciando interfaces de conhecimentos, pesquisas, saberes e dizeres, à luz das contribuições de Santos (2010), Gadotti (2012), Quijano (2005), Dussel (2016), dentre outros que desdortinaram a necessidade de enfrentamento e resistência de povos frente à violência da lógica do pensamento abissal, das políticas neoliberais, da colonização do pensamento, considerando a imersão de perspectivas da insurgência de

povos legitimamente situados nas suas verdades e possibilidade de autorizar-se em diferentes campos, dentre as quais destacamos a cultura popular imbricada no cordel do Nordeste brasileiro.

Com base nessa compreensão é imperativo ressaltar que a cultura popular é ponto nevrálgico de discussões, pois, além de resistência emblemática diante da égide dos ditames neoliberais e hegemônicos, representa a voz de diferentes manifestações do povo em diferentes contextos, revelando processos, percursos e diálogos com as identidades, em face da sua marca ter ancoragem na heterogeneidade dialogada. Com efeito, associar cultura popular do/ no cordel no contexto do Nordeste brasileiro demanda a descortinar a base de uma Região, de um povo miscigenado, ancorado em matrizes indígena, africana e portuguesa.

Destarte, quando pensamos ou falamos de cordel, adentramos no universo da cultura popular, pois este folheto,<sup>1</sup> revela as vozes dos sujeitos, dos contextos, através de suas narrativas populares, as quais são expressões de tradições, de vidas, de memórias, de identidades. Isto posto, é oportuno ressaltar que o cordel tem mobilizado pesquisadores, escritores, docentes e estudantes a investigar seu potencial mobilizador e incentivador de atitudes de leitura, da oralidade e da escrita em diferentes contextos socioeducativos, face as possibilidades que esta literatura popular tem nos sujeitos, pois representa significado cultural de um povo, que pensa, que expressa através da sonoridade de sua fala e traduz uma cultura viva, legítima, significativa e visceral.

Assim, quando dialogamos sobre cordel, emerge inevitavelmente os conceitos de educação popular, educação social e educação comunitária, buscando responder e valorizar aquilo que representa a essência de uma comunidade, de um povo, com suas místicas, suas crenças, seus fazeres e seus saberes como expressão crítica de um povo sobre seu cotidiano. Com base nessa compreensão,

---

1 O termo folheto conhecido também como sinônimo de cordel são vendidos em cordões, barbantes ou similar, sobre uma lona no chão das feiras livres. (MATOS, 2010)

destacamos esses conceitos supracitados sobre a lógica e expertise de Gadotti (2012, p.11, grifo nosso) quando afirma que um dos princípios oriundos da educação popular “[...] tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo *respeito pelo senso comum* que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a *teoria presente na prática popular*”. Essa valorização dos saberes do senso comum do povo é reiterada ainda pelo autor quando indica que a descoberta do potencial dessa teoria quando problematizada pode ser agregada a “raciocínio mais rigoroso, científico e unitário”

Inspiradas em Gadotti (2012), destaca-se que um dos princípios que regem a cultura popular consiste na compreensão e na validação de novas formas de conhecimento, tendo como princípio norteador o senso comum, os interesses coletivos, os quais reverberam em novas problematizações sobre o vivido, o experienciado, teorizado e dialogado cotidianamente. Nessa perspectiva, a educação popular emerge de algo comum, coletivo e do cotidiano, extremamente genuíno; por conseguinte o movimento popular dessas pessoas consiste em construir uma forma de desenvolvimento de aptidões e habilidades na busca da garantia dos seus direitos, com base na realidade concreta.

Gadotti (2012, p. 11, grifo nosso) ainda, enfatiza que,

[...] o campo da educação social é muito amplo e compreende o escolar e o não-escolar, o formal, o informal e o não-formal. [...] A educação social compreende a educação de *adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa*, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social.

Nesse sentido, o autor nos indica que a educação social precisa ser interpretada de forma ampla e complexa, pois compreende, além da educação formal e escolar, a não formal ou informal. Neste sentido, extrapolam os muros das escolas, interagem com a educação cidadã,

social, legitimamente situada, dialogando com as questões socioculturais da vida, das organizações e diferentes segmentos sociais.

Já em relação a educação comunitária, Gadotti (2012, p. 13, grifo nosso) assevera que

[...] pode ser entendida como uma das *expressões da educação popular*, mediante a qual se busca melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios.[...] A educação comunitária tem sido também entendida como *desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento de comunidades*, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas.

Assim, o autor destaca que a educação comunitária se constitui como uma forma de desenvolvimento da comunidade, tendo em vista contribuir para a busca da melhoria da qualidade de vida das comunidades e dos setores excluídos, assim como contribui para a organização e o fortalecimento da solidariedade, através dos movimentos populares legitimamente historicizados.

Diante do exposto, o artigo teve como objetivo explicitar reflexões acerca da cultura popular do/no cordel, tendo como base as perspectivas reveladas no estado do conhecimento. Com efeito, ficou estruturado em quatro seções: a primeira, denominada de “Caminho metodológico”, descreve a abordagem qualitativa ancorada na pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento; a segunda, “O que dizem as pesquisas sobre cordel?”, discorre sobre os quatro estudos identificados na pesquisa do estado do conhecimento tendo como palavras-chave cordel e cultura popular; a terceira, “Aspectos teóricos evidenciados nas pesquisas”, apresenta as discussões das informações sobre a análise das categorias Cordel como representação da cultura popular e Cordel como força do povo nordestino, e, por fim, na quarta seção, as “Considerações finais”, reitera-se a necessidade de valorização e ampliação das discussões sobre a cultura popular presente no cordel para além dos estados do Nordeste brasileiro.

## Caminho metodológico

A metodologia desta investigação consiste em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, denominada Estado do Conhecimento, compreendida por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como “[...] a identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”, permitindo ao pesquisador uma visão da realidade que está sendo investigada no campo acadêmico.

As fontes da pesquisa foram o *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia (RI UFBA) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (Capes/MEC). Para localização dos textos foram considerados a identificação, o período temporal de 2014 a 2019, ou seja, os últimos cinco anos, utilizando as seguintes palavras-chave: cordel e cultura popular, conforme descrição dos três quadros a seguir:

Quadro 1 — Pesquisa Repositório UFBA

PALAVRAS-CHAVE	TRABALHOS ENCONTRADOS
Cordel	Santos (2016) Política dos tubarões e sociedade da carestia: a redemocratização do Brasil nos folhetos de cordéis de Apolônio Alves dos Santos (1974-1992).

Fonte: adaptado de Rosa, Meirelles e Palacios (2019).

Quadro 2 — Pesquisa Biblioteca Digital

PALAVRAS-CHAVE	TRABALHOS ENCONTRADOS
Cordel	Pereira (2018) A poética popular nordestina no período da 1ª República (1889-1918): os cordéis de Leandro Gomes de Barros.

Fonte: adaptado de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2019a).

Quadro 3 — Pesquisa no Portal CAPES

PALAVRAS-CHAVE	TRABALHOS ENCONTRADOS
Cultura popular	<p>Brandão (2017) A história pública e a construção do “popular” no acervo de cordéis da Fundação Casa de Rui Barbosa (1961-2012).</p> <p>Albuquerque, Oliveira e Gaudêncio (2015) Memória de poetas populares na internet: Uso da plataforma <i>wordpress</i> na preservação e acesso a artefatos poéticos da literatura de cordel brasileira (Capes).</p>

Fonte: adaptado do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) (2019b).

Com base na identificação dos trabalhos selecionados chegamos à definição de quatro estudos a serem analisados, considerando que dois, Santos (2016) e Pereira (2018), contemplaram a palavra-chave **cordel** e outros dois, Albuquerque, Oliveira e Gaudêncio (2015) e Brandão (2017), evidenciaram nos seus textos a palavra-chave **cultura popular**. Diante dessa constatação sobre esses estudos destacamos as questões e discussões teórico-metodológicas que os constituíram.

## O que dizem as pesquisas sobre cordel?

Santos (2016) discutiu sobre a história da literatura popular e objetivou compreender, através do olhar de um poeta da literatura popular, o contexto político e social nas décadas de 1970, 1980 e 1990, propondo-se a observar os eventos e figuras políticas que marcaram a sociedade, dentro do período histórico delimitado, discutindo como o cordel influenciou as construções e reafirmações de opiniões e escolhas políticas. Destacou-se, ainda, o processo de criação do cordel, o qual envolve várias pessoas, participando e colaborando com a função do outro, mas tendo o cordelista como peça chave, para fazer toda a articulação das informações e para que o produto final tenha coerência. Um dos elementos mais importantes



do cordel é a capa, pois é a primeira imagem que o leitor tem contato, que em geral são compostas pelo título, nome do autor e imagem.

A autora trouxe, ainda, que a institucionalização da poesia popular pela Associação Brasileira de Literatura de Cordel emergiu da necessidade dos poetas que buscavam por espaços públicos para venda e apoio financeiro de patrocinadores para publicação dos folhetos, sem esquecer da preocupação em manter a tradição e a cultura dos folhetos de cordel. Os folhetos/cordéis podem ser de entretenimento ou de acontecimentos, o que modifica o seu tempo de vida, tendo em vista que os folhetos de acontecimentos são destacados como uma das demandas que tem como característica a urgência em compor, publicar e vender o que se passa no presente, enquanto o de entretenimento exige do poeta maior qualidade da narrativa.

A metodologia utilizada consistiu em um estudo de abordagem de pesquisa qualitativa, que apesar da utilização das obras de um único poeta cordelista, o estudo não se constitui como biográfico, tendo como sujeitos Maria José da Silva (sua sobrinha), os cordelistas que tiveram longo tempo de convivência com o poeta, e os próprios folhetos, como instrumentos o registro, catalogação e digitalização do acervo de Apolônio dos Santos. A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sergipe, na cidade de São Cristóvão, portanto na Região Nordeste no Brasil.

O estudo de Pereira (2018) dissertou sobre a forma que as narrativas dos cordéis escritos por Leandro Gomes de Barros (1865-1918, PB) interpretaram e retrataram as modificações sociais, culturais e políticas, advindas com o nascimento da República do Brasil. Tendo como objetivo geral entender a forma com que estas narrativas escritas pelo grande Leandro Gomes de Barros (1865-1918, PB) discorreram sobre as modificações sociais, culturais e políticas, advindas com a nascente República do nosso país, com o seguinte problema de pesquisa: como a literatura de cordel ajuda a pensar os procedimentos modernos da Primeira República? Levando à conclusão de que os cordéis produzidos por Leandro Gomes de Barros retratam a voz do povo, e os anseios populares: acerca dos elementos econômicos e sobre

fatores da soberania nacional e políticos e, por fim, mas não menos importante, a presença do calçamento, dos profissionais liberais, dos jornais e do hábito de ler e da leitura. Pereira (2018) aborda que, no início, o cordel, ou literatura popular nordestina, foi marcado pelos folhetos portugueses, tendo o seu início atrelado também ao repente, delimitando seu interesse no cordel, produção escrita.

Tendo como parte do seu público leitores analfabetos, o autor destaca que a capa se constitui como uma isca para os leitores, pois a imagem que antecede ao texto auxiliará no entendimento da história pelo público leitor. Ponto forte e característico do cordel, a melodia indica um recurso facilitador na partilha do pensamento, das histórias e que contribui significativamente para a construção de uma opinião sobre o determinado assunto ou acontecimento tratado na narrativa, contribuindo também para a formação de uma opinião pública. Nesse sentido, o cordelista seria a representação da voz do povo a respeito dos fenômenos e das experiências de vida do nordestino.

A metodologia utilizada consistiu em um estudo de abordagem qualitativa, através da análise de conteúdos, o *locus* da pesquisa foi o acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, tendo como sujeito da investigação Leandro Gomes de Barros e suas produções, e como instrumentos de coleta das informações o *software* Atlas Ti. Esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, em Salvador-Bahia.

Dando continuidade, o estudo de Brandão (2017) investigou, com base no acervo da Coleção Literatura Popular da Fundação Rui Barbosa, a invenção e a construção do popular na literatura de cordel, com o objetivo de compreender a literatura de cordel no seu processo de construção histórica, tendo como referência este arquivo, que dispõe de um dos maiores acervos do gênero no país: o da Fundação Casa de Rui Barbosa, buscando entender como um texto que se constituiu na oralidade se fez manuscrito e impresso e agora é amplamente difundido na internet. Concluindo que este trabalho inicial de construir um acervo se deu pela necessidade

dos intelectuais em estudar, hoje, este rico acervo está disponível para um público diverso, mais difundido, conhecido e consumido.

Brandão (2017) revelou que foram os folcloristas os primeiros estudiosos que despertaram o interesse nas literaturas populares ao ponto de catalogar, estabelecer uma geografia e uma temática. Assim, a construção de um acervo sobre a literatura de cordel possibilitou a ampliação deste gênero como fonte de pesquisa, discutindo questões como a produção, consumo, público leitor. Os anos 1970 e 1980 foram marcados como o período grandioso da literatura popular em verso, pois foi o período em que as universidades, instituições de pesquisa e governos, passaram a conter esta literatura em seus acervos. Esta pesquisa foi realizada no estado do Ceará.

Albuquerque, Oliveira e Gaudêncio (2015) abordaram as memórias dos poetas populares na internet, pensando as possibilidades de preservar a memória da poesia popular, particularmente a memória da vida e da obra de seus autores, por meio da adoção de recursos tecnológicos, concluindo assim que o uso de ferramentas online pode viabilizar a preservação e o acesso aos artefatos da memória coletiva da poesia popular e, de algum modo, fazer ecoar as vozes silenciadas por processos coercitivos ou não.

Na pesquisa de Albuquerque, Oliveira e Gaudêncio (2015) ficou evidenciado que a Região do Nordeste brasileiro possui elementos culturais que a caracteriza, a exemplo da literatura de cordel, inserida no Brasil a partir de meados do século XIX, com relevância nesta Região, incorporando a esta literatura os fatos próximos de sua realidade. Os autores disseram que é necessária uma relação sincrônica entre a memória erudita e a memória popular, possibilitando um diálogo entre as ciências, bem como o entendimento de suas aproximações e seus distanciamentos. Ainda de acordo com os autores, o despertar de outras culturas pela literatura de cordel revela que esta não é uma sublitteratura, mas que a falta de informação a seu respeito a deixa à margem.

A metodologia empreendida na pesquisa foi de abordagem qualitativa, desenvolvida em duas fases, a primeira estritamente

documental e a segunda bibliográfica. Destaca-se que a investigação foi realizada no estado da Paraíba, na Universidade Federal da Paraíba, *campus* I, em João Pessoa - PB.

## Aspectos teóricos evidenciados nas pesquisas

Após leitura atenta das dissertações e artigos, destacamos aspectos teóricos inerentes aos quatro trabalhos que culminaram na construção das seguintes categorias de análise Bardin (2002), a citar: **cordel como representação da cultura popular** e **cordel como força do povo nordestino**.

Na categoria **cordel como representação da cultura popular** destacamos as contribuições dos estudos de Galvão (2010) e Cascudo (1988) que consideraram o cordel fincado na oralidade, mas não restrito a esta forma de expressão, pois é reconhecido pelo formato impresso, o qual é tão propagado na Região Nordeste do Brasil. Outrossim, a impressão desses folhetos representa uma marca fundante deste gênero popular. Não obstante, é nevrálgico sinalizar a contribuição de Dussel (2016, p. 53), quando reitera a importância da cultura popular, pois esta

[...] como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este.

Essa exterioridade do próprio povo é evidente no âmbito dos trabalhos de Santos (2016) e Pereira (2018) quando externam que a concepção de cordel é explicitada sob a lógica a seguir: o cordel é empreendido como uma forma de comunicação direta, uma maneira de expor as opiniões das classes populares; compreende que este configura-se como livretos escritos em formas de rimas ou estrofes.

Percebe-se que os autores convergem na questão da comunicação e do formato desse gênero popular tão difundido no Nordeste brasileiro como representação das classes populares e de suas opiniões, interpretações, vivências, através da poesia do cotidiano, denunciando as reações do oprimido e contra as relações com o opressor.

Vale ressaltar que Santos (2016) reconhece a importância de Cascudo na definição de cordel, mas defende a concepção com base em Silva (2014, p. 40) que afirma “[...] a classificação autêntica popular nasceu da boca dos próprios poetas”. Já Pereira (2018) reitera a perspectiva de Cascudo, quando ressalta que a origem dos cordéis está atrelada à origem portuguesa.

Na categoria **Cordel como força do povo nordestino** as autoras Galvão (2010) e Lemarie (2010) nos referendam que este gênero popular, nascido de um povo que na sua maioria analfabeta, persistente, produtora de um folheto que ao mesmo tempo denuncia o cotidiano, traduz sonoridade, beleza, trabalho, dureza e força, aspectos que diferencia da poesia excludente e elitista oriundas da Europa.

Nos trabalhos de Santos (2016,) e Pereira (2018) a categoria o cordel como força do povo nordestino está presente nas expressões a seguir:

[...] a divulgação não está apenas no escrito da quarta capa, ela também é realizada pelo poeta quando este se comunica e interage com seu público. Por exemplo, existia uma associação entre ser *Nordestino* e a qualidade do cordel. O cordelista faz questão de falar ao leitor que a originalidade do seu cordel decorre de ser um *poeta nordestino*. (SANTOS, 2016, p. 24, grifo nosso)

[...] o cordel, particularmente o de Leandro Gomes de Barros, não tinha só a finalidade de diversão, havia em suas narrativas também a preocupação deste autor de informar, deixar os seus leitores em sintonia aos fatos que rondavam a região e o país. (PEREIRA, 2018, p. 32)

Percebemos que Santos (2016) destaca a força do cordel na qualidade expressa na sua originalidade e identidade, assim como Pereira (2018) enfatiza no cordel de Leandro Gomes de Barros a peculiaridade dos seus versos expressarem nos fatos situados na região nordestina e no Brasil.

Essas narrativas de Santos (2016) e Pereira (2018) estão arraigadas na perspectiva de Lemarie (2010) e Abreu (2006) quando asseveram que é preciso problematizar a origem do cordel no contexto da literatura europeia, mas é relevante destacar que quando este foi desenvolvido no âmago do Nordeste brasileiro ganhou características peculiares de uma autoria poética de um povo que tem orgulho da sua identidade.

As autoras ainda asseveram uma crítica à hegemonia da elite literária ao relatarem que diante de “um mecanismo de dominação” o termo “verso/folheto” nordestino, cultura popular e a posteriori literatura de cordel está impregnado de preconceito direcionado a um povo visto como analfabeto, rude, com duras condições ambientais de sobrevivência, o qual não poderia ter a capacidade de escrever um gênero literário. Contudo, “[...] **é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos**”. (QUIJANO, 2005, p. 19) Isso implica romper com colonialidade do poder, que através da imposição e do poder reiterou “[...] uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico”. (QUIJANO, 2005, p. 8)

Destarte, o cordel denota, de fato, a força do povo nordestino, traduzida em texto que foge dessa versão de colonialidade de pensamento, pois os versos dos cordéis são impregnados do cotidiano dos rostos insurgentes de uma gente de fibra que rompe com epistemicídio declarado ou camuflado de diferentes formas. Ou como traduz Santos (2010, p. 52)

[...] um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas

destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor.

Essa visão preconceituosa e excludente pode ser contextualizada, ainda mais, pela negação de uma Epistemologia do Sul, destacada pelas linhas

[...] cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por uma justiça social global requer a construção de um pensamento ‘pós-abissal’, cujos princípios são apresentados [...] como premissas programáticas de uma ‘ecologia de saberes’.(SANTOS, 2007, p. 3, grifo do autor)

Com base na lógica defendida por Santos (2007), o epistemicídio gera irreparáveis perdas, pois a lógica de uma epistemologia global nega importantes conhecimentos e experiências plurais, e para recuperar essas experiências, o autor salienta que a ecologia de saberes representa uma possibilidade imprescindível para a diálogo com diferentes e múltiplas narrativas, com vistas conhecer a existência de outros saberes, outras linguagens, instituindo campos de possibilidades culturais. Assim, ele destaca que a ecologia de saberes

[...] é uma epistemologia destabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível. Central a uma ecologia de saberes não é a distinção entre estrutura e acção, mas antes a distinção entre acção conformista e aquilo que designo por acção-com—com-clinamen. (SANTOS, 2007, p. 32)

Essa compreensão de Santos nos estimula, ainda mais, a defender a relevância da valorização da cultura popular no/do cordel, pois além da marca identitária, da riqueza cultural, da linguagem, mostra resistência e comunica universo simbólico de um povo, que persiste em mostrar suas lutas, suas vivências e resistência, rompendo com conformismo, buscando desvios necessários. Com efeito, desestabiliza a lógica hegemônica, pois permite agir num contínuo impregnado de significados, aberto e dialogal. Assim, o pensamento pós-abissal “pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes”. (SANTOS, 2007, p. 22) Ou seja, rompe com as perspectivas hegemônicas, reconhecendo as concepções vincadas na pluralidade e na heterogeneidade.

## Considerações finais

O cordel é sem sombra de dúvidas a linguagem popular mais expressiva de um povo das regiões urbanas e sertanejas do Nordeste brasileiro. Nessa perspectiva, os folhetos, com seus versos metrificados, em seus múltiplos enredos, ao longo dos anos, foram aos poucos do universo de analfabetos até os sujeitos letrados, inclusive artistas e intelectuais, sendo legitimados pela força da arte popular da palavra.

Assim, o cordel é parte inerente da cultura popular, pela sua peculiaridade de natureza artístico-literária dos seus enredos e narrativas que refletem, com a sua oralidade cadenciada, a vida em suas expectativas, limitações e necessidades das camadas populares, as quais utilizam a voz do cordel, mais especificamente do cordelista, para evidenciar e valorizar sua cultura.

Neste contexto, na pesquisa do estado do conhecimento ora apresentado ficou evidenciado nos quatro trabalhos de Santos (2016), Pereira (2018), Brandão (2017), Albuquerque, Oliveira e Gaudêncio (2015), que a concentração do cordel está na Região Nordeste do país,



aspecto que denuncia a incipiência de estudos e pesquisas que possam expandir ainda mais as reflexões sobre esta literatura de cordel para a sociedade brasileira, por concentrar uma riqueza de saberes e fazeres, sentimentos, sonhos, com o seu simbolismo, que se constituem relevantes para que novos estudiosos e teóricos disponham deste arcabouço para novas intervenções e pesquisas acadêmicas.

Diante do exposto, esta pesquisa não teve como finalidade esgotar as discussões sobre a temática, mas levantar novas possibilidades reflexivas acerca do cordel no século XXI, a exemplo da inquietação a respeito dos usos e significados que o cordel pode ocupar nos diversos segmentos socioeducativo, político-econômico e artístico-cultural, tendo em vista a formação de sujeitos interven-tores e propositores na perspectiva de uma sociedade igualitária, digna, justa, inclusiva e democrática, humanizadora e, consequentemente cidadã, pluralizando o sentido de cultura em culturas.

## Referências

- ABREU, M. Então se forma a história bonita: relações entre folhetos de cordel e a literatura erudita. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 199-218, 2004.
- ABREU, M. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- ALBUQUERQUE, M. E. B. C.; OLIVEIRA, B. M. J. F.; GAUDÊNCIO, S. M. Memória de poetas populares na internet: uso da plataforma wordpress na preservação e acesso a artefatos poéticos da literatura de cordel brasileira. *Liinc em revista*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 233-254, 2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3623>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRANDÃO, A. H. B. A história pública e a construção do “popular” no acervo de cordéis da Fundação Casa de Rui Barbosa (1961-2012). *Revista Observatório*, Palmas, v. 3, n. 2, p. 197-218, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3426/9610>. Acesso em: 13 jul. 2019.

- BRASIL. Biblioteca digital de dissertações e Teses. Brasília, DF, [2019a]. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- BRASIL. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, DF, [2019b]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- CASCUDO, C. L. *Literatura oral no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olímpio; Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1988.
- DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.
- GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 24 jul. 19.
- GALVÃO, A. M. O. Folhetos e jornais: uma análise comparativa do ponto de vista do leitor. In: MENDES, S. P. S. (org.). *Cordel nas gerais: oralidade, mídia e produção de sentido*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2010, p. 29-43.
- LEMARIE, R. Pensar o suporte: resgatar o patrimônio. In: MENDES, S. P. S. (org.). *Cordel nas gerais: oralidade, mídia e produção de sentido*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010. p. 7-21.
- MATOS, E. D. Literatura de cordel: poética, corpo e voz. In: MENDES, S. P. S. (org.). *Cordel nas gerais: oralidade, mídia e produção de sentido*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010. p. 15-28.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.
- PEREIRA, D. R. S. A poética popular nordestina no período da 1ª República (1889-1918): os cordéis de Leandro Gomes de Barros. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28028>. Acesso em: 13 jul. 2019.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES* (ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 69-86. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/eventos/escobar-natureza>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ROSA, F.; MEIRELLES, R. F.; PALACIOS, M. Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia: implantação e acompanhamento. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 21, n. 1, p. 129-141, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/1590>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.) Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez. Edições Almedina, 2010.p. 23-72.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.
- SANTOS, M. N. *Política dos tubarões e sociedade da carestia: a redemocratização do Brasil nos folhetos de cordéis de Apolônio Alves dos Santos (1974-1992)*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) - Pós Graduação em História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- SILVA, G. F. (org.). *Memoriam de Apolônio Alves dos Santos*. Rio de Janeiro: Studio Gráfico e Editora, 1988.
- SILVA, G. F. *Vertentes e evolução da literatura de cordel*. Rio de Janeiro: Milart, 2014.



## 2 Rodas de conversas em torno da catação de ostra entre mulheres do Iguape: um lugar de formação?

*Mário Antonio Santana de Oliveira  
César Costa Vitorino*

### Introdução

O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca das rodas de conversas em torno da catação de ostra enquanto lugar de formação de mulheres, no contexto de uma comunidade remanescente de quilombola da região do Iguape, Cachoeira-Bahia. Ao tomar como objeto de estudo as rodas de conversas das mulheres durante essa atividade laboral, foi iniciado um processo de observação e algumas particularidades foram emergindo do grupo, talvez própria da comunidade, as quais precisam ser estudadas, refletidas, analisadas e sistematizadas, de forma a dar visibilidade às experiências por elas produzidas. O lugar de fala dessas mulheres, durante a atividade laboral de catação de ostras, está inserido em um contexto histórico-cultural-simbólico bem definido, as rodas de conversa. Essas, por sua vez, estão inseridas em um lugar de representação maior, a comunidade, que no passado era denominada de Quilombo. Sodré (2015, p. 233) apresenta diferentes nomenclaturas para comunidade.

De acordo com o autor, “em termos empíricos – vilarejo, corporação, mosteiro, parentesco, tribo – era essa a comunidade tradicional [...]”. É oportuno sinalizar que os vários sentidos atribuídos ao termo comunidade se deve às rupturas, que provocaram mudanças estruturais na sociedade.

Ao questionar um membro da comunidade remanescente de quilombo, como ele se vê no território ou como se vê fora dele ou se já pensou em sair ou se quando saiu, se saiu, como se sentiu, encontramos respostas do tipo: “*não me vejo fora da comunidade, a não ser passeio, trabalho ou outras necessidades, exceto morar fora [sic]*”. Dialogando com Escobar (2005, p. 69),

[...] o fato é que o lugar – como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa – continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas.

Não obstante, vemos quilombolas jovens que são criados no seio da comunidade que saem para estudar em Universidades, fora do território, às vezes em outros municípios, eles/elas adquirem formação profissional e retornam à comunidade. Esse retorno pode objetivar diferentes ações, tais como: a) devolver o conhecimento sistematizado dos estudos a partir da realidade local, a comunidade; b) retomar o convívio familiar e comunitário; c) ter como domicílio a comunidade e trabalhar fora do território. Em geral, os quilombolas que retornam à comunidade, após estudos, buscam aplicar seus conhecimentos acadêmicos para atender as necessidades e resolver os problemas estruturais da comunidade, principalmente na área da educação, da saúde e da agricultura.

Uma prova do retorno social do conhecimento à comunidade está nessas rodas de conversas das mulheres, durante a catação das ostras. Observamos que as discussões estão para além da atividade laboral, além da produção de coisa – produto ou serviço –, porque nestas rodas as mulheres produzem conhecimento. Pois bem,

se partíssemos do pressuposto que as rodas de conversas se limitam a produção de coisas, tudo acabaria ao concluir a tarefa. Contudo, as rodas se constituem em lugar de fala das mulheres, bem como coletivo organizado de mulheres, na qual a catação das ostras – comuns aos olhos dos integrantes da comunidade – é uma atividade importante do ponto de vista da economia, sustentabilidade e socialização.

Para as mulheres da comunidade, as rodas de conversas significam lugar de diálogo, ideias, articulação e de tomada de decisão. É também nesse lugar que surgem discussões acerca de assuntos relacionados à comunidade, associação, vizinhos, familiares, saúde, trabalho, encontros, política, com uma “pitada” de gênero. Observamos, entretanto, que as mulheres são soberanas nessas rodas de conversas. Trata-se de uma prática consolidada pelo grupo de mulheres capaz de produzir formação do sujeito (quilombola) e do coletivo (comunidade).

Dito isso, o presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre as rodas de conversas em torno da catação de ostra, realizadas por mulheres quilombolas, como lugar de formação, indicando algumas das particularidades da formação que ocorre a partir desse lugar. O artigo encontra-se estruturado em seis seções, a primeira seção introdutória, seguida da seção que discute acerca de comunidade quilombola como espaço identitário de um determinado grupo. Na seção três apresenta-se as rodas de conversas como lugar de formação para os sujeitos deste “lugar”. Desse modo, discute-se a metodologia empregada para alcançar o objetivo proposto na pesquisa. Na seção “Análise e interpretação dos dados”, expõe os resultados da pesquisa. Por fim, na última seção, encontram-se as considerações finais.

## **Comunidade quilombola: um lugar contrariando ethos da modernidade**

Muitos agrupamentos sociais presentes no século XIX não se enquadravam na “Modernidade”, pois o termo modernidade é regido

por princípios eurocêntricos e por uma ética do individualismo. Para Sodré (2015, p. 234, grifo do autor),

[...] nos pensadores do século XIX – conservadores ou revolucionários – a ideia de comunidade serve de lastro doutrinário para criticar a impessoalidade do individualismo ou para fundar utopias políticas, como a de Proudhon. Mas também na nascente ciência do ‘social’, a sociedade é estudada, de Comte a Durkheim, como uma espécie de comunidade ampla.

Durante longo período de tempo estes agrupamentos foram atacados pelo poder vigente, por ter em sua essência o espírito comunitário, com uma hierarquia de indivíduos, a partir da relação de parentesco, amizade, religião e objetivos comuns, diferentemente das estruturas de poder instituída. Este cenário imprime uma “[...] significação ética e transformadora, um curso de ação socialmente provável ou um construto com valor heurístico para se interpretar uma realidade social” (SODRÉ, 2015, p. 236), a qual forjou o enfrentamento contra hegemônico, obrigando-os a constituir o conceito que representasse melhor esses grupos sociais: comunidade.

Começa, então, uma movimentação intelectual para validar essas estruturas comunitárias, integrando-as à sociedade, em formas de associação, sindicato, cooperativa, irmandade, entre outras estruturas. Pois, no processo “civilizatório”, implementado durante a modernidade, não seria possível a existência de outra forma de organização social, senão a institucionalizada. A organicidade dos quilombos associadas a outras estruturas sociais da época serviram de orientação, como referenciais empíricas, na concepção do conceito de comunidade, influenciando nos princípios, construção e estruturação das organizações de cunho comunitário. (SODRÉ, 2015)

O quilombo aqui mencionado deixa de ser um fato histórico e passa a ser compreendido por relações afetivas, de parentesco e de interesse comum coletivo, assumindo não mais a representação simbólica de quilombo, que inspirava horror e temor no século XVIII. Apesar do processo de desmistificação, observamos o uso do termo



quilombo tanto para especificar quanto para deslegitimar as comunidades remanescentes de quilombo, na contemporaneidade. Como esclarece Sodré (2015, p. 233-234, grifo do autor),

A aversão dos iluministas e liberais à comunidade decorre do fato de que, nestas, o indivíduo estava preso a estruturas tradicionais e estáveis, supostamente divinas. Era, portanto, uma forma social avessa às transformações libertadoras das consciências que, na Modernidade produziram a soberania individual. As doutrinas modernas do individualismo – que redundaram na sociedade civil, entendida como agregação de interesses particulares, e no indivíduo ‘livre’, esteio da esfera privada – eram visceralmente incompatíveis com o ordenamento secular das coisas presente no espírito comunitário.

Como já foi dito anteriormente, existe uma força hegemônica sustentada pelo capital e pela metrópole, estabelecendo normas, valores e condutas. As comunidades quilombolas são, nesse sentido, lugares de resistência a essa lógica imposta pelas grandes metrópoles e pelas investidas da globalização.

Diante do exposto, emergem alguns questionamentos, entre eles: 1) Como conceituar um lugar que vem sofrendo transformações e ameaças ao longo de sua trajetória histórica, frente à globalização ou pós-desenvolvimento? 2) Como atualizar conceitos e comportamentos sem perder a essência do lugar? Para Escobar (2005, p. 69, grifo do autor),

O lugar, em outras palavras, desapareceu no ‘frenesi da globalização’ dos últimos anos, e este enfraquecimento do lugar tem consequências profundas em nossa compreensão da cultura, do conhecimento, da natureza e da economia. Talvez seja o momento de reverter algumas dessas assimetrias ao focar novamente a constante importância do lugar e da criação do lugar, para a cultura, natureza e economia.

Escobar, ao propor a substituição do olhar de “importância do lugar e da criação do lugar” para “cultura, natureza e economia”,

impulsiona uma reflexão muito mais ampla, visto que a globalização esvaiu o lugar como termo definido a partir de perímetros geográficos.

Por outro lado, tomar como parâmetro esse lugar, onde a atividade produtiva não segue padrões de eficiência e produtividade, tampouco promove a competitividade e individualidade entre os sujeitos dos coletivos sociais envolvidos, e que tem como padrão de qualidade, valores culturais, afetivos, humanísticos e solidários, pode representar um retrocesso para a proposta de desenvolvimento neoliberal imposto aos países periféricos. No entanto, estes lugares são possíveis formas de organização social, humanística e fazem contraponto à globalização, colocando obstáculos importantes ao capitalismo e às modernidades eurocentradas.

Para Quijano (2005), considerar que a modernidade está unicamente associada à racionalidade, ciência e tecnologia, é continuar aceitando o conceito eurocêntrico de modernidade, onde os europeus ocidentais creem que são os responsáveis pelo processo civilizatório do mundo. Desconsiderar a contribuição dos povos de países do continente Asiático, Africano e Oceania, assim como das Américas, a exemplo dos Maias, Astecas, Incas, e de nós, afro-brasileiros, é ofuscar um passado existente e relevante para o avanço da humanidade. Uma das estratégias utilizadas pelos europeus, para desvalorizar a trajetória histórica e contribuições destes povos para a humanidade, foi a negação do conhecimento, das tradições, da cultura e saberes por eles produzidos. Tais contribuições não podem ser esquecidas, pois vêm se adaptando à realidade atual e constituindo-se como objeto de estudo na comunidade científica. De acordo com Quijano (1988 apud QUIJANO, 2005, p. 7):

O tempo pode ser novo, pois não é somente a extensão do passado. E, dessa maneira, a história pode ser percebida já não só como algo que ocorreu, seja como algo natural ou produzido por decisões divinas ou misteriosas como o destino, mas como algo que pode ser produzido pela ação das pessoas, por seus cálculos, suas intenções, suas decisões, portanto como algo que pode ser projetado e, conseqüentemente, ter sentido.

Os europeus ao destruírem culturas, memórias, tradições, ao negar conhecimento e identidade e, ao dizimar os povos da América, buscaram anular toda e qualquer forma de poder, identidade e sociedade construída ao longo do tempo, para dar início a um novo modelo de sociedade.

Na América foi permitido o tráfico dos descendentes da África para trabalhar na condição de escravos na agricultura e mineração, potencializando a produção de riqueza a baixo custo e em abundância, e conseqüentemente a ascensão da América do Norte e Europa no cenário do mercado mundial. O trabalho escravo exercido pela população trazida da “futura” África e escravizada na América veio atender a essa necessidade eminente de mercado. Os escravos tinham que trabalhar forçado até a exaustão e viver em condições sub-humana, aumentando o lucro dos colonizadores, seus donos, assim chamados por comprarem essa população, denominados de negros, na condição de objetos ou animais. Com esse juízo consciencioso entre os europeus ou brancos, o trabalho pago era permissível apenas aos brancos, acentuando ainda mais a inferioridade daqueles considerados não europeus. Este fato explica, em parte, a classificação social racista da população do mundo.

Nesse contexto histórico constrói-se a ideia de raça, alicerçada nas relações de poder e em teorias pseudocientíficas, produzindo identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, acentuando ainda mais a ideia de superioridade/inferioridade entre europeus e não europeus, respectivamente. Começa a ser instaurado um novo padrão de poder, que mais tarde se tornou mundial. Daí emerge a concepção do sistema de relações de produção, através do controle do trabalho, de seus produtos, em uma relação lógica e direta entre o capital e o mercado. Juntos configuram um novo sistema: o capitalismo. Vale ressaltar que o capital antecede o descobrimento da América, no entanto não apresentava uma estrutura articulada com as formas de organização existentes, tampouco com a força de trabalho e do trabalho como resultado. (QUIJANO, 2005) É preciso entender que

Em tal contexto, cada uma dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas. Em primeiro lugar, porque foram deliberadamente estabelecidas e organizadas para produzir mercadorias para o mercado mundial. Em segundo lugar, porque não existia apenas de maneira simultânea no mesmo espaço/tempo, mas todas e cada uma articulada com o capital e o seu mercado, e por esse meio entre si. Configuram assim um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente. Isto é, não apenas por seu lugar e função como parte subordinada de uma totalidade, mas também porque sem perder suas respectivas características e sem prejuízo das descontinuidades de suas relações com a ordem conjunta e consigo mesmas, seu movimento histórico dependia desse movimento em diante de seu pertencimento ao padrão global do poder. Em terceiro lugar, e como consequência, para preencher as novas funções cada uma delas desenvolveu novos traços e novas configurações histórico-estruturais. (QUIJANO, 2005, p. 2)

Com a nova configuração geopolítica, a América do Norte e Europa assumem posição de destaque no comércio mundial, como resultado da articulação orquestrada entre capital e mercado. A relação de trabalho refletia no controle da “produção-apropriação-distribuição” deixando de existir “mundos”, assim, China, Índia e Egito, tornaram-se parte do denominado mundo da globalização.

Este mundo globalizado passou a imprimir padrões, estilos, comportamentos e controle do trabalho e dos recursos. E, com base nas experiências historicamente construídas no mundo, foi criada uma nova estrutura de produção: o capitalismo mundial. (QUIJANO, 2005) Todo esse modelo de produção, embora dominante, não pode negligenciar as tradições e lugares de produções historicamente fortalecidas nas comunidades quilombolas, como será discutido a seguir.

## Roda de conversa como lugar de formação

É evidente que diante das tecnologias da informação e comunicação, as fronteiras de tempo e espaço deixam de existir, e nesse contexto, muitas manifestações culturais, tradições e comportamento têm sofrido influências. De acordo com Freire (1967), a civilização tecnológica provoca o desenraizamento do mundo, levando a perda de sua identidade, isso se deve ao apelo da publicidade comercial.

Nos grandes centros urbanos esse processo de transformação comportamental se encontra bastante avançado, pois as mudanças não ocorrem na mesma proporção que na zona rural. Apesar dos avanços tecnológicos, as rodas de conversas, círculo de cultura, entre outras formas dialógicas de uso na sociedade, não foram deslegitimadas. Sobre as rodas de conversas, Sampaio e demais autores (2014, p. 1301) esclarecem que “as rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes”.

Freire (1967), por sua vez, admite que o círculo de cultura é um lugar de aprendizagem não formal, no qual a figura do professor e do aluno são substituídas pelo coordenador e participante, respectivamente. Ao invés de aulas expositivas, o diálogo; contrário à sala de aula, espaços alternativos; em oposição ao conteúdo, programação contextualizada.

Outra estrutura de grupo naturalizado são as “rodas de conversas”, até porque é uma prática, enquanto comportamento social, de diálogo informal entre sujeitos conhecidos. Contudo, as rodas de conversas podem assumir o papel de método, especialmente quando ocorrem entre técnicos e profissionais de diversas áreas de atuação; ambientes escolares durante aplicação de atividades interativas professor/aluno; organizações sociais quando a demanda sugere ajustar ideias, nesse momento. (TAJRA, 2015)

A definição atribuída ao termo grupo por Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2014, p. 387) corresponde a “[...] um conjunto formado por duas ou mais pessoas que interagem durante um intervalo de tempo

relativamente longo, buscando atingir determinado(s) objetivo(s)”. Dito isto, é possível entender que as rodas de conversas tratam também de comportamento social, quando associadas ao contexto dos movimentos sociais. Talvez, por apresentarem características como vínculo, afetividade, solidariedade, cumplicidade, reciprocidade, valores sociais, ainda presentes nesse grupo social. Em se tratando de comunidade remanescente de quilombo, acrescentamos a relação de parentesco e identidade, esta última determinante no processo de constituição e autorreconhecimento, enquanto, sujeito (quilombola) e coletivo (comunidade/quilombo).

Compreender essa lógica construtiva/construtivista de identidade, pertencimento e território implica entender o processo de formação do sujeito, que tem início pelo seu nascimento e segue por sua trajetória histórica. Seguindo a linha de raciocínio de Freire, ao afirmar “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 12) Daí a importância de contextualizar o conteúdo teórico aplicado ao saber no trabalho cotidiano, estabelecendo uma relação dialógica compreensiva na prática formadora.

## Percurso metodológico

O presente artigo caracteriza-se quanto aos objetivos como descritivo, adotando a abordagem a quantitativa. Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa enquadra-se no estudo de caso. Acerca dos métodos de coleta de dados, decidiu-se por utilizar a entrevista e observação-participante. O *locus* da pesquisa é a Comunidade Remanescente de Quilombo Engenho da Ponte, visitamos e participamos um pouco de algumas atividades nos dias 25 de maio, 02 e 04 de junho e 07 de julho de 2019. As entrevistas foram gravadas com auxílio do *smartphone* e, posteriormente, transcritas para análise. As observações, por sua vez, foram registradas no diário de bordo e, em seguida, foram analisadas.

## Análise e interpretação dos dados

Na categorização do trabalho, no contexto historicamente construído, o ser é compreendido como aquele que produz seus próprios meios de subsistência material e simbólica, estabelecendo assim a própria existência social. Nos dias em que ocorrem a catação de ostra na Comunidade Remanescente de Quilombo do Engenho da Ponte, município de Cachoeira – Bahia, as mulheres se comunicam formando verdadeiro “grupo de trabalho”, por assim dizer. Esse grupo surge de forma natural, com as mulheres dispostas em roda, com o centro da roda livre para que seja colocado o fruto, a ostra.

As mulheres do entorno vão se aproximando, com suas mãos estendidas para pegar as ostras e começar a tarefa de catação. Junto a esse movimento surgem os diálogos inicialmente conversas paralelas, mas em seguida começam a tratar de questões que exigem seriedade e comprometimento. A simbologia que representa essa “roda” para a comunidade está para além do círculo ou circunferência formada, e sim para a formação do sujeito (quilombola) e do coletivo (comunidade/quilombo).

Um trecho da fala de uma respondente ao reproduzir a fala de outras mulheres sobre os reflexos da prática de catação de ostra sintetiza acerca da formação do sujeito na comunidade investigada. De acordo com LC001,

*[...] a gente tá ali. E aí a gente ver que a companheira tá indo pra maré tirar ostra [tosse]. De repente ela diz ‘não. Hoje [não], é que eu cortei minha mão tirando a ostra na maré’. **A gente já vê a necessidade de que tem que procurar uma proteção.** Entendeu? Ai chega, ‘eu não posso sentar no chão porque eu forcei muito a coluna’ Então, tudo que a gente pensa. **A maioria das vez, sai dessa rodas, porque, quando a gente vai para nossos encontros, nossas reuniões, nem tudo, nem tudo a gente coloca.***

Ao afirmar que “[...] vê a necessidade de que tem que procurar uma proteção” (LC001) a respondente nos permite inferir que, nestas rodas

de conversa, os relatos de suas participantes apontaram para aspectos que as mesmas buscam soluções que possibilitem otimizar suas práticas.

LC001 sugere também que essas rodas de catação das ostras têm influenciado na mudança de comportamento das mulheres na comunidade, tanto na tomada de decisão nas reuniões da associação, cursos e encontros, quanto nas relações interpessoais com amigos, familiares e maridos, ao ponto de perceber o respeito e a escuta das vozes femininas em diversos espaços de convivência.

Notadamente, as mulheres criam uma espécie de barreira uniforme que impede a penetração de corpos indevidos, e, no caso das referidas rodas, refere-se ao intrometimento de homens nas conversas, sem que haja o consentimento das mesmas. Este comportamento demonstra uma conquista das mulheres forjada a partir de necessidades de discutir assuntos que diz respeito a elas, reafirmando o poder que emana dessas rodas de conversas. A informante em tom confessional enfatiza

*Mas **aquele momento, a gente acha que é muito nosso**. A gente se sente à vontade para falar de tudo. Então, desde uma indicar um chá a outra, uma reza. Essas coisas assim, sai nessas rodas. É, tem uma reunião das mulheres, que é sempre programada, a última sexta do mês. Mas é uma coisa mais formal. Entendeu? [...] na roda de catação de dendê ou da ostra, **é a nossa roda**. É por isso que você observou que o homem não chega muito. Às vezes, **ele chega, dá uma opinião, mas ele vê que ali não é o meio dele** [risos]. Então é muito isso. (LC001)*

Ao incorporar a ideia de “é muito nosso” e “nossa roda” em sua fala, LC001 nos possibilita entender que as rodas de conversas são espaços de pertencimentos femininos, construídos coletivamente. A fala da respondente evidencia a definição apresentada por Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2014) acerca de grupo, que envolve não apenas a reunião de pessoas, mas a periodicidade dos encontros e seus objetivos.

Outra importante constatação é que mesmo com a presença masculina no entorno das rodas de conversa das mulheres durante a catação, nada as impedem de tratar de assuntos que envolvem os homens, mesmo sem o parecer masculino – o olhar, a escuta e o falar



é sempre restrito às mulheres – ainda que eles ensaiem qualquer manifestação, a voz feminina é suprema neste lugar.

Assim como a ostra, o dendê é uma das fontes de renda da comunidade e a prática laboral exercida no preparo do dendê também assume papel de formação entre as mulheres quilombolas. As etapas percorridas até o preparo do dendê seguem uma sequência orquestrada harmonicamente e que é transmitida através da prática, como relata LC001.

*[...]essa mesma roda [de catação de ostra] [...] ela também é muito parecida com a roda da catação do dendê [...] porque o dendê também bota ai, ai quando os balde enche um pega leva já pra bota no fogo, outro já pega o bagaço os lixo vai tirando pra joga fora e as mulheres se envolve ali na seleção de catação [...] é esse processo que eu não quero perder, independente do rodão, do isso eu não quero perder, esse porque é isso que eu acho que agrega qualidade e o valor porque não é qualquer azeite[...] (LC001)*

A preocupação de LC001 com a preservação da cultura e com a economia da comunidade fica evidente ao explicitar que não quer perder a tradição de como é feito o azeite. Ao finalizar sua fala, a respondente aponta para a preocupação quanto à qualidade do produto que é produzido artesanalmente na comunidade. A fala de LC001 corrobora com a proposta de Escobar (2005) sobre “lugar”. De acordo com o autor, “[...] o lugar e o conhecimento baseado no lugar, continuam sendo essenciais para abordar a globalização, o pós-desenvolvimento e a sustentabilidade ecológica, de formas social e politicamente efetivas” (ESCOBAR, 2005, p. 71), pois a produção sob estes princípios agrega valor social.

## Considerações finais

Objetivamente, a roda de conversa representa lugar repleto de troca, compartilhamento, cumplicidade, solidariedade, onde os

conteúdos simbólico-afetivo-mítico-cotidiano permitem que os sujeitos se sintam confortáveis e participantes, como afirmou a respondente sobre as rodas de conversas. Segundo ela, “*é a nossa roda.*” Diante desse fato, potencializar as rodas de conversas, utilizando-as como método de trabalho de grupo, pode facilitar o processo de formação crítica, política e social dos quilombolas da comunidade. Durante as discussões, análises, reflexões e decisões acerca dos assuntos tratados na roda exercita-se o sentimento de pertencimento, identidade e resistência.

Acreditar na transformação do sujeito a partir do atendimento das suas necessidades, olhando de dentro para fora, respeitando as subjetividades do sujeito, e qualificando seus sonhos, criações, inovações, construindo ambientes melhores. Utópico, sempre, pois a utopia é o oxigênio necessário para que a chama se mantenha acesa.

## Referências

- ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 69-86. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/eventos/escobar-natureza>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

SAMPAIO, J.; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface*, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TAJRA, I. *Roda de conversa como instrumento para criação de grupos de interação social e educacional em saúde: relato de experiência*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Permanente em Saúde em Movimento) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://eps.otics.org/alunos/piaui/subcop/pi-grupo-9/acervo/roda-de-conversa-como-instrumento-para-criacao-de-grupos-de-interacao-social-e-educacional-em-saude-relato-de-experiencia>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (org.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre; Artmed, 2014.



# 3 Educação inclusiva e religião: uma revisão bibliográfica sobre a influência do ensino religioso na formação dos sujeitos

*Valéria Antunes Dias*

*Rafaela de Carvalho Azevedo*

*Sandra Célia Coelho G. Silva*

## Introdução

A construção de uma sociedade mais justa e igualitária é o grande desafio da educação nos dias atuais que atenda todos os âmbitos. Apesar da escola não ser a responsável em resolver todos os problemas sociais, age com grande importância e sem essa interlocução; a sociedade não poderá se constituir como um dos agentes transformadores. Sendo assim, a inclusão precisa ser discutida e compreendida em seu conceito geral. A educação inclusiva é a porta de entrada para o acolhimento dos excluídos e mudança de pensamento de uma sociedade que historicamente estigmatiza o diferente. A escola, local de socialização do saber, sem dúvida, representa a formação básica do cidadão que vive em sociedade, produzindo e se relacionando com contextos diversos.

A pluralidade que se vive hoje, de povos, culturas, etnias e religiões, é o que produz a diversidade. No mundo diverso são necessários comportamentos e modos de vida diferenciados. Assim como uma educação que atenda as especificidades e influencie diretamente na vida dos sujeitos, contribuindo para sua formação enquanto cidadão e sua capacidade de viver e

compreender as relações humanas. O que leva a produção e esclarecimento de novos horizontes de possibilidades dentro do contexto social específico. Assim, há uma busca incessante pelo conhecimento. O que nos instiga a uma reflexão sobre a educação inclusiva e religião, enfatizando a influência do ensino religioso na formação dos sujeitos.

No decorrer da história, percebe-se a religião como causadora da exclusão de pessoas diferentes e nos dias atuais temos constatado um momento inverso, decorrente da educação como fonte libertadora, produtora de conhecimento e esclarecimento da sociedade. É através dela que se compreende a importância da tolerância e respeito, gerando assim a inclusão dos excluídos. O Ensino Religioso é garantido como proposta curricular da escola, perante a Constituição Federal de 1988 – artigo 210 – (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 - artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997 (BRASIL, 1997) e as Bases Nacionais Comuns Curriculares. (BRASIL, 2017) Leis essas que estabelecem os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos.

O Ensino Religioso traz como desafio trabalhar a tolerância e a não discriminação do diferente. Estudar os fenômenos religiosos possibilita a abertura do conhecimento, trabalhando as especificidades humanas e possibilitando a inovação de propostas de acolhimento, ou seja, a inclusão dos sujeitos portadores de necessidades especiais, ajudando a despertá-los a criticidade.

Dessa forma, a religião e o ensino religioso contribuem diretamente na vida do ser humano. Ela está atrelada a tradições, culturas e comportamentos, valores e pensamentos inteiramente ligados ao funcionamento da sociedade. Tendo um impacto real, a ponto de mudar a política do país, as leis e cultura. Também estão ligadas às expressões espirituais, por isso, se torna um assunto pouco discutido ou causador de conflitos, grandes guerras e segregações de comunidades sociais.

Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo compreender, através de uma revisão bibliográfica, a influência do Ensino Religioso

na formação dos sujeitos portadores de necessidades especiais, analisando os conceitos e fazendo uma reflexão sobre a influência da religião na educação inclusiva e o papel da formação que liberta e produz comportamentos diferenciados. Este estudo encontra-se estruturado em três eixos de abordagem: o primeiro que versa sobre as “Exclusões dos deficientes no contexto social: percurso histórico”; o segundo “Educação inclusiva e religião na atualidade: aportes legais” e no terceiro e último será abordado o “Percurso do ensino religioso na sociedade brasileira e a educação inclusiva”.

## **As exclusões dos deficientes no contexto social: percurso histórico**

A Idade Antiga trouxe diversos legados para a sociedade contemporânea. Considerado o berço das grandes civilizações, esse período é marcado com muitas exclusões, principalmente, da pessoa com deficiência. Nesse período, a propriedade privada é supervalorizada, assim como o surgimento do Estado e as divisões de classes. É perceptível a “exploração, a escravidão e a exclusão de uns pelos outros”. (SANTIAGO, 2011, p. 24) Sendo assim, percebe-se a influência da religião na forma de se enxergar o deficiente, dentro das várias civilizações.

A civilização Egípcia, segundo Silva (2009), utilizava dos médicos-sacerdotes como aqueles especialistas em diagnosticar e curar os deficientes. Com isso, viam-se as doenças como manifestações demoníacas, maus espíritos e pecado, fazendo exorcismos, preces e encantamentos para reverter o quadro. Da mesma forma, a civilização Romana via a pessoa com deficiência como fora da sociedade, sujeitas a extermínio. Segundo Silva (2009), aconteciam muitos infanticídios e abandonos de crianças, resultado de um ódio por aqueles que nasciam com algum tipo de necessidade especial. Nas civilizações Gregas, a imagem do corpo perfeito é bem presente. Devido a isso, as pessoas com deficiências se tornaram motivos de discriminação e morte. Buscava-se na mitologia a explicação para os nascidos com alguma deficiência. Santiago (2011, p.78) afirma:

Portanto a partir das ideias mitológicas difundidas entre os gregos é possível se perceber que na civilização grega, as deficiências eram vistas como deformações, comprometimentos que não só prejudicam o desenvolvimento físico, mas afetam a harmonia corpo e mente, a perfeição da raça e a beleza. Assim, pessoas com deficiências eram banidas do convívio com as famílias, mas se sobrevivessem deviriam recorrer a locais distantes da cidade

Ainda conforme os escritos de Santiago (2011), na Idade Média, a Igreja possuía um grande poder de dominação que influenciava diretamente na sociedade. No período do fim do Império Romano no Oriente, vivia-se o feudalismo e a sociedade se dividia em classes, mantendo-se o poder nas mãos dos Senhores Feudais e da Igreja. Sendo assim, quando se tratavam de questões pertinentes à educação, as instituições religiosas tinham o poder legitimado pelo Estado, capaz de produzir na sociedade valores e fundamentos cristãos. Ou seja, a classe social definia qual educação os indivíduos poderiam e deveriam receber por isso, muitos escolhiam a vida religiosa como fuga da situação social.

A partir disso, o ensinamento religioso começou a compreender que os deficientes possuem, como todos, alma, devendo ser tratado como qualquer ser humano.

Assim a custódia e o cuidado destas crianças ou até mesmo adultos deficientes passam a serem assumidas pelas famílias e pela Igreja, apesar de não terem nenhuma organização na provisão do acolhimento, proteção, treinamento e ou tratamento destas pessoas. (NOGUEIRA, 2008, p. 3)

Pessotti (1984) afirma que foi a religião cristã, a partir dessa nova concepção, que tirou os deficientes do abandono e trouxe cuidado e acolhimento a eles. Conforme Santiago (2011), os deficientes pobres eram os mais excluídos e não recebiam educação e passavam por várias dificuldades, diferente dos deficientes nobres filhos da elite. Foi a partir disso que os abrigos começaram a acolhê-los, oferecendo condições necessárias para sobrevivência dos excluídos.



Na modernidade, as transformações sociais fazem parte da construção de uma sociedade diferenciada, marcada por avanços, competitividade e exclusão. No campo religioso, a intolerância é um dos fatores marcantes, em todos os aspectos. A liberdade religiosa possibilitou uma grande abertura para novas crenças, porém, aumentou-se o fundamentalismo, causando violência, grandes separações e terrorismos, ou seja, não vista mais como promotora da paz.

No Brasil, a situação vivida pelas pessoas com deficiências não foi diferente das outras civilizações. Na época do Brasil Colonial, as pessoas que nasciam com algum tipo de anormalidade eram tidas como marginalizadas, não pertencentes à sociedade e não dignas de cuidados básicos da humanidade. Segundo Silva (1987, p. 191, grifo do autor), “Na verdade, também no Brasil a pessoa com deficiência foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos ‘miseráveis’, talvez a categoria mais pobre dos pobres”. Afirmando que os primeiros hospitais do Brasil foram importantíssimos ao atendimento dos portugueses e povos negros que chegavam ao Brasil e eram atingidos por mosquitos, desenvolvendo doenças, pois tinham seus corpos desacostumados ao ambiente. Chamados Santa Casa de Misericórdia, esses hospitais atendiam e acolhiam pessoas com deficiências, as mães deixavam as crianças nascidas com alguma anormalidade e elas eram criadas em orfanatos e conventos. Com isso, eram escondidos e separados da sociedade.

Na contemporaneidade, o mundo é marcado por diversas transformações, sejam elas no campo político, social, econômico ou religioso. A evolução da tecnologia trouxe uma mudança nas relações humanas, com impacto direto na inclusão. As pessoas com deficiências passam a ser vistas e defenderem seus direitos, garantindo políticas públicas de inclusão nas diversas áreas da sociedade, como discutiremos logo abaixo. Na religião, por um lado nos permite ver a manifestação de uma liberdade religiosa que acolhe a todos. Por outro lado, um fundamentalismo religioso excludente e causador de caos social.

Em todas as sociedades e tempos históricos percebemos a mudança a partir do pensamento, ou seja, na evolução da educação

nos diferentes contextos. É nesse sentido que compreender o processo de aprendizagem e conhecimento, transmitido em diversos lugares educativos, como escola, família e Igreja, é entender como esse fenômeno social acontece. Por isso, os conceitos de educação inclusiva e religião estão diretamente ligados com o poder da ação desses dois elementos na sociedade.

## **Educação inclusiva e religião na atualidade: aportes legais**

Em uma sociedade marcada pela exclusão, na era padronizada, que não aceita o diferente, é importante se pensar a inclusão como um movimento educacional, social e político. A aceitação e o respeito são direitos garantidos a todos.

A educação tem como objetivo trabalhar com as potencialidades dos sujeitos, construindo um pensamento humano e crítico, e formando cidadãos capazes de compreender o mundo e as manifestações sociais presentes nele. Para isso, o sistema educacional precisa ser de qualidade e analisar as especificidades. Pensar a educação inclusiva é mais do que essencial. Ainscow e Ferreira (2003, p. 113) afirmam em seus estudos que

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experimentar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto.

Ou seja, a falta de direitos básicos exclui os indivíduos, retirando suas oportunidades, sendo condicionados a um modo de vida precário. A herança da exclusão é uma sociedade adoecida e necessitada de condições que contribuem para a própria dignidade humana. Oliveira e Rodrigues (2011 p. 39) diz que “A Educação Inclusiva possibilitou o direito ao acesso à escola”, pois era negado o conhecimento e a partir desse novo olhar começa a transformação da sociedade.

Segundo Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão age como um meio de fornecer uma qualidade na educação básica, para todos de forma geral, amenizando até os problemas sociais que a exclusão apresenta. Para isso, é preciso organizar educacionalmente de forma que todos sejam de fato beneficiados e suas necessidades sejam atendidas. A inclusão educacional não é uma disciplina ou um evento pontual realizado na escola, mas ela faz parte de todo o contexto escolar. Ela é interdisciplinar e está dentro das políticas de integração. Ainscow e Ferreira (2003), deixam bem claro que o processo da inclusão tem como finalidade apoiar a educação para todos.

Para a construção da educação inclusiva muitas mudanças organizacionais e funcionais devem acontecer. Ou seja, currículo, gestores, professores e o processo de ensino-aprendizagem deverão ter como eixo principal o acolhimento de todos. Com isso, se elevará o nível educacional, como afirmam Lopes e Sil (2005, p. 2985):

A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no meio local, permitirá uma intervenção integrada, no sentido da elevação do nível educativo da população.

A religião, por sua vez, sempre esteve presente na sociedade. Ela influencia no modo de vida dos sujeitos e, conseqüentemente, na cultura. Segundo Wilges (1995), a religião é um conjunto de crenças, leis e ritos que visam um poder considerado fora dos parâmetros humanos, podendo agir de forma pessoal e coletiva, desejando obter favores. As crenças e mitos sobre a origem do mundo, o sentido

da vida, o sofrimento e a morte, fazem parte de uma doutrina religiosa. Além disso, símbolos religiosos, ritos e cerimônias, líderes e sacerdotes, caracterizam a prática da religião em suas diversas doutrinas.

Segundo Feuerbach (2002), citado por Alves (2001 p. 94), “A religião é o solene desvelar dos tesouros ocultos do homem, a revelação de seus pensamentos mais íntimos, a confissão pública de seus segredos de amor”. Na perspectiva do autor, a religião se faz no autoconhecimento, tudo o que é nosso, como pensamentos, ações e sentimentos, nos ajudam a compreender quem é Deus. É por isso que a religião dá um sentido na vida do indivíduo, suas relações e seu desejo e perspectiva do futuro. Objetiva decisões e traz esperança aos corações dos que creem. Feuerbach (2002), citado por Alves (2001, p. 95), afirma:

Deus é a mais alta subjetividade do homem. Este é o mistério da religião: o homem projeta o seu ser na objetividade e então se transforma a se mesmo num objeto perante essa imagem, assim convertida em sujeito.

Muitos eram mortos e condenados por terem nascido com alguma deficiência, pois a própria Igreja os via como não possuidores de alma e indignos de viver, sendo alguns vistos como possessos por algum demônio. Mielle e Possebon (2012 p. 410, grifo do autor) afirmam:

Não importa o quão democrática seja uma sociedade, sempre vamos ver o coletivo através de uma ótica individual. O coletivo é ‘construído’ pelos indivíduos que compartilham valores étnicos, costumes tradições, crenças, que norteiam a política, a educação e demais aspectos da vida em sociedade. O indivíduo antecede o coletivo, daí a importância da educação para um convívio social sadio.

Diante dessa ambivalência, a religião pode ser ou não ser, um apoio. Dentro das variações sociais pode-se perceber, na história, a religião como meio de inclusão e exclusão. No início das civilizações, existe a exclusão daqueles que não se encaixavam no padrão estabelecido pelas religiões. Porém, com a evolução do conhecimento a Igreja passa a ser lugar de acolhimento, pois se entende como um mandamento bíblico

e um princípio do cristianismo. Ainda, na sociedade contemporânea, existem resquícios desses duplos pensamentos, havendo exclusão e inclusão dentro das instituições religiosas. O que se leva a refletir a necessidade em analisar o Ensino Religioso e a Educação Inclusiva, assunto esse que adentraremos a seguir.

## O percurso do ensino religioso na sociedade brasileira e a educação inclusiva

O Ensino Religioso, há muitos anos, tem sido fonte de discussões. As divergências de pensamentos se dão pela não compreensão do que de fato se caracteriza essa ação no contexto escolar. Ensinar religião não é professar a fé, mas conhecer a importância da religião na sociedade, como os costumes e valores transmitidos que fazem parte de uma cultura. Retirando as instituições confessionais, o Ensino Religioso não se caracteriza por uma religião, mas o entendimento de todas elas, com o objetivo de trazer esclarecimento e, consequentemente, acabar com os preconceitos culturalmente construídos.

Conforme o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), no período de 1500 a 1800, o Brasil tinha como ênfase a relação entre escola, igreja, sociedade política e economia, objetivando a integração dos alunos nos valores da sociedade. Essa foi uma época em que o Ensino Religioso foi praticado como catequização dos povos indígenas. Em seguida, a mesma estratégia foi usada para os povos africanos que aqui foram feitos escravos. No percurso até a Proclamação da República (1889), o ensino nas escolas sustentou-se em fundamentos católicos, pois o Catolicismo era a religião oficial do Império. Devido à separação entre Estado e Igreja, o ensino passou a ser considerado laico, mas, quando se trata do Ensino Religioso, o enfoque continuou sendo confessional. (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009)

A esperança, conforme Junqueira (2007), era que, com a nova República, houvesse no Brasil a oportunidade de um ensino para todos.

Foi em 30 de abril de 1931 que se instaurou o decreto conhecido como Independência da República, o qual menciona que o ensino da religião “[...] é admitido como facultativo de acordo com a confissão do aluno e dos interesses da família, sendo que a organização dos programas e as escolhas dos livros ficam a cargo dos ministros dos respectivos cultos”. (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2011, p. 51-52)

Na Constituição de 1934, no artigo 153, afirma-se também que o Ensino Religioso “será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”. (PASSOS, 2001, p. 112-113) Posteriormente, o artigo 133, da Constituição de 1937, assume a seguinte concepção:

O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

As escolas públicas que adotavam a laicidade ou o ateísmo eram condenadas pela igreja católica, pois a mesma insistia no fato de que a população brasileira era católica. (LUSTOSA, 1992) Houve uma grande influência dos “Pioneiros da Escola Nova”, que se empenhavam em reestruturar a educação. Os escolanovistas defendiam um ensino gratuito e laico e diziam-se contra o Ensino Religioso.

Ao longo dos anos, o Ensino Religioso nas escolas vem se ajustando, mas não se pode deixar de perceber que tem sido momentos de catequização-doutrinação, apesar das leis garantirem a liberdade de crença. Sendo assim, as aulas têm se caracterizado como ensino da religião. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 denominada “Lei Darcy Ribeiro”, que traz a orientação sobre o respeito e tolerância e a pluralidade cultura e religiosa. (BRAIL, 1997)

No artigo 2, declara que a educação é dever da família do Estado, entendida dentro da perspectiva humana, de liberdade e de solidariedade. O artigo ainda aponta o compromisso com a formação para

a cidadania e a qualificação para ingressar no trabalho. Em seguida, o artigo 3 traz uma lista de incisos apontando as condições pelo qual o ensino será ministrado. Como o acesso e permanência na escola, com igualdade de condições, a gestão pública e a garantia da qualidade educacional. É importante destacar que o inciso III aponta o pluralismo de ideias e o inciso IV o respeito a liberdade e apreço à tolerância.

Diante do posicionamento da LDB, Junqueira (2007, p. 37-38) diz que no artigo 210 da Constituição Federal, o Ensino Religioso foi aprovado na LDB nº 9.394/96, com a seguinte estrutura:

De matrícula facultativa, uma disciplina apenas para os alunos interessados; Ministradas para os horários normais nas escolas públicas do ensino fundamental, e para as escolas de rede privada não há nenhuma determinação; Não acarretando ônus para os cofres públicos; Oferecida conforme as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis; podendo ter caráter confessional ou interconfessional.

Os integrantes do FONAPER começaram uma luta constante para construir uma nova concepção de Ensino Religioso. O primeiro passo para isso foi a formação de professores, privilegiando “informações no campo sociológico-fenomenológico, tradições e cultura, teologias, textos sagrados orais e escritos, *ethos*, ritos, em que o professor seja um educador e não um agente religioso”. (JUNQUEIRA, 2002, p. 28)

No ano de 2009, foi aprovado pelo Congresso Nacional do Acordo Brasil-Santa Sé, assinado pelo Executivo em novembro de 2008. O acordo cria novo dispositivo. Aponta que a liberdade religiosa, diversidade cultural e pluralidade confessional, são direitos de todos os indivíduos. No §1º, diz que “o ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. (BRASIL, 2009) Ainda afirma que será realizado sem qualquer forma de discriminação.

É necessário também entender o significado da laicidade pois a mesma garante a todo o indivíduo o direito de adotar ou mudar

uma convicção religiosa, e de não aceitar nenhuma. O que não expressa ser antirreligiosa, pelo contrário, ela dá liberdade individual. O Estado laico garante que todas as religiões terão seus espaços na sociedade, ele avaliza também que nenhuma religião terá privilégios ou será tratada de uma maneira diferenciada, mas todas terão liberdade para realização de suas práticas.

Segundo Costa (2014), o olhar que a sociedade possui sobre as pessoas com deficiência precisam ser reinterpretadas, saindo desse lugar de inferioridade, construindo a alteridade. Para isso, o princípio do Ensino Religioso pode contribuir para a quebra de preconceitos. Pois, nesses espaços, se constituem discussões amplas, momento importante na formação dos sujeitos, na construção do respeito, tolerância e desenvolvimento do pensamento crítico reflexível. Porém, não pode haver práticas de proselitismo e segregação.

O Ensino Religioso precisa atender aos seguintes objetivos, considerando os marcos legais e competências exigidos na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo ela:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 436)

A BNCC coloca o Ensino Religioso como um espaço de conhecimento das diversas religiões, com a finalidade de trazer consciência, e conseqüentemente, o respeito.

A Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) trata da complexidade do currículo escolar que não deve ser negligenciado, diante a educação inclusiva.



Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos outros, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extra-escolares. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 21)

A legislação brasileira garante a Educação Inclusiva, através dos artigos 58 a 60 das Leis e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1997). Ela é vista, na legislação, como um apoio especializado e deve ser garantida em todas as modalidades de ensino. No artigo 58 da LDB nº 9.394/96 é defendida uma educação especial oferecida na rede regular de ensino. O artigo garante que haverá serviços de apoio especializados, quando for necessário, preferencialmente na escola regular. (BRASIL, 1997)

No § 2º, afirma que o atendimento, para as crianças com necessidades especiais, será feito em classe, escolas ou serviços especializados. É dever constitucional do estado garantir a educação especializada até os seis anos. Essa ideia de inclusão, compreendendo a participação das crianças no ambiente regular da escola, é o ideal para que toda comunidade escolar se envolva no desenvolvimento do aluno.

Freire (2001, p. 24) em seus escritos, sempre deixou claro que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para isso, o professor precisa ser um motivador e pesquisador, entendendo as questões políticas e pedagógicas envolvendo a escola e a sociedade de um modo geral. É por isso que a própria educação é um ato político e o professor como peça fundamental nesse processo.

Quando Freire (2001) fala da educação bancária ele diz de uma escola que trabalha na perspectiva do lucro, ou mesmo do depósito de conhecimento, onde o professor não discute o meio e está atrelado a técnicas e regras. Esse tipo de comportamento descarta toda a responsabilidade social e política do educando e nega oportunidade de outros olhares e pensamentos. Dessa forma, o professor de Ensino Religioso precisa compreender essas ações para que se desenvolva uma educação que liberte e possibilite o esclarecimento.

No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (1991), destaca o quanto a escola pode ser uma produtora de desigualdades e injustiças sociais. Ou mesmo, um instrumento poderoso para a reestruturação social, percussora para novos pensamentos e conquista de direitos. A formação do cidadão, ou seja, formar para a cidadania, está diretamente ligada às práticas de educação de autoconhecimento e autonomia de pensamentos, conhecimento de mundo e apropriação política, produzindo uma educação que seja de fato libertadora.

Na concepção de Dussel (1998, p. 310, grifo do autor) “[...] boa parte da humanidade é ‘vítima’ de profunda dominação ou exclusão, encontrando-se submersa na ‘dor’, ‘infelicidade’, ‘pobreza’, ‘fome’, ‘analfabetismo’, ‘dominação’”. A expressão dessas vítimas revela a situação do sistema, ou seja, são os frutos da condição de vida da sociedade. Freire (1991) traz, como denúncia, a “coisificação” da humanidade, resultado de um processo de opressão em geral e pelas práticas (des)educativas, se limitam a coisas e não a para o processo de afirmação dos seres humanos, como o autoconhecimento e a libertação. Assim, os oprimidos são excluídos de condições básicas da sociedade, o que resulta na necessidade de uma educação inclusiva que assente a esses indivíduos as reais condições de formação de um cidadão crítico e reflexivo.

## Conclusão

A partir dos estudos realizados, pode-se compreender a importância do Ensino Religioso como fonte de formação dos sujeitos. Mesmo que a religião, ao longo da história, excluiu os diferentes é perceptível a mudança de comportamentos e pensamentos no decorrer dos anos. O Ensino Religioso permite a desconstrução dos preconceitos, quebra da intolerância e conhecimento do diferente. Todos esses aspectos fazem parte da formação dos sujeitos, e de se reconhecerem como partícipes da sociedade, do seu papel político e social, é uma possibilidade dada apenas a partir do conhecimento,

ou seja, do esclarecimento que a educação propõe. O professor de Ensino Religioso deve, em seu exercício, trabalhar com o conhecimento acerca dos fenômenos religiosos, nas diversas culturas, produzindo o respeito e a tolerância. A troca dos saberes precisa ser uma realidade que transcende as relações humanas. É nesse autoconhecimento e no conhecimento do outro que os pensamentos inclusivos começam a fazer parte da sociedade, na construção de uma cultura da paz e que dê a esses cidadãos as condições necessárias de adequação.

A educação, como a busca da autonomia e liberdade, é a principal fonte para mudança do pensamento social. Apesar de se ter uma realidade pautada no proselitismo religioso, segregação cultural e exclusão religiosa, o Ensino Religioso não pode ser visto dentro desses apontamentos. Ele, em sua plenitude, é fonte de libertação. Assim, o professor precisa assumir um compromisso ético no exercício da sua profissão, para combater o preconceito e a intolerância, possibilitando um pensamento crítico e reflexivo.

Por fim, esta pesquisa contribuiu para a construção de novos olhares, aprimorando o conhecimento e construindo um pensamento libertador a partir da educação. Reforçando a luta por uma educação inclusiva, de qualidade e que forme cidadãos preparados para viver em comunidade, produzindo uma cultura de inclusão e respeito. Não obstante cabe destacar a relevância social do estudo, pois é uma discussão escassa, sendo que muitas vezes o Ensino Religioso é visto como classificatório, trazendo a segregação. Discutir essa temática é perceber a relevância da religião na sociedade e como, ao longo do tempo, ela se modifica refletida no comportamento social. Na construção de uma sociedade libertadora, onde faz-se necessário ter uma educação que transforma, pautada no autoconhecimento e autonomia dos indivíduos. Assim, se constrói uma educação inclusiva, o que leva a pontuar a necessidade da continuidade da pesquisa ora abordada.

## Referências

- AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (ed.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003. p. 103-116.
- ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei 9.394, de 20 de setembro de 1996*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- COSTA, J. X. S.; CAETANO, R. F. A concepção de alteridade em Lévinas: caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. *Revista Eletrônica Igarapé*, Porto Velho, n. 3, p. 195-210, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/861/865>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da anatomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- JUNQUEIRA, S. R. A. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. rev. Petrópolis: Vozes, 2007.
- JUNQUEIRA, S. R. A. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOPES, J.; SIL, V. Os Professores face à problemática do insucesso escolar: suas atitudes, percepções e opiniões. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8., 2005, Braga. *Actas [...]*. Corunha: Universidade da Corunha, 2005. p. 2985-3000.
- LUSTOSA, F. C. *A persistência da desigualdade*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1992.

MIELLE, N.; POSSEBON, F. Ciências das religiões: proposta pluralista na UFPB. *Numem*: Revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 403-431, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21855>. Acesso em: 5 maio 2019.

NOGUEIRA, C. M. *A história da deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em História da Assistência a Infância no Brasil) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/106723697/Historia-da-Deficiencia-Prof-Dra-Ester-Maria-de-Magalhaes-Carolina-Matos-MG#scribd>. Acesso em: 5 maio 2019.

OLIVEIRA, L. B.; RODRIGUES, S. B. *ensino religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 15 out. 2019.

PASSOS, J. D. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. *Ciberterologia*, São Paulo, v. 7, n. 34, p. 108-124, 2001. Disponível em: <https://ciberteologia.com.br/assets/pdf/post/epistemologia-do-ensino-religioso-a-inconveniencia-politica-de-uma-area-de-conhecimento-.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superação à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

RODRIGUES, M. R. O serviço social e a perspectiva interdisciplinar. *In*: MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES, M. R.; MUCHAIL, S. T. *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTIAGO, S. *A história da exclusão das pessoas com deficiência: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

SILVA, O. M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS, 2009.

SILVA, O. M. *A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

WILGES, I. *Cultura religiosa: as religiões no mundo*. Petrópolis: Vozes; 1995.



# 4

## Perspectivas históricas e contemporâneas da educação profissional

*Karine das Neves Paixão Silva*  
*Selma Barros Daltro de Castro*

### Introdução

O presente trabalho emergiu dos estudos desenvolvidos no Programa do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI – Serrinha, e traz em seu escopo a reflexão acerca das perspectivas históricas e contemporâneas da educação profissional.

A educação está de fato cumprindo o seu papel de trazer esclarecimentos à população? O que se pode notar é que a educação, nesse contexto atual, está voltada à ideia de se ver a escola/educação como um negócio, às questões de mercado e de que qualquer educação oferecida satisfaz. Afinal de contas, o que transparece é a ideia de que o prioritário e necessário é se cumprir e alimentar os indicadores estabelecidos por órgãos fiscalizadores e regulamentadores dessa área, quando da avaliação de uma instituição de ensino, fazendo com que exista um ideário educativo voltado para a qualificação profissional e conquista de espaços econômicos, fortalecendo cada vez mais a perspectiva neoliberal nas ações educativas.

A educação tem sido tratada enquanto mercadoria, ao ponto de se cogitar e praticar sua privatização, o que não deixa de ser uma ação intencional por parte dos governantes e da prática de uma política neoliberal.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe uma reflexão acerca das perspectivas históricas e contemporâneas da educação profissional e seu impacto no ensino desta. Metodologicamente foi utilizada a pesquisa bibliográfica, através de trabalhos acadêmicos e pesquisas referentes ao tema discutido, de caráter exploratório.

A seguir, o capítulo apresenta-se dividido nas seções: “Perspectivas históricas da educação profissional” e “Educação profissional na contemporaneidade”. A primeira seção tem aporte teórico de autores como Cunha (1999) e Manfredi (2017), retratando questões acerca do contexto histórico da educação. A segunda seção traz respaldo teórico dos autores Saviani (2008), que aborda a ideia de uma educação com tendência tecnicista; Libâneo e Freitas (2018), que trata da precarização da escola devido ao contexto neoliberal e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que atribuíram ao neoliberalismo a perspectiva contemporânea para educação profissional. Outros autores também auxiliaram na problematização do tema. As considerações finais delineiam as contribuições do trabalho. Ter-se-á ainda as referências para melhor entendimento dos leitores desta pesquisa.

## Perspectivas históricas da educação profissional

A trajetória da educação profissional brasileira perpassa pelo movimento de construção e reconstrução histórica de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. A relação entre trabalho e educação se modifica na medida em que as relações sociais se modificam. No contexto social pré-industrial, segundo Jaccoud (2005), tinha-se a economia de subsistência e o ato da produção de bens de consumo se restringia ao atendimento das necessidades de um pequeno número de pessoas – existia maior oferta e menor demanda – e o trabalhador tinha controle



sobre o processo de trabalho. A Revolução Industrial do século XX, juntamente com o capitalismo, promoveu mudanças significativas no contexto econômico e nessa relação de produção: o processo de trabalho deixou de ser autônomo e independente para ser assalariado, surgindo assim novas profissões para atender aos novos processos de produção.

O ensino profissional sempre esteve ligado ao atendimento das necessidades de se ter mão de obra qualificada e capacitada para suprir a demanda de mercado por novas atividades de comércio ou serviço ou por determinada profissão. A educação voltada para a aprendizagem de um ofício sempre foi presente no Brasil desde os tempos remotos de colonização. Os índios e escravos foram os primeiros indivíduos a ser educados para o labor.

Segundo Cunha (1978, p. 33):

A aprendizagem sistemática de ofícios não tomou, na colônia, a forma escolar. Foi só no período de transição para a formação do Estado/Nação, durante a estada da família real no Brasil, que veio a ser criada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros.

Nota-se que a formação para o trabalho, oferecida por meio do ensino de ofícios manufatureiros, era destinada a formar trabalhador braçal/manual que alimentasse o processo de produção. No primeiro momento dessa trajetória teve a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, o que pode ser considerada, segundo Cunha (1979), como a primeira iniciativa voltada à educação profissionalizante do trabalhador no Brasil, já que as iniciativas anteriores foram voltadas à agricultura e ao comércio internacional.

Em um segundo momento, acontece o surgimento de instituições privadas, geralmente de caráter filantrópico, que tinham como objetivo atender aos considerados menos favorecidos da sociedade, já que o Estado se fazia ausente no papel de assistir e ensinar ofícios como a carpintaria, sapataria e a tornearia. Tem-se aí então uma educação de caráter assistencialista voltada a formar, técnica

e especificamente, jovens pobres, crianças e órfãos, cuja justificativa era amparar indivíduos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias. (ESCOTT; MORAES, 2012)

A partir do ano de 1909, o Estado brasileiro assume a educação profissionalizante por meio de propostas sistemáticas de ensino no campo da educação profissional, ou seja, a criação de políticas públicas que abarquem esse modelo de educação, a exemplo da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. A preparação e a disciplina do proletariado para o exercício profissional, a serviço da República, passam a ser justificadas, de acordo Kuenzer (2000), pela “necessidade” da formação de um proletariado instruído em prol do progresso industrial do país.

A história do ensino profissional é marcada por legislações, que, por sua vez, intencionavam uma política pública para a relação ensino e trabalho e pelo que elas determinam em cada período, levando em consideração o contexto histórico, econômico, cultural e político. As abordagens específicas de cada política pública, bem como sua referida legislação, estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 1 — Políticas públicas destinadas à Educação Profissional e tecnológica no Brasil

PERÍODO	O QUE REGE	LEGISLAÇÃO
1909	Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices.	Decreto nº 7.566
1927	Estabelece o ensino profissional como obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União.	Decreto nº 5.241
1937	Define que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade.	Art. 129 da Constituição Federal

Continua

PERÍODO	O QUE REGE	LEGISLAÇÃO
1937	Transforma as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus”.	Lei nº 378
1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial. Define que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.	Decreto-Lei nº 4.073
1942	Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.	Decreto-Lei nº 4.127/42
1942	Criação o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).	Decreto-Lei nº 4.048
1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Trata dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.	Decreto-Lei nº 9.613/46
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).	Decreto-Lei nº 8.621
1946	Define que as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.	Constituição de 1946

PERÍODO	O QUE REGE	LEGISLAÇÃO
1959	Instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.	
1961	Promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior.	Lei nº 4.024/61
1967	As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.	
1968	Permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos.	Lei Federal nº 5.540
1971	Define que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).	Lei nº 5.692/71
1975	Define incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.	Lei Federal nº 6.297
1978	As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).	Lei nº 6.545
1982	Reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.	Lei nº 7.044/82

PERÍODO	O QUE REGE	LEGISLAÇÃO
1991	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar).	Lei nº 8.315
1994	Instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.	
1996	Promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional.	Lei nº 9394
1998-2002	Definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; Definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.	Resolução CNE/CEB nº 04/99 Resolução CNE/CP nº 03/2002
2004-2008	Define diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio. Disciplina a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional.	Resolução CNE/CEB nº 1/2004 Resolução CNE/CEB nº 3/2008,
2008	Introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.	Lei 11.741

PERÍODO	O QUE REGE	LEGISLAÇÃO
2012	Definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Resolução CNE/CEB nº 6/2012 base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012
2014	Aprova o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.	Lei nº 13.005/2014 (PNE)
2017	Introduz alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio.	Lei nº 13.415/2007

Fonte: adaptado de Brasil (2018).

Conclusão

A educação profissional apresenta alguns marcos histórico-educacionais, sendo que o primeiro deles foi a criação das escolas de aprendizes e artífices, criada pela União a partir de 1909, num total de 19 escolas vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo uma para cada estado brasileiro, direcionadas a formar operários especializados e realizados manualmente. O pano de fundo dessa época foi o primeiro centenário pós-abolição da escravatura e o governo vê a necessidade de produzir mão de obra barata e de caráter artesanal. O público alvo era órfãos e pobres, pessoas sem perspectiva profissional de futuro e o foco governamental era dar a esse público uma profissão e possibilidade de subsistência.

Um outro fato marcante na trajetória da educação profissional foi a de quando, na primeira reforma do sistema educacional brasileiro,

em 1931, por meio do Decreto nº 20.158 – conhecida como reforma Francisco Campos –, o ensino profissionalizante ser tratado como ensino comercial, além de o diferenciar do ensino propedêutico. Nessa época, o ensino profissionalizante não permitia a habilitação para o ingresso à graduação por não ser articulado ao ensino secundário, o que segmentava as classes sociais. Cursar uma universidade era opção para aqueles que pudessem prosseguir nos estudos sem a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Logo, quem precisasse do trabalho para sobreviver, de forma emergencial, escolheria um curso profissionalizante e conseqüentemente não estava habilitado a ingressar no ensino superior. Cunha (1999, p. 1) cita que:

Pela reforma de 1931, concebida pelo ministro da educação Francisco Campos, o ensino secundário teve sua duração estendida para sete anos, divididos em dois ciclos. O primeiro, de cinco anos, era o ensino secundário fundamental, cujo conteúdo enciclopédico revelava o objetivo de ‘formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional’. O outro objetivo, o de preparar candidatos para o ensino superior, seria inerente ao segundo ciclo (o curso secundário complementar), de três anos, dividido por sua vez em três seções, cada uma correspondente a um grupo de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito e educação (depois filosofia), ciências e letras.

A criação do Sistema S,<sup>1</sup> entre os anos de 1942 e 1946 pelo governo Vargas, vem para difundir a ideia das instituições não governamentais

---

1 Entende-se por Sistema S a reunião das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que têm seus nomes iniciados com a letra S. As entidades que constituem o sistema são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). (BRASIL, 2019)

especialistas em educação profissional, o objetivo, segundo Manfredi (2017) era fazer frente e suprir a carência de profissionais especializados, para prover o aumento da produção industrial e socialização do trabalhador, respectivamente. Essa foi uma época marcada pelo crescimento de escolas profissionalizantes no Brasil.

Somente em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61, é que tem uma abertura à educação profissional. A lei passou a permitir que o ingresso ao nível superior fosse possível após a formação no ensino médio técnico. Essa possibilidade não significa que a educação profissional e a propedêutica se equiparassem ao mesmo nível, uma vez que a primeira preparava especificamente para o mercado de trabalho e não para o ingresso ao ensino superior, isso porque algumas áreas do saber não eram contempladas na estrutura curricular, o que dificultava ainda mais o ingresso em uma universidade por aqueles que optavam pelo ensino médio profissionalizante.

No ano de 1964 tem-se uma educação com tendência tecnicista, que na percepção Saviani (1980) se caracteriza como uma pedagogia inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, e que advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

No campo educacional, a tendência liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista, alinhando-se com o sistema produtivo; para tanto, seu interesse é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. (SILVA, 2016, p.198)

Duas questões devem ser observadas neste período: a obrigatoriedade do ensino de segundo grau técnico e um crescimento no surgimento de instituições de ensino superior (IES) privadas. Essa obrigatoriedade deixa de existir a partir de 1982, e com a Lei nº 7.044, a educação profissional passa a ser considerada como uma modalidade da educação básica, regulamentada pela segunda LDB, a Lei nº 9.394/96.

A LDB nº 9.394/96, em seu capítulo III, aborda a integração da educação profissional com as diferentes formas de educação, trabalho,



ciência e tecnologia, além do permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva. Vale salientar que, de acordo com esta lei, toda educação que vier após a educação do ensino médio será considerada como educação profissional (nível técnico e graduação).

De acordo com o Título I da referida lei (BRASIL, 1996):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O ensino profissionalizante passa a ter, após a lei acima citada, algumas abrangências, como aperfeiçoamento profissional, curso de qualificação profissional, cursos técnicos profissionais, cursos tecnológicos de nível superior e pós-graduação. A educação profissional passa a se constituir enquanto modalidade de ensino da educação básica.

A Lei nº 9.394/96 traz em seu artigo 36, inciso b, que, atualmente, a educação profissional e tecnológica é oferecida para o ensino médio de duas formas, sendo elas (BRASIL, 1996):

- a. Articulada integral e concomitante: na integral, por meio de uma única matrícula, o aluno tem acesso tanto ao ensino médio como ao técnico, e esse processo de matrícula é feito em uma única instituição. Já na concomitante o aluno realiza duas matrículas, ou na mesma instituição de ensino ou em distintas.
- b. Subsequente: é destinada a pessoas que já concluíram o ensino médio. Esta forma normalmente é procurada por indivíduos que buscam por adequação ao mercado de trabalho ou qualificação para inserção nesse, por conta do desemprego.

O ano de 2008, para a educação profissional, representa o surgimento dos Institutos Federais (IFs), que, em sua grande maioria, substituiu os Centros Federal de Educação Tecnológica (Cefets,

originados na Lei nº 6.545/78). Os IFs também tem o objetivo de preparar mão de obra qualificada para o mercado, porém isso não é mais obrigatório, conforme Brasil (2018). Além disso, os IFs são instituições governamentais.

Desde o ano de 1996, a educação profissional está integrada na LDB, e sua institucionalização se dá por meio da regulamentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 e, segundo Brasil (2007), em 2008 a Lei nº 11.741/2008 alterou alguns aspectos da LDB, redimensionando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação profissional e tecnológica.

O PDE, lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, traz a expansão dos institutos federais e de programas de profissionalização dos jovens.

No plano legal, o PDE promove avanços consistentes na educação profissional e tecnológica. [...] Em oposição ao Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997, que desarticulou importantes experiências de integração do ensino regular à educação profissional, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004, retomou a perspectiva da integração. O PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, que passará a vigorar acrescida de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. (BRASIL, 2007, p. 34)

Além do PDE, enquanto políticas públicas educacionais voltadas à educação profissional, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/14, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Em sua meta 11, a lei traz como objetivo triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio de forma a assegurar a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

O sistema educacional, assim como outras instituições sociais, é produto da construção e reconstrução histórica de uma dada socie-

dade e de seus fatores socioeconômico, político e cultural. O grande entrave é que muitas vezes a escola ou é subestimada ou é superestimada. Subestima-se a escola quando se valoriza a experiência do mundo do trabalho em detrimento dos saberes e formação escolar, tendo a imersão em atividades de trabalho como a verdadeira escola. Superestima-se a escola quando a coloca como um veículo de formação profissional e de ingresso no mercado de trabalho, mesmo existindo uma separação entre o que se ensina nas instituições escolares e os desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho. A existência desse dualismo atende aos interesses políticos e econômicos da elite de manter o domínio sobre a classe trabalhadora. (MANFREDI, 2017)

A construção das políticas públicas educacionais deve ter o objetivo de intervir no processo de formação educacional e reavaliar constantemente os processos educacionais que possam atender às necessidades de seu tempo. Ao se pensar uma política pública educacional deve-se pensar na ampliação e democratização da educação no país.

## Educação profissional na contemporaneidade

A base política e econômica do país é o que norteia a escola no que se deve ensinar, ou não, aos indivíduos, pois ao prezar pela manutenção de indivíduos alienados ou pela produção de indivíduos questionadores é que se opta por fornecer uma educação que será mais excludente ou emancipatória. A educação deve exercer o papel de emancipação e não um artifício para se colocar o indivíduo dentro de determinada função na sociedade.

Nogueira e Catani (2006, p. 15), citam que:

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva.

Suprir uma demanda de mercado significa pensar a educação por uma perspectiva de mundo neoliberal, onde o que determina o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado e de que forma isso será desenvolvido dentro da sala de aula, advém de proposições mercadológicas.

Na visão de Marrach (1996, p. 46-48), o discurso neoliberal atribuiu um papel estratégico da educação e lhe determina os seguintes objetivos:

1 - Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional; 2 - Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante; 3 - Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Dentro da lógica do mercado, pensar o liberalismo significa optar pelo livre mercado, pela livre concorrência, em que o próprio mercado se gerencia para fazer com que o comércio aconteça; o governo não interfere, uma vez que, segundo Bresser-Pereira (1991), suas características são: a mínima participação do governo no mercado de trabalho e na economia; política de privatização de empresas estatais; reforma tributária, abertura da economia para a entrada de empresas multinacionais e do capital estrangeiro, com a finalidade de geração de lucro – liberalização financeira; desregulamentação e propriedade intelectual; além da ênfase na globalização com defesa dos interesses econômicos dos países centrais do capitalismo.

No Brasil, as políticas neoliberais têm sua implantação na década de 1990 com o governo de Fernando Collor de Melo, conforme citam Tavares & Melin (1998, p. 51): O Brasil foi o último dos países latino-americanos, já no começo da década de 1990, a entrar nesse circuito de submissão às políticas de liberalização financeira e comercial e de desregulamentação cambial com o objetivo de atrair recursos externos, a qualquer custo, inserindo-se de forma subordinada no novo quadro financeiro mundial. (TAVARES; MERLIN, 1998. p. 51)

Os defensores da proposta neoliberal, de acordo com Harvey (2005), ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação, nas universidades e em muitos centros de negócios e estudos de política e em instituições-chave do Estado, como as áreas do Tesouro, bancos centrais, bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais.

A dinâmica da modernidade tem como foco a promoção do crescimento socioeconômico, em que os bens e mercadorias têm mais valor/valia do que o próprio humano. Nesse sentido, a educação, no contexto da perspectiva neoliberal, representa a preparação de mão de obra que alavanque somente o crescimento econômico do país, não seu desenvolvimento.

Para Saviani (2008, p. 430):

A educação passa a ser entendida como: [...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

As mudanças no mundo do trabalho levam a mudanças na educação escolar, e nesse contexto, a educação escolar ganha ênfase no cenário produtivo, uma vez que a escola representa uma possibilidade para o preparo polivalente e para a formação flexível do indivíduo. Esses impactos resultam da mundialização do capital e da interferência direta de órgãos internacionais sobre as políticas sociais de países em processo de desenvolvimento econômico e social, a exemplo do Brasil.

Um órgão internacional que exerce influência direta e decisiva no setor educacional brasileiro e no direcionamento e estabelecimento das diretrizes das políticas públicas estabelecidas é o Banco Mundial (BM). Sua interferência data desde a década de 1970, ocasião em que o BM realizava empréstimos financeiros ao Brasil para a implantação do ensino técnico. Na década de 1990, a influência desse órgão foi na regulamentação legal das possíveis reformas educacionais, capitaneadas pela LDB nº 9394/96, para que o neoliberalismo se legitimasse. (SILVA; ZANATTA, 2018)

O objetivo do BM, conforme Relatório do Banco Mundial sobre o Brasil (BANCO MUNDIAL, 2018), é direcionar os rumos da educação nos países que assumirem compromisso com os organismos internacionais multilaterais, e no caso do Brasil, foram estabelecidas metas a serem cumpridas até o ano de 2020. Entre as metas está o aumento da produtividade por meio do aumento da concorrência, reforma do sistema tributário e a transferência de subsídios para inovação. Além disso, sua interferência no âmbito da educação se dá pelo fato de se estimular a formação de mão de obra operária que subsidie e aumente a produtividade do país.

Como consequência de um contexto de internacionalização de políticas públicas educacionais, advinda de intervenções de órgãos internacionais, nota-se a contradição da relação trabalho e educação, uma vez que a proposta neoliberal para a escola, segundo Camargo e Rosa (2018), é a precarização da educação, a profissionalização, o enxugamento da formação do professor e a oferta de um kit de habilidades para sobrevivência tanto do discente como do docente

— formas de ensino mecanizadas e padronizadas que alimentam o processo de alienação do trabalho.

Privatizar a educação, alegando-se uma crise educacional, também faz parte do programa neoliberal, discurso utilizado nos dias atuais e perceptível em alguns momentos da educação brasileira. O currículo escolar, a avaliação e a formação docente, então, são estruturados conforme ideais políticos e econômicos, pois conforme Gentili (1998, p. 25):

A saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

Nessa perspectiva, políticas públicas serão criadas para viabilizar os objetivos neoliberais. Se o intuito, por exemplo, for fomentar o espírito empreendedor, no currículo escolar constará a disciplina de empreendedorismo.

A educação, nesse processo neoliberal, passa a ter um papel fundamental: formar indivíduos para atuarem socialmente, bons cumpridores de papéis numa sociedade funcionalista e treinandos para a eficácia do mercado de trabalho, deixando assim de exercer um trabalho de esclarecimento e de abertura de consciências. (SAVIANI, 2008)

Do ponto de vista da profissionalização, a proposta do ensino profissional é ensinar ao aluno aquilo que o mercado exige, ou seja, formar pessoas que tenham condições de se desenvolver e principalmente de contribuir com o desenvolvimento econômico do país.

Em suma, o neoliberalismo, que se constitui a perspectiva contemporânea para educação profissional, que prega um ensino voltado para a técnica, que diferenciará o indivíduo tecnicista dos demais; uma educação voltada para grupos de operários, com programas de formação de mão de obra especializada para suprir o mercado industrial e se opõe completamente à perspectiva de educação politécnica

(FRIGOTTO, 2005), que enxerga o trabalho como categoria importante para para a constituição do ser humano, sua consciência social e pessoal.

## Considerações finais

A educação profissional, desde 1909, representa para o Brasil a possibilidade de qualificar uma população para o exercício de um trabalho laboral. O ensino profissionalizante, na perspectiva politécnica, tem em sua essência a preocupação de formar tanto profissionais com conhecimento técnico como com uma formação cidadã, trazendo o trabalho como categoria de existência e satisfação humana. Essa formação cidadã vai além de pensar em um indivíduo para atuar em sociedade, envolve pensar no processo educacional escolar como a possibilidade de inclusão do indivíduo no processo produtivo social, ou seja, incluir socialmente indivíduos que se encontrem em situação de vulnerabilidade social ou marginalizados, e nessa perspectiva, a educação poderia se constituir como uma das principais ferramentas de inserção de um indivíduo marginalizado no contexto social.

O aumento da população marginalizada é algo preocupante para países em processo de desenvolvimento, a exemplo do Brasil, pois ter uma população economicamente ativa e pessoas com poder de compra é fundamental para o crescimento e manutenção econômica do país. A educação profissionalizante, na conjuntura atual, exerce o papel de preparar as pessoas para um contexto mercadológico globalizado, em que os cursos profissionalizantes são pensados e projetados para suprir uma demanda de mão de obra qualificada e certificada, conforme a necessidade do mercado, empreendida pela visão neoliberal de economia.

Assim, as políticas educacionais voltadas à educação profissional defendem uma perspectiva hegemônica, que é importada de países centrais, com a promessa de favorecimento a acordos comerciais futuros, já que o aumento da produtividade industrial



para exportação fortalece o sistema capitalista. Com isso, o papel da escola é convertido à esfera do mercado, que se define, enquanto concepções pedagógicas, em uma educação tecnicista.

Há uma necessidade em se eliminar a ideia do tecnicismo por meio da articulação da educação profissional à experiência profissional, de forma que não seja somente colocar o indivíduo em uma sala de aula e possibilitar a integração e inclusão deste ao sistema e a eventuais indicadores, mas também possibilitar sua inclusão nas eventuais oportunidades da sociedade. Não é somente ganhar uma profissão e se resumir a ela, de forma especializada e restrita. Essa articulação, que abarca teoria e prática, dimensões do trabalho, da ciência, cultura e tecnologia, deverá buscar não só a preparação do aluno à prática do trabalho, mas a consciência social e pessoal sobre o trabalho, suas relações produtivas exploratórias, desenvolvimentistas, afetivas, seus contributos.

Essa formação refere-se ao desenvolvimento da capacidade de valorizar e perceber a importância da prática laboral, educar através do trabalho – princípio educativo – e fomentar a valorização do ser humano e da sua capacidade de aprender e de adaptar as mudanças do contexto social, além de ajudar no desenvolvimento econômico, social e ambiental, por meio de sua prática laboral.

É mister salientar que a discussão acerca dos impactos e das consequências da política neoliberal na esfera da educação precisa continuar sendo feita, uma vez que a educação, na contemporaneidade, assume uma função importante na formação dos indivíduos, uma formação não apenas dotada de competência e habilidades técnica e científica, mas também dotada de consciência crítica. O grande desafio da educação profissional está em: trabalhadores qualificados para o mundo do trabalho, do outro, tentar oferecer uma educação emancipatória, que contribua para a formação cidadã e transformadora para os trabalhadores

## Referências

BANCO MUNDIAL. *Conjunto dos relatórios de produtividade e competências e emprego*: relatório do Banco Mundial sobre o Brasil. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 31 jun. 1931. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=20158&ano=1931&ato=e420TTq1kMrpWTaf8>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18, de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm). Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação*: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação - Lei nº 13.005/2014*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 ago. 2019.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16, de 21 de janeiro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jan. 1999.
- BRASIL. Senado Federal. *Sistema S: glossário legislativo*. Brasília, DF, [2019]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 2 ago. 2019.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal?. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE CENTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 19., 1991, Brasília, DF. *Anais* [...]. Brasília, DF: ANPEC, 1991. p. 5-7.
- CAMARGO, S. A. F.; ROSA, S. V. L. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. In: LIBANEJO J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço acadêmico, 2018. p. 277-295.
- CUNHA, L. A. 1997 repete 1937? Unificação e segmentação no ensino brasileiro. In: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”, 1., 1999, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: UFRJ; CFCH; PACC; Fundação Anísio Teixeira, 1999. p. 1. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- CUNHA, L. A. *As raízes das escolas de ofícios manufatureiros no Brasil: 1808/1820*. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 5-27, 1979.
- CUNHA, L. A. *Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: PUC, 1978.
- ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 4., 2012, João Pessoa. *Anais* [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1492-1494.

- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HARVEY, D. *Neoliberalismo: histórias e implicações*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- JACCOUD, L. (org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília, DF: IPEA, 2005.
- KUENZER, A. Z. (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBANEO J. C.; FREITAS, R. A. M. M. *Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço acadêmico, 2018.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!*. 32. ed. Campinas: Cortez, 1980.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2016.
- SILVA, I. B. G.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBANEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço acadêmico, 2018. p. 253-273.
- TAVARES, M. C.; MELIN, L. E. Mitos globais e fatos regionais. In: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; NORONHA, J. C. (org.). *Globalização: o fato e o mito*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998. p. 41-54.

# 5

## (Im)possibilidades de articulação entre a universidade e escola: desafios e recorrência do tema na atualidade

*Izabel Cristina Lima Dias Alves*

*Marcia Torres Neri Soares*

*Mônica Moreira de Oliveira Torres*

### Introdução

Nas últimas décadas, muitas mudanças foram realizadas, avanços ocorreram no campo educacional brasileiro, entretanto ainda é perceptível que existe um distanciamento entre universidade e educação básica. Segundo Goldemberg (1993), existe um número expressivo de estudantes que não conseguem concluir o ensino médio, estes, dentre outros motivos, devido a formação deficitária, não apresentam o preparo adequado para cursar uma universidade e nem para serem inseridos no mundo do trabalho. O autor afirma que a formação adquirida nas universidades não qualifica o suficiente e isso, de alguma forma, provoca um enfraquecimento da educação.

Por não terem a oportunidade de avançar nos estudos subsequentes, estes estudantes adentram no mercado de trabalho sem as condições necessárias para que possam exercer uma ocupação. Mesmo aqueles que conseguem acesso aos cursos de nível superior, na maioria das vezes, não são preparados de forma adequada para atender as demandas sociais impostas pela contemporaneidade e pelo mercado.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014) a universidade deve desempenhar uma ação diferenciada, para assim evitar o aumento desse distanciamento. Essa instituição, além de compreender sua inserção local e global, considerando a responsabilidade social advinda de suas ações, não pode simplesmente se adequar às determinações e mudanças do mercado, pois os fenômenos devem ser compreendidos e assimilados. É necessário que os estudantes sejam preparados para produzir respostas às mudanças da sociedade, é fundamental que exista, por parte destes, um maior comprometimento com a humanidade, ou seja com o processo de humanização.

A universidade, como um espaço reflexivo e de formação crítica, deve voltar-se à produção de conhecimento e reflexões que permitam modificar a realidade, promovendo, cada vez mais, a articulação com modalidades de ensino da educação básica e profissional, pois, se isso não ocorre, estará cada vez mais distante, dificultando o processo de humanização.

Ainda podemos verificar que esse distanciamento pode ser observado em duas instâncias: física e ideológica; na física, verifica-se que existe uma dificuldade de se promover a interação por meio de vivências dos estudantes e professores da educação básica com a academia. E a segunda é consubstanciada pela condição hierárquica que ainda hoje se apresenta entre universidade e escola.

Durante muito tempo, os professores da educação básica, de acordo com Diniz-Pereira (2011), eram vistos apenas como fornecedores de informações e dados para serem analisados pelos pesquisadores nas universidades. Essa visão empobrecida é por vez responsável pelo distanciamento e hierarquização do saber, ainda muito presente nas universidades.

O distanciamento desses níveis de ensino brasileiros e seus impactos para a formação de diferentes estudantes permitem depreender a relevância de investigar o tema na atualidade, com o fito de caracterizar as (im)possibilidades de garantir a almejada articulação entre a educação básica e o ensino superior, baseado no arcabouço teórico existente. Desse modo, objetiva-se apresentar, do ponto de vista teórico, as aproximações e distanciamentos entre a Universidade e a Escola,

considerando as concepções subjacentes ao trabalho desenvolvido nesses espaços educacionais, suas tensões e demandas nos contextos social, cultural, político e econômico atuais.

Para fins de organização deste texto, tendo feita esta “Introdução”, para estabelecer as primeiras formas de relação com o contexto atual, apresentaremos. Os desafios da educação na perspectiva da modernidade. Nesta seção, discorreremos sobre os desafios enfrentados pelos trabalhadores em educação e sobre o impacto do pensamento eurocêntrico para a educação da “periferia”.

No seguimento, ao versar sobre a “Educação superior e educação básica encontros e desencontros”, pretendemos discutir como os dois níveis de ensino têm possibilitado seus diálogos e apresentaremos uma análise inicial sobre a pertinência do aporte teórico construído para nossa pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES).

Com base na análise preliminar desenvolvida, apresentaremos nossas “Considerações finais”, com a finalidade de indicar nossas aproximações com o tema e sua relevância para a construção de nossa proposta interventiva, bem como sua pertinência para o contexto social, como discutido na próxima seção.

## **Os desafios da educação sob a perspectiva da modernidade**

Na sociedade contemporânea, a educação se apresenta como algo de extrema relevância, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), vive-se em uma sociedade em que a busca pelo emprego impõe aos trabalhadores uma constante exigência de qualificação.

Para as autoras, a educação seria um bem de consumo responsável pela sobrevivência social e financeira, mas não se resumiria apenas a isso, pois também é responsável pelo desenvolvimento do ser humano, no que diz respeito à busca pela igualdade social, pelo desenvolvimento econômico, humano, científico, cultural, político e tecnológico.

Desse modo, a educação teria como tarefa

[...] garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimentos cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. Apropria-se dessa riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 97)

De acordo com Gadotti (2012), quando pensamos em educação, torna-se necessário questionar que educação e a partir de qual prisma podemos analisá-la. Segundo o autor, é preciso indicar de que lugar, de qual território estamos falando, uma vez que, toda educação, necessariamente, é situada historicamente. Paulo Freire (2006, p. 23) afirma que a “história é possibilidade” e não determinação.

Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto em que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecermos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética.

Ainda segundo Gadotti (2012), visualiza-se que o processo educativo se apresenta de forma contraditória. Para ele, educadores podem interferir sobre as realidades históricas, desde que realizem uma inserção sobre essas contradições, acirrando-as.

Os desafios para educação no contexto da modernidade são muitos e um dos pontos que precisa ser compreendido é a questão do pensamento eurocêntrico, que coloca a Europa como modelo principal a ser seguido e os demais países, principalmente os ditos em desenvolvimento, em uma posição de subalternos oriundos de uma periferia.

Buscando uma melhor visualização de como o pensamento eurocêntrico influencia e dita como a educação deve ser, torna-se



necessário compreender a explicação do que seria a ideologia eurocêntrica, e essa compreensão, segundo Dussel (2005), torna-se evidente a partir do momento em que se traz o “deslizamento semântico” do conceito de Europa.

Esse continente foi um dos principais protagonistas da política, da cultura e da economia do mundo moderno. A partir de uma perspectiva política, seu pensamento pretende desconstruir alguns marcos que limitam a análise da filosofia política e, dessa forma, inspira os povos desde as origens da humanidade.

Para Dussel (2005), a visão eurocêntrica tem como ponto de início a modernidade – fenômeno intraeuropeu que se pauta exclusivamente na Europa como berço da humanidade. A cultura europeia é posta como paradigma, modelo histórico e, por isso, preferência mundial para todas as nações.

Segundo Freire (1989), o eurocentrismo também faz parte da forma de pensar, introjetado no dominado pelo discurso e pela prática do dominador, e isto constitui o imaginário social que modela uma ideologia e a naturaliza, por isso, instaura-se como pensamento hegemônico.

De acordo com Dussel (2005), existe na visão eurocêntrica uma exaltação do pensamento europeu e uma extrema desvalorização dos demais conhecimentos, a interpretação do mundo é vista de forma dicotômica, sendo a modernidade compreendida como uma baliza de racionalização que inferioriza aqueles que estão na periferia, pois não compõem este centro, chamado Europa.

O pensamento da colonialidade propagado em narrativas historicamente normatizadas é denunciado, sendo assim, tem-se, então, uma desconstrução de temas até então apresentados na perspectiva da visão hegemônica da Europa sobre o mundo.

De acordo com Dussel (2005), pode-se afirmar que o pensamento da Europa como centro do mundo foi forjado a partir do século XVIII, fundado no Romantismo alemão e, por meio dos conceitos de Europa. Visualiza-se que a influência dos gregos foi diretamente criada para fortalecer o pensamento do centro e colocar os países em desenvolvimento na periferia.

Esse pensamento eurocêntrico perpassa pela educação, principalmente, a educação da América Latina, considerada, ainda na atualidade, como periférica. O percurso a ser seguido pelo processo educativo deve ser o mesmo seguido pela Europa, pois este está impregnado da concepção de que o espaço de desenvolvimento se dá a partir do “centro” e não da “periferia”.

Santos (2008) apresenta as crises vivenciadas pela universidade no século XX e discute como essa situação foi nociva. O autor se refere, primeiramente, a uma crise relacionada à hegemonia, podendo ser observada nas contradições entre as funções tradicionais e as que passaram a ser atribuídas à universidade, a partir do século XX. Segundo o autor, a universidade não se mantém como único agente de formação de mão de obra no atendimento às demandas do sistema capitalista e, dessa forma, o Estado e instituições econômicas passaram a buscar essa formação em outros espaços.

Ainda segundo Santos (2008, p.14), a segunda crise estava relacionada à legitimidade, a universidade não tem consenso no que diz respeito à hierarquização dos saberes especializados. Assim, de um lado tem-se: “exigências sociais e políticas da democratização da universidade” e do outro: a “reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares”.

A terceira crise, segundo Santos (2008), denominada institucional, surge da contradição de reivindicação da autonomia, na perspectiva da universidade poder definir seus valores e objetivos e na constante pressão para que seja submetida aos critérios de eficácia e produtividade, impostos pelas questões empresariais e de responsabilidade social.

Santos (2008, p. 15-16) coloca que a crise institucional comprometeu a sobrevivência da universidade:

A concentração na crise institucional foi fatal para a universidade e deveu-se a uma pluralidade de factores, alguns já evidentes no início da década de noventa, outros que ganharam um peso enorme no decorrer da década. A crise institucional era e é desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade

pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado.

Essa crise enfraqueceu por demais a universidade pública, o Estado, que até então era responsável pelo provimento financeiro das universidades, deixa isto de lado, reduz seu compromisso com as universidades e com a educação em geral, e, a partir desse momento, a educação por ser um bem público, não mais deveria ser financiada pelo Estado. Segundo o autor, a perda de prioridade, como bem público nas políticas públicas e a escassez de recursos, trouxeram a descapitalização e isso comprometeu a autonomia científica e pedagógica das universidades.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 168) afirmam que

No contexto atual, a universidade vem perdendo essa característica secular de instituição social e tornando-se uma entidade administrativa; ou seja atuando segundo um conjunto de regras e normas desprovidas de conteúdos particulares, formalmente aplicados a todas as manifestações sociais. Transmudou-se em uma entidade isolada cujo sucesso e eficácia são medidos em referência a gestão de recursos e estratégias de desempenho, relacionando-se com as demais por meio da competição.

A perda pela universidade da característica de instituição social vem contribuindo de forma negativa com a sua configuração. A perspectiva administrativa impõe uma visão de entidade que para ter sucesso tem que ser eficaz e eficiente em sua gestão. A perda desse objetivo social também pode ser relacionado aos encontros e desencontros entre e educação superior e educação básica.

## **Educação superior e educação básica encontros e desencontros**

De acordo com Libâneo (2018), os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI)

e a Organização Mundial do Comércio (OMC), instituem as políticas e estas, influenciadas pela visão neoliberal, contribuem fortemente para o enfraquecimento da educação, imputando a esta uma visão totalmente direcionada a atender apenas as demandas do mundo do trabalho.

Esses organismos e instituições internacionais estão presentes na política educacional brasileira, interferindo cada vez mais na gestão escolar e nas práticas pedagógicas realizadas pelos profissionais de educação nos diversos ambientes de trabalho. Desse modo, são estabelecidos critérios de avaliação externos que não representam a realidade, tampouco, respeitam as especificidades regionais, uma vez que desconsideram de forma latente as distorções estruturais existentes na educação do Brasil.

[...] as políticas educacionais brasileiras estariam atendendo a princípios de organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, cuja visão sobre qualidade de educação e de ensino vem intervindo fortemente em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida na escola pública à medida que disponibilizam as camadas mais pobres da população uma educação que restringe às possibilidades de desenvolvimento dos alunos a interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo do trabalho. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 25)

Os organismos internacionais, a exemplo do BM, segundo Libâneo (2018), é que ditam como as políticas educacionais brasileiras devem promover o que eles chamam de educação de qualidade, sendo que essa ação leva ao empobrecimento da educação pública, pois o foco se restringe apenas a formação de estudantes para atender ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação escolar consiste no conhecimento teórico-científico a partir da reflexão sobre a *práxis* humana social e histórica, que busca vincular e atender às necessidades humanas. A educação precisa definir a ciência a partir da produção social humana, e deve promover a formação da personalidade integral

dos sujeitos. No entanto, essa prática contraria os interesses do neoliberalismo, que entende a educação pública como um espaço propenso à materialização de estratégias globais de interesse capitalista, voltado à formação imediata de trabalhadores, focado na demanda do mercado. Para tanto, defendem o livre mercado, o *currículum* instrumental e incentivam competição que premia os alunos através da meritocracia.

[...] o neoliberalismo trata a educação escolar, particularmente na escola pública, como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos em relação ao desenvolvimento econômico (também denominados países em desenvolvimento, ou países emergentes), cujas finalidades educativas de formação escolar centram-se em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018. p. 24)

Portanto, na visão neoliberal, a educação não está voltada para a formação humanizada e sim para uma subordinação economicista que percebe o indivíduo como um ser que deve ser preparado para potencializar, com a ação individual, a competitividade no mercado de trabalho.

Ou seja, para Libâneo e Freitas (2018 p.27), na visão neoliberal,

[...] o papel da escola é estar a serviço dos interesses do capitalismo globalizado e das novas formas de sociabilidade na sociedade contemporânea de modo a plasmar no indivíduo capacidades adaptativas e de flexibilidade para o trabalho, o qual vem passando por transformações de natureza tecnológica e organizacional em função das expectativas de lucratividade.

Nesse contexto, os indivíduos se adaptam às condições de trabalho e respondem de forma a atender as expectativas de lucratividade impostas pelo mundo globalizado.

A educação superior, segundo Santos (2008, p. 33), a longo prazo, deve se apresentar como uma mercadoria educacional.

Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS).<sup>20</sup> A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objectivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais. O GATS transformou-se em pouco tempo num dos temas mais polémicos da educação superior, envolvendo políticos, universitários e empresários. Os seus defensores veem nele a oportunidade para se ampliar e diversificar a oferta de educação e os modos de a transmitir de tal modo que se torna possível combinar ganho económico com maior acesso à universidade.

Desse modo, pode-se observar que tanto a educação básica quando a educação superior estão sob a tutela dos organismos internacionais e estes irão, nesta perspectiva, determinar qual rumo deverá ser tomado. Embora reconheça-se esta influência, em cada país esta se dá de modo diferente. O contraponto, portanto, pode surgir inicialmente se o nível de criticidade dos profissionais envolvidos nesse processo vir à tona e fazer com que essa visão altamente mercadológica não determine os níveis de aprendizagem necessários ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, comprometida com a humanização do indivíduo.

## Considerações finais

Atualmente, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), prevalece nas mídias, a ideia de que a tarefa das instituições educacionais é a preparação de jovens para atender as demandas do mundo do trabalho, para tanto, deve-se exigir que eles tenham novas competências compatíveis com o novo sistema produtivo, dentre elas: criar, pensar, propor soluções, conviver em equipes. Essa nova exigência modifica o perfil do trabalhador. Contudo, a finalidade de geração de mais lucro e mais produtividade permanece.

Desse modo, reafirma-se que a Educação não pode ser comparada a um produto comercial, nem comparada a empresas comerciais, nas quais a eficiência, competitividade e a produtividade são exigências fundamentais nas teorias gerenciais. A Educação não pode ser subordinada ao aparato produtivo mercadológico, pois os resultados apresentados pelas escolas precisam ser estabelecidos e interpretados a partir de critérios de qualidade, relacionados às condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupos sociais e não simplesmente a uma concepção mercadológica.

Torna-se importante compreender a influência dos organismos internacionais, nos objetivos, formas de funcionamento e práticas pedagógicas das escolas públicas, o que significa denunciar os parâmetros que vêm sendo utilizados no processo de avaliação dos alunos, professores e gestores, que negam a trajetória histórica dos alunos, negam a precarização do profissional educador, bem como o déficit estrutural das escolas.

Para Libâneo (2018), uma escola para ser considerada justa tem que permitir o acesso aos conteúdos científicos e culturais, e estes conteúdos devem promover os desenvolvimentos intelectual, social, afetivo, estético de todos os seres humanos, levando-os à culminância da consciência e da personalidade, sendo o conhecimento científico fundamental.

Espera-se que o processo educacional assegure a todos na apropriação dos diversos conhecimentos, dentre eles culturais e científicos, e que haja uma ampliação do desenvolvimento nos âmbitos social, afetivo e intelectual ou seja, um desenvolvimento bio-psicosocial.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), a universidade deve se voltar para construção de um projeto institucional que busque a recuperação de suas bases como instituição social, direcionada para o ensinar e o aprender, pautado em um processo de formação que busque a construção cidadã e não apenas a preparação técnica para o mundo do trabalho.

Destarte, diante do exposto, identifica-se o distanciamento entre a universidade e a educação básica, tema a permanecer nas agendas

de discussão e fomento na esfera das políticas públicas educacionais brasileiras. Dessa forma, a universidade deve se colocar como suporte para formação cidadã, deverá realizar sua inserção nos ambientes da educação básica visando, não apenas a utilização desses espaços em momentos de atividades, a exemplo dos estágios, mas deverá, também, promover fóruns de discussão, bem como propostas de intervenção no contexto escolar, a exemplo das idealizadas no MPIES, realizando, assim, seu papel social.

## Referências

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380>. Acesso em: 2 ago. 2015.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-34. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 7 abr. 2019.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 10-32, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/issue/view/235/showToc>. Acesso em: 17 ago. 2019.



GOLDEMBERG, J. O repensar da educação do Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141993000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004).

Acesso em: 22 abr. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-47.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. Repercussões de Políticas Educacionais na Escola e na Sala de Aula. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 22-43.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 13-106.



The background features several overlapping, thin, light gray circles of varying sizes. Three of these circles have a small, solid dark gray dot at their top or bottom center. The overall aesthetic is clean and modern.

Segunda parte

**Novas formas  
de subjetivação  
e organização  
comunitária**



# 6 Educação popular e a economia solidária no contexto do Território do Sisal: algumas reflexões preliminares

*Ana Paula Araujo Lopes  
Janeide Bispo dos Santos  
Janio Roque Barros de Castro*

## Introdução

O presente capítulo possui como objetivo tecer uma breve reflexão sobre a educação popular e a economia solidária, a partir de discussões traçadas no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bem como, a partir das experiências empírias construídas coletivamente no contexto do Território do Sisal, no estado da Bahia.

O referido Programa de Mestrado Profissional (MPIES), localizado na UNEB, Departamento de Educação, Campus XI, em Serrinha-Bahia, traz como proposta desafiadora o debate em torno da proposta interventiva no contexto da contemporaneidade e da interdisciplinaridade, já que a intervenção educativa e social apresenta-se cada vez mais como uma prática crítica, consciente e inovadora, para além de meros procedimentos técnicos paliativos e ideologias neoliberais.

Nesse contexto, no Território do Sisal, o MPIES surge por meio de debates pautados em torno da necessidade de conquistar o primeiro programa de Mestrado na UNEB

de Serrinha-Bahia, através das interlocuções e diálogos profícuos acerca do Território do Sisal, os rebatimentos socioespaciais do processo de globalização e a necessidade de se estabelecer ações de Intervenção educativa e social como estratégica fundamental para a organização política dos sujeitos sociais do referido território.

Com ingresso no ano de 2019, a primeira turma dos estudantes do MPIES constitui-se por dez estudantes regulares (nove mulheres e um homem), de diversas cidades do estado da Bahia, a saber: Serrinha; Bom Jesus da Lapa; Valença; Guanambi; Feira de Santana; Ipiaú; Salvador e uma estudante do estado de Pernambuco.

Assim, a implantação do MPIES no Território do Sisal pode ser compreendida como uma ação estratégica importante para o fortalecimento do debate em torno da interiorização da pesquisa, da inovação, da construção e consolidação de processos de cidadania e emancipação dos sujeitos. Pois, de acordo com Nascimento (2009, p. 34) o Território do Sisal historicamente carregou as marcas visíveis do processo de colonização brasileira, pautadas na “concentração da propriedade, da riqueza e do poder” e foi marcado por profundos contrastes sociais, pelas manobras e cooptação quase sempre da burguesia local.

Nascimento (2009) percebeu que em meio a este contexto local, resta aos grupos sociais excluídos do Território do Sisal apenas duas alternativas: a submissão ou a ruptura. A partir daí, foi-se criando, gradativamente, uma cultura de mobilização social, oriunda da crescente convicção em torno da relevância de um projeto coletivo de sociedade.

No âmbito da mobilização social, inaugurada no território, a práxis destas ações emanou do catolicismo progressista e social, à medida que foi firmando-se a dimensão de comunidade traduzida pelo espírito de ajuda e solidariedade, baseado no fortalecimento da consciência política, coletiva e emancipatória, e desenvolvendo assim, estratégias de desenvolvimento local e identitário, conforme observou Nascimento (2009).

As práticas de economia solidária e educação popular engendradas no contexto do Território do Sisal foram construídas coletivamente,

tanto como resposta às mazelas do capitalismo, quanto em respostas aos fortes contrastes sociais existentes nesse lugar. O Conselho Gestor do Fundo Rotativo (COGEFUR) surge como uma dessas práticas comunitárias e organizativas, como forma de estratégia para o desenvolvimento local e identitário do território, por meio do fortalecimento de ações em torno do cooperativismo de crédito solidário, dos Fundos Rotativos Solidários, de políticas de convivência com o Semiárido e da Agricultura Familiar.

As discussões traçadas no MPIES são voltadas ao questionamento da ciência hegemônica, do pensamento abissal, das políticas neoliberais, da colonização do saber, da educação popular, dentre outras. Buscaremos, desse modo, estabelecer algumas aproximações teóricas a partir do debate em torno da educação popular, da economia solidária a partir das experiências construídas coletivamente no Território do Sisal.

## **Educação popular a partir da emancipação dos sujeitos**

Santos (2010) em seu texto “Além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” aponta a existência de “Epistemologias do Sul”, uma linha imaginária que divide o pensamento ocidental dos demais e faz com que esses sejam desvalorizados, negados. Desse modo, o autor questiona a veracidade dos pensamentos e pressupostos teóricos não ocidentais. O referido autor defende a necessidade de um pensamento pós-abissal que parta da premissa de que a diversidade é inesgotável, reconhecendo a necessidade de uma epistemologia da diversidade, dos saberes, já que há uma pluralidade de formas de conhecimentos existentes.

Nesse contexto, a educação popular permite questionar, problematizar e desconstruir algumas estruturas hegemônicas presentes na ciência, pois, a educação popular parte do princípio da importância da valorização da realidade dos sujeitos, da diversidade de

experiências e de saberes. A partir de vários aspectos abordados ao longo do Programa, há uma reflexão acerca da necessidade de emergir no patamar do sujeito e aceitar a realidade do outro, de trazer o multiculturalismo para o centro do debate, a fim de romper com a lógica da colonização do saber e da ciência eurocêntrica. Singer (2002, p. 8) explica que:

O capitalismo produz desigualdade crescente, verdadeira polarização entre ganhadores e perdedores. Enquanto os primeiros acumulam capital, galgam posições e avançam nas carreiras, os últimos acumulam dívidas pelas quais devem pagar juros cada vez maiores, são despedidos ou ficam desempregados até que se tornam inempregáveis, o que significa que as derrotas os marcaram tanto que ninguém mais quer empregá-los.

Alguns estudos investigativos desenvolvidos anteriormente apontam que o saber das comunidades não foi levado em consideração, sendo vislumbrado como o saber das frações, da classe subalterna e desigual. Essa invisibilidade dos sujeitos sociais se constitui um dos efeitos do capitalismo, da globalização enquanto uma “fábrica de perversidades”, conforme observou Santos (2001), no processo de construção da tirania do dinheiro, da informação, produzida pela concentração do capital e do poder.

Conforme observou Paludo (2001), percebe-se, contudo, que os grupos excluídos, os flagelados e seres que estão à margem da sociedade, continuam apostando na educação popular e na resistência. Conforme ressaltou Paludo (2001, p. 33), estes sujeitos que compõem estas classes populares possuem perfis diversos:

Indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente [...] são os sem-teto. Na verdade, historicamente classe popular sempre foi considerada, são os negros sem dinheiro, as mulheres pobres, os trabalhadores da indústria, da agricultura e do comércio que não ganham o suficiente para sobreviver, os sacoleiros, as prostitutas, os velhos desamparados, as crianças e os jovens da rua.



Assim, conforme observou Paludo (2001), os grupos excluídos constituem-se nos sujeitos que não se encaixam no projeto de modernização, globalização do contexto atual e não participam dos rumos da economia do país. Há muito tempo o popular foi caracterizado como o atrasado e o projeto de modernização burguês separou a sociedade em duas classes: os cultos e os incultos, o maior exemplo são os analfabetos, os quais só conseguiram o direito ao voto por volta de 1985, conforme frisou Paludo (2001).

Dessa forma, vale ressaltar que a educação popular, historicamente, foi realizada no campo e na cidade; em comunidades indígenas; em associações de bairros; em movimentos de mulheres, de jovens, de negros, capoeiristas, assentados; sem terras, quilombolas, junto aos jovens e adultos etc. Estes sujeitos, oriundos de grupos excluídos, advêm de espaços onde a carência de políticas públicas e de escolarização remeteram ao desenvolvimento de práticas educativas de cunho popular. Assim, conforme observou Brandão (1985, p. 68), o que justifica a educação popular é o fato que:

O povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber... A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. Pelo que foi exposto antes, o fato é que se a educação popular pode ser entendida como uma atividade específica (não é toda ação assistencial, de trabalho social ou de política educativa) ela, por outro lado, não requer ser realizada no interior do sistema educativo formal, separada do conjunto de práticas sociais dos indivíduos.

Na mesma direção do pensamento de Brandão (1985), observou Gadotti (2005) que a educação popular foi, e até hoje é, idealizada para os grupos excluídos, comprometendo-se em atender as necessidades dessas classes. A mesma objetiva utilizar os conhecimentos que os grupos excluídos já possuem como objeto para o ensino, valorizando os conhecimentos produzidos, a história de vida e o contexto real, vivenciados pelas diversas classes sociais, bem como,

contribuir para mudança dessa realidade excludente vivenciada ainda por grande parte da sociedade com modos de produção capitalistas.

No que tange ao princípio da práxis da educação popular, segundo Paludo (2001), este vem referenciado na construção de uma prática educativa baseada na perspectiva de transformação da realidade, com uma dinâmica de ensino/aprendizagem que, simultaneamente, valoriza e provoca o envolvimento dos sujeitos em ações sociais concretas que auxiliam na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário à atuação transformadora.

No seio da educação popular, conforme observou Freire (2011), o diálogo emana como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, ao tempo que parte da perspectiva de valorização dos diferentes saberes, do respeito à cultura do campo e da produção coletiva do conhecimento, como condições fundamentais para a formação humana.

## **Algumas reflexões sobre economia solidária: caminhos para a cidadania**

O que aproxima a educação popular e a economia solidária é o rompimento contra processos sociais hegemônicos. Esse elo ideológico tem seus princípios e bases formadas nos princípios da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Nasceram no mesmo berço e rompem com a lógica de que “o Norte tem que pensar o Sul”. (SANTOS, 2010)

Analisando os efeitos do capitalismo, Borba e demais autores (2010) nos faz refletir que a exclusão social gerada pelo sistema de produção capitalista é perceptível tanto no campo, quanto na cidade, por isso, torna-se crescente o número de sujeitos que têm seus direitos negados, enfraquecendo a sua condição social de cidadão. Exclusão esta que se apresenta como resultado de processos derivados das ações do sistema capitalista dentro das relações sociais, econômicas e culturais.

Portanto, concordamos com Borba e demais autores (2010), e percebemos ainda que o efeito do capitalismo e da propagação da cultura burguesa foi muito mais devastador no campo do que na cidade. Muitas pesquisas já comprovam isso. O campo e os sujeitos que lá constroem suas formas de vida e produzem a sua sobrevivência foram historicamente marginalizados e invisibilizados.

Falar de economia solidária é complexo e polêmico. Não há um conceito exato do que venha a ser, mas há diversas interpretações, diversos sentidos e significados. Borba e demais autores (2010) diz que enquanto uns afirmam se tratar de uma utopia relutante, outros procuram fazer desta utopia uma esperança por melhorias significativas na vida dos sujeitos. Conforme refletiu Gadotti (2009, p. 50), não podemos falar em apenas um conceito de economia solidária:

Não há uma única economia solidária. Partindo dos mesmos princípios, a economia solidária manifesta-se de muitas formas. Muitas dessas práticas traduzem concepções diferentes de economia solidária [...] Em todas elas, porém, alguns princípios são comuns, tais como, as relações solidárias de colaboração, a propriedade coletiva dos meios de produção, a igualdade de direitos e responsabilidades, a economia solidária como práxis pedagógica e a luta contra a subordinação do trabalho pelo capital.

Quando Bertucci (2003) se refere à economia solidária como um “espaço de produção das comunidades pobres”, compreendemos o termo “produção” para além de atividades comerciais capazes de gerar renda, como a produção de outra forma de pensar, de se posicionar, a construção de outro sujeito que vê e se coloca no mundo de outra forma, ou seja, a produção da cidadania e da emancipação humana nesses espaços comunitários, a produção de espaços contra hegemônicos e de resistência.

Outra reflexão importante é que nem sempre esses sujeitos possuem a consciência que as práticas que eles e elas estão desenvolvendo se constituem práticas de economia solidária. Isso porque essas práticas estão enraizadas na história da humanidade. Foram fomentadas mais adiante, com as ações dos movimentos mais progressistas

da igreja católica, que são as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e foram fragilizadas e contaminadas com a chegada do capitalismo, conforme mencionamos anteriormente.

Desse modo, percebe-se que as práticas de economia solidária são ferramentas relevantes para formação da consciência crítica dos sujeitos, e tornam-se capazes de desenvolver processos que ajudam na formação da emancipação e, concomitantemente, ajudam a construir os processos de cidadania. Assim sendo, o sentido da economia solidária para nós vai muito mais além do que um conjunto de ferramentas, estratégias e metodologias para superar a crise gerada pelo sistema de produção capitalista, mas, envolve pensar um projeto de mundo mais justo, se constitui num modo de vida, tal como aborda França Filho (2007, p. 162):

[...] a visão da economia solidária aqui trabalhada insiste na ideia da economia como um meio a serviço de outras finalidades: sociais, políticas, culturais, ambientais, etc., e não como um fim em si mesmo. [...] Trata-se, evidentemente, do fomento a uma política do cotidiano nos bairros e comunidades, que incita os cidadãos a agir.

Na mesma direção do nosso entendimento e do supracitado autor, Singer (2012) compreende a economia solidária não apenas pelo viés econômico, mas, também, pelo viés político e ideológico. Trata-se de uma nova concepção de mudança da sociedade, conforme afirmamos acima.

Um dos desafios da economia solidária, nesse sentido, é promover uma mudança estrutural na sociedade para combater o clientelismo, as políticas compensatórias e assistencialistas que já estão, de alguma forma, enraizadas, sobretudo nas comunidades rurais. Um dos caminhos para o rompimento das mazelas sociais é a tomada de consciência dos sujeitos e a construção de processos de cidadania. Na concepção de Demo (1995, p. 1) cidadania é:

[...] competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada. Para o processo de formação dessa competência alguns componentes são cruciais, como educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, destacando-se, acima de tudo, o processo emancipatório. Este funda-se, de partida, na capacidade crítica, para, com base nesta, intervir na realidade de modo alternativo.

Assim, nas palavras do autor citado, pensar o sentido da cidadania significa pensar em como cada sujeito se posiciona e se coloca em relação às questões sociais que se apresentam no seu dia a dia. A partir do momento que o sujeito sai de sua condição passiva, e começa a assumir uma condição de sujeito ativo, protagonista de sua própria história, esse sujeito torna-se livre das amarras, da opressão, tornando-se autor e coautor da transformação social. Claro que a construção da consciência crítica não acontece de forma instantânea. É algo processual e contínuo. Dallari (1998, p. 14) aborda outros elementos em sua reflexão para pensarmos o sentido da cidadania:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Nesse contexto, a cidadania também está vinculada à liberdade e à participação política, isso é possível quando o sujeito é conhecedor de seus direitos, compreende as estruturas sociais e passa a questioná-las. É por meio da compreensão e da vivência da cidadania que se torna possível a recriação do sentido de coletividade e dos processos coletivos, que é um dos elementos norteadores das práticas de economia solidária.

A cidadania compreende, ainda, o despertar para a luta por condições dignas de vida, saúde, moradia, educação, trabalho, lazer, etc., visando a democratização das oportunidades. Para que ela seja efetivada, deve contar com a participação de toda sociedade, que precisa ser cada vez mais articulada e ativa em seus processos organizativos.

Nesse sentido, conforme observou Oliveira e Drumond (2010), a cidadania é vista como um processo, ou seja, a participação social dos sujeitos junto ao Poder Público instituído faz com que o estabelecido na Constituição Federal de 1988 seja efetivado mediante ações que possam promover o acesso aos direitos estabelecidos. No entanto, nem todos os direitos assegurados na Constituição de 1998 são, de fato, garantidos a todos os sujeitos.

É nesse contexto que os movimentos sociais, por meio de suas lutas, buscam estabelecer princípios igualitários e justos, os quais possam garantir ao máximo possível aos sujeitos caminhos para o acesso aos bens de consumo, ao direito de poder consumir e, de modo geral, acesso ao bem viver.

Desse modo, faz-se necessário desenvolver práticas que tornem possíveis a emancipação, a autonomia e a reinserção dos grupos historicamente marginalizados, para que estes reencontrem na cidadania a possibilidade de transformarem seus contextos e suas realidades e, assim, se constituam atores sociais. Esse exercício de diagnóstico, identificação e análise dos problemas da comunidade, fomentam a discussão, a democracia e aumenta o senso crítico dos sujeitos, que é um meio de exercício de cidadania.

Segundo Vinagre (2011, p. 111), na concepção marxista, a emancipação se desdobra em duas categorias: emancipação política e emancipação humana: “a emancipação política diz respeito à possibilidade de satisfação de parte ou de grande parte das necessidades particulares das classes e dos grupos presentes na sociedade”, ou seja, ela é viável de ser conquistada na sociedade capitalista, por meio das lutas sociais das classes trabalhadoras e dos diversos coletivos organizados.

Por outro lado, a emancipação humana se refere à plena realização e expansão dos indivíduos sociais, o que implica e autonomia e liberdade. Nesse sentido, conforme analisou Vinagre (2011), a emancipação humana implica na superação total da propriedade privada e dos processos de alienação, dominação e exploração a que estão submetidos os indivíduos na sociedade do capital, quer dizer, somente se realizará com a liquidação total do capitalismo.

Portanto, compreendemos que, tanto a cidadania quanto a emancipação política são resultantes das práticas de educação popular e economia solidária. A partir disso, compreendemos a economia solidária como um processo plural, pois tal como afirma Peixoto (2013), quando a economia solidária é trabalhada e discute apenas a lógica da reprodução, visando somente a sobrevivência, acaba por sustentar o capitalismo, fazendo com que os sujeitos possam, por meio dela, alcançar a cidadania, buscar o desenvolvimento local de suas comunidades e territórios e construir, assim, um novo modelo de sociedade, mais humana e mais justa.

Segundo Buarque (2002), o desenvolvimento local é um processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos, capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando as suas capacidades e potencialidades específicas. Para ser um processo consistente e sustentável, o desenvolvimento deve elevar as oportunidades sociais, a viabilidade e competitividade da economia local, aumentando a renda e as formas de riqueza, ao mesmo tempo em que assegura a conservação dos recursos naturais.

Quando falamos em desenvolvimento local, estamos nos referindo não só ao desenvolvimento econômico, mas também ao desenvolvimento social, ambiental, cultural, político e humano. Por isso, é preciso realizar investimentos em capital humano, capital social e capital natural, além dos correspondentes ao capital econômico e financeiro. O enfoque do desenvolvimento local possui uma visão integrada de todas essas dimensões, já que não é possível separar a interdependência existente entre elas.

## As experiências de economia solidária no contexto do Território do Sisal: o conselho gestor do fundo rotativo (COGEUR)

De acordo com a divisão territorial, decorrente da Lei Estadual nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014, que estabelece a Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, instituiu-se o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER) e os 27 Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (CODETERS).

Com base nas informações contidas no relatório do Colegiado Territorial do Território do Sisal (CODES SISAL, 2012) e no censo demográfico de 2010, o Território do Sisal é composto por 20 municípios, está situado no semiárido e possuía um número de habitantes equivalente a 582.329, sendo que, na distribuição por gênero, 49,9% eram do sexo feminino e 50,1%, do sexo masculino, com uma população predominantemente rural. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,563%, com 27,7% de pessoas em extrema pobreza e uma taxa de analfabetismo superior a 25%.

Num contexto mais local, Nascimento (2009, p. 34) observou que o Território do Sisal, historicamente, carregou as marcas visíveis do processo de colonização brasileira, pautadas na “concentração da propriedade, da riqueza e do poder” e foi marcado por profundos contrastes sociais, pelas manobras e cooptação quase sempre da burguesia local.

A autora, anteriormente citada, afirmou que, em meio a este contexto local, restaram aos sujeitos sociais excluídos do Território do Sisal apenas duas alternativas: a submissão ou a ruptura. A partir daí, foi-se criando, gradativamente, uma cultura de mobilização social, oriunda da crescente convicção em torno da relevância de um projeto coletivo de sociedade.

Estimulados pelo trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), principalmente na década de 1980, essa conjuntura acabou por refletir nas bases sociais das comunidades rurais do Território do Sisal, sobretudo com a criação do Movimento de Organização Comunitária (MOC). A partir do que observou Nascimento (2009),



os atores do campo, desejosos por uma participação política mais efetiva, começaram a driblar a resistência, as vozes silenciadas e resignadas, rumo à ocupação dos espaços, a tomada de consciência da própria realidade, suas formas de intervenção, subsistência e convivência, abarcando assim, uma luta nordeada pela pluralidade dos direitos e a contraposição à cultura hegemônica e autoritária dentro do território.

Dessa forma, a dimensão educativa da participação no Território do Sisal teve relação com o trabalho pedagógico iniciado pelas pastorais católicas, continuado outrora pelo MOC, que deu o pontapé inicial para a criação do Fundo Rotativo coletivo e do Conselho Gestor do Fundo Rotativo (COGEFUR).

As primeiras ações comunitárias do COGEFUR começaram a surgir em meados dos anos 1980. No ano de 2001, o COGEFUR surgiu oficialmente, tendo seus processos geridos por entidades sociais do Território do Sisal, entre elas: o Movimento de Organização Comunitária (MOC), Cooperativas de produção e de crédito, Sindicatos Rurais e Associações dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia (APAEBs), das cidades de Araci, Serrinha, Ichu.

O COGEFUR começou a desenvolver ações comunitárias voltadas para a convivência com o semiárido, em parceria com o MOC. Dois importantes projetos desenvolvidos pelo COGEFUR e pelo MOC marcaram o Território do Sisal: o Projeto Prosperar e o Projeto Cabra Escola. De acordo com informações do site do MOC, o projeto Prosperar foi executado no ano de 2002 pelo COGEFUR, em parceria com o MOC, que executou o Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar do MOC, em parceria com o Governo Federal e Estadual, por meio da antiga SETRAS, sendo que esse Projeto tinha como objetivo gerar renda para as famílias do Semiárido, e que estavam também cadastradas no PETI.

As famílias beneficiadas pelo Prosperar, por sua vez, participavam dos processos de formação e eram capacitadas para ter acesso ao crédito do Fundo Rotativo para investir nas suas unidades familiares. Esse crédito era liberado, orientado e assistido pela Cooperativa de Crédito existente na cidade e ou no território das famílias envolvidas.

Ainda segundo informações contidas no site do MOC, o Projeto Prosperar possuía um caráter inovador e desafiador para a região do semiárido, pois o projeto buscava envolver os jovens egressos do PETI para atuarem na área de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) junto as suas comunidades de pertença. Os jovens multiplicadores foram capacitados pelo MOC com o apoio das entidades do movimento social da região e trabalharam de 2002 a 2008 com 12,8 mil famílias que faziam parte do PETI. Os jovens multiplicadores de ATER (receberam na época uma bicicleta e um kit com camisa, boné e bolsa de trabalho; o projeto envolveu 310 jovens de 32 municípios das regiões do Sisal, do Jacuípe e Piemonte.

Erradicar o trabalho infantil dentro das comunidades era uma das finalidades do projeto, sendo assim, a principal exigência feita às famílias para se ter acesso às linhas de financiamento do Cabra Escola era que todas as crianças, com idade entre sete e quatorze anos, sem exceção, estivessem matriculadas na rede pública de ensino fundamental.

Numa região onde os índices de analfabetismo, até pouco tempo, se enquadravam entre os mais altos do país, a participação de crianças, jovens, e até adultos, nas salas de aula, vem crescendo ano após ano. Tudo isso é graças às políticas de incentivo, que transfere renda às famílias, em troca da permanência de suas crianças dentro das salas de aula.

Considerado modelo de experiência pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial, o Cabra Escola foi lançado em 2002. De lá para cá, a iniciativa já beneficiou 5.627 pessoas em 787 famílias de agricultores nos 17 municípios do semiárido da Bahia que integram o programa. O projeto conseguiu ainda manter 2.943 crianças e adolescentes na escola. O projeto foi finalizado no ano de 2009, pois a Fundação Pfizer parou de repassar as doações do recurso ao MOC e ao Conselho Gestor do Fundo Rotativo (COGEFUR).

Segundo informações do site do MOC, as pessoas assistidas pelo Cabra Escola tiveram melhora significativa na qualidade de vida. A média de animais nas propriedades das famílias, ao completarem

três anos de projeto, quadruplicou e a renda anual cresceu 32%. O consumo médio diário de leite subiu de 0,8 para 1,9 litros por família, reduzindo em 47% a taxa de desnutrição infantil.

Ainda segundo informações do mesmo *site*, cada família de pequenos agricultores, ao tirar seus filhos das lavouras e os levarem às escolas, recebiam a oportunidade de fazer cursos de capacitação para construção da infraestrutura necessária em suas propriedades para criação de cabras. Entre esses cursos, que são complementados por visitas técnicas, estão os de manejo dos caprinos, aproveitamento da terra, gerenciamento de recursos hídricos, estruturação da propriedade e comercialização do leite e da carne. As famílias aprendiam ainda conceitos de segurança alimentar, além de informação sobre cultivo de frutas, hortaliças e mel.

## Considerações finais

Sem a intenção de finalizar o debate, propusemos aqui uma breve reflexão em torno da educação popular e da economia solidária, a partir de discussões traçadas no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bem como, a partir das experiências empírias construídas coletivamente no contexto do Território do Sisal, no Estado da Bahia, com enfoque para o caso do COGEFUR.

O artigo tratou de uma revisão de literatura concatenada a uma breve apresentação do locus, onde será desenvolvida a proposta interventiva, fruto do desdobramento, portanto, da pesquisa-ação que será aprofundada no Programa. Diante disso, foi salutar refletir sobre as rupturas sociais e os processos de mobilização para entendermos que território é esse do qual estamos nos referindo.

Nesse contexto, compreender o lugar no MPIES no Território do Sisal, bem como, pensar a importância do seu papel sociopolítico no contexto da transformação social da vida dos sujeitos de direito e na descentralização do conhecimento, exige de nós chegar

ao entendimento de que é preciso usar outras lupas, descolonizar a pesquisa de base hegemônica, repensar outras epistemologias do saber e romper com as fôrmas e formas prontas e acabadas do academicismo.

Nesse sentido, ao repensar o papel político da universidade para além do pensamento abissal, é preciso insistir em trazer para o centro do debate o saber que foi historicamente marginalizado, os princípios da educação popular e da economia solidária, como processos que rompem com as formas de assujeitamento, com os discursos políticos que não nos autorizam a pensar com lógica neoliberal.

Desse modo, compreendemos que precisamos assumir o papel de pesquisadores comprometidos com o rompimento da colonização do saber científico e questionar constantemente: Qual o papel da universidade frente às desigualdades sociais existentes no contexto do Território do Sisal? Qual o papel da economia solidária e da educação popular frente às políticas neoliberais? Que tipo de conhecimento estamos produzindo e para quem? Para quem pesquisamos em nossos territórios e para quem escrevemos?

Todavia, ao resgatar questões, sentimentos e ideias expressas neste fértil momento de discussão, caminhamos com a certeza de que essas provocações contribuem para o debate a respeito do papel dos Programas de Mestrados Profissionais e o seu compromisso com a transformação social e a valorização do saber local, bem como, para a abertura e tensão de novas frentes de reflexão e intervenção nas universidades, nas organizações públicas, nos movimentos sociais, nas Organizações Não Governamentais (ONGs).

Acreditamos ainda, que as questões suscitadas aqui poderão servir como referencial para posteriores estudos na área de ciências sociais, nos eixos de educação não formal, de educação popular e economia solidária.

Desse modo, as práticas de educação popular e de economia solidária, evidenciadas ou não no seio dos diversos contextos das comunidades, sobretudo, no contexto do Território do Sisal, têm se constituído de práticas fundamentais que possibilitam os sujeitos a pensar tanto a produção, quanto a reprodução das suas vidas, transformando assim as suas realidades.

## Referências

BAHIA. Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Estabelece a Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia. *Diário Oficial da Bahia*, Salvador, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279550>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BARBOSA, R. N. C. *A economia solidária como política pública: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.

BERTUCCI, A.; SILVA, R. M. *Vinte anos de economia popular solidária: trajetória da Cáritas Brasileira: dos PAC à EPS*. Brasília, DF: Cáritas Brasileira, 2003.

BETTO, F. *O que é comunidade Eclesial de Base*. São Paulo: Abril Cultural: Editora Brasiliense, 1985.

BORDA, É. L.; ZWICK, E.; TORRES, K. A. Economia Solidaria e Cidadania. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 7., 2010, Resende. *Anais [...]*. Resende: SEGET, 2010. p. 1-7.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação social*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, C. R. *Educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BUARQUE, S. C. *Construindo o desenvolvimento local sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAVALCANTE, L. M. Economia dos setores populares: associativismo como espaço de produção coletiva, autogestão e elaboração de saberes. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté, v. 5, n. 2, p. 2-33, 2009. Disponível em: [www.codes.org.br](http://www.codes.org.br). Acesso em: 3. jun. 2019.

CODES. Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia. *Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável*. Valente: CODES Sisal, 2010.

COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C.; SILVA, O. A. (org.). *(Geo)grafias dos movimentos sociais*. Feira de Santana: UEFS, 2010.

CORRÊA, L. O. R. *Economia popular, solidária e autogestão: o papel da educação de adultos neste novo cenário*. Porto Alegre, [2000]. Disponível em: <http://retosalsur.org/wp-content/uploads/2013/09/Econom%C3%ADa-Solidaria-Volume-1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DALLARI, D. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEMO, P. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. *Participação é conquista*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonização do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-33. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FRANÇA FILHO, G. C. Teoria e prática em economia solidária: problemática, desafios e vocação. *Civitas*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 155-174, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Educação Popular).

GADOTTI, M. *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 2005.

GAIGER, L. I. A economia popular solidária no horizonte do terceiro setor. In: ITR INTERNATIONAL CONFERENCE, 4., 2000, Dublin. *Anais [...]*. Dublin: ITR, 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582018000100137](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582018000100137). Acesso em: 17 jun. 2020.

GOHN, M. G. M. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2005.

GUÉRIN, I. *As mulheres e a economia solidária*. São Paulo: Loyola, 2005.

MAGALHÃES, R. S. *Economia, natureza e cultura: uma visão histórica e interdisciplinar dos sertanejos, dos mercados e das organizações no sertão da Bahia*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

NASCIMENTO, H. M. *Conviver o sertão: origem e evolução do capital social em Valente/BA*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2003.

NASCIMENTO, T. R. B. *Dimensão educativa da participação das trabalhadoras rurais na gestão do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Serrinha*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação na área de concentração Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

NOBREGA, L. M. P. *CEBs e educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1988.

NOVAES, F. A. M. Economia solidaria como estratégia para emancipação humana. *Revista de Ciências Gerenciais*, Londrina, v. 16, n. 24, p. 133-144, 2012.

OLIVEIRA, F. F.; DRUMOND, V. R. S. Participação social e economia solidária: caminhos para a cidadania no Brasil. *Revista Symposium*, Lavras, v. 9, n. 2, p. 68-83, 2011.

PALUDO, C. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PEIXOTO, L. M. S. A. *A economia solidária como possibilidade de emancipação da mulher: um relato de experiência pedagógica em uma organização não governamental*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

PORTO, P. A. C.; OPUSZKA, P. R. Economia solidária, seus princípios e sua extensão como vetor para construção de um novo cidadão. *Revista Jurídica Unicuritiba*, Curitiba, v. 1, n. 38, p. 422-441, 2015. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/1429>. Acesso em: 19 ago. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América. In: LANDER, E. (org.). *A colonização do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

RAZETO, L. Economia de solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, M.; GUTIERREZ F. (org.). *Educação comunitária e economia popular*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 34-58. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 25).

SANTOS, B. S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. *Cadernos IPPUR/RJ*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 7-26, 1999.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SCHERER-WARREN, I. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1998.

SCOCUGLIA, A. C. *Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura militar*. São Paulo: Cortez, 2001.

SINGER, P. *Introdução a economia solidária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

VINAGRE, M. S. Ética, direitos humanos e projeto profissional emancipatório. In: FORTI, V.; GUERRA, Y. (org.). *Ética e direitos: ensaios críticos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 107-121.



# 7 Educa-me ou devoro-te: a educação prisional e os paradigmas contemporâneos

*Sebastiana Maria Ribeiro da Silva  
Everton Nery Carneiro*

## Introdução

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p. 59)

Dentre as inúmeras concepções acerca da condição contemporânea, haja vista o debate assumir muitos vieses, até mesmo sobre qual a terminologia se adequa melhor ao momento no qual a espécie humana vive, tomou-se a definição postulada pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, cuja citação abre este artigo. Tal escolha se fez necessária, pois em cada momento de nossa existência, fomos contemporâneos de tudo o que acontecia ou deixava de acontecer,

ou seja, o século XX teve sua contemporaneidade, pois dialogou com as expectativas de seus pares e os repeliu, buscando novos olhares, posto que como sinaliza Agamben (2009), nosso olhar foca sempre na perspectiva daquilo avistado, mas logo em seguida, observa coisas destoantes.

Na cena contemporânea, conforme assevera Agamben (2009), faz-se necessário transitar numa atmosfera turva, e dela conseguir vislumbrar feixes de luz, que possam nos dar algum direcionamento possível, enxergando este possível como o suprassumo da incerteza. Desse modo, o presente artigo analisa o contexto da educação prisional dentro da contemporaneidade, a partir da leitura crítica tanto dos teóricos que estudam o assunto, quanto das diretrizes implementadas acerca do ensino nas prisões

Embasa-se tal estudo na análise bibliográfica, pelo fato de possibilitar diálogos entre os pensadores que dissecam a temática por diversos vieses e frentes, dentre eles: Freire (1996), Santos (2007), Garcia (2001), Sampaio (2002), Foucault (2012), o que potencializa novos olhares sobre a educação prisional e desmistifica discursos arcaicos e hegemônicos.

Sarlet (2001) alerta para o que é crucial no âmbito da garantia dos direitos fundamentais, o respeito e o reconhecimento de todos os indivíduos como detentores desses direitos, estendendo tal assertiva aos prisioneiros empilhados nas celas país a fora. Por essa razão, o debate em torno da ressocialização, mais que uma questão jurídica, é uma urgência humanitária, visto que os índices alarmantes de reincidência ao mundo do crime têm demonstrado a precariedade do nosso sistema prisional.

Segundo o Relatório de Reincidência Criminal no Brasil, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) em 2015, o uso do termo “reincidência criminal”, é feito de maneira indiscriminada, portanto, preferiram adotar o sentido estritamente expresso por lei, na qual diz se tratar de reincidência, quando o indivíduo é condenado em diferentes ações penais, por fatos diversos, e a diferença entre o cumprimento da pena e a determinação de uma nova sentença não supere cinco anos. Assim sendo, a taxa de reincidência criminal no Brasil gira em torno de 70%, conforme o IPEA (2015).

Nesse sentido, os desafios para a ressocialização no Brasil ainda estão longe de serem superados, embora tenhamos uma das legislações mais modernas do mundo, falha no quesito reintegração social, uma vez que as prisões são incapazes de mostrar o oposto do que apontam os especialistas no assunto. Para Baratta (1990, p. 3), ressocialização e tratamento são: “[...] uma postura passiva do detento e ativa das instituições: são heranças anacrônicas da velha criminologia positivista que tinha o condenado como um indivíduo anormal e inferior”. Na contramão do que argumenta Baratta, propomos uma defesa da ressocialização, mas através de práticas educativas reais, atentas e atentas à realidade hodierna do sistema carcerário brasileiro, que se tornou uma fábrica de criminosos, a tão falada “escola do crime”.

Entretanto, mesmo apontando os entraves à ressocialização, Baratta (1990) adverte que não se deve desistir do objetivo, mas sinaliza um processo de reconstrução, e em tal processo, a mudança de terminologia seria o ponto de partida. Ao invés de “ressocialização”, o autor elege “reintegração social”, pois este último traz um duplo entendimento aos atores sociais: que os detentos possam se reconhecer na sociedade fora das prisões, e a sociedade possa se reconhecer na prisão.

Outro aspecto em relação à construção deste artigo diz respeito à alegoria contida na frase que antecede o tema, “Educa-me ou devoro-te”, uma alusão ao enigma da Esfinge de Tebas, “Decifra-me ou te devoro”. Ela eliminava aqueles que se mostrassem incapazes de responder a um enigma: “Que criatura tem quatro pés de manhã, dois ao meio-dia e três à tarde?”. Todos os que ensaiaram a resposta haviam sido estrangulados. Édipo acertou: “É o ser humano! Engatinha quando bebê anda sobre dois pés quando adulto e recorre a uma bengala na velhice”.<sup>1</sup>

Nesse sentido, diante da questão da educação carcerária, somos colocados diante, não de um enigma, mas de um paradigma, como

---

1 Ver: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1266/000552139.pdf?sequence=1>.

ofertar dignidade e autonomia a pessoas que veem com descrença a ação do Estado e da sociedade diante da situação a qual se encontram? Assim como a Esfinge era implacável com quem não refletisse sobre seu enigma, corremos o risco de sermos devorados pela inapetência em não fazer da educação um instrumento de transgressão de envergadura humanizadora.

Como resultados da discussão, verificou-se que é necessário fomentar a questão do ensino nas prisões dentro dos estudos sociais, e fazer com que transite em outros espaços de ensino. Assim, iniciativas como trabalhar as relações interpessoais no âmbito prisional potencializa a ressocialização que tanto defendemos.

## Na cela de aula: modelos de educação interventiva e social

[...] por intervenção, entende-se, numa primeira aproximação, a ideia de uma ação, no quadro de uma atividade relacional que vem modificar um processo ou um sistema. Intervir é vir entre, interpor-se, inserir-se, deslizar entre, introduzir-se, envolver-se com, executar uma ação para mudar alguma coisa em alguém, para resolver um problema (identificado, ou melhor, construído) no outro. (LENOIR et al., 2002, p. 3)

Como asseguram os autores, o ato de intervir pressupõe que se queira modificar alguma coisa em algum lugar. Desse modo, práticas interventivas no âmbito educacional visam mudar uma realidade que sempre esteve presente na sociedade brasileira: as lacunas no ensino, independentemente da modalidade a qual o indivíduo se insere. Observa-se, com isso, um comprometimento da aprendizagem, além das disparidades socioeconômicas que distanciam ainda mais o acesso à educação de qualidade, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas.

Nessa lógica, deve-se pensar a intervenção educativa como um conjunto de atos e discursos singulares, ambivalentes, finalizados, motivados e legitimados, mantidos por uma pessoa com mandato de interventor numa perspectiva de formação, ou de ensino em um ambiente institucionalmente específico, neste caso, a instituição escolar, com o fim de perseguir os objetivos educativos socialmente determinados. No que concerne a intervenções educativas nas prisões, é necessário, como defende Vieira (2012, p. 8), que a educação seja pensada:

[...] no sentido de responder às necessidades e anseios da população atendida, através de propostas mais adequadas ao tipo de vida e às histórias passadas, presentes e perspectivas futuras dos apenados, entendendo que nesse sistema, a maioria dos sujeitos tem sua história marcada pela exclusão e o não acesso a bens culturais e materiais que os tornou marginalizados e distanciados de uma trajetória escolar.

E quando a escola está inserida numa prisão? Como pensar em discursos, atos, formação, processo de ensino-aprendizagem, se o público alvo dessas possíveis intervenções encontra-se privado da liberdade? Tais questões são importantes para discutir a educação prisional dentro de uma perspectiva duplamente interventiva, pois o preso desconfia da proteção que o Estado lhe oferece na condição de apenado, quanto mais na oferta de ensino, já que, fora das celas, a educação também enfrenta dilemas diariamente. Assim, a intervenção educativa, deve ser encaixada como:

[...] uma categoria geral sintética que agrupa perspectivas, estados de espírito, maneiras de pensar e de fazer contemporâneas que generalizam e modulam cada vez mais práticas que se denominavam – e ainda têm a necessidade de se denominar – ajudar, aconselhar, formar, assistir, dar suporte, cuidar, adaptar, inserir, animar, dirigir, advertir, vigiar e assumir. (NÉLISSE; ZÚÑIGA, 1997, p. 5)

Por esse ângulo, a intervenção educativa dentro dos presídios, seguindo a definição acima, necessita de uma práxis<sup>2</sup> mais atenta às necessidades do preso, que já possuem limitações de espaço, haja vista que o Brasil possui uma população carcerária de 711.463 presos, quantidade infinitamente superior às vagas disponíveis, que é de 317.733, segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional. (DEPEN, 2016) Conforme Foucault (2012, p. 252), em *Vigiar e Punir*:

O sentimento de injustiça que um prisioneiro experimenta é uma das causas que mais podem tornar indomável seu caráter. Quando se vê assim exposto a sofrimentos que a lei não ordenou nem mesmo previu, ele entra em um estado habitual de cólera contra tudo que o cerca; só vê carrascos em todos os agentes da autoridade: não pensa mais ter sido culpado; acusa a própria justiça.

Nesse contexto, a ressocialização através de práticas educativas se mostra como medida eficaz tanto no enfrentamento de preconceitos quanto na reincidência ao crime. Dissertar acerca da educação no sistema penitenciário é pensar na reconstrução dos indivíduos:

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolhas com conhecimento de causa, para que a faculdade de escolher reencontre seu campo de ação, a saber, o eu aprisionado, mas aprisionado por um certo tempo apenas. (MAYER, 2013, p.39)

---

2 Conforme Konder (1992, p.115), a práxis “é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.

A educação é um direito de todas as pessoas, inclusive daquelas que estão em sistemas de privação de liberdade. Em relação aos presos, no Brasil, o direito ao ensino está previsto no artigo 17 da Lei de Execução Penal, de 1984. Todavia, mesmo constando na lei, apenas atinge 11% dos detentos que praticam atividades educativas, conforme o DEPEN, denotando que a violação dos direitos humanos nos presídios do país se estende também no acesso à educação.

A ampliação da oferta de ensino de qualidade para a população carcerária contribui para a restauração da autoestima e a ressocialização, mas o que se vê é uma realidade bastante excludente, dentro e fora das prisões. As iniciativas de mudança por meio da educação são escassas, advém do voluntariado, que, em geral, dependem da concordância da direção de cada estabelecimento penal. Portanto, numa integração administrativa, as pastas da Educação e da Segurança Pública devem atuar juntas, a fim de viabilizar uma oferta sistemática, com bases conceituais mais precisas.

Nesse seguimento, falar em educação interventiva se coaduna à noção de Educação Social, pois é na sociedade que acontecem todos os atos de interação entre os sujeitos, sobremaneira numa realidade como a nossa, repleta de mazelas que impedem o crescimento humano em seus mais variados níveis. Agir num dado contexto social, como por exemplo, ofertar ensino nas prisões, amplia o entendimento sobre educação, tratando-a na perspectiva dos indivíduos que possuem dificuldades de integração social, e no caso dos presos, de reintegração. Assim sendo, a Educação Social é:

Aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva é transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador quanto do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do entorno ou criando, finalmente, novas alternativas. (SERRANO, 2003, p. 136)

Nesse sentido, a educação prisional abarca o conceito de Educação Social proposto por Serrano, na medida em que está diretamente relacionada a práticas de ressocialização, pois há um senso comum que compreende a oferta de educação à população carcerária como um benefício ou mesmo um privilégio concedido a criminosos, e a educação social busca avançar junto à sociedade no entendimento de que a educação é um direito, sem distinções, e dever do Estado.

Fomentar discussões em torno da questão da educação nas prisões, além de obrigação dos gestores, é papel de toda a sociedade, dos estudantes, pesquisadores, comerciantes, bem como quaisquer agrupamentos humanos que estejam preocupados com o outro. Não apenas teorizar para demonstrar erudição, mas problematizar o assunto, e, através de intervenções reais, tentar amenizar as disparidades que nos assombram durante décadas, senão iremos fazer de conta que estamos fazendo algo. Segundo Regina Leite Garcia (2011, p. 40):

Este me parece um momento desafiador a que os intelectuais públicos são chamados a participar se comprometendo com a radicalização da democracia, pondo suas pesquisas, os seus escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório.

*“O resto é silêncio”*, sentencia Regina Garcia ao findar seu texto. Não basta apenas levar fábricas para dentro dos presídios, se as políticas sociais apenas querem dar atividades laborais aos detentos sem outra finalidade; como também é pouco relevante abrir escolas nas penitenciárias sem despertar nos apenados que a educação fará uma mudança substancial no modo como eles se veem, enquanto presos, mas indivíduos dotados de direitos iguais a todo mundo. E a sociedade passará a enxergar o detento como alguém que, depois de cumprida a sua pena, passado por um processo intenso de ressocialização, poderá conviver e exercer sua cidadania plenamente.



## A práxis pedagógica no cárcere: educar na contemporaneidade

Toda prática social é determinada: por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO, 1994, p. 59)

A primeira função de um verbo é indicar ação, ou seja, estamos sempre realizando alguma atividade, seja a leitura de um livro, compras do mês, corrida matinal no parque, debatendo assuntos relevantes, ou não. O que importa é: o ser humano está sempre buscando desenvolver alguma tarefa. Puxando o gancho para o excerto acima, quando a ação envolve práticas que impactam na sociedade, como apontam Carvalho e Netto, alguns aspectos influenciam o exercício de tais práticas, favorecendo para seu sucesso ou fracasso, a depender das expectativas manifestadas por cada participante da ação social.

Conforme Santomé (1991, p.3), a prática pedagógica “vai sendo construída pouco a pouco, sobre a base das interpretações das situações em que se vê envolvido em suas escolas e salas de aula e, do resultado das decisões que adota”. Desse modo, é salutar que o professor tenha em mente o lugar onde suas falas, bem como posturas e métodos, serão disseminados, assumindo, dessa maneira, uma consciência da práxis a partir da realidade na qual pretende transmitir saberes. Acerca disso, a ação do professor é:

[...] um processo que ao mesmo tempo se reafirma e se supera a si mesmo: ele só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a inventar soluções para tais problemas. Com isso o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão

criativa de sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. No trabalho se encontra, por assim dizer, o carvão da práxis; mas a práxis vai além do trabalho. (KONDER, 1992, p. 11)

Como a própria dinâmica da vida, tudo à nossa volta sofre mudanças diárias, e não seria diferente com a docência. Cada sala de aula é um espaço diferente de outros dentro da escola, mesmo se o professor lecionar em outra sala da mesma série e aplique os mesmos conteúdos, a manifestação e os anseios de todos os indivíduos exigirão do profissional uma mudança na sua prática. No que concerne à educação nas penitenciárias, a práxis não pode, de maneira alguma, deixar de olhar a condição dos alunos enquanto privados da liberdade, mas que permanecem detentores de direitos.

Olhar para a cela de aula — a alegoria surge em face da relação sala, ambiente externo, próprio da escola comum, e cela, ambiente fechado, no qual também é ofertado ensino —, sem o estigma que ela carrega, encontrando mecanismos para mudar o cotidiano dos alunos durante o cárcere e após o cumprimento da pena, assim, enxergar o cotidiano das prisões, entendendo o ensino nesses espaços como algo diferenciado, mas não diferente da educação fora dos presídios. Desse modo, Santos (2007, p. 88) propõe que:

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real — não como representação do real — é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva é mensurada pelo tipo de intervenção no mundo que ela proporciona, auxilia ou impede. Como a avaliação dessa intervenção sempre combina o cognitivo com o ético-político, a ecologia de saberes distingue a objetividade analítica da neutralidade ético-política.

É preciso ter um olhar diferenciado diante da contemporaneidade, sobremaneira em relação ao ensino ofertado nas penitenciárias brasileiras. E já que uma das marcas do homem contemporâneo é o extremo individualismo (AGAMBEN, 2009), pensar numa práxis transformadora do coletivo exige esforços hercúleos. Na atualidade,

cada vez mais os sujeitos estão se tornando invisíveis sob o prisma do outro, ampliando as desigualdades em todas as suas formas, o que demonstra que somos produtos da cultura, do momento e do lugar:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (LARAIA, 2004, p. 101)

Apesar dos desafios da educação para detentos, mesmo com a existência de políticas públicas que asseguram o direito ao ensino, compreendendo o caráter heterogêneo da população carcerária, e apesar dos esforços de Organizações Não Governamentais (ONGs) e iniciativa privada, falta uma conscientização real de todos os cidadãos sobre o poder que a educação tem em mudar a mentalidade de uma nação, educação como prática libertadora, intervindo diretamente nessa transformação. De acordo com Freire, tal caminho é possível trilhar se:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 1997, p. 46)

Portanto, façamos das palavras de Paulo Freire uma reflexão diária, mesmo que nos sintamos inertes em mudar algo em nosso entorno, mas só o ato de refletir diante de uma realidade aterradora pode mexer nas estruturas, a exemplo das prisões, que há séculos trancafiam os indivíduos em espaços humilhantes. Educar é transgredir, e se pretendemos alçar condições menos degradantes, a transgressão engloba desnudar visões preconceituosas que marginalizam ainda mais os sujeitos, mesmo após terem cumprido suas penas. A educação dentro das prisões é, antes de tudo, um ato de libertação.

### (Res)socializando: dinâmicas de grupo e lideranças

As características de um grupo, inclusive o tamanho e a heterogeneidade, influenciam a capacidade de os usuários dos recursos confiarem que os outros não quebrarão as regras e superexplorarão de maneira considerável. *É muito difícil estabelecer a cooperação [...] sem que haja uma total segurança na confiança e na reciprocidade dos membros de uma comunidade.* (POTEETE; OSTROM; JANSSEN, 2011, p. 84, grifo nosso)

O período destacado do excerto acima demonstra o quão complexo é ensinar dentro dos presídios, posto que a maneira como os detentos são vistos, seja no ambiente do cárcere, seja após estar em liberdade, não os entusiasma a participar de atividades que envolvam a presença de estranhos ao espaço da detenção. Em muitos dos casos, a rejeição já é esperada, porque se deseja levar até às penitenciárias alguma possibilidade de mudança, tendo em vista as facilidades oferecidas pelo mundo do crime.

Nesse sentido, a ressocialização encontra mais barreiras para promover a reinserção desses sujeitos na sociedade a qual delinquiram em um dado momento de suas vidas. Dessa maneira, a dinâmica de grupo pode criar elos de confiabilidade, respeito, escuta das trajetórias e marcas que cada ser traz consigo muito antes da detenção.

Diante disso, Mazeto e Carrapato (2018, p. 304) assinalam que a dinâmica de grupo trata-se de um instrumento de intervenção que auxilia no desenvolvimento do relacionamento grupal e interpessoal, na motivação, no aprendizado e no amadurecimento de um indivíduo. Como se todos estivessem num jogo de espelhos e cada qual se projetasse nas feições do outro, e dele abstraísse suas vivências até a chegada naquele espaço.

As autoras citam diversas dinâmicas utilizadas para o tratamento da dependência de substâncias psicoativas em uma comunidade terapêutica, dentre elas, destaca-se a “Dinâmica bexiga dos problemas”, na qual os participantes deveriam lidar com situações que mexessem com o seu cotidiano, a fim de que pudessem encarar a face mais amarga da vida de qualquer ser humano:

Esclarecemos para formar um círculo e entregamos uma bexiga vazia para cada participante e uma tira de papel dentro (que terá uma palavra para o final da dinâmica). Informamos que aquelas bexigas representariam os problemas do nosso dia a dia, como desinteresse, intrigas, fofocas, competições, inimizade, etc. As tiras de papéis com as palavras escritas deveriam estar dentro da bexiga. A importância da dinâmica de grupo no tratamento da dependência de substâncias psicoativas em uma Comunidade terapêutica, sendo as palavras a solução dos problemas. Cada um deveria encher a sua bexiga e brincar com ela, jogando-a para cima com as diversas partes do corpo, depois com os outros participantes sem deixar a mesma cair sendo as palavras a solução dos problemas. (MAZETO; CARRAPATO, 2018, p. 305)

Enfatiza-se a questão da cooperação entre os sujeitos, mesmo que sejamos autossuficientes, sem o mínimo contato com o outro, e dadas às fragilidades de cada indivíduo, sair de uma adversidade se torna uma tarefa cruel. Nesse ponto, a presença de um líder, aquele que dará subsídios para que o grupo se manifeste nas suas fraquezas e virtudes, é o que relata um dos participantes da dinâmica proposta pelas autoras:

Sozinho não conseguimos resolver os nossos problemas, por isso estamos aqui na Comunidade em busca de ajuda. A ajuda da psicóloga, dos profissionais, o grupo e os companheiros que convivemos todo dia também servem para nos ajudar, se um ajudar o outro, todos conseguimos alcançar nosso objetivo que é se recuperar. (MAZETO; CARRAPATO, 2018, p. 311)

Nota-se que o participante inicia sua fala com uma frase importante quando se trata das relações interpessoais em grupo, “*Sozinhos não conseguimos*”, e de fato, não realizamos nada em nossas existências sem que alguém esteja envolto numa das etapas das atividades desenvolvidas. Nos casos relatados por Mazzeto e Carrapato, (2018, p. 311), os indivíduos gozam de plena liberdade, podendo ir ou não às dinâmicas de grupo, pois nenhum sistema os impele de se fazerem presentes nas reuniões e buscar auxílio para o que os afligem.

Além de promover o contato entre os indivíduos, dinâmicas de grupo também são ferramentas educativas de extremo valor, além de intervir socialmente numa realidade tão relegada que é o ambiente das prisões. Um professor de escola prisional necessita trabalhar dinâmicas, pelo seu caráter aglutinador, o que potencializa a ressocialização.

Não se pode dizer o mesmo daqueles que estão sob a tutela do Estado, empilhados nas prisões, travando diariamente uma luta para manter-se vivo até o término de sua pena. Realizar atividades em grupos dentro das penitenciárias requer uma percepção mais aguçada e desafiadora frente à condição em que se encontram os presos, ausentes de tudo e de todos, mas convivendo com tudo e todos os tipos de pessoas.

E dentro dessa perspectiva, as configurações do grupo podem influir na maneira como cada indivíduo vai atuar coletivamente, se um grupo é menor, os objetivos alcançados podem surtir efeitos mais práticos, pois, “[...] certos grupos pequenos podem prover-se de benefícios coletivos sem recorrer à coerção ou a qualquer estímulo além do benefício coletivo em si mesmo”. (OLSON, 1999, p. 45-46) Apesar dessa dimensão apontada por Olson, Jáder dos Reis Sampaio, numa leitura dos pressupostos de Bion, diz que:

Desta forma, os grupos seriam como uma moeda, que possui duas faces, uma voltada à consecução dos seus objetivos e uma outra regida por impulsos dos seus membros, impulsos estes que se manifestariam quando se está reunido em um grupo de pessoas. (SAMPAIO, 2002, p. 1)

Inferese, portanto, que o trabalho em grupo exige esforços mútuos para que as atividades e expectativas mensuradas possam provocar impactos, principalmente dentro de unidades prisionais, nas quais o contexto vivenciado é bem diferente do que ocorre em outros espaços sociais. Ademais, dinâmicas carregam um sentido de força, e essa força deve deslocar o preso para fora do seu mundo, mesmo que ainda tenha a cela como fragmento de identificação geográfica e identitária.

“Retire o ambiente e você não tem mais o sujeito; retire o sujeito e você não tem mais o ambiente”. (BALDWIN apud MEIRA, 2007) Nesse sentido, as dinâmicas de grupo realizadas dentro do espaço prisional com vistas à ressocialização, cujo objetivo é reintegrar o indivíduo ao convívio social, devem observar, primeiramente, o lugar fechado, a cela, os muros, depois transpor essas barreiras para que o indivíduo tenha um duplo olhar acerca da sua condição. Nesse sentido, Cartwright e Zander (1972, p. 36) argumenta que “Dinâmica de grupo é um campo de pesquisa dedicado ao desenvolvimento de conhecimento sobre a natureza dos grupos, as leis de seu desenvolvimento e suas interrelações com os indivíduos”.

Em síntese, um grupo, a depender do local onde se forma, terá de se configurar a partir das especificidades de cada membro (individual) e do próprio grupo (coletivo), além do espaço geográfico que atua no funcionamento das ações em grupo.

## Considerações finais

Diante do exposto, e após todos os diálogos com teóricos e experiências com a educação de presos, o sentimento é: ainda há muito

que se fazer, no campo teórico e prático, ou melhor, dar vasão à práxis da qual falamos. Se a sociedade busca mitigar os efeitos da criminalidade que assola o país, estampada diariamente nas manchetes manchadas de sangue nos noticiários, defender a construção de mais presídios pretende mascarar o cerne da questão em relação aos apenados: ninguém ficará eternamente preso, pois a prisão perpétua não está na nossa legislação.

Conforme dissertamos nas seções que compuseram este artigo, a educação de qualidade é instrumento de altíssimo valor para mudar uma sociedade, mas a sociedade se constitui de pessoas, e por essa razão, são elas que precisam acreditar no ensino, com todas as suas debilidades estruturais e pedagógicas. A escola, prisional ou não, é a nossa única saída, e para os detentos, uma saída duplamente transformadora, pois os fará retornar para o convívio social muito mais conscientes de si e dos outros, podendo partilhar suas experiências através de palestras, simpósios, oficinas, a fim de incentivar outras pessoas a não buscarem o crime como alternativa última para sanar um problema.

A ressocialização, ancorada em práticas educativas, é a chave para que o Sistema Prisional brasileiro deixe a penumbra social que tanto nos envergonha, e algumas iniciativas, tanto do Estado quanto da sociedade civil, têm movido a esperança de dias mais amenos, nos quais cidadãos possam olhar para seu semelhante, entender suas diferenças, mas não tirar dele sua humanidade.

Diante disso, observou-se que intervenções educativas podem auxiliar na ressocialização, visto que coloca os detentos em contato uns com os outros e com pessoas que olham para a situação deles sem julgamentos. Na dinâmica de grupo, um professor tem a dimensão das diferenças de cada integrante, podendo trabalhar na mudança individual e também coletiva.

Ainda que estejamos distantes desse cenário inclusivo, nunca cessa a busca para transformar as prisões do país em salas de partilhas de saberes, respeitando as particularidades inerentes a todo e qualquer ser humano, sem distinção de preso, preto ou pobre. E antes disso,



um olhar crítico-reflexivo da nossa própria existência enquanto seres pensantes, a partir dessas elucubrações, da fricção de ideias e pensamentos, o mundo vai ganhando formas humanamente efetivas, e só pela educação isso é possível.

## Referências

- AGAMBEN, G.O *que é o contemporâneo?: e outros ensaios*. Chapecó: Argos Editora, 2009.
- BALDWIN, J. M. Personality-suggestion. *Psychological Review*, Washington, D. C, v. 1, n. 1, p. 274-279, 1984.
- BARATTA, A. *Ressocialização ou Controle Social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado*. [S. L.: s. n.], 1990. Disponível em: <http://danielafeli.dominiotemporario.com/doc/ALESSANDRO%20BARATTA%20Ressocializacao%20ou%20controle%20social.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A. *Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria I*. São Paulo: Heider, 1972.
- CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DEPEN. *Levantamento nacional de penitenciárias atualização informações 2016*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio\\_2016\\_22111.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019
- FOUCAULT, M. As malhas do poder. In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos & Escritos: segurança, penalidade e prisão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 189-191.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 40. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GARCIA, R. L. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In: GARCIA, R. L. (org.). Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-41.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça: 1995 a 2015*. Brasília, DF: IPEA, 2017. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_retrato\\_das\\_desigualdades\\_d\\_e\\_genero\\_raca.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_d_e_genero_raca.pdf). Acesso em: 16 jun. 2019.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- LENOIR, Y.; LAROSE, F.; DEAUDELIN, C. et al. L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux: pour une reconceptualization des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, Canada, v. 4, n. 4, p. 14-32, 2002. Disponível em: <http://www.espritcritique.org/>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- MAEYER, M. D. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013
- MAZETO, B. R.; CARRAPATO, J. F. L. A importância da dinâmica de grupo no tratamento da dependência de substâncias psicoativas em uma comunidade terapêutica. *SALUSVITA*, Bauru, v. 37, n. 2, p. 301-321, 2018.
- NÉLISSE, C.; ZÚÑIGA, R. Intervention: les savoirs en action. *In: NÉLISSE, C.; ZÚÑIGA, R. (org.). L'intervention: les savoirs en question*. Sherbrooke: Éditions GGC, 1997. p. 5-16.
- OLSON, M. *A Lógica da ação coletiva: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- POTEETE, A.; OSTROM, E.; JANSSEN, M. *Working Together: collective action, the commons, and multiple methods in practice*. Princeton: Princeton University Press, 2011.
- SAMPAIO, J. R.; FLEURY, M. T. Uma Discussão Sobre Cultura Organizacional. *In: FLEURY, M. T. Gestão de pessoas*. São Paulo: Gente. 2002.
- SANTOMÉ, J. T. *Sociedad, cultura y educación*. Madri: Morata, 1991.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, J. S. *Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2007.

SARLET, I. W. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SERRANO, G. *Pedagogía social-educación social: construcción científica e intervención Práctica*. Madrid: Narcea, 2003.

SILVA, M. V. M. (org.). Levantamento nacional de informações penitenciárias atualização: junho de 2017. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2019. Disponível em: <https://www.novo.justica.gov.br/news/dependencia-paineis-dinamicos-para-consulta-do-infopen-2019>. Acesso em: 4 maio 2019.

VIEIRA, E. L. G. A construção da memória da cultura escolar prisional. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES*, 1., 2012, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: ANINTER, 2012. p. 1-19.



# 8

## Os desafios da educação na contemporaneidade: discutindo conceitos

*Janara Aparecida Teixeira Batista*

*Cláudia Regina de O. V. Torres*

*Emile Cristina do Nascimento*

### Introdução

A educação ocupa tarefas e espaços determinantes para a formação humana, sendo o campo da educação um ambiente para construção de uma retórica neoliberal. Segundo Gentili (1996), são discursos que unificam as particularidades locais e caracterizam os múltiplos contextos regionais recorrendo então às especificidades da política educacional e às consequências dos regimes neoliberais.

A educação envolve aprendizagem, ensino, relações sociais e está atrelada a diferentes espaços da vida social, que impõem possibilidades e limites que se efetivam na dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política. A atual realidade da educação implica em um mundo que é, ao mesmo tempo, homogêneo e heterogêneo em seu conceito político contemporâneo, implicando-se em processos e políticas educacionais que sofrem interferências nacionais e internacionais.

A educação contemporânea busca uma formação humanizada, com um currículo voltado para a formação científica

e cultural, que busque o desenvolvimento das camadas mais pobres. Desta forma, refletiremos também sobre os processos históricos que acometem a relação de poder entre a população da América e do mundo, e também as formas de controle e de exploração do trabalho por meio do capitalismo.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação, por meio de seus processos e suas políticas através de três eixos históricos e seus teóricos, com o intuito de mapear o percurso da educação na contemporaneidade.

Logo, a reflexão apresentada se organiza em três partes. Em um primeiro momento refletiremos sobre o neoliberalismo e a educação pensados por Gentili (1996). Em um segundo momento faremos provocações acerca das políticas educacionais no mundo contemporâneo com base nos estudos de Libâneo (2018). No terceiro momento refletiremos sobre o educador na sociedade contemporânea por meio das reflexões de Gadotti (2005).

## **Neoliberalismo e educação: considerações a partir de Gentili**

Para Gentili (1996), o campo educacional é espaço para a construção de um pensamento neoliberal, já que os discursos neoliberais unificam as particularidades locais caracterizando os contextos regionais. O autor discute sobre a forma neoliberal de pensar e projetar a educação e as consequências da exclusão promovidas pelas ideias em torno na sociedade.

O autor acredita que explicar o êxito do neoliberalismo é uma tarefa complexa, oriunda da natureza hegemônica. Pensando nos efeitos, Gentili (1996) argumenta que o neoliberalismo revela uma dupla dinâmica caracterizada por um processo de construção de hegemonia. Trata-se, também, de uma série de políticas econômicas e jurídicas, combinadas como alternativa de um poder, extremamente vigorosa,

orientada a encontrar uma saída dominante para crise capitalista iniciada no final da década de 60 e tendo seu auge na década de 70 do século XX.

O neoliberalismo, então, passa a se transformar em um verdadeiro projeto hegemônico, impondo uma forte mudança na dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, originando um discurso persuasivo de diagnósticos nas políticas educacionais, por meio de estratégias argumentativas e de retórica difundida pelos seus principais expoentes intelectuais, como pode ser visto pela fala do autor:

Com frequência costumamos enfatizar a capacidade (ou a incapacidade) que o neoliberalismo possui para impor com êxito seus programas de ajuste, esquecendo a conexão existente entre tais programas e a construção desse novo senso comum a partir do qual as maiorias começam aceitar (a defender como próprias), as receitas elaboradas pelas tecnocracias neoliberais. O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que explica a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, como também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise. (GENTILI, 1996, p. 2)

O autor acredita que os intelectuais neoliberais reconhecem a construção de um novo senso comum, um dos desafios pensados até então como prioritários, que pudesse garantir êxito na “construção de uma ordem social” acondicionada pelo “livre-mercado”.

A partir das políticas educacionais foi possível permitir e reconhecer uma série de regularidades, especificidades locais, que caracterizam as táticas de reforma escolar pensadas pelos governos. O autor acredita que há um consenso entre os conservadores intelectuais sobre

como enfrentar a crise educacional. O consenso provém de uma “formulação de diagnóstico”, que possivelmente explicasse os motivos da crise citada por Gentili (1996, p. 6).

Desse modo, o neoliberalismo estabelece um conceito específico e de qualidade, consequência das práticas empresariais que se desloca para o “campo educacional”. O autor discorre sobre a necessidade das instituições escolares serem pensadas e avaliadas, podendo produzir um tipo específico de mercadoria, e suas práticas submetidas aos mesmos critérios de avaliação, como é feito em toda empresa. (GENTILI, 1996)

No entanto, a reforma educacional assume um caráter de idealização dos currículos nacionais decorrentes de regimes neoliberais, ao mesmo tempo que, nesse ambiente de processos de “modernização conservadora”, se alteram as configurações das políticas de formação dos docentes, “como pacotes fechados de treinamento, pensados de maneira centralizada, sem o envolvimento dos atores envolvidos no processo”. (GENTILI, 1996, p. 10-11)

Contudo, para Gentili (1996), a exclusão derivada do aumento da pobreza leva à acomodação de sociedades divididas estruturalmente, influenciando no acesso às instituições de ensino de qualidade e também na permanência, transformando em privilégio de uma minoria. A segregação educacional permeia por articulações que marginalizam as classes de raça e gênero factualmente existentes em nossas sociedades. (GENTILI, 1996, p. 13)

A dinâmica social é assumida por estes processos, caracterizados pelo capitalismo contemporâneo e pelas diferenças regionais manifestadas no contexto amplo do “sistema mundial”, como pode ser visto no seguinte trecho:

Por outro lado, e ao mesmo tempo, a crescente difusão de intensas relações de Corrupção - sendo a corrupção política apenas uma das expressões mais eloqüentes deste processo - tende a criar as bases materiais e culturais um tecido social marcado pelo individualismo e pela ausência de mecanismos de solidariedade coletiva. (GENTILI, 1996, p. 13)



A corrupção política é abordada aqui como um problema que perpassa o campo da moral, peculiar das elites políticas e econômicas, como uma lógica cultural e característica de processos de desagregação e desintegração social. (GENTILI, 1996, p. 13) Essa “lógica cultural” adentra por todas instituições e aqui, em particular, nas instituições educacionais que tendem a promover nova forma de individualismo acentuado.

O pensamento neoliberal apontado por Gentili (1996) aborda as políticas educacionais como chance de tratado comercial, caracterizando o que o autor chama de “raízes da exclusão” e também da desigualdade. Esse modelo se reproduz através da exclusão e da desigualdade, ficando os países periféricos desassistidos e sem respostas para as influências nas políticas educacionais. O neoliberalismo, segundo o autor, não tem estrutura para atuar contra os motivos estruturais da pobreza.

## **Políticas educacionais no mundo contemporâneo segundo Libâneo**

Em meio às diversas transformações que têm ocorrido no cenário educacional, nos meios de acesso e nas políticas educacionais, faz-se necessário considerar tais mudanças. Assim, pensaremos a educação no mundo contemporâneo a partir dos pensamentos de José Carlos Libâneo.

Para Libâneo (2018), as finalidades educativas abrangem aspectos teóricos que se referem ao sentido e valor, implicando diretamente no caráter político-ideológico que orienta as políticas e as decisões da escola. Para o autor, a educação e o ensino têm a função de “formação humana”, direcionando para uma formação de apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia no processo educacional.

Nesse sentido, Libâneo (2018) ressalta que a qualidade da educação escolar determina-se a partir do critério democrático e de justiça social, culminando com o processo de formação cultural e científica

dos alunos. O autor acredita que o desenvolvimento acontece por intermédios culturais no “processo de ensino-aprendizagem” e, simultaneamente, a partir de sua subjetividade individual.

A respeito do “processo de ensino-aprendizagem” por intermédios culturais, Libâneo (2018) aponta que a reorganização do contexto da globalização econômica, desencadeada pelo sistema capitalista, tem influenciado na economia. Por consequência, o Estado passa a criar formas de obter o consenso entre grupos e classe sociais, buscando introduzir políticas públicas que sirvam de interesses para o capital nacional e internacional.

A partir das influências nacionais e internacionais nas políticas educacionais e, portanto, no “processo de ensino-aprendizagem”, o trabalho docente passa a perder sua “identidade profissional”, uma vez que suas atividades, segundo Libâneo (2018), passam a ser voltadas para resultados e acabam por perder características do trabalho docente.

Para Libâneo (2018), a função do docente perde autonomia gradualmente, na medida em que as funções de planejamento, de organização e de avaliação passam a ser feitas por outras instâncias, afetando diretamente o trabalho docente. O professor, então, se torna executor de programas e projetos segundo interesses empresariais, numa “lógica de mercado”.

O professor passa a sofrer pressão e controle através de avaliações externas, que testam o desempenho dos alunos. Avaliações essas acompanhadas de punições e sanções, que visam a melhora dos índices educacionais. (LIBÂNEO, 2018) Para o autor, é possível compreender que as formas pelas quais são feitas as avaliações de desempenho deixam as atividade pedagógicas subordinadas à “política de resultados” e às metas curriculares.

Desse modo, Libâneo (2018, p. 153) afirma que a educação compreendida como prática social encontra-se em uma realidade que direciona as práticas das finalidades educativas, abordando ainda, a necessidade de qualidade a serem alcançadas. No sentido de orientações “valorativas” aos critérios de qualidade de ensino que interferem nos sistemas escolares, Libâneo (2018, p. 174) explana:

Buscar a qualidade da educação escolar, portanto, implica assegurar uma sólida educação de base valendo-se de conteúdos que expressem conceitos, procedimentos e valores em correspondência com os ideais humanistas. Isso implica provimento de condições físicas, materiais e financeiras, remuneração e condições dignas de trabalho aos professores, formação teórica e preparo metodológico, práticas de gestão participativas, integração da cultura escolar com outras culturas, articulação entre os conteúdos e as condições sociais concretas devidas dos alunos.

Assim, Libâneo (2018, p. 174) faz referência para construção de estratégias de qualidade para que os “estudantes aprendam como aprenderem e em que grau são capazes de pensar e atuar como aprendem”, podendo, então, angariar relevância com um currículo para formação científica e cultural, que contribua para uma educação que busque o desenvolvimento humano, nas camadas mais pobres. O autor, contudo, acredita que as tendências capitalistas internacionais impõem aos países periféricos a economia de um mercado não condizente com sua realidade, um mercado global e sem restrições, submetendo-os a uma competição ilimitada, minimizando o Estado, no que compete à área econômica e social. Essa submissão é influenciada, atualmente, pela educação como ato político e pelo o papel do educador, da escola, da formação e do saber.

## **O educador na sociedade contemporânea: reflexões de Gadotti**

Destacaremos breves considerações relacionadas ao educador no mundo contemporâneo, de maneira a atentar para alguns princípios que norteiam os conhecimentos, os saberes hegemônicos e os desafios do educador na sociedade contemporânea. Trabalharemos a partir das reflexões de Moacir Gadotti (2005) sobre educação popular, educação social e educação comunitária.

Gadotti (2005) pensa a educação como um fenômeno complexo, ramificada em diversas filosofias, tendências, vertentes, e enraizada em diferentes culturas. O autor aponta para a necessidade de entender a educação a partir do seu contexto histórico e de maneira a buscar compreender de qual educação estamos falando.

O autor apresenta ainda a pedagogia como teoria da educação; traz as pedagogias intituladas como puramente científicas, com uma pseudo-neutralidade, indo de encontro com os interesses hegemônicos da sociedade e o pensamento de educação autoritária e domesticadora. (GADOTTI, 2005)

Contrapondo esse pensamento, o autor apresenta as pedagogias críticas, trazendo a educação popular, a educação social e a educação comunitária, com o interesse de afirmar seus princípios e valores e a politicidade da educação.

O autor faz provocações sobre uma possível educação emancipadora, dentro das particularidades e no campo de atuação, contribuindo com a mesma causa e também com a evolução particular, se transformando ao longo da história.

Gadotti aponta para uma educação utópica, quando pensada no educador popular, social e comunitário. Para que seja feita alguma intervenção, é necessário o conhecimento da realidade onde atua, procurando enxergar de longe:

Entendo que, mesmo quando essas educações procuram integrar os sujeitos à sociedade, não o fazem mecanicamente: integram para transformar a sociedade na qual são integrados. Integrar e incluir para emancipar. (GADOTTI, 2005, p. 3)

O autor provoca ainda para a necessidade de politizar mais os argumentos e polemizar menos, atentar para os pontos que unem e os pontos complementares da educação. Elementos esses inerentes de uma nova cultura política, denotam para um ponto em comum nas experiências e práticas dos “educadores populares, sociais e comunitários”, experiências de muito aprendizado através de muitas lutas ao longo da história e não apenas caráter interdisciplinar.

Sob essa ótica, Gadotti (2005, p. 8) aborda a educação formal, representada pelas escolas e universidades, que depende de uma diretriz educacional, tendo como base o currículo, estruturas hierárquicas e burocráticas predefinidas e norteadas por órgãos fiscalizadores do ministério da educação e aborda também a educação não formal, menos hierárquica, menos burocrática, fortemente ligada à aprendizagem política, dos direitos dos indivíduos.

No texto, o autor faz provocações quanto ao campo de atuação da educação social, o seu desenvolvimento e o crescente debate em torno da pedagogia social. Enfatiza sobre o princípio de que toda educação é, ou deve ser, social, não podendo discriminar sociedade da comunidade, do contexto familiar, social e político de onde vivemos. (GADOTTI, 2005, p. 9)

Nesse contexto, a “educação comunitária”, ou “educação socio-comunitária”, entra em discussão como uma das demonstrações da educação popular, meio pelo qual se busca a melhoria da qualidade de vida dos “setores excluídos”. (GADOTTI, 2005, p. 13)

Nessa perspectiva, entende-se que a educação vem permeando um próprio campo de atuação e contribuindo para uma reconceitualização da educação popular comunitária sendo ela formal ou não-formal:

A educação popular comunitária deve possibilitar aos educandos o acesso a um saber mais geral exigido para o acesso a outros níveis de escolaridade e de trabalho. Aprender a partir da atividade produtiva tem implicações na teoria educacional, no currículo escolar e na política educacional. (GADOTTI, 2005, p. 16)

As implicações a partir da atividade produtiva abordada por Gadotti trazem como princípios educativos a educação popular comunitária, o trabalho e a produção, incorporados ao campo da educação popular transformadora. (GADOTTI, 2005, p. 16)

Nesse prisma, a pedagogia social abordada no texto de Gadotti (2005), defende a ideia do professor como um ser problematizador, e um sistema educacional que precisa ser educado socialmente,

uma vez que o atual modelo escolar tem feito uma troca de papéis, concebendo a escola como único espaço educativo crescente, o que o autor chama de “crise da educação” e uma “crise da relação professor-aluno”, reproduzindo as relações dominantes da sociedade.

## Considerações finais

Diante das reflexões acima, podemos perceber que a educação encontra-se em um processo de mudança constante e também de interferências, semelhante ao neoliberalismo, que consegue impor mudanças na reconstrução da sociedade como um projeto hegemônico e perpassando por um discurso persuasivo. As novas circunstâncias apontam para o mercado, caracterizado e reproduzido através da exclusão e da desigualdade.

As finalidades educativas contemporâneas abarcam aspectos teóricos referentes a sentido e valor, o que está diretamente ligado ao caráter político-ideológico capaz de nortear as políticas e as decisões da escola. Políticas essas, influenciadas por capitais financeiros nacionais e internacionais.

Essas influências atingem diretamente o processo de ensino-aprendizagem por meios culturais, por meio da globalização econômica e pelo sistema capitalista, buscando sempre alcançar a consonância entre os diversos grupos e classes sociais.

Percebe-se que as interferências sofridas pela educação chegam gradativamente ao trabalho do docente, que, por sua vez, vai perdendo a liberdade, de maneira que as funções de planejar, de organizar e também de avaliar, passam a ser realizadas por outros setores, que não necessariamente estão diretamente em sala de aula, afetando assim abertamente o trabalho do docente. O professor passa a ser controlado através de avaliações externas, como um executor de projetos, seguindo então os interesses empresariais.

Entretanto, as influências sofridas pelo o professor são características de um novo padrão de poder mundial, ou seja, o controle

do trabalho. Esse controle evidencia a elaboração intelectual do processo de modernidade e, portanto, atende a uma perspectiva eurocêntrica.

Nessa perspectiva, a educação contemporânea, submetida aos diversos fatores e influências, necessita de uma profunda mudança, não apenas interna, mas também por parte de toda sociedade.

## Referências

BAPTISTA, I. Ética e educação social interpelações de contemporaneidade. *Pedagogía Social*, Sevilla, n. 19, p. 37-49, 2012.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.;

GENTILI, P. (org.). *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009.





# 9

## O papel docente: reflexões sobre pressões do ambiente de trabalho que podem levar às diferentes modalidades de estresse

*Marinalva de Souza Teixeira Silva*  
*Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres*

### Introdução

O estresse é temática presente e influente na contemporaneidade, sendo uma questão de extrema importância para a construção de um pensamento coerente e crítico da realidade dos profissionais da educação. No espaço escolar, são desencadeados sintomas clínicos de alterações de comportamentos como: sentimentos de insatisfação, mal-estar, irritabilidade, agressividade, desinvestimento, falta de motivação e um alto índice de afastamento do trabalho. Vivemos um dilema em relação ao trabalho, para alguns, ele é percebido como um fardo pesado a ser carregado, indesejado, um limitador de sua existência, para outros, é o que dá sentido à vida, sendo capaz de definir sua personalidade e ser fator de crescimento.

Desse modo, o estudo sobre a temática estresse permitirá analisar sentimentos, discursos e saberes referentes às alterações de comportamentos e emoções nos docentes, produzidas no local de trabalho.

Este estudo de natureza bibliográfica, está alicerçado em uma atitude crítica com relação às condições de trabalho dos docentes na contemporaneidade, tendo como objetivo refletir sobre a docência e como as pressões do ambiente de trabalho levam às diferentes modalidades de estresse.

## **Profissão docente: uma reflexão sobre o estresse na contemporaneidade**

Segundo Ramos (2004), nas últimas décadas foi dada maior importância ao mal-estar docente, chegando, inclusive, a Organização Internacional de Trabalho (OIT) reconhecer como profissão de suma importância para a sociedade e seu desenvolvimento. Entretanto, a Organização Internacional de Trabalho (OIT; UNESCO, 1984) destaca que os professores brasileiros enfrentam uma realidade que vai do sentimento de derrotismo ao adoecimento físico e mental que leva, por vezes, à incapacidade laboral e ao adoecimento/estresse. Essa situação vivida pelo docente tem levado à “desistência na escola e da escola”. (PAPARELLI, 2009) Para Andrade e Cardoso (2012) é comum o estresse ocupacional, o descontentamento com o trabalho e altos níveis de fadiga e ansiedade que se apresentam acompanhados de problemas emocionais, podendo contribuir para o desenvolvimento de problemas comportamentais. De acordo com Esteve (1999), já em décadas passadas, percebe-se o aumento das responsabilidades e as exigências que se projetam sobre os docentes perante o novo processo histórico e as transformações que ocorrem no contexto sociocultural, as quais viabilizam a mudança do papel do docente.

Segundo Lipp (2003), a palavra “estresse” vem do latim *stringere*, que significa “rodear”. O estresse é uma tensão física ou psicológica fora do habitual, que provoca um estado ansioso no organismo. Para Silva (2003), citado por Santos e demais autores (2010), a palavra estresse é derivada do latim, sendo empregada popularmente no século XVII, significando fadiga, cansaço, também denominado como síndrome da adaptação geral produzida por diversos agentes nocivos.

Batista e Carneiro (2011) encontraram em sua revisão de literatura que níveis elevados de estresse ou de ansiedade podem estar associados a sintomas físicos, como dores de cabeça, diminuição de libido, insônia, fadiga mental, reduções da capacidade de concentração e preocupação excessiva, sintomas semelhantes àqueles desencadeados pela depressão. Lipp (2001) definiu *stress* como “[...] uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite, confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz [...]”. (LIPP, 2001, p. 477) Assim, cada pessoa tem uma maneira de perceber o mundo e interpretá-lo em função de sua história de vida e suas experiências. Isso tem uma relação direta com a forma com que ele reagirá a uma determinada situação geradora de tensão que pode provocar, ou não, reação de ansiedade. Entretanto, depende da forma pela qual a pessoa interpreta essa situação e das suas habilidades de enfrentamento.

Conforme Arantes e Vieira (2002), a reação do estresse é um sistema unificado mente-corpo, que significa que as respostas orgânicas não são isoladas. Há uma relação entre os diversos sistemas, e a exposição prolongada ao estímulo estressor pode acarretar adoecimento e alterações no comportamento, tornando necessário o uso de calmantes e ansiolíticos, recursos mais utilizados na atualidade. Martins (2004) explica que o estressor, fatores, fonte, situação, circunstância indutora ou desencadeadora de stress, no mesmo sentido, remete-nos à ideia de que os mecanismos para enfrentar o estresse são definidos como esforços, tanto direcionados à ação como pensamento interno, como para controlar as exigências e os conflitos ambientais.

De acordo com Gasparini (2005), a satisfação no trabalho é um construtor de natureza multifatorial, composto por diferentes fatores que se inter-relacionam. Esses fatores dizem respeito a características intrínsecas ao trabalho – inerentes à execução das tarefas ou a seu ambiente laboral –, e também a características extrínsecas – que não podem ser controlados pelo trabalhador. De acordo com o autor,

as principais causas de estresse no trabalho são as poucas exigências do cargo em relação à capacidade do trabalhador, os desejos frustrados e a insatisfação com relação a metas positivamente valorizadas.

As características intrínsecas e extrínsecas com relação ao trabalho e educação são hoje expostas de forma mais ardilosa e sutil, e aparecem como direito dentro de uma igualdade abstrata. O trabalho não é compreendido como única fonte de produção de valor, o que permite, portanto, nas relações de produção capitalistas, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens. No bojo das teorias neocapitalistas, que incluem as perspectivas de cogestão e participação nos lucros, reforça-se a ideia de que a superação das desigualdades entre as classes é possível, sem a supressão da mais-valia, sem uma quebra ou ruptura da lógica do valor. (FRIGOTTO, 2010) Horney (1984), em seu livro *A personalidade neurótica de nosso tempo*, apresenta a distinção entre a maneira normal e a neurótica de reação. Para ela, as condições de vida em todas as culturas ocasionam medos de várias origens – perigos externos, relações sociais, oposição a tradições culturais. Nesse novo modelo, “para o indivíduo “ser” necessariamente terá que “fazer”. Sua ação dialética no mundo produz conhecimento (fruto da cultura), que, por sua vez, produz o produtor.

Estamos na época do simultâneo, da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso, do estado de apatia e do indiferente ao sofrimento humano. Bauman e Donkis (2011) discutem em “Entre o medo e a indiferença: a perda da sensibilidade” sobre uma crise no sistema educacional, no qual é descartada a preparação ao longo prazo, e valorizada a de curto prazo, visando atender as exigências do mercado, podendo ser descartadas facilmente, caso não atinja as metas desejadas. Para Martín-Baró (1989), essa conexão com as necessidades e os interesses de uma classe social e a consciência de pertencer a um grupo passa a ser, para o indivíduo, uma referência para sua própria identidade, criada a partir do sentimento de referência e pertença subjetiva a um grupo.

Ainda segundo Martín-Baró (1997), a importância que o seu trabalho tem em uma sociedade dependerá do valor atribuído a ele.

Esse antagonismo das classes sociais, estruturador da sociedade capitalista contemporânea, expressa-se em todo e qualquer grupo, mesmo nos grupos primários, cuja organização se realiza a partir de necessidades pessoais. Esta divisão em classes sociais é de tal profundidade que influi em todas as relações humanas que se produzem no interior da sociedade.

Nesse sentido, a profissão docente, encerrada como modelos de solidez, foi capturada pelas transformações advindas dos acontecimentos históricos e sociais que alavancaram e delinearam esses tempos incertos, principalmente, com o advento da internet que, segundo Morin (1997), constrói novos estratos no sistema de desenvolvimento da conduta do homem ao impor os seus modos de divisão, de classificação, exatamente como uma língua, pelas suas rubricas obrigatórias (e não apenas pelas exclusões), obriga a pensar de uma certa maneira.

Segundo Gentili (1998), as reformas educacionais realizadas sob a égide do neoliberalismo como simulacro da democracia conduzem a implantação do corpo doutrinário neoliberal que assume duas modalidades de argumentação, a instrumental e a fundamentalista. Ambas se constituem em crítica ao estado de bem-estar. Com isso, na sociedade capitalista não existe vinculação entre as tarefas efetivas da organização do trabalho do povo e o ensino. Conforme Machado (1991), verifica-se um ensino morto, escolástico, oficial e viciado de influências do capital, que obriga em toda a parte, mesmo nas repúblicas mais democráticas, a eliminar dele tudo o que há de fresco e saudável. Desse modo, o ato pedagógico que advém desse real contexto educativo, social e político revela-se, evidentemente, na identidade pessoal e profissional do docente.

Essa concepção de educação unida ao trabalho, para sua realização, implica a supressão das divisões e desigualdades da sociedade atual, em particular a divisão social do trabalho, de onde emana a distinção no exercício do poder entre os que são proprietários e os que não são. Dessa forma, o mercado, que é um regulador, fundamenta-se na meritocracia.

## As pressões do ambiente de trabalho que podem levar a diferentes modalidades de adoecimento/ estresses no docente

A diversidade de situações de trabalho e padrões de vida e de adoecimento, decorrentes de profundas modificações no processo produtivo e nas relações de trabalho, vêm acentuando-se desde a década de 1990. A adoção de novas tecnologias e métodos gerenciais, a precarização das relações de trabalho — desregulamentação e perda de direitos trabalhistas e sociais, legalização dos trabalhos temporários, informalização do trabalho e a fragilização das organizações sindicais — trazem como consequência o aumento do número de trabalhadores autônomos e subempregados, tudo isso associado à exclusão social.

A associação desses fatores faz surgir novas formas de adoecimento e manifestações de sofrimento, relacionadas ao trabalho, que exigem mais pesquisas e conhecimentos, para que se possam elaborar formas coerentes e efetivas de intervenção. (BRASIL, 2001) Essas transformações sociais, econômicas e culturais, para Foucault (1979), afetaram e afetam as relações e comportamentos humanos desde o século XVIII, por meio de canais cada vez mais sutis, chegando até os próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos.

A saúde mental do trabalhador no contexto da saúde pública brasileira, enquanto campo de ação profissional e prestadora de assistência à população, é recente em nossa história. A modernidade, com seus mecanismos econômicos globais, sua reestruturação do tempo e do espaço, sua mercantilização capitalista, sua fantasmagoria da mídia, acaba dando vida a novas formas de identidade pessoal e de relações sociais.

Segundo Bauman (2001), quanto mais o sistema capitalista avança dominando espaços, os indivíduos são responsabilizados pelos seus problemas, tendo como consequência a insegurança em relação ao futuro. Isso acontece pelo fato de que o poder moderno não será

público, mas privatizado e contingente para os indivíduos. Nessa perspectiva, os bens capazes de tornar a vida mais feliz começam a se afastar dos domínios não monetários e só podem ser produzidos, pessoalmente, em ambientes de relações humanas intensas e íntimas. Entretanto, o que presenciamos na educação atual é o predomínio das imagens, dos estereótipos e dos preconceitos; essa valorização das imagens ocorre, principalmente, se elas forem padronizadas como boas.

Desse modo, Santos (2010) faz referência aos distintos “espaços-tempos”, que configuram e encarnam as diferentes expressões de dominação: modos de poder “espaço-tempo doméstico” ao “espaço-tempo mundial, passando pelos “espaços-tempos da produção, da comunidade, do mercado, da cidadania. A rigor, são espaços-tempos que encarnam modos fundamentais de poder, dominação, opressão, discriminação, nesta civilização do capital, onde permanecem e ressignificam-se distintas expressões de colonialismo social, cultural, nos marcos da colonialidade do poder. Assim, o autor amplia a concepção de dominação, articulando as formas de domínio do capital com as violências do colonialismo, materializadas em opressões e discriminações de diferentes ordens: étnicas, de gênero, de opção sexual, religiosas, de padrões estéticos.

Através dessas imagens estereotipadas, produz-se a crença na existência de um saber universal que propõe como um produto acabado a ser seguido por todos. Ainda nessa perspectiva, Gentili (1996, p. 230) afirma que:

O neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade de existência do direito à educação (como direito social), e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública.

Assim, a escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, fundamentados no mérito e no esforço individual dos

“usuários” do sistema. “No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais. Em suma, um sistema em que os ‘melhores’ triunfam e os ‘piores’ fracassam”. (GENTILI, 2001, p. 18) Neste momento, nós não estamos mais no plano das ações dos docentes enquanto indivíduos, mas no efeito dessas ações no contexto social. Nós estamos frente aos efeitos sociais das formas de atuações individualizadas dos sujeitos. De acordo com Gentili (1998), o setor privado é aquele que possui capacidade para oferecer serviços de qualidade, pois está inserido no mercado e é regido por este e pela competitividade, então se torna necessário privatizar. E privatizar aqui significa democratizar. Essa noção de privatização e seus processos, no caso da educação, possuem especificidades, não se trata de vender a escola pública para determinada empresa privada, de maneira direta, mas implicam modalidades diversas de desresponsabilização por parte do poder público por meio de implantação de sucessivas reformas educacionais.

Segundo Gentili (2001 p. 102), a expansão de políticas neoliberais na América Latina cristalizou-se durante os anos 1980 como um rigoroso ajuste econômico para enfrentar a crise a qual passavam os países dessa região, muitos deles vindos de longos períodos de ditadura. Nesse contexto, o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo e deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural. Assim, educar, conforme Freire (1996), é uma prática social que busca realizar, nos sujeitos humanos, as características de humanização plena.

## **A importância do espaço de escuta docente e o significado da atividade grupal**

As dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas do processo educativo, que provocam tensões e contradições, têm se efetivado



na formação e profissionalização docente, atreladas às contradições sociais. Para Charlot (1992), o docente tem sofrido os efeitos de contradição radical da sociedade capitalista contemporânea, em razão dos padrões de qualidade, competitividade, concorrência, criticidade e autonomia. Como analisa Charlot (1992, p. 19): “[...] até as práticas pedagógicas, cuja eficácia parecia comprovada pela tradição, são questionadas e criticadas; começa a ser desprezado o professor tradicional”.

Segundo Libâneo (1998), a diversidade de papéis sociais assumidos, as precárias condições de trabalho, a dificuldade de manter relações pessoais saudáveis em ambientes educativos, muitas vezes hostis, geram, entre outros fatores, mal-estar docente e desmotivação. Para isso, a formação docente inicial e continuada precisa ser condizente com as tantas diversidades pessoais.

Segundo Freire (1996), o significado atribuído por quem desempenha a ação é necessário à multiplicidade de situações encontradas no dia a dia da sala de aula, construídas pelos saberes do ser, do conhecer e do ensinar. Já para Tardif (2002), a experiência vivida é a base das ações pedagógicas do professor. Deve ser um líder disposto a reconhecer e a compartilhar incertezas e erros próprios, no sentido de conhecer-se, em busca do autoconhecimento.

Conforme Martín-Baró (1989), o sentimento é que contribui para que um grupo de pessoas vivencie e atue como grupo, possibilitando a sua identificação. “Esse poder de um grupo, o autor coloca que como aquele diferencial favorável de recursos que se estabelece quando se relaciona com outros grupos em função de alguns objetivos, e que permite fazer avançar seus interesses na convivência social”. (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 227) Em relação às atividades pedagógicas dos professores, Mattos (1994) mostra o quanto algumas são seguidas por variações desfavoráveis, que forcem uma mudança no trabalho, a exemplo da forte indisciplina em sala de aula, falta de compromisso e desinteresse acentuado dos alunos e o trabalho burocrático com diários de classe cada vez mais detalhados.

Considerando que a prática do docente envolve o trabalho com grupos, perpassando pela questão do poder, do estresse e do adoecimento, é importante entender o processo grupal baseado em

Martín-Baró (1989), porque permite fazer a análise do papel do poder na vida cotidiana das pessoas, na compreensão das características grupais, bem como, dos aspectos pessoais e das vivências subjetivas e objetivas em caráter histórico, visto que, o autor destaca que os grupos que vivenciam essa mudança deslocam sua atividade grupal, anteriormente focada na satisfação de necessidades sistêmicas, para a satisfação de necessidades pessoais. Essa mudança pode ser verificada num grupo de docentes com objetivos comuns a todos, no qual, segundo Codo (1999), o significado atribuído por quem desempenha a ação contribui para o fortalecimento da autoestima e para a estruturação da identidade pessoal. Assim, os sintomas de mal-estar dos docentes manifestam-se na interface de problemas pessoais com os problemas escolares. Muitas vezes, aparecem junto com a incapacidade de lidar com as frustrações advindas da própria profissão. Nesse sentido, Martín-Baró (1989) traz uma compressão de que, a partir do grupo, torna-se possível identificar as diferenças e as semelhanças nas experiências individuais, que geram reflexão e a valorização dos indivíduos e os impulsionam para a ação. De acordo com o autor, é gerada uma afetividade positiva na experiência grupal. Esse processo estimula a reflexão individual e coletiva, no sentido de possibilitar que seus membros se conscientizem de sua identidade psicossocial.

Conforme Martín-Baró (1989), o grupo problematiza o cotidiano para desencadear novas relações e vínculos afetivos, expressos em opiniões e sentimentos que, além do caráter informativo, há um caráter formativo, possibilitando que a experiência pessoal, a história de vida de cada participante, passe a ser um elemento aglutinador e definidor de identificações, assim como, a articulação da história individual com a história social de seus membros. Desse modo, outros componentes vão caracterizando o grupo e vão se formando vínculos afetivos, tendo como consequência a mudança da sua atividade principal e, conseqüentemente mudança da identidade grupal, passando os membros a se preocuparem com a satisfação de suas necessidades pessoais.

Dessa forma, é necessário criar um espaço de escuta, em que a necessidade de expressarem, de ouvirem e serem ouvidos seja atividade essencial no processo de crescimento grupal, pois, conforme Kupfer (2007), não se fala em outra coisa a não ser na ruína do sistema educacional, na desvalorização do professor, na perda de sentido dos conteúdos escolares por meio de um discurso social reincidente que aposta no fracasso e na desvalorização da educação e da profissão docente. Segundo a autora, esses discursos têm ampla relação com a autoridade docente percebida como fracassada, desrespeitada, desvalorizada e fragilizada. No entanto, Martín-Baró (1997) ressalta que o trabalho constitui a atividade humana mais relevante na definição do sentido da existência humana, uma vez que nossas vidas se articulam ao redor do trabalho, sendo ele um processo grupal com quem nós convivemos e nos organizamos no tempo e na distribuição de outras atividades grupais. Sendo assim, Esteve (1999) destaca que a maneira como o professor percebe os acontecimentos em si mesmos, a crença acerca de suas competências profissionais, pessoais e interpessoais, permitem um autoconhecimento no sentido de um maior bem-estar e realização profissional.

Segundo Libâneo (1998), o docente possuirá um bom nível de autoconhecimento se tornar-se capaz de identificar os seus pensamentos, atitudes, expectativas e atribuições, no sentido de orientar o seu funcionamento e enfrentamento de exigências colocadas pelo mundo contemporâneo, em que são exigidos dos docentes novos objetivos, novas habilidades cognitivas, pensamento abstrato, flexibilidade de raciocínio e a capacidade de percepção de mudanças. Isso leva o profissional a repensar as formas do aprender a aprender, os processos de aprendizagem, a familiarização com os meios de comunicação, bem como, o desenvolvimento de competências criativas para análise de situações contemporâneas.

## Conclusão

O adoecimento decorrente de profundas modificações no processo produtivo e nas relações de trabalho vem se acentuando desde a década de 1990. A adoção de novas tecnologias e métodos gerenciais, a precarização das relações de trabalho — desregulamentação e perda de direitos trabalhistas e sociais, legalização dos trabalhos temporários, informalização do trabalho — e a fragilização das organizações sindicais trazem como consequência o aumento de número de trabalhadores autônomos e subempregados, tudo isso associado à exclusão social.

Gatti (2008) e Oliveira (2013) afirmam que o desenvolvimento profissional compreende as condições salariais, a estrutura e condições de trabalho, a carreira, o clima organizacional, dentre outros. A associação desses fatores faz surgir novas formas de adoecimento e manifestações de sofrimento relacionadas ao trabalho, que exigem mais pesquisas e conhecimentos, para que se possam elaborar formas coerentes e efetivas de intervenção para cada um, possibilitando dar vida a novas formas de identidade pessoal e de relações sociais no entendimento do fenômeno humano, concepções contrastantes, relativas à temas delicados, como comportamento e atitude, saúde e doença, qualidade de vida, normalidade e anormalidade. Nesse sentido, é necessário ter uma visão contextualizada de ações que envolvam a compreensão da identidade profissional dos docentes em relação ao adoecimento e estresse.

## Referências

- ANDRADE, P. S.; CARDOSO, T. A. O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.
- BAPTISTA, M. N.; CARNEIRO, A. M.; SISTO, F. F. Estudo Psicométrico de Escalas de Depressão (EDEP e BDI) e o Inventário de Percepção de Suporte Familiar (ISPF). *Revista Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 8-22, 2001.

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z.; DONKIS, L. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para serviços de saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: [http://www.ims.uerj.br/espmmedtrab/doenca\\_trabalhador.pdf](http://www.ims.uerj.br/espmmedtrab/doenca_trabalhador.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão, *Revista Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.
- CODO, W. *Carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EdUSC, 1999.
- FOUCAULT, M. Poder e saber. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 223-240. (Coleção Ditos & Escritos IV).
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FONSECA, M. O Banco mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: PORTELA, R. O. (org.). *Política Educacional: impasses e alternativas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GENTILI, P. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HORNEY, K. *A personalidade neurótica do nosso tempo*. São Paulo: Difel, 1984.
- KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 3. ed. São Paulo, 2008.
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Edições 70, 2014.
- LIPP, M. E. N.; NOVAES, L. E. *O stress*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LIPP, M. *O stress do professor*. Campinas: Papirus. 2001.
- LIPP, M. *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde ocupações e grupos de risco*. Campinas: Papirus, 1996.
- MACHADO, L. R. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MARTÍN-BARÓ, I. *Accion e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. 8. ed. San Salvador: UCA Ed., 1997. (Colección Textos Universitarios, Serie Psicología, v. 1).
- MARTINS, M. G. T. Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 10, p. 109-128, 2004.

- MATOS, M. *Entre a vida e a escola: um tempo para pensar a tensão da relação*. Porto: Legis Editora, 2009.
- MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa, 2001.
- MORIN, E. A integração cultural. In: MORIN, E. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977. v. 1. p. 11-85.
- MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço: FAPEMIG, 2011.
- PAPARELLI, R. *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- RAMOS, S. (In)Satisfação e Stress na Profissão. *Interacções*, Santarém, n. 6. p. 87-130, 2004.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 16. ed. Coimbra: Edições Afrontamento, 2010.
- SANTOS, C. J.; CHAGAS, P.; SILVA, P. L. A. et al. Prevalência de estresse em docentes do curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 15, n. 146, p. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd146/prevalencia-deestresse-em-docentes.htm>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012





# 10 Do asfalto pra lá: o racismo institucional presente na divisão entre estes e os outros

*Lousana de Jesus Santana*

*Marcelo Máximo Purificação*

*Paulo Cezar Borges Martins*

## Introdução – trajetória

Este capítulo foi produzido como parte integrante da avaliação do componente curricular Modelos de Educação Interventiva e Social do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia- Campus XI.

O desenvolvimento deste capítulo tem como objetivo discutir sobre a bifurcação que o racismo institucional consegue incutir na sociedade, de forma que existam aspectos visíveis e invisíveis dessa divisão em todos os âmbitos imagináveis das relações sociais. As divisões proporcionadas pelo racismo institucional polarizam a sociedade entre o lado de cá e o lado de lá (SANTOS, 2007), entre este e os outros (GENTILI, 2000) ou ainda do asfalto para cá e do asfalto pra lá (DA PONTE..., 2002), divisão essa que pode ser percebida na geografia da cidade, nos tipos de trabalho que considera a cor e a classe social, na educação escolar, na religião, enfim, nos mais variados aspectos do cotidiano. Esse pensamento de *apartheid* tenta a todo custo tornar as

desigualdades o mais natural possível, de forma que todos entendam que elas são imutáveis.

No Brasil, as instituições foram construídas sobre um alicerce de divisões entre a colônia e a metrópole, em que o Brasil era(é) a parte marginalizada, vista como inferior, selvagem e indigna de ser vista como lugar possível de se obter algum tipo de civilidade. Dentro deste país também há divisões entre pretos e brancos, ricos e pobres, metropolitanos e interioranos.

Diante de divisões, dentro e fora do Brasil, sempre foi priorizado quem obtinha poder em cada época, ou seja, homens brancos, ricos e metropolitanos, sendo esta nação construída sobre o alicerce de um racismo institucional passado de geração em geração até se transformar em algo “natural”, não sendo evidenciados atualmente os privilégios construídos e perpetuados historicamente para alguns. O artigo se desenvolve a partir dos seguintes tópicos: “racismo institucional, trazendo o conceito do racismo institucional”; “quem são os outros?”. Em seguida, definindo a construção do outro como selvagem e estranho; o terceiro tópico “A vontade de ser *nós* e não o outro” fala sobre a agonia na busca pela aceitação na figura tida como perfeita na polarização social; o quarto tópico chamado de “Linha da divisão social através de raça/classe”, discorre acerca das principais discussões atuais e como elas se cruzam para culminar num racismo institucional e construído historicamente.

## Racismo institucional

O racismo institucional no Brasil tem alicerces históricos e é difundido fortemente dentro do Estado brasileiro. Com o passar do tempo foi criado o mito da democracia racial, que teve grande responsabilidade no que diz respeito a não discussão do tema racismo no país, já que ele pregava que as relações entre raças eram harmônicas, não existindo assim tensões raciais entre brancos e negros/pardos/mulatos no Brasil.

Diante da suposta harmonia entre as raças, apenas em 1995 o Estado brasileiro assume que o Brasil é um país racista e – a partir daquele momento – são tomadas iniciativas mais concretas em relação a questões étnico-raciais, dentre as quais estão a educação e a informação sobre os processos e resultados de tal conduta. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e a Lei nº 10.639/2003 trazem a obrigatoriedade de ter no currículo da escola componentes curriculares que abordem as relações étnico-raciais (OLIVEIRA, 2016).

Jaccoud (2009) citado por Fonseca (2012, p. 5), define que:

O racismo institucional atua no nível das instituições sociais, dizendo respeito as formas como estas funcionam, seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial. Não se expressa por atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação, orientados por motivos raciais, mas, ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, de benefícios e de oportunidades aos diferentes grupos raciais.

O racismo institucional foi cunhado e legitimado como “verdade” através de muitas instituições, entre elas a igreja, entidades científicas e jurídicas, que tiveram o papel preponderante no processo de desumanização e subalternização de homens e mulheres negras em todos os âmbitos sociais.

A questão da interferência do Estado no sentido de segregação da população negra é marcada, principalmente, pela pós-abolição quando as negras e negros foram jogados à própria sorte, sem terem direito a nada e sem perspectivas de políticas de inclusão real na sociedade.

Na contramão à possibilidade de elaboração de políticas públicas que tivessem o objetivo de humanização dos corpos negros, houve uma tentativa de branqueamento da população com a facilitação da imigração para compor a nova força de trabalho (branca), que ao chegar no país recebia salários e tinha todos os direitos garantidos enquanto o negro, que até então servira como escravo, já não

era visto como passível de emprego assalariado visto sua condição de não humanidade.

Diante dessas duas populações pode-se observar uma linha bem definida entre quem tem acesso e quem não tem a bens e serviços. De um lado, imigrantes brancos e, do outro, pessoas do continente africano e seus descendentes (negros), povos originários de outros países e que tiveram um tratamento diferenciado no que se refere a políticas públicas de inclusão. Diante desse fato foi possível assistir à ascensão social, econômica, política e cultural do primeiro e a marginalização do segundo grupo.

Os imigrantes europeus passaram, no Brasil, por um rápido processo de mobilidade econômica ascendente, concentrando-se nos setores mais dinâmicos da economia. Nesse sentido, as desigualdades observadas no processo de inclusão e mobilidade econômica deve ser explicadas não apenas como fruto de diferentes pontos de partida, mas também como reflexo de oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição. (LÓPEZ, 2012, p. 3)

Essa “mãozinha” do Estado teve – e ainda hoje tem – papel preponderante na vida cotidiana dos afro-brasileiros, o que pode ser constatado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostram a desigualdade entre negros e brancos no Brasil no ano de 2017,<sup>1</sup> apontando que o rendimento médio de brancos é de R\$2.814 (dois mil oitocentos e quatorze), a de pardos R\$ 1.606 (mil seiscentos e seis), enquanto a dos negros é de R\$ 1.570 (mil quinhentos e setenta). (BRASIL, 2018)

---

1 Ver: IBGE mostra as cores da desigualdade: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>.

Quanto ao acesso à educação, os dados do IBGE demonstram que a diferença entre brancos, pardos e negros continua existindo diante dos seguintes números: a taxa de analfabetismo é de 4,2% para brancos, enquanto para pretos e pardos é de 9,9 % (dados de 2016).<sup>2</sup> (BRASIL, 2018)

É por esta razão que todos os dados sinalizam que o Estado brasileiro legitimou e ajudou na criação de dois polos na sociedade, brancos e negros, sendo que o primeiro tem privilégio em relação ao segundo. Diante de tanta desigualdade e marginalização do corpo negro em tantos âmbitos da sociedade, surge a negação do ser negro, de forma que este indivíduo não quer se identificar com a figura de um marginal, não quer ser nem parecer o outro.

## Quem são os outros?

Com a indagação que nomeia esse tópico busca-se saber “quem são os outros?”, os que estão fora do que é considerado normal, humano, metropolitano, não passível de ser entendido e considerado “nós”. Santos (2007, p. 2, grifo do autor) define esta divisão como abissal, escrevendo:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma

de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro.

Diante da definição de Sousa Santos de um pensamento abissal – referente a abismos que dividem – se produz a figura do outro e sua aniquilação, reproduzindo-o como inexistente/invisível, sendo estes outros afastados de todo e qualquer tipo de lógica que possa ser utilizada do lado metropolitano de organização da vida cotidiana.

A linha que divide os dois lados, mesmo que de forma inconsciente, determina o lugar de cada um dentro da sociedade, seja no mercado de trabalho, seja na educação, ou ainda, nos espaços urbanos. A tentativa de transgressão e acesso à lógica de humanidade são, a todo momento, reprimidos pela lógica do pensamento abissal, que pode ser reconhecida também como formas de racismo institucional que dificultam o acesso igualitário a bens e serviços.

Diante dos obstáculos ao acesso à igualdade, Frantz Fanon, um escritor martinicano, escreve sobre a tentativa de acesso dos moradores daquela ilha, colonizada pela França, ao reconhecimento como franceses. Pode-se perceber que, ao chegar na França para estudar, os jovens vindos da ilha não eram vistos como franceses mesmo se esforçando ao máximo para falar e agir de forma igual, não sendo aceitos (incluídos). No livro *Pele negra, máscaras brancas* (2008), Fanon coloca como uma marca que “persegue” os martinicanos a vontade de ser francês (pertencer à cultura dominante), negando assim todo resquício cultural de sua ilha (o lado subalterno e marginal):

Todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapara da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p. 34)

A marca abissal seguirá os transgressores, mesmo que estes não estejam dentro das delimitações geográficas destinadas a eles. Quanto a isso, Santos (2007, p. 8) destaca:

[...] O regresso do colonial é a resposta abissal ao que é per-

cebido como uma intromissão ameaçadora do colonial nas sociedades metropolitanas. Este regresso assume três formas principais: o terrorista, o imigrante indocumentado e o refugiado de formas distintas, cada um deles traz consigo a linha abissal global que define a exclusão radical e inexistência jurídica. Por exemplo, em muitas das suas disposições, a nova vaga de legislação antiterrorista e de imigração segue a lógica reguladora do paradigma da apropriação/violência. O regresso do colonial não significa necessariamente a sua presença física nas sociedades metropolitanas. Basta que possua uma ligação relevante com elas.

A invenção dos outros surge com a modernidade, pautada na Europa como centro, quando o etnocentrismo europeu promoveu barbáries em nome do desenvolvimento e da “difícil” missão de tirar vários povos selvagens da escuridão e trazê-los à razão, uma vez que eles próprios se representavam como povo moderno.

Por tudo isso, se se pretende a superação da ‘Modernidade’, será necessário negar a negação do mito da Modernidade. Para tanto, a ‘outra-face’ negada e vitimada da ‘Modernidade’ deve primeiramente descobrir-se ‘inocente’: é a ‘vítima inocente’ do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a ‘Modernidade’ como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da ‘Modernidade’ e ao afirmar a Alteridade do ‘Outro’, negado antes como vítima culpada, permite ‘descobrir’ pela primeira vez a ‘outra-face’ oculta e essencial à ‘Modernidade’: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as ‘vítimas’ da ‘Modernidade’) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria ‘Modernidade’). (DUSSEL, 2005, p. 8, grifo do autor)

A partir daí surgem os outros que, sempre em comparação com a Europa (modelo a ser seguido de civilidade), eram meramente menores, piores, incapazes de alcançar a perfeição do modelo Europeu que se coloca como centro, inventa e reinventa sua própria cultura, e na

maioria das vezes, violentamente, impõe sua hegemonia cultural, política e econômica.

Diante do que já foi dito, pode-se perceber que só existe o outro quando há uma concepção etnocêntrica, o outro é uma invenção de uma cultura sobre a outra. Tomando emprestadas as palavras de Fanon (p. 90, 2008, grifo do autor), “A Inferiorização é o correlato negativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o *inferiorizado*”, ou seja, o racista coloca o conceito de raça no patamar da natureza, quando na verdade este é resultante de uma criação histórica e social.

## A vontade de ser *nós* e não o outro

Diante da invenção da figura do *outro* pelo eurocentrismo, já mencionado no tópico anterior, e a perpetuação dessa polarização do convívio social, se faz necessário discutir sobre o desejo de ascensão do subalternizado, a sua vontade de não ser mais o *outro*, de ser aceito e tido como parte de uma lógica dominante e não dominada.

Essa busca incessante por aceitação é relacionada a indivíduos oriundos de colônias, onde toda a forma de cultura, de explicação e desenvolvimento da vida foi aniquilada pela suposta modernidade metropolitana, que fez questão de impor sua cultura como patamar a se chegar.

Há no colonizado, muitas vezes, o sentimento de pertença aos seus colonizadores, como se o abandono da língua nativa e a adoção de comportamentos metropolitanos os fizessem aceitos pelos colonizadores, mas essa postura exterior não muda em nada a lógica pela qual eles são enxergados pelos seus dominadores. Na prática, a lógica com a qual os metropolitanos veem os *outros* é a de apropriação/violência em que tudo é permitido para usurpar o que a metrópole necessite.

Com base nestas concepções abissais de epistemologia e legalidade, a universalidade da tensão entre a regulação e a emancipação, aplicada deste lado da linha, não entra em contradi-



ção com a tensão entre apropriação e violência aplicada do outro lado da linha. (SANTOS, 2008, p. 8)

A partir do momento que se vê na pele do *outro*, o colonizado começa a busca agonizante, humilhante e inalcançável de ser aceito e atendido na lógica de regulação/emancipação, de ter direitos, acesso igualitário a bens e serviços. A invenção cruel de uma hierarquia cultural e racial entre povos vem regendo a vida cotidiana entre países e dentro de países, como é o caso do Brasil, que vive o conflito de raças e classes que se modificam diante dos nossos olhos a cada dia, tomando formas cada vez mais estratégicas de excluir sem ser notado.

## **Linha da divisão social através de raça/classe**

Raça e classe são assuntos recorrentes quando se fala de negritude e branquitude no Brasil. Essa questão, assim como a polarização da discussão, é atravessada pela questão de classe resultante de uma bagagem histórico-social que baseia tal relação no país.

Explicar a desigualdade social pelas diferenças fenotípicas, étnicas ou sexuais ou, ao contrário, *criar* politicamente diferenças para justificar a desigualdade social não é uma consequência do que somos, do ponto de vista da nossa natureza humana, mas de como nos constituímos política e historicamente. (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 59, grifo nosso)

Podemos notar, na citação, que os autores tiram a carga de naturalização das mazelas voltadas à questão de raça e classe e as colocam no patamar de criação social, onde alguns se sobressaem sobre outros, no caso do Brasil e de outros países que passaram pelo processo de colonização e submetidos à apropriação/violência, em que o poder e conquista estavam ligadas aos europeus, tendo no Brasil dois polos bem claros: os dominados e os dominantes.

Diante do assunto raça/classe presente no país, há um agravante, pois para a maioria das pessoas não existe racismo no Brasil. Essa in-

visibilização dos problemas existentes pós-abolição, voltados para a diferença (gritante) entre essas duas raças e todos os outros problemas que o seguem foi cunhado politicamente para a construção de um país cordial, com uma suposta harmonia racial.

Diante de tanta “harmonia” mesmo saindo de um processo longo de escravização do corpo negro (300 anos), estudos da Unesco com o objetivo de “[...]entender as razões da existência de um ambiente relativamente harmônico e de cooperação entre raças e grupos étnicos” (BEZERRA; LAVERGNE, 2018, p. 21) apontaram para um tipo de racismo presente no Brasil que se difere dos presentes em outras nações, a esta variação existente aqui alguns pesquisadores chamam de “racismo à brasileira”

[...] nesse contexto, portanto, que pesquisas sistemáticas sobre “relações étnicas e raciais” são desenvolvidas em várias regiões do Brasil e, para o desapontamento de muitos, conclui-se que o Brasil também não escapava do fenômeno do racismo, embora o experimentasse de uma forma particular. (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 22, grifo do autor)

Mas a quem essa naturalização atende? Quem continua no domínio desses modelos ideológicos que subalternizam através de raça e classe? Essas perguntas são pertinentes diante do fato de que a questão da raça puramente não se encaixa na realidade neoliberal atual. Há atualmente uma necessidade do capital – quem dita as regras e reinventa as ideologias que regem as relações de raça, sexo, políticas, culturais, etc. – em promover a manutenção de uma polarização de forças, ou seja, a manutenção de uma linha que divida um lado e outro.

A polarização criada durante o período de colonização entre raças superiores e inferiores cristalizou-se e repercutiu até os dias atuais, de forma que estas se legitimam justificando o porquê de tantas desigualdades e utilizando os tentáculos institucionais para que a aceitação seja unânime, de forma “pacífica” ou violenta.

Essa forma cristalizada de pensar as relações, mesmo que desmistificadas cientificamente através de documentos internacionais

– como exemplo, a Declaração das Raças, de 1950 – pós 1ª Guerra Mundial, ainda continuam arraigadas dentro das formas de agir e de pensar ainda hoje, o que é amplamente aproveitado pelo sistema capitalista.

Os estereótipos permanecem porque servem às políticas de dominação que delas se utilizam para naturalizar as desigualdades sociais que, de outro modo, dificilmente seriam suportadas. Isto é, do mesmo modo que dependem da exploração do trabalho pelo capital, tal como demonstrou Karl Marx desde meados do século XIX, as sociedades capitalistas também dependem da ideologia que naturalizam e/ou mascaram as injustiças sociais que elas incessantemente produzem. (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 60)

Como se observa, a naturalização de injustiças e estereótipos atendem bem ao mercado liberal, que visa a manutenção de privilégios. O racismo incorporado e legitimado pelo sistema capitalista é a divisão desigual de riquezas, ou seja, a maior parcela da população – representada por pretos e pardos – é pobre e ocupa cargos desprestigiados, enquanto a parcela menor acumula grandes riquezas.

## Conclusão

Diante da problematização das linhas que dividem a sociedade brasileira entre negros e brancos, levando em conta as questões de classe e da lógica adotada pelo capital e muito bem difundida pelo Estado, que cria estruturas legitimadoras da manutenção da pobreza e a riqueza de outros, temos como principais estruturas de manutenção do poder a escola e a justiça, que difundem os ideais do Estado, buscando internalizar nos indivíduos o seu lugar social; e o mercado de trabalho e o outro, punindo os transgressores destas lógicas.

A partir disso, o que resta à população pobre deste país –majoritariamente preta e parda, segundo o IBGE – é entender que a vida

é esta mesmo e que se eles não alcançaram uma vida melhor foi questão de mérito ou de falta de empenho. Estamos diante da transferência de responsabilidade, em que o Estado nos faz acreditar que a culpa do fracasso em todos os âmbitos da vida é única e exclusivamente do indivíduo quando, na verdade, é o Estado que tenta acirrar a competição em uma população desigual economicamente e em oportunidades.

A criação de polos se ressignifica a cada dia, e a cada nova superação desta lógica os defensores da manutenção das divisões racistas acham formas de se escamotear nas relações sociais existentes, de forma que a denúncia e a autoafirmação em espaços de poder se tornam instrumentos de luta necessários para diminuir a hegemonia de instituições e práticas que legitimam a subalternização da população negra.

## Referências

BESERRA, B. L. B.; LAVERGNE, R. F. *Racismo e educação no Brasil*. Recife: UFPE, 2018.

BRASIL. *IBGE mostra as cores da desigualdade*. Brasília, DF, 11 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 24 de abr. 2019.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 16 jun. 2019.

DA PONTE Pra Cá. Intérprete: Racionais MC's. Compositor: BROWN, M. *In: Nada como um dia após o outro dia*. intérprete: Racionais MC's. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002. 2 CD.

DUSSEL, H. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-33.

FANON, F. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FONSECA, I. F. *Inclusão política e racismo institucional: reflexões sobre o programa de combate ao racismo institucional e o conselho nacional de promoção da igualdade racial*. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, DF, n. 45, p. 329-346, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/467/380>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão crítica ao liberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: [http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.

LÓPEZ, L. C. *O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde*. *Interface*, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 121-134, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

OLIVEIRA, D. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. In: JINKINGS, I. *Margem esquerda: racismo*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 33-37.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004). Acesso em: 30 mar. 2019



The background features several thin, grey, wavy lines that create a sense of movement and depth. Three solid grey circles are positioned at different points along these lines: one in the upper left, one in the upper right, and one in the lower right. The overall aesthetic is clean and modern.

Terceira parte

# **MPIES** **em diálogos**





# 11

## Gestão da educação superior: articulação, autonomia, financiamento e avaliação institucional

*Lídia Boaventura Pimenta  
Silvana Caffé Farias*

### Introdução

Este escrito decorre da participação das autoras no III Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, promovido pelo Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), vinculado ao Departamento de Educação de Serriinha, Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A comunicação abordou o tema Política Pública e Gestão da Educação Superior, com ênfase na característica singular da gestão da instituição universitária em relação à autonomia, ao financiamento e à avaliação, elementos presentes no cotidiano da mencionada política pública de educação superior.

Instigadas por esses tópicos, as autoras formulam o seguinte questionamento: como se efetiva a articulação entre autonomia, financiamento e avaliação na gestão da instituição universitária, em um contexto no qual o Tesouro Estadual da Bahia é o principal mantenedor?

Essa questão-problema induz, como objetivo geral, descrever a associação entre autonomia, financiamento

e avaliação na dinâmica da gestão das instituições universitárias estaduais, considerando-se que as universidades mantidas pela administração pública estadual da Bahia têm o Tesouro Estadual como responsável pelo financiamento da manutenção, da folha de pessoal e dos investimentos, conforme preconiza o art. 262 da Constituição Estadual de 1989.

O estudo de natureza descritiva e a abordagem qualitativa respaldam-se nas disposições da mencionada Constituição Estadual, no que concerne os tópicos mencionados, as dimensões que integram a gestão da instituição universitária, em suas atividades de graduação, pós-graduação, extensão, educação à distância, pesquisa e inovação, internacionalização, gestão e organização, assistência estudantil, responsabilidade social e ações afirmativas, planejamento e avaliação institucional, gestão de pessoas, infraestrutura, comunicação e cultura.

Nesse contexto, e tendo como referência a definição de Vergara (2003), segundo o qual a pesquisa de natureza descritiva visa a possibilitar a análise das características de determinada população ou fenômeno, mas também o estabelecimento de relações entre variáveis, permitindo a reflexão sobre a realidade do universo a ser pesquisado, as autoras aliaram essa modalidade de pesquisa à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental, e à abordagem qualitativa, que se preocupa com o fenômeno, isto é, com a interpretação de um fato realizada por um observador (APPOLINÁRIO, 2004), resultando na obtenção de dados descritivos, a cargo do pesquisador, com ênfase no processo e não no resultado, ao apontar a concepção dos sujeitos da pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

## **Política pública: educação superior**

No intuito de permitir a abordagem sobre a articulação entre temas singulares, como autonomia, financiamento e avaliação no cotidiano da universidade, este texto traz um breve relato sobre a Política pública de educação superior no estado da Bahia. Nesse cenário,

entende-se tal política como o sistema de normas que orientam a ação da administração pública, a partir de conceitos, valores e regimes, instituídos por leis que explicitam as decisões e as ações a serem implantadas, visando à implementação de proposições, planos, programas e projetos de governo, orientados no âmbito dos diversos setores da administração pública, a exemplo da educação, saúde, saneamento, segurança pública, assistência social, dentre outros.

A política de educação superior sob a tutela do estado da Bahia é implementada pelas quatro universidades estaduais, vinculadas à Secretaria da Educação e localizadas em 22 dos 27 Territórios de Identidade do Estado (SEPLAN, 2019): a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instalada em 19 municípios, inclusive em Salvador, capital do Estado, e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), presente em três municípios, caracterizam-se pelo modelo multicampi; a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a mais antiga de todas, e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), estadualizada em 1991, têm apenas um *campus*.

Observa-se que a citada educação superior, no contexto baiano, encontra respaldo na Constituição Estadual de 1989, ao mencionar, em seu artigo 262, que:

O ensino superior, responsabilidade do Estado, será ministrado pelas Instituições Estaduais do Ensino Superior, mantidas integralmente pelo Estado, com os seguintes objetivos:

I - produção e crítica do conhecimento científico, tecnológico e cultural, facilitando seu acesso e difusão;

II - participação na elaboração das políticas científica, tecnológica e de educação do Estado;

III - formação de profissionais;

IV - participação e contribuição para o crescimento da comunidade em que se insere e resolução de seus problemas.

(BAHIA, 1989)

Complementando, essa mesma Constituição, registra que:

Art. 265 - O Estado promoverá o desenvolvimento científico e tecnológico, incentivando a pesquisa básica e aplicada, bem como

assegurando a autonomia e capacitação tecnológica e a difusão do conhecimento técnico-científico.

§ 1º - A política científica adotará como princípio o respeito à vida e à saúde humana, bem como aos valores éticos e culturais, o aproveitamento racional não predatório dos recursos naturais e a preservação e recuperação do meio ambiente.

§ 2º - A pesquisa aplicada voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas sociais e para o desenvolvimento do sistema produtivo do Estado.

§ 3º - As instituições estaduais de pesquisa, universidades, institutos e fundações terão sua manutenção garantida pelo Estado, bem como sua autonomia científica e financeira, assegurado o padrão de qualidade indispensável para o cumprimento de seu papel de agentes de ciência e tecnologia. (BAHIA, 1989)

Nessa linha, a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, que trata da organização e do funcionamento das Universidades Estaduais da Bahia, preconiza como finalidade das universidades estaduais a implementação da Educação Superior de forma harmônica e planejada, proporcionando a formação profissional e cidadã e o aperfeiçoamento acadêmico, científico, tecnológico, artístico e cultural, oferecendo o ensino, a pesquisa e a extensão de modo indissociável, dando ênfase às questões do desenvolvimento humano e socioeconômico, respeitando as peculiaridades regionais.

Dessa forma, fica evidenciada a responsabilidade da administração pública estadual concernente à efetividade da Política Pública ora em discussão, em especial a instituição universitária, responsável pela concretização dessa política. A universidade, como citado, tem a missão de qualificar e capacitar permanentemente as pessoas; desenvolver a pesquisa e proporcionar descobertas e aplicação de novas tecnologias. Assim, contribui para o crescimento socioeconômico, científico e cultural da comunidade, região e país onde se insere, constituindo-se importante elemento na promoção do desenvolvimento econômico e social e na construção da cidadania.

Essa responsabilidade exige da instituição a realização de atividades simultâneas, conhecidas como: ensino, pesquisa, extensão

e gestão; as quais se corporificam em inúmeras ações que caracterizam a universidade como uma instituição dinâmica e complexa. Além disso, do volume de ações concomitantes resulta uma interdependência das áreas finalística (acadêmica) e meio (manutenção), requerendo uma estrutura organizacional e um processo decisório compatível com tais características.

Por sua vez, o avanço da tecnologia tem causado impacto nas relações internas e externas das instituições e na organização de seu ambiente. Assim, a universidade também está sujeita às pressões, coações e contingências sociais e políticas do ambiente em que atua, em decorrência da intensa diversificação de bens e serviços à disposição. Tais fatores requerem uma constante adaptação às novas situações apresentadas no seu contexto.

A universidade gerida pelo setor público, a despeito da atuação marcante na sociedade, convive com graves problemas, dentre os quais: autonomia restrita em decorrência das limitações impostas pela legislação concernente às áreas de execução orçamentária e financeira e de pessoal com um montante insuficiente de recursos destinados para financiamento da própria manutenção; dificuldade na definição de políticas de investimento e salarial e, ainda, quadros docente e técnico-administrativo com quantitativo defasado de vagas e a conseqüente dificuldade na realização de concursos públicos para provimento desses profissionais.

## **Autonomia**

As universidades públicas estaduais, criadas na condição de autarquias em regime especial, gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme disciplinam as respectivas leis de criação, e segundo preconiza Ranieri (1994), essa autonomia é garantida na Constituição Federal do Brasil de 1988 que, no seu artigo 207, dispõe: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira

e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988) Tal dispositivo está também inserido na Constituição do Estado da Bahia de 1989.

O tema autonomia universitária tem pautado as discussões contemporâneas, em especial na situação de preservar a identidade institucional e resguardar as iniciativas de pesquisas em desenvolvimento. Registra Sucupira (1991) que a autonomia universitária compreende duas dimensões distintas ainda que inter-relacionadas, a saber: a primeira significa liberdade acadêmica – liberdade de ensinar e de pesquisar, prerrogativa do universitário para expor livremente suas ideias no desempenho de suas funções acadêmicas, sem constrangimentos internos e externos. É a liberdade de organizar os conteúdos curriculares e os programas de suas disciplinas.

Contudo, a segunda dimensão refere-se à autonomia institucional, ou seja, o poder que se atribui à universidade de governar a si mesma, de organizar e administrar seu patrimônio e suas atividades segundo suas próprias normas, dispor de seus recursos de acordo com suas decisões internas. O autor ressalta que nem sempre coexistem na mesma instituição estas duas espécies de liberdades universitárias, a acadêmica e a institucional. É difícil determinar o sentido e o alcance das liberdades universitárias, isto é, da autonomia da universidade em face do Estado, posto que este assegura sua existência legal e a provê dos recursos necessários à realização de suas atividades, configurando, assim, uma relação de dependência.

Assim, corrobora-se a situação de autonomia em termos gerais quanto a criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas, fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; conferir graus, diplomas e outros títulos; firmar contratos, acordos e convênios; aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral,

bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; e receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênio com entidades públicas e privadas - art. 53, LDB nº 9.394/96. (BRASIL, 1996)

O citado artigo 53 também estabelece a autonomia quanto à decisão dos colegiados de ensino e pesquisa, considerando a disponibilidade de recursos orçamentários disponíveis, sobre: criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição da oferta de vagas; elaboração da programação dos cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa de professores; assim como, planos de carreira docente. (BRASIL, 1996)

Assegurada a autonomia didática e científica, observa-se que fica distante para as universidades mantidas pela administração pública a liberdade de elaborar seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal; propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo; elaborar o regulamento de seu pessoal; aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados; elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais; adotar regime financeiro e contábil que atenda suas peculiaridades de organização e funcionamento; realizar operações de crédito ou de financiamento com aprovação do poder competente para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos; efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho (BRASIL, 1996), posto que dependem de deliberação do mantenedor, a administração pública estadual.

Apesar de garantida pela Constituição Federal, pela Constituição Estadual da Bahia e pela LDB, a autonomia universitária não consegue se concretizar em sua plenitude nas organizações de educação superior mantidas pelo poder público, por vezes como consequência dos procedimentos de dinâmica da administração pública, ou em decorrência da dependência direta dos recursos repassados pela administração pública. Contudo, a estrutura corporativa das universidades tem preservado alguma autonomia. (RANIERI, 1994)

Atente-se que a autonomia universitária não se confunde com independência nem, muito menos, com soberania. Enquanto organização social do saber, a universidade depende da comunidade, que a instituiu, e do Estado, o qual assegura sua existência material, razões pelas quais a universidade não pode ser a única instância decisória de sua inserção na sociedade.

Entende-se que a autonomia é exercida respeitando os limites traçados por sua própria existência social. Assim sendo, cabe ao estado, como representante da comunidade, verificar o uso adequado dos recursos postos à sua disposição, em função de prioridades que reflitam as necessidades regionais e do país.

Para Sucupira (1991), a autonomia universitária há que se legitimar pelo alto nível de desempenho das funções da universidade, pelo índice de sua produtividade científica e cultural e por sua relevância social, medida pelo grau de participação da universidade em sua comunidade. O essencial é que a liberdade acadêmica e a autonomia institucional coexistam, pois uma e outra se completam em benefício das atividades universitárias.

## Financiamento

No intuito de assegurar o desenvolvimento das ações institucionais, com a preservação da autonomia didática e científica, os recursos financeiros consignados na proposta orçamentária anual das universidades estaduais são estabelecidos em forma de cota pela Secretaria da Educação, entidade de vínculo, da Administração e da Fazenda, de forma a contemplar as despesas de pessoal, manutenção, atividades finalísticas dos departamentos e órgãos suplementares, projetos acadêmicos e projetos de obras.

Os recursos disponibilizados são inferiores aos valores previstos no processo de planejamento das universidades, bem como as ações institucionais demandam a celebração de parcerias junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),



no que se refere ao fomento para a pesquisa científica e tecnológica, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que apoia a titulação do pessoal docente e a oferta da pós-graduação *stricto sensu*. Salienta-se que a Capes também apoia a educação básica, por meio de programas especiais de formação, realizados em parceria com as universidades, a exemplo da Plataforma Freire, Educação Básica Presencial e Educação a Distância.

Neste contexto, encontra-se ainda a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), empresa brasileira de fomento à inovação e pesquisa, vinculada ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTIC), e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), que integra a estrutura da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) do estado da Bahia.

Ao lado das dificuldades orçamentárias e financeiras enfrentadas pelas universidades para cumprirem seu papel acadêmico, tais instituições estão sujeitas às exigências previstas em leis, instruções normativas, ou resoluções, a exemplo dos dispositivos concernentes à educação superior, previstos, entre outros, na Lei nº 8.352, Estatuto do Magistério Superior do Estado da Bahia e na Resolução nº 72/99, do Conselho Estadual de Educação - Bahia (CEE-BA).

Para ilustrar o reflexo na instituição universitária da sujeição às citadas normas, observe-se que, para a manutenção da condição de universidade, obtida através da prerrogativa do credenciamento (BAHIA, 1999), as universidades devem preencher os requisitos previstos na mencionada Resolução, o que demandará maior investimento em laboratórios, acervos bibliográficos, qualificação docente e, conseqüentemente, a alocação de um volume maior de recursos do Tesouro Estadual nestas áreas, de acordo com o disposto no § 2º do artigo 46 da LDB: “No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.”

Na realidade, além dos recursos destinados pelo estado da Bahia à educação superior não atenderem à demanda das universidades estaduais de maneira satisfatória, estas também enfrentam dificuldades

na obtenção de financiamentos externos destinados ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão por parte de agências e órgãos específicos, ou mesmo, do Ministério de Educação (MEC). O problema apresenta-se posto que essas tais organizações universitárias têm que concorrer com universidades mais antigas, com maior tradição na pesquisa e número maior de docentes qualificados, principalmente aquelas instaladas na região sudeste do país.

## Avaliação

Enfatize-se que a universidade mantida pelo setor público deve, necessariamente, prestar contas da aplicação do seu orçamento anual e dos recursos captados junto ao Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE). Esta prestação de contas obedece à legislação específica, que tem início na Constituição Federal. Após a LDB nº 9.394/96, as instituições estão obrigadas a realizar a avaliação institucional como instrumento de gestão, abrigando, também, a análise concernente ao desempenho do processo ensino-aprendizagem, da produção científica, tecnológica, cultural e da formação da cidadania.

A avaliação tem perfil qualitativo, em atenção ao que orienta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”, com a cooperação dos Estados e do Distrito Federal e sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

A avaliação institucional tem por objetivo conhecer o perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, respeitando-se a diversidade e as especificidades de cada instituição. Para tanto, são utilizados conceitos, ordenados em uma escala composta de cinco níveis, cuja aplicação é feita em cada uma das dimensões da ação universitária avaliada.

Entende-se, neste estudo, que a avaliação da instituição universitária deve ser desenvolvida como parte do processo de gestão, com o objetivo de assegurar sua eficácia e qualidade, e permitir o acompanhamento do desenvolvimento das ações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Para estruturar o processo avaliativo, utiliza-se como referência a relação entre os objetivos estabelecidos e o que realmente foi apresentado como resultado a partir das dimensões estabelecidas. Entretanto, quando da realização do processo avaliativo, devem ser consideradas as condições iniciais e os recursos disponíveis para que a instituição pudesse executar as atividades, os projetos, as ações, bem como as ações em curso. Os resultados da avaliação devem subsidiar o planejamento institucional e respectivo processo de tomada decisão na alocação dos recursos, conforme disciplina os teóricos da administração, quando preconizam as principais funções do administrador: planejar, organizar, dirigir e controlar para atingir os objetivos, neste caso da instituição universitária.

209

## Conclusão

Enfatizando-se, especificamente, a gestão da universidade, é evidente tratar-se de uma questão complexa em todos os seus aspectos, considerando-se que os recursos humanos com os quais a instituição atua; o papel social que desempenha na formação da cidadania e na formação de novas gerações de profissionais; o conhecimento que produz; a tecnologia que emprega e o modelo estrutural que adota, são alguns dos fatores, aparentemente, de fácil compreensão.

Os fatores aqui relacionados, autonomia repasse de recursos insuficientes pelo Tesouro Estadual, processo de avaliação institucional, exigências das normas legais a serem cumpridas e a dificuldade em obter financiamento externo para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão, demandaram da universidade um empenho maior na organização de suas ações, adequando a execução aos montantes disponíveis, e adotando modelos de gestão que atendam à dinâmica de sua especificidade de atuação.

A gestão da instituição universitária é caracterizada pela difusão de autoridade, a qual se caracteriza como ampla, por força da própria estrutura que funciona convivendo com zonas de poder e influência e, muitas vezes, acima do dirigente máximo, o reitor, a exemplo dos conselhos, congregações e colegiados. Leve-se em conta, ainda, a existência de autonomia baseada no profissionalismo, na especialização, citando-se como exemplo a possibilidade de um especialista em uma determinada área ter mais afinidade com especialistas de outras universidades, do que permite resultar na falta de seu comprometimento ou envolvimento com a instituição.

A universidade é indispensável para atingir o processo de difusão do conhecimento existente e descoberta de novas alternativas, com autonomia, financiamento e processo de avaliação, responsável em subsidiar o planejamento e, conseqüentemente a tomada de decisão, mesmo que aconteça nos diversos colegiados. Essa deve ter respeitada sua identidade orgânica, crescer ligada à sociedade, ao tempo em que é imprescindível que esteja preparada para o futuro.

## Referências

- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.
- BAHIA. *Constituição Estadual do Brasil de 1989*. Salvador: Casa Civil, 1989.
- BAHIA. Lei nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Universidades Estaduais da Bahia, revoga a Lei nº 7.176, de 10 de setembro de 1997, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 22 dez. 2015.
- BAHIA. Lei nº 8.352, de 2 de setembro de 2002. Que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 3 set. 2002.
- BAHIA. Resolução nº 72, de 27 de setembro de 1999. Dispõe sobre o credenciamento de Universidade do sistema de educação do Estado da Bahia. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 28 set. 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora LDA, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição Federal do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 abril de 2004. Que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

RANIERI, N. *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: EDUSP, 1994.

SEPLAN. Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. *Territórios de identidade*. Salvador, [2019]. Disponível em: [http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politicaterritorial/CONFIGURACAO\\_TERRITORIAL\\_E\\_MAPAS/Territorios\\_de\\_Identidade\\_PPA\\_2016\\_2019/TI\\_x\\_Municipios.pdf](http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politicaterritorial/CONFIGURACAO_TERRITORIAL_E_MAPAS/Territorios_de_Identidade_PPA_2016_2019/TI_x_Municipios.pdf). Acesso em: 6 out. 2019.

SUCUPIRA, N. O Ensino Superior, o Estado e a autonomia Universitária. *In*: CONFERÊNCIA PROFERIDA NO ENCONTRO DE REITORES BRASIL/ARGENTINA, [1], 1991, Recife. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Educação, 1991. p. 1-15.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2003.



# 12

## Ordenamento jurídico e o acesso escolar: contradições entre o legal e o real na educação do Recôncavo da Bahia

*Elizabeth Pereira Barbosa*

### Introdução

O presente capítulo tem como objetivo problematizar o processo de escolarização no Recôncavo da Bahia, no período de 1925 a 1946. Para atingir tal propósito, foi necessário compreender o ordenamento jurídico e administrativo para as formas de oferta da educação pública e das condições do exercício do magistério.

Para historicizar a educação da infância no Recôncavo nas décadas de 1920, 1930 e 1940, é preciso compreender as continuidades e rupturas no processo de implementação de políticas educacionais no cenário nacional, perscrutando as formas como os sujeitos sociais participaram da totalidade do processo no jogo do poder das relações sociais e políticas.

A defesa e a veemência do debate pedagógico em torno da publicização da educação começaram a ganhar destaque no Brasil a partir do final do século XVIII e se fortaleceram nas décadas iniciais do século XX. Porém, nos anos de 1920, 1930 e 1940, apesar do discurso vibrante, os passos foram tímidos e as ações tiveram pouco alcance em direção à ampliação da

escolarização pública. Ao contrário dos países europeus que viveram experiências exitosas de educação pública ainda durante o século XIX, o Brasil conviveu com vários obstáculos que impediram a erradicação do analfabetismo.

Para compreender a realidade local do Recôncavo da Bahia, destacando a educação da infância, foi preciso contextualizar o movimento político-econômico que o país estava vivenciando e as escolhas priorizadas e executadas nesse contexto. Para tanto, apresento as políticas educacionais nacionais e tomo como fontes principais a legislação, relatórios dos gestores do período e dados estatísticos. Para desenhar o cenário local, utilizo Relatórios do Interventor do Estado da Bahia e Relatórios do Diretor Geral da Instrução Pública da Bahia, no período em estudo.

É importante reconhecer o ordenamento jurídico como um instrumento viável de luta e como um caminho para desvelar os impasses, as disputas e os marcos na constituição histórica da educação para a infância do Recôncavo.

## **Ordenamento jurídico e o direito ao acesso escolar**

O histórico da sociedade brasileira e do Recôncavo baiano, no exercício do direito, vivenciou o jogo de forças sociais próprios de uma sociedade de classes, em que o conflito de interesses entre as classes se constituiu como o maior obstáculo à alfabetização das camadas populares. Portanto, o movimento de conscientização da necessidade de lutar pelo direito à escola pública e gratuita ficou enfraquecido com a inexistência de um ordenamento jurídico municipal em torno da obrigatoriedade e gratuidade da oferta educativa, no período em estudo.

Justificando a expectativa em torno de um ordenamento jurídico municipal, considero que o debate sobre os poderes da educação já havia ganhado força no cenário nacional, porém, nas cidades menores, a exemplo das cidades do Recôncavo este debate não se efetivou com



tamanha força. As formas de operacionalização e as ações educacionais, até mesmo de alfabetização, não se concretizaram na mesma proporção dos discursos nacionais.

No contexto indicado, marcado por crescentes necessidades educacionais sob o impulso da acumulação capitalista, o Brasil vivia um processo de urbanização e industrialização que avançava nos grandes centros. Portanto, para considerar que o caso do Recôncavo possui uma singularidade e que escapa a essa tendência, é necessário ressaltar a inexistência de políticas públicas municipais, fato que evidencia a discrepância entre o cenário nacional e o cenário local estudado. Contudo não significa minimizar a responsabilidade da União e do Estado da Bahia com a elaboração e implementação de políticas direcionadas aos municípios.

Defendo aqui que o ordenamento jurídico enquanto norma impulsiona o cumprimento de obrigações e, portanto, a conquista de direitos. A formalização em lei de uma situação da vida social sempre se impõe como o modo de funcionamento da sociedade. Nesses termos, a ausência da legislação municipal deixou uma lacuna na construção de um movimento de crescente conscientização política em direção ao direito à educação para as crianças. Assim,

[...] a existência de um direito, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por existência deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1992, p. 79)

No caso do direito à educação, desde a Constituição Imperial de 1824, há apenas menção à educação escolar no artigo 179 quando se refere às Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. Nesse cenário, mais uma vez, o jogo de forças é um elemento definidor. E o que vale aqui esclarecer é que numa sociedade escravista, o escravo não era considerado cidadão, pois era apenas uma propriedade material do senhor. Situação semelhante era a das mulheres que a Constituição Imperial silencia

e que só passa a ter direito ao voto a partir da Constituição de 1934; daí fica subtendido o não direito ao exercício da cidadania aos pobres, às mulheres e escravos. Assim, ficam evidentes as restrições do Título 8º, no artigo 179, quando da menção à educação, afirmando que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. (BRASIL, 1834)

Já a Lei nº 16/34, também conhecida como Ato Adicional, propõe, além de uma descentralização das competências, uma diminuição dos impostos para as Províncias e a elas caberia a instrução primária. Assim, no seu artigo 10, §2º:

Compete as Legislativas Provinciais legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicinas, os cursos Jurídicos, Academias, atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (BRASIL, 1834)

Mas, foram a abolição da escravatura e os ares republicanos que renovaram os anseios e criaram novas expectativas de melhoria para a instrução primária e também para a cidadania. A Constituição de 1891 confirma a República e, com esta confirmação, o fim do voto censitário. Nesse bojo, o letramento se constitui como uma condição de votar e se candidatar aos pleitos políticos. No entanto, não se pode negar que a tradição imperial presente no imaginário de uma sociedade patriarcal não permitiu o voto das mulheres, dos clérigos e dos soldados sem cargos de privilégio. Cabe assim dizer que a Proclamação da República e a promulgação da Constituição de 1891 proporcionaram, timidamente, um ensaio sobre o exercício pleno dos Direitos Cívicos e Políticos aos cidadãos brasileiros.

Ainda na Constituição de 1891, no artigo 72, § 17, fica declarada a plenitude do direito de propriedade. Essa ratificação no ordenamento jurídico da época garante direito de oferta escolar através da iniciativa privada abrindo espaço para a oferta da educação, por professores que ensinam em casa.

Nesses termos, além de não cogitar vinculação de verbas para a educação, a Constituição relegou a demanda por educação escolar para o indivíduo que através de motivações pessoais e sociais buscase os bancos escolares. Nesse sentido, nem mesmo a revisão da Constituição de 1925/1926 alcança a gratuidade e obrigatoriedade da instrução primária como princípio nacional.

## **Apesar do discurso, a instrução nunca foi uma cruzada prioritária**

Resultado de longas discussões foi lançado em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, apresentando um Plano de Reconstrução Educacional, influenciando, inclusive no texto, a Constituição de 1934. Trata-se de um escrito em defesa da escola pública, ou seja, um importante documento de política educativa influenciado pelas ideias do norte americano John Dewey, mas não transplantava meramente o sistema norte americano de fazer educação. Procurou evidenciar a educação pública em direção da construção de um sistema articulado, preocupação que nunca fez parte das ideias americanizadas de Dewey. Por isso, dizer que o Manifesto é muito mais do que apenas um escrito em defesa da Escola Nova.

Em outros termos, o texto do Manifesto escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis signatários (deste, nove eram colaboradores de Anísio Teixeira em sua Gestão no Distrito Federal), destaca que a educação sempre se guia por uma concepção de vida que é determinada pela estrutura da sociedade. O documento tem como objeto a “Reconstrução educacional no Brasil” e como destinatários “o povo e o governo”, o manifesto expressa uma preocupação com uma política educacional. Portanto, destaca que nem mesmo os problemas econômicos são mais importantes que a educação:

[...] Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade. (TEIXEIRA, 1984, p. 407)

A partir desses princípios, a educação começa a ser repensada sob bases que visam a formação de uma sociedade que rompesse com a primazia da Igreja Católica, erigindo a educação pública como prioridade nacional “e defender que o Estado que estava em construção se responsabilizasse pela escola pública, atendendo a um direito básico de cada um, o que no documento era comparado a um direito biológico.” (FREITAS, 2005, p. 170)

Essa ênfase exagerada no poder transformador da educação alimentou uma visão mágica e, simultaneamente, desviou o olhar das questões estruturantes que intervieram no chamado processo de desenvolvimento. Aqui vale enfatizar que não houve impulsões homogêneas e que um grupo de intelectuais, a exemplo de Florestan Fernandes, criticou o modelo de desenvolvimento, o qual foi proposto a ser implementado. (FERNANDES, 1986)

Foi um período histórico em que o debate educacional, renovador, ganhou força. É preciso ressaltar que as ideias ditas novas, vinculadas ao movimento europeu e norte-americano da Escola Nova, prevaleceram num movimento histórico de transformação econômica em que o país viveu: o rompimento e transição do modelo agrário. Daí o transplante cultural suplantado numa concepção ingênua de sociedade que contribuiu para que muitas das propostas não se objetivassem na prática.

Vale lembrar que além da escola diferenciada a partir do gênero, a educação tinha como fundamento a força privada na oferta educacional, deixando de fora os mais pobres. Nesse contexto, a importância do Manifesto de 1932 ao defender a responsabilização estatal,

fazendo crescer o quantitativo da oferta no ensino público gratuito e leigo. Em virtude disso, de 1931 até 1937 ser reconhecido na literatura pela sua efervescência nas discussões educacionais.

Nesse espaço de tempo, a Constituição de 1934 dedica o Capítulo XIX à educação, que mesmo atendendo aos anseios católicos, quanto ao ensino religioso, determina no artigo 150, ao governo Federal, a responsabilidade de fixar um Plano Nacional de Educação compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, além de coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território nacional, embora não se possa negar que a Constituição de 1934 procura intensificar a obrigatoriedade e a gratuidade dessa determinação que não teve impacto no Recôncavo onde a oferta educacional continuava sendo irregular.

É inegável a forte influência das diretrizes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova na promulgação da Constituição de 1934. Para ilustrar a presença de um Estado intervencionista, mas influenciado pelo Manifesto de 1932, no artigo 5º, inciso XIV, fica definido a competência privativa da União em traçar as diretrizes da educação nacional, permitindo também a existência de leis estaduais para complementar a Legislação Federal. No artigo 10, inciso VI, proclama, pela primeira vez na história do ordenamento jurídico brasileiro, que é competência da União e dos Estados “difundir a instrução pública em todos os seus graus.”

Ainda que a lei fale de expansão em todos os graus, em momento algum esclarece que é obrigatório para todos. Esse continua sendo o grande entrave da oferta da instrução primária no Brasil na década de 1930; porém, a liberdade de ensino permanece sendo garantido no artigo 113. E o maior avanço e aproximação com o Manifesto de 1932, perceptível neste ordenamento, é o artigo 138, quando declara que o jovem deve ter proteção contra o abandono físico, moral e intelectual; e no artigo 139, quando estabelece que as empresas devem garantir ensino primário gratuito aos empregados analfabetos.

Nessa mesma Constituição, no Título V, artigo 150, capítulo II, a educação aparece como direito de todos e obrigação dos poderes públicos; afirmação que pode ser considerada como um salto histórico. Assim,

Essa obrigatoriedade se impõe pelo Plano Nacional de Educação, pelo ensino gratuito e obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual de impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive a da zona rural, a criação de fundos para a gratuidade ativa (merenda, material didático e assistência médico-odontológica) a progressividade da gratuidade para além do primário a confirmação de um Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1934)

De acordo com Cury (2005), junto com o reconhecimento do ensino privado, veio a isenção de impostos de estabelecimentos de ensino, considerados idôneos. Nesse ínterim, vale questionar qual a compreensão da lei sobre o sentido de um estabelecimento de ensino idôneo. Tal idoneidade está relacionada às condições materiais, às condições da formação de professores ou ao respeito às normas estabelecidas nos regulamentos? Na verdade, este artigo da Constituição deixa brechas para vários questionamentos.

Mas quando tudo parecia caminhar, o grande impasse da ditadura do Estado Novo e a Constituição de 1937 são outorgadas, retirando a vinculação dos impostos para financiar a educação pública e, mais uma vez, o segmento privado ganha força na oferta educacional.

Um aspecto importante a ser ressaltado, e que nesse contexto passa a ser alvo de discussão, é a formação do professor. E para amenizar a carência na formação de professor, a principal medida foi a criação das escolas normais preparando docentes para atuarem no ensino secundário. E a realização de concursos públicos passou a ser utilizada como um caminho para direcionar a atuação do docente na educação pública.

Na Bahia, se por um lado o concurso público é um passo em direção a igualdade de condição para atuar no magistério, por outro esclarece qual a compreensão dos líderes políticos sobre as necessidades de educação para as cidades do interior, isso porque havia uma distinção entre professores para atuar na capital e para atuar no interior. No que diz respeito à condição para classificação no concurso público, para professores nomeados para o interior, a nota a ser alcançada poderia ser menor. Sobre esta distinção, é digno de

transcrição parte do Relatório de 1939, do interventor do Estado, Landulpho Alves. Assim,

[...] o Decreto nº 11.319 de 05 de Março de 1939 estabeleceu um só concurso para todo o Estado e firmou o critério de discriminação para provimento dos cargos, no grau de classificação. Os aprovados com notas oito (8), nove (9), e dez (10) ficam habilitados à nomeação para a Capital e para o Interior. Nomeados para o Interior poderão estes docentes transferir-se para a Capital sem novas provas. Os aprovados com nota cinco (5), seis (6) e sete (7) ficam habilitados, apenas para o exercício do magistério no Interior. O limite de habilitação elevou-se a cinco (5), sendo anteriormente de três (3), nota que sem dúvida, era extremamente baixa [...]. (BAHIA, 1939)

Desde 1934, Gustavo Capanema, quando assumiu o Ministério da Educação, deu sequência às reformas educacionais, mas, a Lei Orgânica do Ensino Primário só foi aprovada após a queda do Estado Novo, intentando promover a ampliação e melhoria do ensino elementar em todo país. De acordo com Saviani (2005), apenas em agosto de 1945 é que foi regulamentada a concessão do auxílio Federal aos Estados, atendendo tanto a educação comum das crianças como o ensino destinado aos adultos.

A política educacional nesse contexto das décadas de 1920, 1930, 1940 e, mais expressivamente, a Reforma Capanema representam uma concepção dualista de ensino. Isso porque na reforma do ensino secundário ficou o destaque para a elite condutora, e o ensino técnico ficou destinado à formação da classe popular que seria conduzida. Assim, a clareza entre a formação da elite, destinada ao trabalho intelectual, e o ensino popular, relegado ao adestramento do trabalhador manual. Isso fomentou uma crítica à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942; do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) em 1946; e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) em 1948, todos datados na década de 1940.

Entre os municípios estudados, apenas a cidade de São Félix, em 1947, inaugurou uma Escola do Senai com capacidade inicial para 200 alunos. Sem prédio próprio, foi instalada na Fazenda Tartaruga, zona semi urbana da cidade. Admitia alunos de 14 a 18 anos e alunos para curso noturno de alfabetização. Além disso, ofertava cursos de marceneiro, torneiro, soldador e manipulador de fumo.

Entre os intelectuais brasileiros, a discussão sobre o dualismo no ensino perdurou durante a década seguinte nos anos de 1950, e a Reforma Capanema contradizia os princípios anunciados no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que proclamava a todos sem discriminar a origem ou classe social do indivíduo.

Ainda sobre o ideário renovador, convenceu líderes e ganhou adeptos ao longo da década de 1930. Seus representantes aos poucos foram ocupando os espaços da administração oficial da educação brasileira, ganhando visibilidade através de várias reformas, implementando estudos, principalmente a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), em fins de 1938.

Lentamente o processo democrático é retomado com a queda do Estado Novo e em 1946, mais especificamente, em 18 de setembro, entra em vigor uma nova Constituição. Uma Constituição minada com resquícios da ditadura do Estado Novo, a qual define que compete à União fixar as Diretrizes e bases da educação nacional. Retoma a vinculação dos impostos para o financiamento da educação como direito de todos; distingue rede pública e privada bem como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, embora não estabelece faixa etária, normatização que só vem acontecer com a apropriação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a Lei nº 4.024/61. (BRASIL, 1961)

Nesse ínterim, o ministro Capanema, com as Leis Orgânicas, trazia, para a órbita do contexto educacional, várias modificações. A Lei Orgânica do Ensino Primário, por exemplo, estabelece um curso elementar de quatro anos, seguido de um ano complementar para crianças de 7 a 12 anos de idade. Com base nessas informações, podemos dizer que a Reforma Capanema, como ficou conhecida, deu um meticuloso desenho ao ensino primário no tocante à infância, como um tempo escolar.



Nesse cenário, para assegurar os poderes da União, visando fixar as diretrizes do ensino, o ministro da educação, Clemente Mariani, encaminha no mesmo ano, ao Congresso Nacional, um projeto que resultou na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fato é que, desde meados do século XIX e com todo movimento pela abolição da escravatura e a passagem do regime republicano, o modelo de escolarização passa por diversas metamorfoses.

Os registros históricos demonstram a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio do estado, jardim de infância, a escola primária e a escola normal. Nesse bojo não ficou de fora as normas de higiene e nem a formação dos professores. O ordenamento jurídico prediz; o que não significa dizer que tudo foi efetivado na prática e nem em todos os lugares, o que foi implementado no cenário brasileiro foi um modelo de escolarização variado.

É nesse sentido, que as políticas de educação para a infância no Recôncavo da Bahia não podem ser consideradas uma história da educação isolada. Para melhor esclarecer seu enredo, é necessário desenrolar as ações imperiais e republicanas da história da educação no Brasil e na Bahia como um todo.

A Bahia no período estudado teve duas Constituições. Na verdade foi a Constituição de 1891 que foi alterada em 1929. E apenas para garantir as adaptações à Constituição Brasileira de 1934, a Bahia teve a Constituição de 1935. Esta Constituição de 1935 representou certa esperança educacional por possuir um capítulo específico sobre educação e Cultura. Assim, no universo baiano, na Constituição de 1891, alterada em 1929 no Título IX - Declaração de Direitos e Garantias, Capítulo único, no seu artigo 136, parágrafo primeiro afirma: § 1º: “O Estado promoverá a difusão do ensino público primário, secundário e profissional” E no parágrafo segundo afirma que “O Estado deve protecção: à miséria e à infância”. (BAHIA, 1935)

Mesmo diante destas garantias no ordenamento jurídico baiano, as crianças no Recôncavo Fumageiro permaneciam com poucas condições de escolarização e, na maioria das vezes, cumprindo uma longa jornada de trabalho nas fábricas, sempre sob o arrogo

de alguém, sem mesmo ter direito à alfabetização, numa condição de reprodução da pobreza e miséria.

Fato curioso é que no ano de 1933, o então presidente Getúlio Vargas visita as cidades do Recôncavo Fumageiro e, conforme as fontes documentais, nenhuma palavra foi dita ou escrita a cerca das condições da educação local. Toda atenção ficou centrada nas fábricas de charutos e na sua produtividade. O presidente visitou as unidades da Companhia Dannemann de Charutos em São Félix e em Cachoeira. Também não foi mencionada nenhuma palavra a respeito do trabalho de crianças nas fábricas.

Assim, embora os discursos educacionais causassem um verdadeiro frenesi entre a intelectualidade brasileira e, também Baiana, no Recôncavo a experiência vivida se constitui num cenário de carências nas condições materiais e humanas para o exercício da educação. E uma constatação muito importante é que os jornais locais, em circulação no período, fazem menção à visita do então presidente, silenciando o tema educação.

Período em que o trabalho estava sendo propagado como atributo de honestidade, as ideias circulantes na Era Vargas, defendia o trabalho como forma de controlar a pobreza, dando as crianças o trabalho precoce como mecanismo para evitar o ócio e a delinquência. Por isso, a presença das crianças na fábrica não significou estranheza e também não foi tema de discussão pelo ilustre visitante, o presidente Getúlio Vargas.

Vivenciando o momento da construção do governo, durante os primeiros anos da década de 1930, o presidente fazia apelos às classes trabalhadoras urbanas, acenando-lhes com a possibilidade de criar benefícios e até leis favoráveis. Tais indícios esboçavam o cenário do populismo que foi a característica marcante da Era Vargas. Nesse sentido, as fontes revelaram que os trabalhadores reunidos na sede da fábrica durante a visita de Getúlio Vargas demonstraram brandura e alegria. Portanto, não houve qualquer tipo de manifestação, tensão ou reivindicação por parte dos trabalhadores locais num momento tão oportuno. A maneira de conceber a visita é, em parte, representativa do obscurecimento da classe trabalhadora

explorada da possibilidade de reivindicar o redimensionamento da responsabilidade do poder público com a educação das crianças.

O cenário apresenta uma reunião de contrastes em razão dos binômios: realidade educacional vivida na Bahia e no Recôncavo e a determinação no ordenamento jurídico. Esta dicotomia, enfeixada numa espécie de mixórdia, envolve impressões relativas à esperança e ao entusiasmo diante do novo proposto no ordenamento jurídico como se este ordenamento fosse representar uma mudança no cenário educacional local. Já na Constituição do Estado da Bahia de 1935, promulgada a 20 de agosto de 1935, pela Assembleia Constituinte – no Título IV, “Da Educação e Cultura”, artigo 95 no parágrafo 1º, inciso VII –, propõe que o Estado deve “criar e manter escolas primárias nos sindicatos reconhecidos, quando tenham mais de cem sócios e ofereçam sede para este fim”. (BAHIA, 1935)

Mais uma demonstração de que o ensino primário, embora mencionado, não era obrigatório, ficando o Estado isento de responsabilidade de ofertar, ou seja, o ensino primário permanecia não obrigatório no Estado da Bahia.

Na sede da primeira capital do Brasil, somente quando chega em 1947, na Constituição Promulgada em 02 de agosto de 1947, pela Assembleia Constituinte, é que no Título IV, “da Educação e Cultura”, no artigo 20, afirma que “A lei orgânica do ensino, dentre outras providências, regulará:

I - a obrigatoriedade do ensino primário com a gratuidade de material escolar, inclusive livros, para os alunos reconhecidamente pobres; §1º- A educação ministrada pelo Estado será gratuita, em todos os seus graus e modalidade. (BAHIA, 1947)

Os princípios jurídicos estabelecidos no cenário nacional brasileiro e no Estado da Bahia criam muitas expectativas no cenário local. Nesse período, em seu Relatório, Teixeira (1949) explica que muitas escolas foram abandonadas nos governos anteriores e enumera os prédios escolares que estavam em execução ou que estavam passando por reparos no interior da Bahia. No caso das cidades em estudo, ainda, em seu relatório, Anísio cita as escolas a seguir:

A Escola Ana Neri e Escola Barão de Montezuma, ambas em Cachoeira, sendo que a primeira se encontra em execução e a segunda já está concluída. Já foram concluídas também: Escola Castro Alves, em Muritiba; Escola Conselheiro Rebouças, em Maragogipe. A Escola Deiró Lefundes em São Félix também já foi concluída. Ainda está em execução a Escola Comendador Temístocles, em Cruz das Almas. (TEIXEIRA, 1949, p. 13)

Esse trecho transcrito do relatório sinaliza e caracteriza um modo de intervenção do Estado assegurando o prédio escolar para garantir o funcionamento de instituições de ensino primário nas cidades estudadas. Todo o ordenamento vigente do período representa explicações para compreender as continuidades e rupturas no processo de implementação de políticas educacionais para a infância no Recôncavo. Porém, entra em choque com as adversas condições nos estabelecimentos escolares, como esclarece os relatórios de inspeção.

De acordo com Tavares (2001), o cenário baiano na década de 1940, após sucessivas interventorias do Estado Novo, era de muita pobreza e atraso. Portanto, faltavam escolas, hospitais, estradas de rodagem e de ferro, portos marítimos e fluviais.

Reconhecer as condições educacionais de uma sociedade de classe no período de 1925 a 1946 é demonstrar que a legislação pode representar um instrumento viável de luta e que através dela também poderia ter sido possível criar as condições propícias para garantir melhores condições de acesso e permanência escolar da infância, no Recôncavo Fumageiro. Isto posto, o estudo desse contexto histórico é uma das vias para compreender os marcos, impasses, disputas conceituais e políticas na constituição histórica da educação para a infância brasileira, baiana e, especificamente, do Recôncavo.

## Considerações finais

A pesquisa revelou que a educação no Recôncavo estava intimamente ligada a uma lógica excludente, associada à má vontade política

de fazer valer a educação para a camada popular, num período em que havia uma grande efervescência nos discursos educacionais de um país a caminho da industrialização.

Durante o percurso, foi preciso sublinhar alguns traços das políticas públicas em sua trajetória nacional e estadual para melhor compreender as especificidades do movimento concreto do objeto analisado nas múltiplas determinações, ritmo e modalidades do local. Ficou evidente que no Recôncavo o cumprimento da legislação Federal e Estadual ocorreu bem tardiamente, não fez valer os direitos das crianças previstos pelo ordenamento jurídico.

A educação da infância no Recôncavo Fumageiro de 1925 a 1946 dependeu das políticas educacionais de cunho Federal e Estadual, é importante dizer que na Bahia, em geral, no período investigado, a educação esteve à luz da Constituição de 1891 que só foi alterada em 1929, e, logo em seguida, tivemos a Constituição de 1935, porém toda atrelada à Constituição Nacional de 1934, constando, portanto, um capítulo específico para Educação e Cultura.

É importante ressaltar que toda efervescência político-pedagógica brasileira não foi suficiente para fomentar as ações locais no ensino das crianças, embora isso constasse na legislação e representasse a bandeira levantada por Anísio Teixeira, de 1925 a 1928, quando era Diretor de Instrução Pública. Mesmo considerando que a legislação do período demonstra avanço político, no Recôncavo, ela não alcançou a agenda de ações efetivas para ampliar a oferta das vagas na educação pública para a infância.

## Referências

- BAHIA. *Constituição do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial, 1935.
- BAHIA. *Constituição do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial, 1947.
- BAHIA. *Relatório de atividade da administração pública do biênio 1938-1939*. Diretoria Geral de Instrução Pública, Salvador, 1939.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, de 24 de fevereiro de 1891. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 4 maio 2013.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, de 16 de julho de 1934. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 14 jun. 2013.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 1834, de 25 de março de 1834. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 25 mar. 1834. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao24.htm>. Acesso em: 22 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 6 jun. 2014.

CURY, C. R. J. A educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3. p. 17-28.

FERNANDES, F. *Nova República?*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FREITAS, M. C. Educação Brasileira: dilemas republicanos nas entre linhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3. p. 165- 181.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 31-83.

SAVIANI, D. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação. In: GATTIJUNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (org.). *História da educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 7-31.

TAVARES, L. H. D. *História da Bahia*. 11. ed. São Paulo: UNESP, 2001.

TEIXEIRA, A. O Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407- 425, 1984.

TEIXEIRA, A. *Relatório administrativo*. Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948, Salvador, 1949.

# 13

## Mídia-educação e formação do professor reflexivo: pensando a docência por uma racionalidade comunicativa

*Marta Pastor da Silva Barreto  
Úrsula Cunha Anecleto*

### Considerações iniciais

A formação e a profissionalidade dos professores que atuam na Educação Profissional, mais especificamente nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Território do Sisal (CEEP), nos proporcionam questionamentos relevantes para pensar essa temática no campo da formação docente, pois pode contribuir para a discussão sobre a racionalidade instrumental ou estratégica que, muitas vezes, permeia o cotidiano e as ações pedagógicas de alguns professores e possibilitar a acolhida da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), com vistas a uma formação continuada reflexiva.

No convívio com professores da educação profissional técnica de nível médio, tem-se a sensação de que estes encaram a sua atuação docente como um constante desafio; parece que há uma carência de diálogo com princípios didáticos para a prática pedagógica em sua formação inicial. A fragilidade desse conhecimento pedagógico faz com que, em muitas situações, o professor atue principalmente por

uma racionalidade instrumental, colocando-se como o centro do processo de ensino e assumindo a função de transmissor de informações específicas de sua área de atuação. Essa postura, em determinados momentos, não possibilita a inclusão de outros meios pedagógicos na sala de aula, a exemplo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Em vista disso, este artigo surgiu como resultado das primeiras sessões reflexivas, proposta metodológica para a construção de informações com os colaboradores da pesquisa “Formação do professor técnico na educação profissional: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (MPED/UNEB). Essas sessões tiveram como objetivo problematizar a formação docente na educação profissional e suas implicações para a formação de professores crítico-reflexivos em relação a seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, pretendemos compreender como a mídia-educação, um dos dispositivos utilizados durante as sessões reflexivas, contribuiu no processo de formação do professor, voltada para a racionalidade comunicativa, através de uma relação dialógica e emancipatória. Para estimular o potencial criativo e reflexivo dos professores em relação às mídias, instigamos esses profissionais a produzirem vídeos – mídia bastante conhecida e utilizada pelos docentes, mas, muitas vezes, apenas para a reprodução de materiais que já estão disponíveis nas redes digitais –, sendo autores e produtores de suas histórias, visando à organização de meios pedagógicos para o ensino. Ao filmar suas aulas para depois refletirmos sobre elas, possibilitamos aos professores voltarem-se para a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. (SCHÖN, 2000)

Compreendemos que a formação continuada deixa de ser um processo temporário para se tornar um movimento constante e contínuo na travessia da carreira docente. E, na sociedade em rede, em que a presença das TICs não pode mais ser negligenciada como meio que oportuniza processos formativos, percebemos a necessidade da integração da mídia-educação nessas ações formativas.



## Mídia-educação e formação docente reflexiva

O avanço tecnológico coloca à disposição uma gama infinita de possibilidades de uso das mídias, nas diversas situações cotidianas. No universo educacional, essa realidade não é diferente. Alunos e professores usam seus *smartphones*, *notebooks*, *tablets* cotidianamente como fonte de comunicação e entretenimento; o diferencial nessas condições para a formação de professores perpassa pela competência de integração de mídias no universo de sala de aula, as quais possibilitam a esses profissionais uma formação contextualizada e coerente com os avanços tecnológicos.

Dessa maneira, a mídia na educação é uma aliada no processo de formação continuada reflexiva de professores, neste estudo que atuam na educação profissional, tendo em vista que a inclusão dessas tecnologias no espaço escolar contribui para a construção e reconstrução de conhecimentos, de acordo com necessidades, experiências e trajetórias dos docentes.

Nesse sentido, os processos de formação para as mídias têm o desafio de desenvolver determinadas competências no professor, como:

- a) analisar o contexto cultural, o ambiente, a estrutura e cultura organizativa da escola;
- b) conhecer métodos de análise e de pesquisa para viabilizar propostas de uso das TIC na escola;
- c) conhecer as mídias, suas linguagens e seus processos, suas lógicas de produção e consumo;
- d) atuar pedagogicamente na perspectiva das aprendizagens multimídia e das múltiplas linguagens;
- e) saber usar e operar com qualidade as mídias e as TIC em contextos formativos;
- f) analisar textos diversos (escrito, visual, audiovisual, interativo, digital) a partir de diferentes abordagens (alfabética, crítica-reflexiva, ideológica);
- g) planejar a mediação e a intervenção formativa (planejamento, organização didática, registro e avaliação);
- i) trabalhar em grupo;
- j) aprender e ensinar *on-line* usando crítica e criativamente as ferramentas da cultura digital, as redes sociais e plataformas comunicativas, e outras. (FANTIN, 2012, p. 293 - 294, grifo do autor)

O desenvolver dessas competências exige uma formação permanente, que não está associada apenas a cursos oferecidos pelas universidades ou unidades escolares em que os docentes atuam; perpassa também pelo interesse e pela vontade individual do professor da educação profissional em estar atento à sua práxis<sup>1</sup> e perceber a necessidade de se atualizar constantemente. Ao realizarmos colaborativamente um processo formativo com esses docentes, possibilitamos o entendimento mútuo e interativo dessas competências.

A apropriação das competências propostas por Fantin (2012) por esse grupo de professores possibilitará uma integração do conhecimento específico, tão explorado na educação profissional, com o universo das mídias para proporcionar aprendizagens mais significativas aos estudantes. No entanto, apesar de reconhecermos a importância das TICs chegarem à escola de forma natural, principalmente através da mediação do professor, compreendemos também que o processo reflexivo desse uso é extremamente importante, como afirmam Bévort e Belloni (2009, p. 1084, grifo nosso):

As mídias são importantes e sofisticados *dispositivos técnicos* de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando **novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações.**

Desse modo, buscar uma formação continuada que oportunize ao professor uma reflexão sobre o uso das mídias na sala de aula como também a discussão sobre esses meios enquanto potencializadores da sua formação, a partir de momentos de ação-reflexão-ação

---

1 Entendemos a *práxis* pedagógica como movimento em que o professor adquire a teoria, executa a prática, retorna à teoria e volta novamente à prática, embasado teoricamente. No sentido habermasiano, “a *práxis* é resultado da técnica científica, mas com caráter reflexivo e tem como finalidade a emancipação do sujeito”. (ANECLETO, 2016, p. 142, grifo do autor)

(SCHÖN, 2000), constitui-se um dos objetivos deste artigo. Nesse sentido, consideramos a produção de vídeos como um meio em que professores se familiarizam com uma mídia específica, pois, ao produzirem seus próprios vídeos e, ao mesmo tempo, problematizar suas produções, terão a oportunidade de refletir sobre o uso das TICs em seu fazer docente, sobre suas concepções e ideologias sobre essas mídias. Assim, a utilização dos vídeos como processo de construção de outra perspectiva sobre a práxis docente possibilitará ao professor uma reflexão sobre a sua profissionalidade, a partir de seu próprio olhar nas lentes das câmaras.

A utilização da mídia-educação, em sala de aula, contribui para o reposicionamento do papel do professor, no sentido de superar o comportamento passivo de consumidor de conteúdos e teorias para, enquanto sujeito autônomo, torna-se produtor de conhecimento e de metodologias que oportunizem a formação de sujeitos críticos sobre a própria educação recebida. Esse processo tende a contribuir com uma ação de ensino mais flexível no que se refere ao uso das TICs em sala de aula. A partir dessa experiência, esperamos que professores compreendam a importância de superação de ações pedagógicas centradas no docente ou em material de ensino prontos e acabados, percebendo-se como mediador na construção de conhecimento no espaço escolar.

Como afirma Moran (1995, p. 27, grifo do autor),

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele, nos toca e ‘tocamos’ os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

Essa possibilidade de provocar uma reflexão do fazer docente em sala de aula, no momento em que o professor filma suas próprias experiências, àquelas que podem favorecer a expansão e o enriquecimento da pessoa (FANTIN, 2012), a partir do movimento de ação-reflexão-ação, além de sensibilizar os docentes para a experiência sensorial com o outro, evidencia a importância do uso dessa

mídia no ambiente escolar de forma ativa e concreta, integrando-a à educação como objeto de estudo e meio pedagógico. Além disso, oportuniza ao aluno apropriar-se, de forma criativa e crítica, das mídias digitais, através de uma “educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias”. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1086)

Assim, os vídeos, através de suas variadas formas de produção, trouxeram para a formação dos docentes colaboradores a oportunidade de refletir sobre ações pedagógicas diversificadas e interativas, que permitiram viabilizar o trabalho com as TICs na escola, a partir do conhecimento das próprias mídias, suas linguagens, culturas, seus textos etc., com vistas à formação de pessoas emancipadas e preparadas para se inserir na sociedade em rede. Dessa forma, ratificamos que uma formação continuada docente que leve em conta a mídia-educação contribui para a inovação pedagógica e metodológica; para o ensino e o trabalho com outros materiais didáticos.

No entanto, espera-se que a inclusão dessas mídias nos espaços de formação docente e na própria sala de aula ocorra a partir da superação de uma lógica apenas instrumental para uma racionalidade comunicativa. (HABERMAS, 2012) Entendemos a racionalidade comunicativa como uma ação entre os participantes da interação através de um processo recíproco e dialógico para se chegar a um ponto em comum da ação. Ao internalizar essa visão, as ações docentes para o uso das TICs/mídias serão consensuais e reflexivas por se desenvolverem a partir da compreensão de uma situação, em que professores e estudantes, através da linguagem, buscarão interagir de maneira comunicativa para coordenarem mutuamente atividades que pretendem realizar.

## **Aportes metodológicos: caminhos trilhados**

O desenvolvimento metodológico da proposta de pesquisa-intervenção se deu através de uma abordagem qualitativa, com foco voltado para a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), envolvendo

professores e pesquisadoras para possibilitar aos sujeitos uma interação de saberes e partilha de estratégias que contribuam, qualitativamente, com a realidade da atividade docente.

A pesquisa colaborativa desenvolveu-se em diferentes etapas ou ações reflexivas: descrição (descrevemos como as TICs colaboram na formação docente); informação (discutimos sobre o valor da mídia-educação no processo de formação docente); confronto (analisamos a concepção do uso da mídia na educação por professores); reconstrução (refletimos sobre a possibilidade de novas ações proporcionadas pela mídia-educação através da formação docente).

Quadro 1 — Ações reflexivas na pesquisa colaborativa

AÇÃO REFLEXIVA	
Descrição	Caracterização do uso da mídia-educação enquanto meio para formação continuada de professores da educação profissional.
Informação	Compreensão da ponderação sobre os vídeos como interface para ampliação e mediação de práticas pedagógicas.
Confronto	Reflexão crítica sobre o significado de uma formação continuada através e a partir do uso da mídia-educação na sua prática pedagógica.
Reconstrução	Construção de um novo saber pedagógico voltado para o uso da mídia-educação que contribuirá para um agir mais dinâmico e interativo na sala de aula.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Assim, entendemos que a pesquisa colaborativa buscou compreender concepções “[...] para além daquelas que o indivíduo faz surgir em seu discurso e na sua prática [...]”. (IBIAPINA, 2008, p. 27) O delinear de uma pesquisa colaborativa perpassa pela ideia de concretização do processo reflexão-ação-reflexão para converter

a prática em práxis, em que teoria e prática se transformam e se complementam. Por isso, Ibiapina (2008) considera a pesquisa colaborativa como uma atividade de coprodução de saberes, de formação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o ambiente de discussão constituído para o desenvolver da pesquisa colaborativa, as sessões reflexivas, promoveu a autonomia e respeito mútuo.

Por se tratar de uma pesquisa colaborativa, os sujeitos envolvidos – professores de uma escola técnica de nível médio – tiveram vez e voz para discutir, refletir, intervir e produzir questionamentos. Os participantes da pesquisa, no total de três professores que atuam no curso de técnico em informática, no CEEP, não são licenciados e sim tecnólogos em informática; nenhum deles tem curso de especialização ou algum curso de extensão na área de educação. Um desses participantes da pesquisa está fazendo uma licenciatura na modalidade Educação a Distância (EaD), em Matemática. Eles têm idade entre 30 e 45 anos e estão na sua primeira experiência docente, através do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), por contratação temporária.

Para a construção das informações, adotamos as sessões reflexivas, procedimento metodológico da pesquisa colaborativa, desenvolvidas com os docentes colaboradores da escola parceira. As sessões, que duraram, em média, quatro horas, foram organizadas em seis encontros durante todo o processo de pesquisa, sendo dois encontros para a discussão sobre a temática proposta neste artigo.

Essas sessões constituíram-se em espaços de discussão e reflexão sobre diversas inquietações e proposições trazidas pelos próprios professores, a respeito da profissionalidade docente; necessidade de formação continuada voltada para saberes pedagógicos e metodológicos; uso da mídia-educação em contextos formativos e, também, em sala de aula; aspectos subjetivos que fazem parte da docência. Assim, problematizamos o desenvolvimento da profissionalidade docente a partir de processos formativos que levem em conta a racionalidade comunicativa, ou seja, reflexão a partir da ação, como forma de superação de uma lógica apenas instrumental.

Dessa forma, as sessões tiveram como princípio básico a racionalidade comunicativa habermasiana, que apresenta a ação discursiva como prática fundamental e recorre à ideia da argumentação como “um tipo de discurso em que os participantes postulam pretensões de validades através dos atos de fala”. (FAGUNDES, 2015, p. 41) Essa ideia é concebida como uma atitude reflexiva, pois, segundo Habermas (2012), não basta entender como as pessoas se comunicam ou autointerpretam, mas sim descobrir “as coerções que se encontram submetidas em seus processos de autorreflexão”. (FAGUNDES, 2015, p. 42)

Entendemos que, para uma formação baseada em uma racionalidade comunicativa, é essencial que ações docentes sejam analisadas de forma colaborativo-reflexiva, levando-se em conta elementos que fazem parte do contexto cotidiano dos professores, tais como a cultura, sociedade e personalidade. A reflexividade foi instigada através da mídia-educação, ao proporcionar, nas sessões reflexivas, o uso do vídeo tanto para análise da prática docente, mediada teoricamente, quanto para a interação na prática, a partir de ações docentes na sala de aula.

Utilizamos alguns vídeos com trechos de palestras reflexivas a respeito da temática formação pedagógica como ação inicial para as discussões na primeira sessão sobre mídia-educação e propusemos aos docentes para que gravassem suas aulas para, assim, analisarmos a própria prática pedagógica e interligarmos com as nossas discussões teórico-práticas.

Os vídeos foram produzidos pelos próprios professores, através do aparelho celular disposto em um lugar estratégico da sala, para que os alunos<sup>2</sup> não percebessem que a aula estava sendo filmada e assim obtermos as informações mais verossímeis possíveis do cotidiano das aulas. Cada professor filmou uma aula de 50 minutos. Esses vídeos foram reproduzidos nas sessões reflexivas e serviram

---

2 Os alunos não foram filmados nessa ação.

de fio condutor para as análises do fazer docente desses tecnólogos professores. As sessões propiciaram momentos de interação e diálogo a respeito da necessidade docente em aprofundar o conhecimento que desenvolva competências sobre atuação pedagógica na perspectiva das aprendizagens multimídia. (FANTIN, 2012)

## A mídia-educação na formação pedagógica do tecnólogo-professor: diálogos com o campo empírico

Os encontros realizados nas sessões reflexivas nos mostraram que a presença das TICs como mídia-educação na formação continuada de professores torna-se um importante dispositivo, pois promove a reflexão sobre o desafio de uma nova percepção sobre as tecnologias, que promova uma organização e ressignificação dos modos de aprendizagem no espaço da sala de aula. Para os professores colaboradores, essa mídia tornou-se um meio relevante para a formação docente e para a própria prática pedagógica por potencializar o diálogo reflexivo entre os sujeitos, o que se tornou em um espaço-tempo dinâmico e colaborativo. Dessa forma, aprender com a mídia, produzi-la e refletir sobre ela permitiu ao professor ampliar meios para a sua mediação pedagógica.

Nesse sentido, a mídia-educação, materializada nesta pesquisa pelo vídeo, constituiu-se como meio pedagógico reflexivo para o professor:

*Sou da área de tecnologia, vivo a reproduzir vídeos em minhas aulas, mas nunca pensei que pudesse ser capaz de produzir um vídeo para o trabalho em sala de aula. Isso é muito interessante, estamos conversando sobre nossas angústias com a ausência do conhecimento pedagógico em nossa formação, que nos impede de criar aulas mais dinâmicas e nesse encontro, que para mim já é formação, percebo que posso fazer coisas simples se transformarem em ferramentas didáticas. (PROFESSOR COLABORADOR A)*



Percebemos, então, a importância de se explorar esse evento nos processos formativos oferecidos aos docentes, pois o espaço de formação, proporcionado pelo vídeo, possibilitou maior segurança para que interfaces tecnológicas sejam vistas para além de recursos, mas meios reflexivos que oportunizam atividades pedagógicas. Como afirma Belloni (2009, p. 24), “é fundamental reconhecer a importância das TICs e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação”.

Os professores que fizeram parte da pesquisa, apesar de serem tecnólogos na área de informática, ainda têm dificuldade para usar as mídias na educação. Em uma das sessões, o professor colaborador B afirmou que:

*Se não tem uma boa formação do professor, como o professor trabalha com todos esses meios, com TODO esse avanço tecnológico? Então a gente sabe que a tecnologia surgiu lá desde a pré-história, mas quando a gente vê todo esse avanço aí e nós não estamos preparados para tá envolvido nesse processo, para está trabalhando com isso, vemos que de nada adianta. É justamente isso que está faltando na nossa escola, é que a gente tem a tecnologia, mas a gente não tem a FORMAÇÃO pra se trabalhar com a tecnologia em sala de aula. A gente não tem. Por isso que a tecnologia toma vários caminhos na sala de aula; o que era pra ajudar na sala de aula, está prejudicando, está trazendo um grande problema para os professores.*

Observamos que a proposta de trabalharmos com vídeos para promover o relatos das experiências oportunizou aos docentes a possibilidade de reflexão sobre seu próprio trabalho pedagógico; despertou uma atitude reflexiva em relação à mídia-educação e à formação profissional; proporcionou o entendimento do professor sobre mídia-educação como interface relevante para promoção de atividades em sala de aula. Ao lançarmos essa proposta, os docentes foram bastante receptivos:

*Colaborador B: Vai ser muito interessante, assim poderemos aprender com os erros e acertos uns dos outros.*

Colaborador A: *Farei sim, acho que será muito bom para nós.*  
Colaborador C: *Ah, se você tivesse falado antes, eu já tinha feito. Vai ser muito interessante e engraçado também a gente aqui se vendo e se analisando.*

Algumas sessões reflexivas exploraram a mídia-educação através da exibição de vídeos (entrevista com Antônio Nóvoa sobre importância da formação continuada; saberes docentes em TICs) como meio de aproximação do professor com elementos dessas interfaces. Em seguida, oportunizou-se aos professores que também produzissem seus próprios vídeos como meios interativo-reflexivos.

Durante o processo de produção dessas mídias, observamos que esses docentes, apesar de conhecerem a parte técnica da informática, transitam por uma racionalidade técnico-instrumental em relação à mídia-educação em suas práticas pedagógicas. Assim, percebemos “o quanto é necessário que a mídia-educação penetre efetivamente nos sistemas de ensino de modo interdisciplinar e transversal, oficial e integrado ao cotidiano das práticas pedagógicas” (BELLONI, 2009, p. 14-15) com a finalidade de possibilitar espaços interativos entre professores e estudantes, em um movimento que impulsiona para a construção de um conhecimento emancipado, interativo e dialógico.

Ao assistirem os vídeos, os professores tiveram a oportunidade de analisar as suas próprias práticas de ensino, perceberem como ocorre o espaço e os turnos de interação com os alunos na sala de aula, dialogar com as múltiplas linguagens e modalidades textuais oriundas desses meios, o que proporcionou um momento muito e rico e oportuno para a discussão do uso da mídia-educação tanto como processo para a formação do professor como possibilidade de uso como interface pedagógica para contribuir com o desenvolvimento da disciplina.

Um dos participantes da pesquisa filmou uma aula em que utilizou trechos de um youtuber famoso que fizera um vídeo sobre o assunto abordado na aula. Ao assistirmos a aula na sessão reflexiva, já podíamos perceber reverberações desses momentos formativos na

construção de um perfil crítico-reflexivo desses docentes. Os próprios participantes reafirmaram essa visão.

*Colaborador C: Gente realmente, como é bom avaliar aquela prática que realmente funcionou como essa daí do vídeo (aula de um deles), e tem prática que você vai utilizar hoje que amanhã já não funciona, então assim... você tem que repensar aquelas práticas.*  
*Colaborador B: Eu filmei a aula, gente eu não enfeitei a aula só porque ia filmar não, viu. Eu quis colocar em prática essas nossas conversas pravê. Fiquei muito satisfeito com a interação dos alunos porque já tinha usado vídeos antes, mas tipo vídeo-aula, só pra revisar o que eu expliquei ou mostrar algo bem técnico que não dava só pra falar. Aí, assim... quando levei algo do mundo deles foi realmente um sucesso. E agora vendo tudo isso, ouvindo vocês falarem percebo que posso fazer bem melhor da próxima, inclusive com essas sugestões de vocês, já anotei aqui (risos).*

Essas falas dos colaboradores da pesquisa nos fizeram observar as sessões reflexivas como espaços formativos que possibilitaram uma tomada de consciência do professor sobre suas próprias aprendizagens e escolhas didáticas, desenvolvendo, assim, um *practicum* reflexivo. (SCHÖN, 2000) Dessa forma, esses momentos provocaram os professores a revisitarem suas concepções sobre o processo educativo e sobre materiais didático-pedagógicos utilizados rotineiramente em sala de aula, no sentido de promover um diálogo com perspectivas sociais e tecnológicas presentes na era atual.

Nesse contexto, a formação continuada do professor para a mídia-educação pela própria mídia deve contribuir para acentuar a reflexão sobre sua própria prática, além da superação de métodos pedagógicos puramente instrumentais, centrados apenas em uma racionalidade técnica, para alcançar uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), capaz de promover ações dialógicas, coletivas e interativas e, assim, contribuir para a emancipação pedagógica do professor.

## Considerações finais

A formação continuada crítico-reflexiva apresenta-se como um processo em construção nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) no estado da Bahia. Compreendemos aqui que há muito a se fazer para se garantir a formação ideal. Este trabalho, recorte de pesquisa supracitada, buscou contribuir com uma proposta, entre outras que se tornam relevantes no âmbito da formação do professor, para os processos formativos dos docentes que atuam nessas instituições e despertá-los para a importância da mídia-educação.

Pela perspectiva da racionalidade comunicativa, processos de formação continuada, desencadeados e conduzidos pelo uso das diversas linguagens, favorecem a construção da profissionalidade, de forma colaborativa, entre esses professores técnicos, possibilitando uma reflexão crítica de suas posturas, que não descartem, mas superem as ações puramente instrumentais. Também, permitem uma análise, inclusive, das estruturas institucionais em que se encontram e das influências que elas exercem sobre a maneira como professores pensam e refletem sua própria prática, para assim chegar a uma formação dialógica e emancipatória.

Entendemos que a formação continuada pelo viés da racionalidade comunicativa pode ajudar esse profissional a desenvolver um posicionamento reflexivo sobre sua prática e, assim, problematizar essa reflexão para ressignificar, de forma constante, o seu fazer docente. Dessa forma, a mídia-educação, ao reproduzir ações pedagógicas para que se ampliem os espaços interativos entre esses sujeitos, permite compreender que esses meios muito colaboram com os processos de formação docente, principalmente uma formação centrada na linguagem, no diálogo e na interação.

## Referências

- ANECLETO, Ú. *Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação?*. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.
- FAGUNDES, A. V. *Formação de professores e racionalidade comunicativa: possibilidades de uso da literatura infantil no ensino de ciências*. Curitiba: Editora Appris, 2015.
- FANTIN, M. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, 2012.
- HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- IBIAPINA, I. M. L. M. (org.). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Líder Livro Editora, 2008.
- MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 2, 1995. p. 27-35.
- SCHÖN, D. A. *Educando o professor reflexivo*. São Paulo: Artmed, 2000.



# 14 Teoria do *self* dialógico: movimento entre as vozes e as posições do “eu”

*Luciana Rios da Silva*

*Elaine Pedreira Rabinovich*

## Introdução

No contexto da contemporaneidade, uma crescente insatisfação diante da falta de resposta para inúmeras fragilidades relacionadas ao comportamento humano, tanto diante si, quanto dos outros, instigaram a psicologia a buscar, através da interdisciplinaridade e da convergência com outras ciências sociais e humanas, novas soluções para os desafios que se impuseram sobre a ciência psicológica e sobre o modo de convivência humana. Nesse sentido, um dos resultados dessa busca teórica e transversal é a aproximação com o dialogismo, um movimento com alguma história em filosofia, ciências da comunicação e linguística, cujo princípio parte da metáfora do diálogo para a caracterização do ser humano e seus fenômenos.

Dentre estudos empíricos inspirados nessa perspectiva dialógica, ganha destaque a teoria do *self* dialógico criada por Hubert Hermans, psicólogo holandês que defende a necessidade de considerar-se não apenas as relações dialógicas entre indivíduos, grupos e culturas, mas também

entre diferentes posições internas e externas do eu dialógico dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo contextualizar os fundamentos da teoria do *self* dialógico, a partir dos constructos do dialogismo, com o intuito de ampliar as discussões acerca da influência do *self* sobre as relações que se estabelecem na contemporaneidade. Para isso, a escrita teórica se ancorou nas produções de Bakhtin (1997), Bauman (2007), Hermans (1996), Cunha (2007), Salgado e demais autores (2007), Amorim (2015), dentre outros. Trata-se de uma revisão de literatura com abordagem qualitativa, que apresenta e analisa, inicialmente, aspectos inerentes ao dialogismo de Bakhtin, seguido da discussão sobre os fundamentos da teoria do *self* que considera a existência da polifonia e o necessário olhar sobre as implicações dessa para a multiplicidade de posições dos sujeitos.

## O dialogismo: multiplicidade de sentidos

*Não há nada morto de maneira absoluta.  
Todo sentido festejará um dia seu renascimento.*

(BAKHTIN, 1997)

Todo enunciado estabelece relação com outros enunciados, influenciando e sendo influenciado por outras produções discursivas, fato que configura nosso discurso como de natureza dinâmica. Este é o princípio do dialogismo defendido por Bakhtin, estudioso de grande destaque nos constructos dessa teoria.

Para Bakhtin (1997, p. 414), “não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)”. Nesse sentido, o dialogismo se revela como cerne de toda linguagem, tendo em vista que esta constitui-se em uma constante troca com o outro, ratificando, deste modo, que a relação dialógica é inerente à própria vida humana.



Salgado e demais autores (2007) apresentam alguns princípios que orientam e caracterizam o dialogismo a partir da inspiração bakhtiniana enquanto primado teórico, considerando aspectos como relação, alteridade, dialogicidade, contextualismo e o princípio dinâmico da existência humana. Inicialmente os autores esclarecem que, nessa perspectiva, é importante considerar que a vida humana se constitui a partir da relação com o Outro e na interação entre diferentes indivíduos – ou seja, a existência é sempre coexistência.

[...] a existência pessoal ganhará sentido no constante posicionamento e reposicionamento em relação a um Outro. Assim, conhecimento e criação de significados não se estabelecem de forma singular ou individualizada, mas antes através da experiência subjectiva da relação de diálogo com outros, presentes ou ausentes. (SALGADO et al., 2007, p. 13)

O aspecto subjetivo dessa existência é uma consequência da irredutível e necessária relação de tensão entre Eu e Outro. (CUNHA, 2007) Assim, o dialogismo é a celebração da outridade, pois assume um papel instituidor da nossa existência relacional. Por isso, é necessário discutir a relação problematizando o Outro, porque é através dele que eu existo e me defino. Esse cenário caracteriza o princípio da alteridade na perspectiva bakhtiniana. A partir dos pressupostos dialógicos de Bakhtin, na antinomia Eu/Outro, a alteridade adquire um papel fundamental para a constituição da própria subjetividade. O Outro instala uma tensão instituidora do Eu; por outro lado, nenhum dos elementos dessa dualidade adquire precedência sobre o outro, assumindo-se a sua simultaneidade.

Ainda nessa perspectiva sobre dialogismo, pode-se dizer que, embora nossa existência esteja atrelada ao outro, a dialogicidade se ancora no fato de podermos tratar este Outro de duas formas: como um objeto ou como um sujeito. O princípio da dialogicidade pode ser “considerado como algo que diz respeito a uma condição humana básica, que cria não só a possibilidade de comunicação dialogante, como, dentro desta, a possibilidade do seu aniquilamento”. (SALGADO et al., 2017, p. 15) Quando tratamos o outro como objeto, tentamos excluí-lo e anulá-lo, impondo-lhe uma atitude autoritária

(monológica). O Outro entra apenas como parte da minha experiência e não como meu interlocutor, como acontece numa atitude dialógica.

O princípio contextual do dialogismo de Bakhtin remete-nos à importância do contexto sócio-histórico-cultural em que estamos imersos em cada encontro dialógico particular vivenciado. Salgado e demais autores (2017) salientam que as pessoas constituintes de uma relação dialógica trazem, para o diálogo que é estabelecido, as suas experiências e tradições passadas, bem como as expectativas para o futuro, podendo esses elementos constituírem-se como motivações implícitas sobre o que é dito, interferindo e influenciando a interpretação que se faz do diálogo que foi estabelecido. Desse modo, infere-se que qualquer tipo de relação dialógica estará sempre ancorada em contextos culturais.

Outro aspecto do esclarecimento e definição sobre o campo teórico do dialogismo diz respeito ao princípio dinâmico. Esse princípio salienta o processo de mudança característico da existência humana, a diferentes níveis: bioquímico, biológico, experiencial, semiótico ou sociocultural, considerando que estamos em permanente mutação e movimento. Desse modo, todo o processo de criação de significado e de construção da existência pessoal precisa ser observado considerando os procedimentos dinâmicos e contínuos de transformação, através da identificação e reconstrução de si mesmo, algo que se torna possível por meio da constante tensão criada no espaço comunicacional que é estabelecido na relação dialógica com o Outro. (SALGADO et al., 2017)

Diante do contexto problematizado, percebeu-se que a psicologia tradicional, inspirada numa orientação positivista baseada em verdades universais, não encontrou respostas satisfatórias para fenômenos humanos, tendo em vista o trato monológico destinado ao objeto psicológico. No contexto contemporâneo de valorização da diversidade e das singularidades, urge uma psicologia que prime pelo acesso ao Outro enquanto parceiro dialógico e contrastante. Nessa ótica, a percepção e a defesa da existência de inúmeros pontos de vista relacionados à existência do sujeito levantam a possibilidade de aceitarmos diferentes prismas da realidade.

Segundo Salgado e demais autores (2007), pode-se identificar, na psicologia, ainda que de forma parcial, diversas aplicações a temas variados e sob diferentes ângulos dos princípios dialógicos inspirados em Bakhtin.

Wortham (2001), por exemplo, dedicou-se à análise dos processos dialógicos envolvidos no relato da história de vida. Tappan (1999), por seu turno, tem-se dedicado a reflectir criticamente sobre questões ligadas ao desenvolvimento moral a partir de uma perspectiva dialógica – analisando de forma estimulante o que significará a moralidade ou a autonomia dentro desta perspectiva. Outros, como veremos, têm-se dedicado a uma abordagem aos processos comunicacionais e à emergência de um sentido de si (*self*) nos primeiros anos de vida (FOGEL; KOEYER; BELLAGAMBA; BELL, 2002) ou à relação entre a perspectiva bakhtiniana e a tradição fenomenológica (GUIMARÃES; SIMÃO, 2007). (SALGADO et al., 2007, p. 17)

Salgado e demais autores (2007) salientam ainda que, dentre outros estudos empíricos inspirados nessa perspectiva dialógica, ganha destaque – em termos de difusão – o criado por Hermans, referindo-se, aqui, à teoria do *self* dialógico, uma abordagem alternativa face às perspectivas mais tradicionais da mente e do *self*.

## Sobre a teoria do *self* dialógico

*A relação com a coisa (em sua pura materialidade) não pode ser dialógica [...]  
A relação com o sentido é sempre dialógica.  
(BAKHTIN, 1997)*

De uma forma generalizada, *self* pode ser compreendido como uma estrutura geradora de significados, constante, que atribui sentido ao mundo, organizando a experiência individual dos sujeitos.

Enquanto sistema aberto, o *self* se caracteriza por possuir um carácter fluido e dinâmico, demandando adaptação constante numa realidade que vive em um fluxo simultâneo de posicionamento e reposicionamento. A envoltura contínua em novas situações motiva-nos a buscar um equilíbrio através de negociações incessantes das nossas experiências entre o presente, o passado, o futuro, nós mesmos e o Outro.

Embora o homem busque, desde a Antiguidade, compreender algo em seu interior, a definição de *self* é uma construção relativamente recente e se articula com diferentes abordagens teóricas da psicologia. Por sofrer um rol de influências que vai da filosofia à história, passando pela neurociência e psicologia do desenvolvimento, o conceito de *self* pode ser considerado um tema complexo.

Dentre as abordagens destinadas ao estudo do *self*, existe a que possui como cerne a complementaridade entre mundo interno e externo, vertente apresentada por William James (1842-1910), que defende a ideia de *self* composto de duas partes: sujeito ativo do conhecimento (eu) e objeto passivo de ser conhecido (mim). Nessa perspectiva, James define *self* como algo não apenas individual, mas também social. Desse modo, o *self* está relacionado a tudo aquilo que o homem pode chamar de “seu”, incluindo não apenas seu corpo e seus domínios psíquicos, mas também seus pertences, bens materiais, família e amigos. A identidade, nesse sentido, constitui-se simultaneamente a partir de pares de opostos mutuamente constitutivos: somos produtores de autoimagens que alimentam nosso próprio processo subjetivo. (CUNHA, 2007) A imagem de mim no mundo (Mim) é a base para que Eu, enquanto sujeito, possa orientar-me na minha ação no mundo.

Cunha (2007) destaca, ainda, que as primeiras formulações sobre a teoria do *self* dialógico assumiram influências da perspectiva sobre o *self* e a identidade. Além dos estudos de James sobre *self* e o dialogismo inspirado em Bakhtin, destaca-se a natureza metafórica e narrativa da cognição, salientada por autores como Lakoff e Johnson e das vivências humanas, particularmente Sarbin e Bruner, e as abordagens que sublinham o carácter multifacetado e múltiplo do *self*.

Nesse sentido, essas influências inauguram a noção de identidade como algo que se constrói a partir do jogo dialógico entre diferentes “vozes” ou posicionamentos. Assim, além de se reconhecer o caráter multifacetado e narrativo da identidade, legitima-se a ideia de que não apenas construímos múltiplas autoimagens ou múltiplas histórias nas quais desempenhamos diferentes papéis – “somos também múltiplos autores, envolvidos em processos dialógicos internos e externos”. (CUNHA, 2007, p. 28)

Salgado e demais autores (2007) esclarecem que, para melhor elucidar a natureza do *self* dialógico, os principais autores interessados no tema buscaram uma variedade de fontes teóricas no campo da psicologia, da antropologia, da filosofia e das ciências literárias, resultando na imagem do ser humano “como um autor que se co-constrói a si próprio, em articulação dialogante com os outros, a partir de uma conjugação polifônica de diferentes perspectivas sobre o mundo”. (SALGADO et al., 2007, p. 17)

Seguindo as ideias de Bakhtin, Hermans, Kempen e Van Loon (1992) estabelecem em seus estudos que não existe um único autor em cada pessoa e que o cerne da personalidade humana não reside num “cogito” central e monadal. Sugerem a existência de romances povoados por diferentes “autores”, com diferentes perspectivas, cada uma com a sua própria voz, ratificando que, o cerne da personalidade humana seria a sua natureza dialógica, pois para Bakhtin (1997), a relação com o sentido é sempre dialógica. O ato de compreensão é dialógico.

O *self* (identidade), então, deixa de ser visto como uma entidade monolítica para se tornar um *self* constituído por uma multiplicidade de posições, podendo mover-se de uma posição para outra, como num espaço, de acordo com as mudanças contextuais. Assim, o Eu pode variar por entre diferentes posições e até mesmo entre posições opostas.

A partir dos constructos de Hermans (1996), entende-se que o Eu tem a capacidade de dotar imaginariamente cada posição com uma voz, diferente e independente, e com uma concepção de mundo próprio, podendo estabelecer, desse modo, relações dialógicas entre posições.

Estas vozes podem ser entendidas como personagens que interagem numa história em que cada um tem uma narrativa da sua própria perspectiva sobre determinadas experiências pessoais. Essas personagens também conseguem trocar informações sobre os seus respectivos Mim, sobre as suas respectivas verdades, resultando assim num *self* complexo e narrativamente estruturado. (SALGADO et al., 2007)

A teoria do *self* dialógico coaduna com a ideia de um *self* descentralizado, narrativo e em movimento, ou seja, em constante processo de mudança. Além de não ser estanque, não tem fronteiras bem definidas com o exterior. Dentro do *self* estão os aspectos exteriores ao sujeito, que colaboram com as diversas posições internas das diferentes partes do eu, de cada um. Nessa perspectiva, o *self* circula entre posições internas e externas.

Por posições internas são entendidas aquelas que se referem às diferentes facetas de um indivíduo (o papel de filho, irmão), enquanto posições externas são referentes a pessoas de seu convívio social (professores, colegas de faculdade). Nesse sentido, Cunha (2007) observa que outros significativos (minha família) e aspectos exteriores do mundo igualmente meu (minha casa, meu país) estão dentro do sujeito e poderão ocupar posições no espaço interno, envolvendo-se no diálogo.

Para Salgado e demais autores (2007), a identidade (*self*) constitui-se enquanto processo de movimentos dialógicos, através dos quais os posicionamentos dos indivíduos permitem uma gama de possibilidades pessoais, com diferenciações individuais e situacionais. Baseados em Hermans (1996), Salgado e demais autores (2007) consideram que as posições podem ser mais transitórias ou mais permanentes. Tais posições e suas respectivas vozes podem ter maior ou menor influência sobre o *self*, podem ter um caráter mais fantasioso do que real ou vice-versa, algumas posições podem surgir com mais frequência do que outras, e podem ainda variar segundo uma dimensão mais positiva ou mais negativa. O eucircula entre essas diversas posições, espacialmente situadas, e imaginativamente dotadas de voz, o que

possibilita o diálogo entre elas; portanto, o interesse não está na caracterização de posições, mas nas relações entre as posições, no diálogo entre as vozes.

As evidências utilizadas para as construções teóricas acerca do *self* dialógico descritas até agora vieram principalmente da psicoterapia; destarte, a psicoterapia constitui-se no elo principal entre a teoria e a prática na perspectiva dialógica. A terapia com *self* dialógico visa trazer todas as vozes para a consciência. O registro do *self* dialógico ajuda o sujeito a enxergar e conscientizar-se de suas questões, bem como reconhecer sua humanidade essencialmente relacional, pois somos pessoas que representamos e nos relacionamos com o ambiente e com pessoas que também se relacionam com o mesmo. O nosso *self* se molda a partir do compartilhamento da realidade que determinado ambiente representa para nós e também para o outro.

A teoria do *self* dialógico diz respeito a vozes e posições que se movem. Está organizada através de um processo de relações dialógicas sobre os múltiplos modos de olhar o outro, o mundo e a nós mesmos na interação com todos esses elementos. Desse modo, a existência humana emerge do processo dialógico e relacional, enraizado sócio-histórico-culturalmente, no qual somos envolvidos desde o princípio até ao fim da nossa vida.

Os estudos sobre *self* dialógico apresentam grande colaboração para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Utilizado como instrumento para coleta de dados, o mapa do *self*, por exemplo, segundo Chaudary e Charma (2008), tem possibilitado aos pesquisadores várias pistas sobre a organização do *self* dos sujeitos, do posicionamento de suas vidas e da sua relação com as pessoas e os processos significativos que vivenciam, possibilitando ao pesquisador a visualização dos limites e espaços das posições atribuídas pelos pesquisados aos seus elementos significativos.

O *self* dialógico é entendido como uma multiplicidade dinâmica e tensional de posições que o Eu ocupa, num espaço dialógico interno, nutrindo vozes distintas e independentes umas das outras, dentro da mesma pessoa. (AMORIM; RABINOVICH, 2015) Nessa perspectiva, construímos múltiplas autoimagens e histórias nas quais desempenhamos

diferentes papéis ou personagens – estes, por sua vez, também se relacionam com uma multiplicidade dinâmica e tensional de posições do Outro.

Somos constituídos pelo que vem do mundo social, pela presença e interação com os outros – vestígios de experiências socialmente compartilhadas como sinais, linguagem e objetos que foram produzidos por outros –, assim como das experiências vivenciadas, sendo, ao mesmo tempo, a soma e a síntese do que uma pessoa sentiu, fez, apreciou, sofreu, aprendeu ou refletiu. (ZITTOUN, 2012) Num mundo povoado por múltiplas formas de significação, relacionamos coisas ou acontecimentos similares ou não, em tempos diferentes, a partir dos vestígios que deixaram em nossos corpos e mentes, e que se tornam referências que recorreremos, às vezes de forma inconsciente.

## Breves considerações

A teoria do *self* dialógico se apresenta como um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas. Seu caráter flexível o aproxima das características que a sociedade contemporânea vem impondo aos sujeitos. Bauman (2007), ao nomear a contemporaneidade como sociedade líquido-moderna, também considera que “[...] as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades”. (BAUMAN, 2007, p. 7) Assim também se constitui o *self* do sujeito contemporâneo: em constante movimento com a multiplicidade de posições e vozes, alargando espaços para as diferenças e diversidades pertinentes à humanidade.

O domínio pessoal está inevitavelmente ligado ao domínio socio-cultural. Ocupamos posições pessoais do Eu assim como posições culturais deste mesmo Eu, ou seja: para a teoria do *self* dialógico, a nossa identidade pessoal é sempre, também e simultaneamente, uma identidade sociocultural, na medida em que ambos se criam e se definem mutuamente. Diante das características socioeconômicas,



culturais e demográficas em que se vive, do convívio crescente com a diversidade cultural, dos discursos sobre o respeito às idiossincrasias, de um “certo culto” à individualização, das contradições sociais impostas sob o signo das desigualdades e de tantas outras questões complexas a que estamos sujeitos, a noção dialógica de identidade, conforme já discutida, não é apenas um aspecto interessante a ser considerado, mas um imperativo ético a ser adotado.

## Referências

AMORIM, I. B.; RABINOVICH, E. P. Entre casulo e asa: narrativas de professoras: estudantes no contexto da formação no parfor. *Revista Metáfora Educacional*, Feira de Santana, n. 18, p. 3-24, 2015. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTOS, A. C. *Estudos avançados em família I*. Salvador, 16 jun. 2017. Notas de Aula.

BASTOS, A. C. *Estudos avançados em família I*. Salvador, 8 mar. 2017. Notas de Aula.

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CHAUDARY, N.; CHARMA, N. Map the self and the Family. In: ANANDALAKSHAMY, S.; CHAUDARY, N.; CHARMA, N. *Researching families and children: culturally appropriate methods*. Delhi: Sage, 2008.

CUNHA, C. *Processos dialógicos de auto-organização e mudança: um estudo microgenético*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007. p. 193-2010.

HERMANS, H.; KEMPEN, H.; VAN LOON, R. The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, Washington, DC, v. 47, n. 1, p. 23-33, 1992.

HERMANS, H. Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, Washington, D.C., v. 119, n. 1, p. 31-50, 1996.

SALGADO, J.; CUNHA, C.; FERREIRA, T. et al. Self dialógico: um convite a uma abordagem alternativa ao problema da identidade pessoal. *Interacções*, Santarém, v. 3, n. 6, p. 8-31, 2007.

ZITTOUN, T. On the emergence of the subject. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, New Brunswick, v. 46, n. 3, p. 259-273, 2012.

# 15

## O TEA e a educação especial: sentimentos e experiências de mães-cuidadoras

*Maria Angélica Gonçalves Coutinho*  
*Ana Cecília de Souza Bastos*

### Introdução

Este artigo realça os sentimentos e experiências de mães cuidadoras em relação à Educação Especial de seus filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa modalidade de ensino oferece ao seu público, pessoas com deficiência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem por finalidade remover as barreiras de acesso e permanência no ensino comum.

A matrícula para todas as crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, no ensino comum, ancora-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, que orienta os sistemas de ensino brasileiros a tornarem-se inclusivos. Este dispositivo, divisor do paradigma exclusão x inclusão da educação especial, fundamenta-se no respeito à pessoa, na garantia dos seus direitos e está amparado em normativas nacionais e internacionais, a citar a Constituição Federal de 1988, que diz que “[...] Todos são iguais perante a lei [...]”. (BRASIL, 1988, p. 2) E complementa afirmando que a educação é direito de todos

os cidadãos e que é dever do Estado oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola. (BRASIL, 1988) Outros documentos oficiais também garantem o ensino inclusivo, como veremos a seguir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 normatiza a

[...] educação especial, modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino... e, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. [...]. (Brasil, 1996, p. 25)

O Decreto nº186/2008 convencionou os documentos de base internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, a saber, a Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien/Tailândia (1990), na defesa da universalização do acesso e equidade como princípios fundamentais de inclusão educacional. Esse decreto explicita o objetivo de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem para todos (crianças, jovens e adultos), inclusive para as pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994) ratifica o compromisso com a “Educação para Todos” e reitera a qualidade da educação no ensino regular, em relação à deficiência, enfatizando a importância de um sistema educacional inclusivo, em que a educação se faz sem discriminação e com igualdade de oportunidades. (BRASIL, 1994)

A perspectiva inclusiva da educação especial, a partir da referida Política (2008), impulsionou a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, contendo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, que dispõem sobre os recursos acessíveis à participação e à aprendizagem e buscam:

[..] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum,

não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Ressalta-se ainda que as “necessidades educacionais especiais” referem-se àquelas originadas por deficiências ou dificuldades de aprendizagem. “Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização”. (BRASIL, 1994, p. 3)

O dispositivo inclusivo motivou o reconhecimento do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como deficiência. A Lei n.º 12.764/2012, criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, possibilitando-lhes o direito à Educação Especial, com base nas características de deficiência, ou seja,

[...] os impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p. 16)

É válido dizer que os estudos clínicos do médico austríaco Leo Kanner (1943) contribuíram para a compreensão de deficiência quando classificou o autismo em ‘distúrbio autístico de contato afetivo’ (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014, p. 11), e na continuidade de suas pesquisas, revelou “[...] o quanto a inclusão, as técnicas de manejo e educação e a consideração das habilidades dos indivíduos portadores da síndrome<sup>1</sup> podem contribuir para o seu desenvolvimento mais pleno”. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014, p. 13)

Nesse processo de investigação do autismo, na década de 1980, Hans Asperger focalizou o ‘alto funcionamento’ dos indivíduos, que o levou ao entendimento de que o espectro do autismo abrange parte dos transtornos globais do desenvolvimento; em seus estudos, observou um

---

1 Síndrome “conjunto de sinais clínicos”. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014, p. 61)

comportamento que foi denominado psicopatia autista, sendo posteriormente reconhecida como síndrome de Asperger e classificada como uma perturbação do espectro autista (PEA). Semelhante ao autismo, a síndrome de Asperger, em homenagem ao seu descobridor, é o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, implicando na retirada da síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância do quadro do espectro autista.

Embora a literatura aponte a etiologia do autismo como algo desconhecido, o transtorno pode ser determinado por causas genéticas e neurobiológicas. Fato é que tal deficiência, não transitória e não curável, incapacita a pessoa para a vida independente e para o trabalho, e em idade escolar, a habilita ao Programa BPC na escola.<sup>2</sup> O Estado garante a provisão para assegurar a sobrevivência, já que a pessoa não possui meios para a manutenção de si própria.

Na opinião de Piovesan (2008, p. 888-889), entretanto,

[...] reconhecimento não pode se reduzir à distribuição, porque o status na sociedade não decorre simplesmente em função da classe. [...] Reciprocamente, a distribuição não pode se reduzir ao reconhecimento, porque o acesso aos recursos não decorre simplesmente em função de status.

Neste sentido, a política propõe a coalizão do debate sócio-político-cultural entre a família, o estado e a sociedade, para concretizar ações efetivas, minimizadoras das barreiras produtoras da exclusão social da deficiência (TEA), já que a inclusão desafia o cuidar social como imperativo ético de justiça, na pós-modernidade.

---

2 Programa BPC na escola: É uma ampliação do Programa Benefício de Prestação Continuada BPC/LOAS. É um benefício socioassistencial, pago aos beneficiários pelo INSS com a gestão do Ministério Desenvolvimento Social (MDS). Trata-se de uma política social conjunta nas áreas da Saúde, Educação, Assistência Social e de Direitos Humanos para garantir o direito à educação inclusiva, propiciando uma vida mais digna e com maior autonomia e respeito às pessoas com deficiência, sobretudo na faixa de zero a dezoito anos de idade. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009)

Com efeito, os comprometimentos multicausais de ordem genética, psicológica e neurológica do TEA afetam a capacidade cognitiva, a linguagem e a interação social da criança, interferindo na vida familiar e provocando o seu isolamento social e de sua família, haja vista a demanda contínua por cuidado de crianças e jovens com TEA.

Observou-se a sobrecarga de trabalho das mães, na vivência docente, no AEE do Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia (CAEEPB), campo do estudo de caráter etnográfico, que utilizou como fonte de coleta de informações o diário de campo e as entrevistas narrativas para a tese de doutorado “A responsabilidade de educar e de cuidar: quando a deficiência segrega mães-cuidadoras de filhos com TEA”.

A tese encontra-se alocada no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Os resultados do estudo justificaram a criação do termo “mães-cuidadoras” para denominar as cinco participantes, também gestoras do Programa BPC na escola e importantes aliadas do governo, nesta política social.

Os resultados encontrados apontam que as mães são as principais cuidadoras que a atividade intensa acarreta problemas de saúde, abandono da carreira profissional, separações conjugais e provoca o isolamento. A ramificação deste artigo propõe, dentre outros resultados encontrados, revelar as subjetividades das mães-cuidadoras no empenho e desempenho de ações que possibilitam a inclusão social dessas famílias de mães e filhos, chefiadas por mulheres.

Ademais, é objetivo deste estudo qualitativo, exploratório, descritivo, de caráter etnográfico, realçar os sentimentos e experiências de mães-cuidadoras, em relação à Educação Especial de seus filhos com o transtorno, como veremos nos relatos a seguir:

*[...] eu não consigo deixar F (filha) sozinha numa sala. [...] Acho que seria bem pior se ela não tivesse nada, por que de qualquer forma, não entra(ria) em contato com outras pessoas. [...] Eu, sem querer, eu acredito que prejudique essa coisa de ser mãe ficar 24 horas. [...] O comportamento dela, na presença dele (pai), é bem diferente, ele tem outra postura, acho que a postura do homem, como pai, tem muito a ver.[...]*

*[...] Ele (filho) desenvolveu mais a socialização, mas em alguns aspectos: tipo, a ir no mercado, entrar no ônibus, ver pessoas. [...] Eu me tornei uma pessoa mais tranquila, aprendi a lidar com ele (filho)... acabou esse nervosismo que eu era muito nervosa. [...] Mudou tudo... eu não sabia o que fazer, agora eu até ensino outras mães, porque tudo que eu sei, sobre autismo, foi aqui (com o AEE).*

Este panorama configura a introdução deste artigo, a segunda parte discorre sobre os sentimentos e experiências de mães-cuidadoras, beneficiárias dos serviços educacionais oferecidos pelo atendimento educacional especializado, em seguida as considerações finais.

## Sentimentos e experiências de mães-cuidadoras

As famílias que convivem com pessoas com os ‘sinais clínicos’ do TEA experimentam condições de vida incomuns, se comparadas àquelas, cujos membros possuem desenvolvimento típico. Sabe-se que a rotina familiar é modificada, exigindo contínuos e intensos cuidados, bem como o apoio de uma rede de pessoas (cuidadores informais) e de serviços institucionais (cuidadores formais), para dar suporte à família, na tarefa de educar e cuidar filhos com TEA.

Esta mudança na rotina pode ser entendida como uma ‘desordem instaurada’. Entretanto, “[...] ao tecer uma narrativa sobre enfermidade ou sofrimento se reconstrói pelo discurso uma reordenação inteligível” desta. (BASTOS; DESLANDES, 2008, p. 2142)

Nessa perspectiva, para compreender os sentimentos que permeiam a ‘desordem’ familiar, causada por este transtorno, a narrativa biográfica constitui importante instrumento de coleta de informações, principalmente porque “[...] o locutor sintetiza situações e eventos vividos, avaliando-os, emitindo opiniões e expressando sentimentos”. (RABELO; ALVES; SOUZA, 1999, p. 192)

O ponto de partida de tais narrativas situa a dimensão espacial, o Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia (CAEEPB), anteriormente, Instituto Pestalozzi da Bahia (IPB),



que até o ano 2009 ofertava serviços educacionais para alunos com Deficiência Intelectual (DI).

A dimensão histórica traz a transição do atendimento (DI – TEA), até a conclusão do remanejamento dos alunos com DI para o Centro Estadual de Educação da Bahia (CEEBA), assim como a ‘especificidade’ consignada através de portaria no Diário Oficial de 21 de abril de 2010, para o atendimento às pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), atualizado para TEA, de acordo com o DSM-V.<sup>3</sup> A dimensão temporal (2010-2017) é sintetizada com a memória de alguns registros e sentimentos de insatisfação, principalmente pelo despreparo dos docentes, já que não foi oferecida a formação continuada para o enfrentamento da nova realidade. A mudança da oferta e o despreparo profissional gerou uma busca por vagas para atuar em outras unidades escolares, tudo isso fez com que esses profissionais procurassem, por conta própria, por aperfeiçoamento (com recursos próprios). Todos esses problemas no sistema de ensino acabam trazendo à tona sentimentos como impotência, aflição, inconformismo e estresse. Em outras palavras, uma “desordem instaurada”.

Entre as famílias, se de um lado, as mães dos alunos remanejados/ transferidos para o CEEBA manifestavam sentimentos de incerteza, desconfiança e incompreensão com a novidade, por outro lado, alívio e esperança eram demonstrados pelas mães-cuidadoras, que vislumbraram a “inclusão” dos filhos com TEA, no sistema público de ensino.

Com efeito, os discursos narrativos das cinco participantes da pesquisa (sujeito) focalizam o atendimento educacional especializado como suporte institucional do cuidar (ação), de seus filhos com TEA, bem como a reconstrução das suas identidades e a reordenação da rotina familiar.

Para conhecer os sentimentos em relação ao AEE foram selecionados alguns trechos das entrevistas, nos quais as mães-cuidadoras

---

3 DSM- Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais

relataram a mudança na vida familiar, a partir do ingresso do filho/ a autista (com TEA) no CAEEPB.

Na narrativa, sujeito e ação se constituem mutuamente: o personagem revela-se por intermédio das ações que empreende e em que se envolve; estas, por sua vez, aparecem como desenvolvimento necessário do próprio personagem. Assim, a identidade do personagem corresponde ao próprio desenrolar da história. (RABELO; ALVES; SOUZA, 1999, p. 193)

É importante dizer que este artigo apresenta uma exposição sucinta das visões das mães-cuidadoras sobre o AEE, em que são consideradas as interações sociais e a capacidade pessoal das entrevistadas. Para compreendê-las, é necessário reconhecer nessas mães o ‘sujeito social,’ como uma condição para visibilizar as sensibilidades específicas, isto é, os seus sentimentos, no contexto do apoio educacional ao TEA.

Isso implica dizer que as famílias deste estudo distanciam-se da convencional e hegemônica ‘família nuclear conjugal’, na visão de Fonseca “[...] A compreensão da vida familiar no Brasil contemporâneo exigiria do observador um esforço para considerar, além da norma hegemônica, essas dinâmicas alternativas”. (FONSECA, 2002, p. 51) O olhar se volta para as suas normas, práticas e dinâmicas, legitimadas socialmente, como possibilidade reflexiva.

Nessa perspectiva, observamos uma família monoparental, tendo como exemplo de protagonista a mãe-cuidadora “J”, que chamada na secretaria escolar para *incluir* o seu filho “P”, na escola regular, disse com alegria: “- meu filho está incluso, sim,” exibindo, orgulhosa, as costas da camisa de “P”, onde estava escrito, “todos pela educação”.

“Inclusão”, no sentido referido anteriormente, refere-se à matrícula, evidenciando o sentimento materno, quando seu filho conseguiu o tão esperado acesso a um espaço social comum - o centro de atendimento educacional especializado. Vestir aquela camisa significou derrubar a fronteira do isolamento, simbolizou o pertencimento, a afiliação social, o constituir-se pessoa de direito.

Emoções como estas, reveladas pelas mães-cuidadoras, tanto como as percepções desses sentimentos, estão fincadas no espaço – lugar e campo de trabalho – e tempo – teórico-prático – do fazer docente e da pós-graduação, como variáveis sócio-históricas, nesta fase em que os sentimentos são retomados como objeto de estudo, ramificado da tese de doutora dos Sentimentos que, à luz de uma visão particular e nos limites do cuidar social, são evidenciados na intenção de colaborar com “[...] uma espécie de mapa ou guia para transcorrer a distância que existe entre “subjetividades variantes” (GEERTZ, 1999), aquele espaço conturbado de “entre lugares”, segundo Bhabha (1998) (FONSECA, 2002, p. 54), existente na inclusão educacional, um terreno movediço, com entendimentos diferenciados, por isso desconfortantes para quem está dentro e quem está fora, ou, mesmo estando “dentro”, ainda assim, excluído do guarda-chuva social.

O ponto de desequilíbrio na questão inclusiva estaria nas visões opostas entre a escola e a família, pois é sempre necessário “[...] considerar o comportamento e dinâmicas sociais (possivelmente diferentes dos padrões dominantes) dos não problemáticos, (para) colocar os ‘problemas’ em perspectiva [...]” (FONSECA, 2002, p. 54), ou seja, pensar que o ideal para o CAEEPB, pode não ser viável para a família.

Algumas questões podem favorecer esta compreensão: como se organiza a escola regular para a inclusão da deficiência? De que maneira um aluno com TEA é recebido na escola regular? Quais meios a escola dispõe para desenvolver as suas potencialidades? Quais as chances de ingresso desse aluno, sua continuidade e permanência na escola regular?

A escola regular, tomada como suposição ideal, não problemática, favorece refletir o problema político-social inclusivo, como observamos na narrativa da “Mãe-1”:

*Vou ser sincera, eu não consigo deixar F(filha) sozinha. Ela não fica sozinha numa sala [...] Acho que seria bem pior se ela não tivesse nada, porque de qualquer forma não entra(ria) em contato com outras pessoas. [...] Eu acho que eu dificulto muito a situação [...] Essa minha presença, eu acho se tivesse alguém que viesse com ela, seria bem melhor. Algumas vezes, no ano passado, ele (pai de F), veio de férias e o comportamento dela, na presença dele,*

*é bem diferente. Ele tem outra postura, acho que a postura do homem, a postura como pai, tem muito a ver. Eu, sem querer, eu acredito que prejudique essa coisa de ser mãe, ficar 24 horas, acho que isso prejudique muito 'F'. (MAE-1)*

Nesse relato, além de sobressair a dificuldade de se lidar com o TEA, a mãe demonstra que o receio de que a filha possa vivenciar situações de preconceito e/ou violência conflita com o desejo de não presenciar o atendimento pedagógico. O sentimento ambíguo, identificado sobre o AEE, indica que, mesmo não atendendo à sua expectativa, a possibilidade de não tê-lo a faz se conformar com o serviço.

Observa-se que “Mãe-1” destaca dois aspectos positivos do AEE para o desenvolvimento da criança/adolescente com TEA: a socialização e as interações. Entretanto, no que diz respeito a si própria, o seu envolvimento no/com o AEE é problematizado, culpando-se por dificultar o comportamento da filha, que não se ajusta ao padrão estabelecido.

Esse entendimento possibilita refletir sobre o efeito das representações culturais negativas sobre a deficiência. Nesta visão, a causa clínica do transtorno é desprezada, reforçando o ideal de normalidade convencionado e aceito através da negação da identidade e da diferença.

Essas compreensões levam a pensar na dificuldade de ampliação da ideia de cuidado social, do qual fazem parte o apoio da rede de parentesco consanguíneo, vizinhança, amigos e profissionais. Vale comparar, na perspectiva de uma situação ‘não problemática’, a situação relatada, informalmente, por “MF”, durante uma viagem à Feira de Santana-BA. No percurso, ela dizia que não iria à escola buscar a sua filha “M”, após a aula, e por esse motivo, o pai da colega de classe de “M” o faria (porque na rede de amizade, catalisada na interação das crianças, na escola, este é um amigo da família). Além disso, “M” dormiria na casa desta amiguinha e, na manhã seguinte, sábado, os mesmos a acompanhariam de volta à sua casa.

Nenhuma situação parecida ou com experiência similar, envolvendo familiares de estudantes com TEA foi narrada. Desconheço,

também iniciativa dessa natureza seja por parte das mães, ou como estratégia, lançada no AEE para a construção de uma rede solidária, orientada pelos cuidadores formais (instituições).

Em comum, há o fato de que ambas as mães-cuidadoras são chefes de suas famílias, todavia as mudanças com o surgimento do TEA, e em suas próprias vidas, produziram efeitos diferenciados na rotina, que se refletiram no cuidar, haja vista a desigualdade de acesso aos recursos sociais.

Segundo Sarti “a sobrevivência dos grupos domésticos das mulheres “chefes de família” é possibilitada pela mobilização cotidiana de uma rede familiar que ultrapassa os limites da casa”. (SARTI, 2010, p. 40), evidenciando que as famílias estudadas estão em desvantagem em relação às “normalidades” da família monoparental de “MF” (viúva) e sua filha “M”.

A experiência percebida na fala de ‘MF’ não é a primeira. Distingue-se e contrasta com “outras normalidades”: sobrecarga, culpa, abandono, fardo. Normalidade para as mães-cuidadoras é a ausência da rede de apoio e suporte familiar na socialização dos seus filhos com TEA.

Chamam atenção, no discurso da “Mãe-1”, as considerações, as construções simbólicas sobre a presença do pai de “F”, nas vezes que a acompanha para o atendimento educacional da filha, demonstrando a influência paterna na obediência aos comandos, a mudança no comportamento da criança.

Os estudos de Fonseca (2002), no tocante à responsabilidade sobre os jovens, majoritariamente delegada às mulheres, descrevem o equívoco quanto a paternidade:

[...] Dá-se a impressão de que os homens, e particularmente os pais, não têm qualquer envolvimento nesta história. [...] a presença simbólica do pai pode ser garantida na pessoa das consanguíneas paternas que muitas vezes passam a cuidar de seus netos e sobrinhos [...] (FONSECA, 2002, p. 61)

Tal impressão foi desfeita pela “Mãe-1”, de acordo com a nota de campo (2017), pois a mesma o convocou para o cuidar, vez que, a única referência simbólica de pai, por consanguinidade, seria o irmão de “F”, também autista.

A ausência do pai é observada em todas as narrativas. Não obstante, a importância do pai se mostra na organização da vida familiar, fragilizada com a ruptura (a separação) e/ou mudança provocada pelo TEA, cujo comportamento “inadequado” do filho/a com o transtorno é visto como falha na educação e falta de controle/autoridade materna.

Com esta realidade das famílias estudadas, não se conjuga o ideal de cuidado solidário, articulado, interdependente, já que, em suas declarações unânimes, as mães-cuidadoras não contam com o apoio e ajuda da família, ou consanguinidade paterna, caso precisem ausentar-se, encontrando esse apoio apenas no CAEEPB. Nesses termos, a lacuna deixada pela ausência do pai sobrecarrega a mãe-cuidadora, que terá de desempenhar os dois papéis (materno-paterno), na educação e cuidado dos filhos.

Ainda em relação ao AEE, não se percebe, na narrativa a seguir, o entusiasmo com o desenvolvimento da filha (visível/invisibilizado): *“Acho que não tem muita coisa nova, não”* (“Mãe-1”), se comparado às reações das mães pesquisadas e como também ao entusiasmo demonstrado pelas famílias. Assim como também não foi demonstrado pelas famílias de crianças com desenvolvimento típico, à medida que as crianças faziam descobertas e novas aprendizagens na escola regular.

Ainda citando uma nota de campo da “Mãe G”, após cerca de quarenta e cinco dias de ausência no AEE<sup>4</sup>, “Mãe G” e sua filha, (explicando que para o AEE a frequência regular não é uma condicionalidade), a aluna ‘MG’, retornaram ao atendimento. Após cumprimentá-las, dissemos: “Estávamos com saudades”. Em resposta, ‘MG’ repetiu a

---

4 Ausência no AEE: a exemplo da escola regular, que determina 75% de frequência mínima indispensável do aluno, no AEE, a política social BPC na escola, não estabelece tal condicionalidade.

palavra saudade e, abriu os braços, nos dando um abraço. Surpresa, a mãe de ‘MG’ falou: “eu nem sabia que ela sabia o que era saudade!”.

De fato, não é o significado da palavra que importa na situação, mas a sociabilidade, o vínculo, a aprendizagem, a evolução mediada com o apoio do AEE, sobretudo, quando o aluno rejeita o toque, não responde ao ser chamado pelo seu nome, não faz nem mantém o contato visual, por exemplo. Dar chance à expressão da diferença, em uma sociedade que cristalizou um padrão típico de normalidade é, sem dúvida, um desafio ainda maior porque há que se fazer a “desidealização”<sup>5</sup> encrustada de tal normalidade.

A rigor, essas manifestações afetivas, tais como as reveladas por ‘MG’, diferem das percebidas cotidianamente no cuidar dessas crianças, pois aos olhos da indiferença da ‘normalidade’, que já banalizou-as, dada à exibição mecânica, esse comportamento é visto com perplexidade e estranheza, principalmente porque se costuma enxergar, em maior proporção, o aspecto negativo da deficiência e menos as possibilidades da pessoa que a tem.

Voltando à experiência e sentimento em relação ao AEE, a *opinião da ‘Mãe-2’* toma outra direção: “Ele (filho) desenvolveu mais a socialização, apesar de que ele ainda é um pouco mais retido, mais em alguns aspectos ele melhorou bastante, tipo a ir no mercado, entrar no ônibus, ver pessoas, melhorou mais”.

O argumento utilizado neste discurso valoriza o AEE e alinha-se com a proposta de estimular a autonomia, com a condição de se relacionar com outras pessoas de modo igualitário, “[...] permite aquele respeito pelas capacidades do ‘outro’, intrínseco a uma ordem democrática [...]”. (GIDDENS, 1993, p. 46) A autonomia é uma condição de sobrevivência, em situações nas quais os filhos não possam contar com as mães-cuidadoras, ou seja, no futuro, em uma realidade que elas não venham a fazer parte.

---

5 Desidealização: termo usado por Cintia Sarti para falar de famílias, no plural.

Posicionando-se como se de frente para o “espelho-AEE”, a “Mãe-3” vê a sua imagem refletida, compara o antes e o depois da sua participação no AEE e reconhece:

*[...] eu me tornei uma pessoa muito mais tranqüila, aprendi a lidar com ele (filho). Acabou esse nervosismo que eu era muito nervosa. Depois dos acompanhamentos diários eu senti que eu mudei bastante e agora sou uma pessoa tranquila, normal. (Mãe-3)*

Cabe citar aqui o entendimento de Rabelo, Alves e Souza (1999), que ressaltam: “[...] a noção de nervoso abarca um conjunto complexo de signos e ao qual se relacionam diversas situações e contextos causais’. Nesta descrição, o termo é usado para demonstrar que “o nervoso é fruto de uma situação mais abrangente de pobreza e privação, que impõe sérios limites às possibilidades de se conduzir a vida com tranquilidade”. (RABELO; ALVES; SOUZA, 1999, p.188)

No sentido de explicitar essas situações desiguais, que exprimem os contextos desfavoráveis das mães-cuidadoras, Piovesan (2008, p. 888) elucida três vertentes a se considerar na concepção da igualdade:

- a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios);
- b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico);
- c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios).

Ao descrever-se como pessoa nervosa, a “Mãe-3” explicita as situações e vivências com o cuidar, a condição de beneficiária da po-



lítica social – BPC na escola<sup>6</sup> –, a situação de pobreza, considerando as diferenças entre as famílias, quando se pensa em políticas sociais.

Com efeito, o sofrimento psíquico já narrado eclode no discurso da “Mãe-4”, em que transparece a impotência:

*Mudou tudo, eu cheguei aqui, tinha acabado de sair do luto de descobrir que (tinha) uma filha com autismo e aí você vai enterrar aquele filho, que você idealizou. É muito difícil e agora se preparar para receber uma nova criança, no escuro, né porque eu*

*não sabia o que fazer. Agora eu até ensino outras mães, porque tudo que eu sei, sobre autismo, foi aqui na Pestalozzi. Aprendi a conviver com minha filha, as atividades, alimentação, comportamento. Eu cheguei aqui um grãozinho e hoje eu me sinto uma árvore, eu tive todo apoio moral, psicológico [...] (Mãe-4)*

De certo, em uma sociedade de ‘normalidades’, não tem lugar para a deficiência, ou é algo possível de acontecer somente com o outro, nunca com nós mesmos. Não somos preparados para lidar com as adversidades, as contingências, anormalidades, diferenças. Na situação específica do TEA, as mães tornam-se as protagonistas do cuidar.

Entretanto, práticas de cuidado enclausuradas no domínio familiar, inapropriadas, improdutivas e ineficientes amedrontam as mães, não restando-lhes alternativas a não ser ‘sepultar o sonho’ do filho perfeito, pois do filho real, jamais abrem mão. Tudo isso está implicado no enfrentamento das dificuldades e na adequação da rotina às características do TEA, já que as atitudes e comportamentos das mães-cuidadoras é de entrega total aos filhos, pois

*[...] não existem instituições públicas que substituam de forma eficaz as funções familiares, as crianças passam a não ser uma responsabilidade exclusiva da mãe ou do pai, mas de toda a rede de sociabilidade em que a família está envolvida [...] (SARTI, 1997, p. 42)*

---

6 O Programa BPC na escola se referênciava na família como unidade doméstica.

Assim, buscam as condições para o cuidar. Representadas pela lei – Berenice Pianna’,<sup>7</sup> mobilizaram-se na perspectiva do direito a ter direito, procurando modos, maneiras, formas de educar e de cuidar que atenuem a aflição com a qual convivem, na díade educar-cuidar, que permeia o universo dos serviços multiprofissionais, revelando as memórias narrativas.

O relato da “Mãe-4” valida a educação especial em interações e experiências possibilitadas no atendimento educacional especializado, cujo apoio e afeto para si e sua filha subsidiaram a reorganização familiar e a aceitação de uma nova identidade, ou objetivando a subjetividade, a reconstrução do “self”, nas palavras do autor:

A identidade do self emerge no processo de dialogar consigo ou tornar-se objeto para si. É, portanto, realização sempre renovada. Nesta direção, Giddens propõe que a identidade do self seja. ‘o self enquanto reflexivamente entendido pela pessoa em termos de sua biografia’. (GIDDENS, 1991, p. 53)

Neste sentido, a fala da “Mãe-4”, que busca a assistência terapêutica e os serviços educacionais para a filha, deslocando-se, semanalmente, cerca de 300km do interior do estado para Salvador, denota situações intercambiadas que favoreceram/em o processo de tal reconstrução: “[...] já existe uma articulação (no CAEEPB) e todo mundo se coloca à disposição para ajudar”, caso necessite. Este caráter reconhecido no AEE é reforçado como instrumentalizador, para que as mães-cuidadoras extraíam lições e aprendizados que possam ser replicados com outras famílias.

De acordo com o depoimento, é possível inferir que maiores investimentos e oportunidades de formação para essas mães podem facilitar o cuidar social. Em outro viés, denuncia o caminho longo a ser trilhado para que as necessidades do cidadão, como prevê a política social, sejam atendidas no município onde ele vive.

---

7 Berenice Pianna, nome dado à Lei de Proteção dos Direitos do Autista.

Há, porém, que se considerar a gradualidade em toda medida que vise a mudança de paradigma. Ou seja, existe um indicador de melhoria da condição de cuidar (serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade) propiciada por meio do apoio pedagógico, conforme sinalizado pela “Mãe-5”:

*Mudou pra melhor, porque agora ele tem o atendimento específico para o que ele precisa, ele já tinha acompanhamento infantil, no Caps Liberdade, e aqui ele tem um complemento na parte educacional. (Mãe-5)*

Como explicitado, o AEE não substitui o ensino na escola regular, a sua função é de complementação, por meio de estratégias e recursos de acessibilidade (curricular, metodológica, da ordem dos objetivos e avaliação)

Como exemplo dessa complementação, observemos a nota de campo a seguir, em que a mãe relata alguns sintomas clínicos do TEA: “Ele (filho) gritava, fazia muita zuada, não obedecia. Ele tinha agonia pra entrar na sala. Às vezes, ele faz uma coisa assim, mas pra o que ele era, tá bem melhor”. (Nota de campo, Mãe “O”, 2017). O relato nos faz perceber a importância de itinerários terapêuticos complexos e de uma articulação pedagógica entre a escola especial, o uso da sala de recurso multifuncional, o centro de atendimento educacional especializado em conjunto com a escola regular, bem como a contribuição do diálogo intersetorial e familiar na organização do AEE.

273

## Considerações finais

A deficiência como incapacidade é uma experiência construída intersubjetivamente, carregada de significados culturais. Lidar com o cuidado da deficiência (TEA) é ter a sua rotina modificada, ratificam as mães-cuidadoras.

Em suas trajetórias de cuidado e educação de seus filhos com TEA, essas mães experimentam preconceito, isolamento, frustração, aflição,

nervosismo, sentimentos que caracterizam o sofrimento psíquico, tema que merece o devido aprofundamento, não realizado neste estudo.

Em geral, lidar com o cuidar diário é uma carreira solo, na qual a mãe-cuidadora interpreta, compreende e decide o que fazer com os problemas que vão surgindo nas diversas fases da vida com seus filhos.

Os discursos partem de um ponto específico, a exclusão do filho/a com TEA, para ancorar na socialização promovida pelo AEE. As narrativas explicitam as contribuições da educação especial (AEE) para a inclusão, contextos nos quais estão associadas expectativas diversas, estilos, explicações, pontos de vista que variam de acordo com as subjetividades, histórias, significados, experiências vividas, recursos e vulnerabilidades. Fato é que não se pode medir a dor dessas mães, posto que é um universo desconhecido e impenetrável.

Pode-se dizer que, à efetiva inclusão, reafirma-se a “participação das famílias no AEE, a interface docência-família com os serviços de saúde, assistência, entre outros necessários”. (BRASIL, 2009, p. 2)

Ademais, as mães-cuidadoras reconhecem a importância do serviço e suas estratégias. Nós entendemos que maiores investimentos e oportunidades de formação para essas mães podem facilitar o cuidar.

A educação especial, até onde se pode refletir com as narrativas, é o espaço personificado do cuidar, onde o respeito se afirma na condição para a vida digna de diferentes identidades.

## Referências

BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F. A experiência de ter um filho com deficiência mental: narrativas de mães. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 9, p. 2141-2150, 2008.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

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

BRASIL. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. [s. l.], 1994.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Incorporou os dispositivos contidos no Decreto nº 6.571/2008 e acrescentou as diretrizes constantes do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13, de 24 de setembro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 24 set. 2009a.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do BPC. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009b.

FONSECA, C. Mãe é Uma Só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 49-68, 2002.

GEERTZ, C. Os usos da diversidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 13-34, 1999.

GIDDENS, A. *As transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1993

KANNER, L. *Autistic disturbances of affective contact: the nervous child*. [S. l.: s. n.], 1943.

PIOVESAN, F. *Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, 2008.

RABELO, M. C. M.; ALVES, P. C. B.; SOUZA, I. M. A. *Experiência de doença e narrativa*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18. jun. 2020.

SARTI, C. Família e individualidade: um problema moderno. In: BRANT, M. C. (org.). *A família contemporânea em debate*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1997. p. 31-48.

SARTI, C. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (org.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# 16

## Aspects symboliques de la nourriture dans le processus de civilisation: l'homme devient ce qu'il mange

*Arthur Prado-Netto*

### Introduction

À propos de la nourriture, on peut trouver de nombreuses définitions dans le dictionnaire; mais on remarquera que la plus fréquente renvoie à « l'action de nourrir un être vivant », selon le dictionnaire *Le petit Larousse* (1999). En premier lieu, tous les êtres vivants ont besoin de se nourrir; c'est un instinct de survie propre au règne animal dont font partie les hommes. Comme on peut le constater dans un célèbre vers de Bertolt Brecht (1898-1956), « Erst kommt das Fressen, dann kommt die moral », soit « d'abord viens la bouffe, ensuite vient la morale ». Dans cette perspective une question se fait jour: en quoi, et depuis quand, l'homme se distingue-t-il de l'animal dans son alimentation?

On trouve plusieurs explications, mais la plus significative c'est le passage de la période du nomadisme à la sédentarisation, au cours de laquelle l'homme découvre l'agriculture. Alors l'homme commence à se fixer à la terre souvent à proximité des cours d'eau, il commence à produire sa propre alimentation et à se socialiser, en fait, à devenir différent des animaux.

À ce moment-là, on remarque que les religions sont le berceau de la culture de même qu'elles sont à l'origine des rituels alimentaires. Les anciennes civilisations égyptiennes et mésopotamiennes, ont inventé la cuisine ; c'étaient les premiers pas vers la socialisation à table, aux banquets, aux repas. À cette même époque, les repas sont servis différemment de nos pratiques actuelles « grand repas », « petit repas du matin », « grand repas du soir », « petit repas du soir ». En fait, chaque culture se caractérise par des rituels alimentaires différents. Le climat, les saisons, les religions, ont constitué des principes de base pour distinguer les habitudes alimentaires, dans les civilisations.

Désormais, le rituel de repas accompagne l'histoire de l'homme, comme un lieu d'échange d'idées, de discussion etc. Cela marquera les moments célèbres dans la littérature, la philosophie, les sciences, les contes de fée et la religion. Ainsi la *Cène* marque le discours de Jésus dans le Christianisme ; *Le Banquet* de Platon rapporte le discours à la table, lieu de transmission de savoir philosophique. On peut également faire référence au vin rouge dans la Grèce antique ; au pain consacré dans le Christianisme et à l'association entre les aliments et les dieux dans les religions polythéistes. Il en va de même pour tous les interdits et obligations alimentaires en matière religieuse.

Entre le Moyen Âge et notre époque, il y a une évolution de la politesse lors des repas, c'est-à-dire de l'étiquettes. En effet, on constate un synchronisme entre la culture et l'alimentation. C'est un moyen de s'adapter à cette réalité. Auparavant, les hommes sauvages recherchaient des aliments dans un cadre nomade sans hébergement. Ils vécurent en fonction des endroits fertiles, comme les animaux sauvages. Aujourd'hui, on remarque l'importance de l'alimentation et sa manière de s'adapter au milieu social. Dorénavant, on met le vers de Brecht (1898-1956) à l'envers, comme le propose Serge Moscovici (1925-2014), « d'abord viens la morale, ensuite vient la bouffe ». Pour se socialiser, l'homme avait besoin de changer son comportement face de la « bouffe ». Les attitudes ont changé en fonction de la morale. On pense qu'à l'époque contemporaine où le travail est très important, le système capitaliste impose à la société la morale comme priorité.



Aussitôt, la mode impose la beauté svelte comme modèle esthétique et les industries alimentaires vont stimuler ce type de marché.

Pour revenir sur le thème du repas et sur la signification de l'alimentation dans les familles, quand on pense à Noël, à Pâques, aux baptêmes et aux anniversaires, il s'agit concrètement de repas et de banquets. La tradition des œufs en chocolat à Pâques, la dinde de Noël, le réveillon au champagne, en sont les meilleurs témoignages. Les aliments et les repas sont des représentations sociales, comme le « langage » de la cuisine ainsi qu'on le découvre dans la théorie de Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Selon lui, la cuisine serait un langage où la société « traduit inconsciemment sa structure ». Le repas est synonyme de convivialité, une instance d'apprentissage social. Les représentations sociales de chaque société sont traduites par des verbes tels que: manger, nourrir et s'alimenter. C'est une façon différente de signifier distinctement le rapport des cultures. On trouve dans chaque culture, différentes histoires que relatent les origines de chaque spécialité. D'ailleurs, il y a des mots-clés dans la cuisine pour lesquelles peut faire une relation syntagmatique avec une culture, un pays ou une région : escargot et saké ont une signification pour la France et le Japon, de même que le mot paella a un sens pour l'Espagne et les pâtes, pour l'Italie. Chaque culture poursuit ses représentations dans la cuisine.

Mais enfin, comment la famille française vit-elle ces représentations? Les individus vivent-ils plus proches? Les repas continuent-t-ils à avoir la même importance qu'auparavant? Il est notable que lorsque l'on pense à la cuisine, cela évoque une connotation de « France » souvent perçue comme indispensable au concept. D'abord, une grande partie des recettes, des habitudes, de l'histoire, ont fait considérer la France comme le berceau de la cuisine depuis le Moyen Âge. De toute façon la culture française a toujours eu des liens très forts avec l'alimentation. La noblesse avant Révolution, a beaucoup collaboré pour diffuser l'image de sa culture culinaire. Dans le cinéma, le film *Le festin de Babette* (1986), dont la personnage Babette, une française, fait d'un banquet à la française, une véritable métaphore, indicible dans la communauté d'une petite village danois. Ce banquet résonne comme un « discours » parallèle renvoyant à un nouveau

système de sociabilité (spirituel) catholique, dans sa confrontation à la rigueur sévère du protestantisme. Comme on peut le lire dans la citation de moine Raphaëlle, Aurell, Dumoulin et Thelamon (1992) : « *La véritable pratique religieuse doit se fonder sur un partage réel, sur un rituel de socialisation alimentaire et surtout elle passe par l'usage des plaisirs à des fins des conversation spirituelle. Le Festin de Babette se fait donc explicitement et violemment le chanfre d'un certain catholicisme contre un certain protestantisme* ».

Si dans l'alimentation, la cuisine est vue comme langage représentatif, elle a aussi une représentation individuelle : manger avec la famille, les amis, peut signifier un fait social. Mais comment ces représentations sont-elles aujourd'hui? Aussi, on peut se demander si après les deux guerres mondiales comment les individus se nourrissent-ils? Les familles ont-elles l'habitude de faire tous les repas ensemble? Les enfants sont-ils éduqués comme auparavant? Si l'on pense à la société capitaliste aujourd'hui, on voit qu'elle a beaucoup changé, mais les repas continuent à exister. Les gens mangent ensemble, sortent, vont au restaurant, font des réunions etc. De nos jours, l'option des restaurants fast-food poussent à manger vite. Par ailleurs, la société réaffirme que le travail est une priorité essentielle et que le temps est argent. Mais est-ce le fast-food qui a créé le repas express ou le contraire?

## De la barbarie à la civilisation

Dès l'établissement de la culture agricole, l'homme commence à acquérir un autre élément important de sa relation avec la nourriture: la civilisation à la table. Ce mot « civilisation », *Le Petit Larousse* le définit ainsi : « ensemble des comportements, des valeurs supposés témoigner du progrès humain, de l'évolution positive des sociétés (par opposition à barbarie) ». Le dictionnaire *Larousse* montre bien l'opposition entre les mots, « civilisation » et « barbarie ». Si l'on pense à l'évolution de l'humanité et le développement de la culture,

on verra, comme le décrivent quelques anthropologues, que pour créer la socialisation entre les hommes, il y avait nécessité de perdre les pulsions, les instincts animaux ou, mieux, polir l'homme. Par ailleurs, le mot « barbarie » est d'abord utilisé comme référence aux étrangers, exprimant leur manque de civilité. C'est cette expression qu'on a aussi utilisée pour désigner les envahisseurs à la fin de l'Empire romain et au début du Moyen Âge. Cependant la socialisation à la table ne vient qu'à partir du XVIII<sup>ème</sup> siècle, ainsi que la vie privée.

Le sociologue Suisse Norbert Elias (1897-1990), dans son ouvrage intitulé « La civilisation des mœurs », théorise ce fait, inusité dans le quotidien, avant XVIII<sup>ème</sup> siècle. Ainsi, au Moyen Âge on n'a guère de « politesse » pendant les repas, souvent caractérisé par l'habitude de manger avec les mains. Désormais l'adoption des « manières de table » et du « savoir-vivre » vont, peu à peu, constituer un langage dans le sein de la société moderne. Lorsque la famille bourgeoise commence à se former, les normes d'hygiène et la définition donnée aux rôles deviennent des faits fondamentaux des manières de se tenir à table.

Brecht (1898-1956), en s'exprimant à propos de la nourriture, souligne le sentiment plus instinctif, « primitif », de l'homme ; un désir impératif, « barbare » peut-être à une époque où l'homme n'était pas encore « civilisé ». On peut s'en rapprocher avec la nourriture animale. Ainsi, au début, l'homme a appris à manger comme tous les animaux, ensuite la morale est venue. Cette lecture du vers de Brecht permet de dire qu'il a fallu plusieurs siècles pour établir des manières et des normes de table et de vie sociale.

Le milieu social est toujours en perpétuelle transformation, toutes les règles et les normes continuent à se modifier. Dans ce contexte, Moscovici reconstruit le vers de Brecht. On peut dire qu'il procède à une relecture actualisée d'homme « civilisé ». Après le XVIII<sup>ème</sup> siècle, période où la morale devient une priorité, les normes, le savoir-vivre sont déjà consacrés dans la société. Dorénavant, le manger se trouve impliqué dans une relation avec autrui, inséré dans

un réseau social et un processus identitaire. On peut dire que les règles appliquées au repas sont créées en fonction de la vie privée née à la fin du XVIIIème siècle. On peut admettre que pour Moscovici ce serait la socialisation ou même la maturité du mot civilisation alors que pour Brecht ce serait l'instinct animal et la barbarie.

## L'alimentation: fait social total

À propos de la relation entre l'homme et le repas, on peut confronter la citation de Lévi-Strauss (1968) sur la cuisine, comme langage représentatif, et le « principe d'incorporation » bien décrit par les Américains Paul Rozin (1936-) et Charles Nemeroff (1949-); puis le Français Charles Fischler (1947-), emprunte la citation de Ludwig Feuerbach (1804-1872) : « l'homme devient ce qu'il mange ». Dans une perspective synchronique on peut différencier l'évolution de la vie privée et les rituels alimentaires dans la famille à partir du XVIIIème siècle. Dès lors les habitudes alimentaires vont ajouter un critère pour définir les échelles sociales, la cuisine constitue ainsi un véhicule inconscient pour décrire ces cultures. En reformulant le « principe d'incorporation » : « dis-moi ce que tu manges, et quand tu le manges, je te dirai qui tu es », selon la citation de Maurice Aymard, Grignon et Sabban (1994). Dans ce contexte la table est un lieu d'apprentissage social où les repas vont constituer un statut dans la famille. Les places autour de la table (le père, la mère, les enfants), la parole, les plats et les horaires seront les symboles de sociabilité, un ensemble de comportements humains « mis en s/cène » à partir du XVIII ème siècle.

L'Histoire de chaque société, de chaque culture serait très voisine, puisqu'elle exprime les mêmes spécificités. Dans le lexique culinaire comme dans la littérature, on peut utiliser la métonymie des plats et des spécialités pour évoquer pays, régions et peuples. Ailleurs, ce sont les habitudes alimentaires qui permettent de déterminer groupes sociaux ou sujets particuliers.

*L'homme ne mange pas que pour se nourrir. L'acte alimentaire a des significations, des règles et des implications d'ordre social, identitaire*

*et symbolique*. En cela, on constate que la représentation biologique des aliments se produit en parallèle avec un plan imaginaire qui intègre le système de règles propres à chaque société. Dès lors, on peut dire de l'alimentation que c'est un fait social total, puisque la morale vient avant le manger, chaque société représentant cela par des systèmes de règles différentes de la même façon que les individus ont leurs propres habitudes personnelles. Il convient de poser la question du rapport entre la personne et l'acte alimentaire, c'est-à-dire de la limite entre le « soi » et le reste du monde, puisqu'il existe différentes échelles sociales dans la société, représentés par langages distincts.

Les différences entre les régions, les groupes sociaux, l'âge des sujets, sont intégrées dans un ensemble de représentations propres à chaque culture, à chaque échelle sociale, à chaque sujet en particulier. « *Tout le monde mange. L'alimentation fait social total, est aussi comme d'autres universaux culturels, un fait bi-social total. C'est d'ailleurs pourquoi l'étude de l'alimentation est devenue multidisciplinaire et en appelle à la biologie, la psychologie, l'anthropologie, en plus de la neurophysiologie* » (GIACHETTI, 1992)

## La crise dans la famille

Avant la Guerre mondiale, la plupart de femmes était responsables de l'éducation des enfants, ainsi que des services domestiques comme la préparation des repas, en résumé responsables de l'approximation entre l'individu, le « soi », et la société. Mais pour les hommes, le fonctionnement est différent, leur activité était et demeure encore caractérisée par sa localisation hors de la maison. L'éducation pratique des enfants ne doit, en général, guère aux pères. La plupart des règles domestique ont été passées pour la mère jusqu'à l'adolescence pour les garçons, et pour les filles, jusqu'au mariage. Cette réalité pourrait être mise en relation avec la vie privée, ou mieux avec la famille « nucléaire » bourgeoise. Mais la division du travail entre les sexes a été toujours présente dans la vie de l'homme, comme on le constatera ultérieurement.

On peut penser à la préhistoire ou, encore aujourd'hui, aux sociétés « primitives » où les rôles sont à peu près bien définis entre les sexes. Ce serait depuis du XVIII<sup>ème</sup> siècle que la vie privée est davantage organisée autour d'un partage des fonctions. Ainsi l'amour « maternel », devient-il le rôle majeur de la femme dans la famille. On pourrait rechercher si cette notion de partage ne se retrouve pas chez les animaux, par exemple dans la société des abeilles ou la séparation entre les sexes et les fonctions sont très bien marquées. Au fait, ce principe a d'abord caractérisé la plupart des espèces animales, mais pendant le processus de l'humanisation il a été à un moment nécessaire de s'adapter au nouveau système économique et social, le capitalisme.

La Révolution industrielle a créé une société nouvelle où le temps est argent. Les repas seront dorénavant organisés en fonction du travail et dans les dernières décennies la publicité, le marketing sont devenus la voix du marché. Les nouveaux produits industrialisés constituent la principale attraction du commerce publicitaire. De même, dans la restauration, les fast-foods deviennent les leaders à partir des années 1970. Verra-t-on un changement de motivation provenant d'une interaction entre le besoin et l'attitude du sujet ? Ainsi, Serge Moscovici montre comment les groupes sociaux essayent, déjà, de faire passer les définitions qui favorisent leurs intérêts, en particulier par la propagande.

La main d'œuvre féminine introduite massivement dans l'activité extérieure à la maison et les mouvements féministes nés autour des années 1960 ont favorisé l'émancipation des femmes dans la société. Autonomie et émancipation féminine dans le cadre du travail vont engendrer plus de ruptures dans le couple. Dorénavant, les habitudes commencent à changer, le divorce, l'enfantement hors couple, voire artificiel va donner aux femmes un rôle égal à celui des hommes. En conséquence depuis quelques années, le processus de routine de la famille apparaît différent. L'activité liée au manger sera partagée chez un couple. Dans le cas où les deux travaillent, ainsi que dans le cas des familles divorcés, les enfants passent la plupart du temps avec les mères, et le week-end avec le père.

La réalité actuelle concerne la « crise » entre la famille et la nécessité de mettre en place le travail féminin. Ceci va créer une nouvelle situation dans la société actuelle, d'autant que de nouvelles options apparaissent pour répondre aux besoins, comme la technologie (électroménager de plus en plus performant, fast-food etc.)

## Les repas

Le temps se passe vite entre le travail et les repas. La plupart des employés préfèrent manger au travail ou dans les fast-foods. En France, les premiers restaurants d'inspiration américaine apparaissent à la fin des années 1970. Il se sont diffusés aux Etats-Unis depuis les années 1950 sous la forme de grandes chaînes franchisées. Le McDonald's est arrivé à la fin des années 1970. Au début on pensait que ce serait un échec, mais le résultat fut inverse, la meilleure preuve étant que la firme américaine a récupéré sa franchise depuis 1982, laquelle était sous administration française. Depuis cette époque-là, les anciens McDonald's changèrent leurs enseignes pour O'Kitch.

Un aspect intéressant dans ce développement rapide est l'adaptation des restaurants de ce type à chaque pays. Les spécialités ont changé en raison des habitudes locales. On voit par exemple des sociétés françaises et italiennes, qui ont diffusé plusieurs habitudes alimentaires traditionnelles dans le cadre de cette nouvelle modalité d'alimentation. Ainsi, la culture interagit entre les besoins, les valeurs spécifiques et la nouveauté. Les résultats sont les différentes représentations d'un même fait dans chaque culture.

On peut, par là même, illustrer combien l'espèce humaine, par ces représentations, parvient à se construire collectivement une meilleure adaptation à son environnement, en ce qui concerne la modification progressive de l'alimentation de tous les jours dans cette société industrielle. Cette représentation est d'abord un objet relativement constant, qu'on appelle la représentation sociale.

Pendant le XVIII<sup>e</sup> siècle, les repas ont été au nombre de 4 par jour. Le déjeuner le matin, le dîner à midi (en Québec ou en Suisse et Belgique cela vous en dire encore repas de midi), le goûter l'après-midi et le souper au soir. Après cette époque-là, comme l'expliquent quelques auteurs, les repas ont commencé plus tard. Le dîner bourgeois, va apparaître au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, en fin d'après-midi, à l'heure de l'ancien souper, en voie de disparition. Les quatre moments ont été réduits à deux. Déjeuner, dîner, goûter et souper devenus seulement déjeuner et dîner.

Ce décalage ne se laisse pas réduire à un simple changement de nom du repas du soir. Dîner, c'est sans doute, pour une part, dire que l'on dîne, et on nomme plus que l'on soupe, comme le font ceux qui en sont encore à une grille ancienne ; *mais* un changement de nom n'a pas seulement une importance « symbolique » : le nom par lequel on désigne un repas est une marque et un enjeu de prestige social. En outre contrairement à ce que suppose implicitement l'analyse structurale du pattern de repas les priorités distinctives qui définissent chaque repas ne se commandent pas les unes les autres à part *égale*. Les déterminismes sociaux agissent préférentiellement sur celles qui sont des indicateurs du rang et du statut social comme le moment auquel on prend les repas. Un anthropologue qui aurait vécu à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle aurait sans doute considéré qu'un repas pris à six heures du soir ne pouvait pas *être*, un vrai dîner. (GRIGNON, 1994)

Les invitations au déjeuner ont un peu disparu à cette époque et le dîner les a remplacées. Toutefois, pendant ces dernières décennies le déjeuner s'affirmait comme le repas des affaires, celui des cadres supérieurs ou celui des employés plus modestes. Le petit déjeuner continue à exister, quoique pas aussi fréquent qu'auparavant. La société contemporaine tend à sauter ce repas tout autant que le déjeuner.

Pour revenir à l'idée que « l'homme devient ce qu'il mange » on pourrait, en observant toutes ces modifications, détourner la vieille formule cartésienne en un « je mange donc je suis ». Les représentations



sociales ne pourraient-elles pas être le portrait de notre société dans laquelle les hommes et femmes ont besoin de travailler, manger, éduquer les enfants, voir les amis. Il faut bien constater que les moments de manger ensemble sont moins nombreux qu'auparavant.

Quels sont-elles les phases présentes aujourd'hui ? Si l'on n'a pas du temps, on va chercher une façon adaptable à nos besoins. Comme par exemple, la soupe à la fin du XIXème siècle commence à disparaître et aujourd'hui, on en mange presque plus. Quelles sont-elles les modifications par rapport les repas à notre époque ?

On a le petit déjeuner, le déjeuner, le repas du soir, les repas commémoratifs et le repas du dimanche. On verra travers d'enquête comme ses repas seront représenté aujourd'hui et les nouvelles modifications l'alimentaire de la famille urbaine française.

## Méthodologie

On détermine, à partir d'une enquête sur la famille urbaine française et ses mœurs leur rapport l'alimentation. Cette enquête fut constituée de 20 questions. Le questionnaire a été appliqué entre le mois d'avril et mai, à la communauté urbaine de Bordeaux, en particulier auprès des femmes, lesquelles avaient des enfants, au moins un, à l'âge maximum de 18 ans. Au fait, la majorité de jeunes après l'âge de 18 ans, ils fait déjà études à l'université ou les grandes écoles ; et souvent, les jeunes ont déjà quitté la maison familiale.

## *La Population*

Les questionnaires ont été appliqués auprès de 18 familles. Ces foyers sont constitués par des familles avec enfants, âgés de moins de 18 ans et leur mère ont entre 30 à 45 ans. Les parents travaillent souvent à plein temps et ils ont peu de temps pour manger ensemble, avec les enfants, amis et la famille. Dans notre étude,

on compare les facteurs de compensation ainsi que le manque de temps. Par ailleurs, on soulève la question des femmes qui travaillent à plein temps femmes et qui n'ont pas trop du temps de préparer les repas.

Les facteurs d'adaptation et le rapport entre le travail et les repas sont: manger seul, sauter les repas, aller au fast-food, prendre un plateau-repas devant la télé, prendre l'apéritif seul. Le facteur compensateur est : se réunir plus souvent autour d'un repas (repas du soir ou dimanche). On met aussi en question l'importance du repas pour ces personnes, cela continue d'être considéré une priorité.

### *Les Hypothèses*

Dans cette enquête, on pose l'hypothèse suivante : plus les femmes travaillent, moins les repas sont pris en commun.

Deuxième hypothèse : Moins les familles ont du temps pour manger ensemble, plus elles cherchent un moyen de compenser.

Variable indirecte : Des familles avec enfants âgés de moins de 18 ans, à exclusion des plus âgés.

Variables directes : Les représentations sociales du repas dans une famille où les femmes travaillent ou non.

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de relations entre le travail féminin et les repas.

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de relations entre le facteur compensateur et la famille.

### *Les résultats*

Selon l'enquête appliquée aux 18 familles. Les résultats sont les suivants :

I - COMPOSITION DU FOYER :

2 personnes 16,6%

3 personnes 27,7%

4 personnes 44,4%

5 personnes 5,5%

6 personnes 5,5%

#### II - L'ÉTAT CIVIL :

Célibataire – 5,5%

Divorcé – 22,22%

Marié – 61,1%

Concubinage – 11,1%

#### III - L'EXERCICE PROFESSIONNELLE FÉMININ :

Actif à plein temps : 66,6%

Actif à mi-temps : 16,6%

Non actif : 16,6%

#### IV - L'EXERCICE PROFESSIONNELLE MASCULIN :

Actif à plein temps : 92,3%

Non actif (Retraite) : 7,7%

#### V - NIVEAU D'IMPORTANCE DU REPAS :

Très Important – 33,3%

Important – 50%

Pas Tellement important – 11,11%

#### VI - L'ORDRE D'IMPORTANCE :

Le plus important - Le repas du dimanche

Le deuxième plus important- Le dîner

Le troisième plus important - Le déjeuner

Le quatrième plus important – Le petit-déjeuner

#### VII - LE PLUS SOUVENT, UN MEMBRE D'UNE FAMILLE MANGE :

Seul – 11,1%

Avec ses enfants – 61,6%

Avec son conjoint – 27,7%

## VIII - LA PRÉPARATIONS DU REPAS :

Les femmes – 83,3%

Les hommes – 16,6%

## IX - Aime faire la cousine :

Oui, beaucoup – 5,5%

Oui, un peu – 55,5%

Non, pas tellement – 38,8%

## X - AIME FAIRE LA CUISINE QUAND RECOIT DES AMIS :

Oui, beaucoup – 61,1

Oui, un peu – 27,7

Non, pas tellement – 5,5

Non, pas du tout – 5,5

## XI - MANGER ENSEMBLE, ILS ONT TROUVÉ :

Très important – 50%

Important – 27%

Pas tellement important – 23%

XII - QUANT AUX REPAS FAMILIAUX LE JOUR DE NOËL, DE PÂQUES,  
UN JOUR SPÉCIAL, C'EST :

Très Important – 66,6%

Important – 27,7%

Pas tellement important – 5,5%

## XIV - PAR RAPPORT AU « BIEN MANGER » À LA FRANÇAISE, C'EST ACTE EST :

Extrêmement menacé - 11,1%

Assez menacé - 38,8%

Pas tellement menacé - 44,4%

Pas de tout menacé - 5,5%

## XV - QUANTO AUX ENFANTS, ILS :

Préfèrent manger au fast-food – 77,7%

N'aiment pas les repas famille – 5,5%

Préfèrent manger devant la télé qu'à table – 38,8%  
Apprécient les repas en familles – 66,6%

XVI - L'AMBIANCE PENDANT LES REPAS :

On change toujours les idées - 77,7%  
On ne parle pas trop - 11,1%  
C'est difficile de se trouver tous ensemble pendant les repas - 22,2%  
On parle des problèmes quotidiens - 38,8%  
On parle de cinéma, de littérature... - 27,7%

XVII - LE REPAS EST L'OCCASION DE RÉUNIR TOUTE LA FAMILLE

LE PLUS SOUVENT :

Le repas du soir – 50%  
Le repas du dimanche – 44,5%  
Le petit-déjeuner – 5,5%

XVIII - LE REPAS QU'ON PREND LES PLUS SOUVENT SEUL :

Le déjeuner – 66,6%  
Le petit déjeuner – 33,3%

291

## Analyse des résultats

On analysera la première hypothèse : plus les femmes travaillent, moins les repas sont pris en commun.

On considère 2 groupes : le premier (**x**) groupe n'exerce pas une activité professionnelle ou l'exerce à mi-temps ; le deuxième groupe (**Y**), les femmes qui exercent une activité professionnelle à plein temps.

Ensuite, on divise les groupes en deux ; ceux qui margent tout seul ou avec ses enfants (**1**) ; ceux qui margent avec le conjoint (**2**).

On rejette l'hypothèse nulle. Il y a une relation entre le travail féminin et les repas pris en commun. Quant à la préparation du repas, le plus souvent, il est préparé par les femmes. On a 83,3% de cas où les femmes le préparent et 16,7% des hommes.

Deuxième Hypothèse : moins ils ont de temps, plus ils cherchent un moyen de compenser.

Pour reprendre cette question, on compare les résultats significatifs. Par ailleurs, on confronte quelques questions, par exemple : aimer faire la cousine versus aimer faire la cousine quand recevoir des amis. On peut conclure que les sujets aiment plus faire la cousine quand recevoir des amis. Au même temps que 83,3% trouvent les repas en général importants ou très importants, aussitôt que classent le repas du dimanche et du soir comme plus importants.

Les résultats montrent que les repas continuent à être importants dans le sein de la famille. En évidence les baquets (Noël, Pâques) [66,6%]. La moitié des interviewés trouve l'habitude de manger ensemble très important, ainsi que croit que le « Bien-manger » à la française n'est pas tellement menacée ou pas de tout menacée ( $44,5\%+5,5\%= 50\%$ ) contre l'autre partie ou 50% qui croit le contraire, le « Bien-Manger » est extrêmement menacée ou assez menacée ( $11,2\%+38,8\%=50\%$ ).

La table continue à être le lieu d'échange des idées en 77,7% des interviewés. Quant aux enfants, ils préfèrent le fast-food (77%) ; 38,8% préfèrent manger devant la télé qu'à table, malgré d'ils encore apprécient les repas en famille (66,6%). C'est-à-dire qu'il y a une tendance à nouvelle génération à accepter plus facilement aux changements sociaux que ses parents.

On voit le repas du soir être suivi par le repas du dimanche, comme le symbole des réunions en famille, c'est-à-dire une façon compensatrice ou adaptatrice au travail quotidien. La famille organise ses moments ensemble, ses repas, considérés importants pour la plupart des familles. En revanche, le déjeuner (66,6%) et le petit déjeuner (33,3%) sont les repas où ils mangent plus fréquemment seul.

## Conclusion

La société tend à incorporer ses besoins au milieu social. Le travail est un facteur qui détermine les horaires de l'alimentation. On a vu,

par exemple, cette tendance, à partir de la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, à l'occasion de la disparition du souper et son remplacement par le dîner. Par ailleurs, on va donner moins d'importance au déjeuner comme repas qui regroupe la famille. Au fait, ce processus se poursuit jusqu'aujourd'hui dans la société contemporaine.

On peut conclure que ce changement entamé à la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle suit son développement : les nouvelles modalités d'adaptation - cas du fast-food rentré dans la quotidienneté depuis de la décennie de 1950; nouvelles habitudes, disparition fréquente du déjeuner ou du petit déjeuner, recours au plateau-télé etc. - ont surgi peu à peu dans la société repensée à la lumière des besoins nouveaux.

Les symboles classiques du repas continuent à exister plus ou moins fréquemment dans la société, c'est le cas des banquets religieux en famille; de la table comme lieu d'échange des idées ou de la préparation des repas quand on reçoit des amis. Ces quelques exemples ne semblent pas disparaître, mais ils peuvent, quand même, varier dans chaque groupe social. Leurs relations avec le travail, la société, la profession, vont déterminer les mœurs et les attitudes. Ce qui nous fait affirmer: « l'homme devient ce qu'il mange » aussi je mange donc je suis.

## Referências

- AURELL, M.; DUMOULIN, O.; THELAMON, F. (ed.). La sociabilité à table: commensalité et convivialité à travers les âges. *In*: COLLOQUE DE ROUEN SUR LES STRUCTURES DE SOCIABILITÉS, 3., 1990, Rouen. *Actes* [...]. Rouen: PUR, 1992. p. 573-668.
- AYMARD, M.; GRIGNON, C.; SABBAN, F. (org.). *Le temps de manger*. Paris: Inra-Quae, 1994.
- CABIN, P. *Les comportements alimentaires*. Paris: Les Cahiers de l'ANVIE, 1994.
- FISCHLER, C. (ed.). *Manger magique: aliments sorciers, croyances comestibles*. Paris: Autrement, 1994. (Série Mutations / mangeurs, n. 149).
- FISCHLER, C. *L'omnivore*. Paris: Odile Jacob, 1990.

FISCHLER, C. Peut-on changer l'alimentation par décret?. *Cahiers de nutrition et de diététique*, Paris, v. 24, n. 1, p. 59-61, 1989.

FLANDRIN, J. L.; MONTANARI, M. (org.). *Histoire de l'alimentation*. Paris: Fayard, 1997.

GIACHETTI, I. (ed.). *Plaisir et préférences alimentaires*. Paris: CNERNA-CNRS: Polytechnica, 1992.

GRIGNON, C. La règle, la mode et le travail: la genèse sociale du modèle des repas français contemporain. In: AYMARD, M.; GRIGNON, C.; SABBAN, F. (org.). *Le temps de manger: alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*. Paris: Editora de la Maison des Sciences de l'Homme, 1994. p. 275-323.

LAHLOU, S. Peut-on changer les comportements alimentaires?. *Cahiers de nutrition et de diététique*, Paris, v. 40, n. 2, p. 91-96, 2005.

LE FESTIN DE BABELLE. Direção: Gabriel Axel. Produção: Just Betzer e Bo Christensen. Roteiro: Gabriel Axel e Karen Blixen. Intérpretes: Stéphane Audan, Birgitte Federspiel, Bodil Kjer, Jean-Philippe Lafont e Bibi Anderson. Danemark: Det Danske Filminstitut, 1987. 1 DVD (102 min), son., cor.

LE PETIT LAROUSSE. Paris: editora Larousse, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. *Du miel aux cendres*. Paris: Plon, 1967.

LÉVI-STRAUSS, C. *L'origine des manières de table*. Paris: Plon, 1968.

MOSCOVICI, S. Préface. In: SAADI, L. *Penser manger*. Paris: PUF, 1998. p. 5-6.

SAADI, L. *Penser manger*. Paris: PUF, 1998.



# Posfácio

A coletânea intitulada *Educação, Sociedade e Intervenção: diálogos entre pesquisas* é um dos primeiros frutos do sonho de um grupo de professores pesquisadores que ousaram em propor um programa de pós-graduação no interior do estado da Bahia, a saber, o Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social do Departamento de Educação do *campus* XI (Serrinha), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Este fato em si merece todo o respeito e deve ser celebrado. Nesse sentido, fui espectador privilegiado desse processo tanto de sua criação quanto de sua implantação. A estrutura multicampi da universidade permite que o conhecimento chegue democraticamente a todo o estado. No processo natural de amadurecimento dos pesquisadores agora o conhecimento está sendo criado/aprofundado nessa nova pós-graduação, permitindo, assim diminuir as assimetrias, posto que o acesso vem crescendo em todos os níveis educacionais.

A coletânea versa sobre assuntos atuais e os discute de forma harmoniosa e em consonância com as linhas de pesquisa do programa de mestrado profissional. Na primeira parte, Novos Contextos de Aprendizagem são discutidas práxis que envolvem temas como educação comunitária, profissional, a interlocução entre universidade e escola e o estresse causado pela profissão. Na segunda parte do livro, a psicologia social, a gestão educacional e educação inclusiva são temas de interesse tratados nos capítulos.

Enquanto entusiasta da pós-graduação fiquei muito feliz com a obra dos professores Ivonete Barreto de Amorim, Sandra Célia Coelho G. Silva e Rosuel Lima Pereira, organizadores desta coletânea, que nos permite discutir assuntos tão relevantes que articulam aspectos de educação, gestão, psicologia e antropologia de forma clara e interdisciplinar.

*Dr. Marcelo A. Moret*

*Professor titular da Universidade do Estado da Bahia  
Membro do Comitê Multidisciplinar da Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*

## Sobre os organizadores

### Ivonete Barreto de Amorim

Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Mestra em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduC/UNEB. Especialista em Educação Infantil e em avaliação também pela UNEB. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (Feba). Professora adjunta da UNEB, *campus* XI. Professora permanente, orientadora e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da UNEB. Líder do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods/UNEB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores (Nufop) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenadora pedagógica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque. *E-mail*: ebamorim@uneb.br

297

### Sandra Célia Coelho G. Silva

Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora permanente e coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da UNEB, *campus* XI – Serrinha. Professora adjunta da UNEB, *campus* XII – Guanambi. Membro da Associação de Cientistas Sociais da Religião do Mercosul (ACSRM), conselheira da regional centro-oeste da Sociedade de Teólogos e Cientistas da Religião (Soter). Líder do Grupo de

Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (Gepercs).  
Pesquisadora do Centro Interdepartamental em Culturas e Religiões  
da UNEB. *E-mail*: scsilva@uneb.br

### **Rosuel Lima Pereira**

Doutor em Estudos Ibéricos, Ibero-americanos e Mediterrâneos, pela Escola Doutoral Montaigne Humanités, da Universidade de Bordeaux 3, na França, sob a orientação dos senhores professores doutores Sérgio Ferretti, professor emérito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e Ana Maria Binet, professora catedrática da Universidade de Bordeaux 3. Seu campo de pesquisa é a perenidade da crença sebastianista nos movimentos culturais e culturais da sociedade brasileira contemporânea, principalmente no estado do Maranhão. Seus estudos levam em consideração a religiosidade como um dos aspectos fundamentais da identidade nacional brasileira.

## Sobre os autores

### Ana Cecília de Souza Bittencourt Bastos

Psicóloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Saúde Coletiva também pela UFBA e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é professora associada II da UFBA, aposentada, e participa, nessa condição, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na universidade. Desde abril de 2011, atua como docente junto à Universidade Católica do Salvador (UCSal), no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea. Sua experiência de pesquisa situa-se na interface entre a psicologia cultural do desenvolvimento e a saúde coletiva.

299

### Ana Paula Araujo Lopes

Mestranda na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), *campus* XI – Serrinha. Especialista em Inovação Social, com ênfase em Agroecologia e Economia Solidária, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Especialista em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Pedagogia pela UNEB, *campus* XI.

### Arthur Prado-Netto

Psicólogo, doutor e mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia Henri Piéron da Université Paris V (Sorbonne, França), com área

de concentração em Ciências Cognitivas, Saúde Coletiva e Psicologia do Desenvolvimento. Licenciado e bacharel em Psicologia pela Université de Bordeaux II, na França – revalidado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e diploma profissional em Terapias Cognitivo-Comportamentais pela Faculdade de Medicina Port-Royal da Université Paris V. É professor substituto da UNEB, nos *campi* XII – Guanambi, e XVII – Bom Jesus da Lapa, lecionando as disciplinas: Psicologia da Educação, Psicologia e Educação, Psicologia da Saúde e Fundamentos Psicológicos da Educação Física. No âmbito da pesquisa, atua nos seguintes temas: violência escolar, psicométrica e transtornos de aprendizagem.

### **César Costa Vitorino**

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com especialização em Planejamento e Prática de Ensino pela Faculdade de Educação da Bahia (Feba). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da UNEB, *campus* XI. Membro do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods/UNEB) e do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em Línguas e Culturas (NGEAALC/UNEB). Atualmente, é professor doutor II da Fundação Visconde de Cairu (FVC), professor assistente da UNEB e coordenador do curso de Pedagogia, Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), da UNEB.

### **Cláudia Regina Vaz Torres**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Mestre e doutora em Educação pela UFBA. Professora do Mestrado

Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI, Serrinha. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Salvador (UNIFACS) do mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas. Pesquisadora do grupo de pesquisa Formação Docente, Gênero e Linguagem (Formagel). Professora dos cursos de Psicologia, licenciatura em Pedagogia e Letras e bacharelados. Professora assistente da UNEB, participa dos grupos de pesquisa: Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods) e Recôncavo: Território, Memória, Cultura e Ambiente.

### **Elaine Pedreira Rabinovich**

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Psicologia Experimental, doutora em Psicologia Social e pós-doutora pela mesma universidade. Atualmente, é professora da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Membro fundadora do Laboratório de Psicologia Sócio-Ambiental e Intervenção (LAPSI) do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP). Foi editora assistente da *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, da Faculdade de Saúde Pública (FSP/USP). Atua na área de psicologia clínica. Como pesquisadora, sua área é psicologia do desenvolvimento e ambiental. É pesquisadora do grupo de ambiental do Instituto de Estudos Avançados da USP. Desde 2009, coordena o grupo de pesquisas Família, (Auto)Biografia e Poética (Fabep/UCSal). Finalizou pós-doutorado, supervisionado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Massimi, *Os herdeiros do Barão de Hirsch: um estudo de caso*, publicado como livro e em artigos.

### **Elizabeth Pereira Barbosa**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ciências Agrárias, com área de concentração em Desenvolvimento Rural, pela UFBA.

Tem especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e graduação em Pedagogia pela mesma universidade. É professora adjunta do Departamento de Educação da UEFS. Tem experiência na área de educação, com ênfase em política educacional, atuando principalmente nos temas: política e gestão educacional e prática docente.

### **Emile Cristina do Nascimento**

Aluna do curso de Psicologia na Universidade Salvador (UNIFACS). Desenvolveu o projeto de pesquisa “A percepção de crianças sobre o brincar espontâneo e dirigido”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Sanders. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa Formação Docente, Gênero e Linguagem (Formagel). Como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), desenvolve o projeto de pesquisa intitulado “Percepções de estudantes de psicologia sobre a importância da Libras para a formação profissional”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Vaz.

### **Éverton Nery Carneiro**

Doutor e mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST). Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade São Bento da Bahia (FSBB), em Ética, Teologia e Educação pela EST e em Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Faculdade de Ciências da Bahia (Faciba). Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira (FBB). Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Nordeste (STBNE). Atualmente, é docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente, é professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), no qual atua como coordenador da linha de pesquisa Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Atualmente, desenvolve



parte de suas atividades docentes na graduação nos seguintes componentes curriculares: Filosofia e Ética; Seminários Interdisciplinares de Pesquisa; Trabalho de Conclusão de Curso; Estudos Filosóficos; e Arte, Cultura e Sociedade. Coordena o curso de Pedagogia da UNEB no *campus XV*.

### **Izabel Cristina Lima Dias Alves**

Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Participa do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods), UNEB – *campus XI*. Graduada em Letras, licenciatura plena, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Contábeis. Professora auxiliar da UNEB, *campus XXI* – Ipiaú. Professora da educação básica no Colégio da Polícia Militar Professor Magalhães Neto. Tem experiência na área de ensino com ênfase em linguística, letras e artes, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, aprendizagem, inclusão, comunicação e integração. Membro do grupo de pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods).

### **Janara Aparecida Teixeira Batista**

Mestranda na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), *campus XI* – Serrinha. Pós-graduada em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Estácio. Bacharel em Psicologia pela Faculdade Juvêncio Terra (FJT). Atua como psicóloga clínica do Centro de Atenção Psicossocial III – Emília Pereira Valverde. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em transtornos mentais graves, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde mental, atenção psicossocial, educação, intervenção social. Pesquisadora do grupo Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods).

### Janeide Bispo dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Geografia pela UFBA. Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Licenciada em Geografia pela UEFS. Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI, Serrinha, onde também é professora colaboradora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES).

### Janio Roque Barros de Castro

Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Geografia. Graduado e especialista em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* V – Santo Antônio de Jesus. Professor do quadro permanente do mestrado em Estudos Territoriais da UNEB, no *campus* I – Salvador. Professor permanente e orientador do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) no *campus* XI – Serrinha-BA.

### Lídia Boaventura Pimenta

Graduada em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas da Bahia/Universidade Salvador (UNIFACS). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Exerce a atividade de ensino nas áreas de gestão de organizações, planejamento e orçamento público e metodologia da pesquisa científica. Professora permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora sobre a gestão universitária, com ênfase na estrutura e dinâmica de atuação. Integra o grupo de pesquisa Educação, Universidade e Região (EDUReg). É analista técnica da UNEB e atualmente desempenha a função de assessora no Gabinete da Reitoria, com ênfase na educação a distância junto à Unidade Acadêmica de Educação a

Distância (Unead) da UNEB. Exerceu os cargos de Secretária de Licitações, Contratos e Convênios (SELCC), pró-reitora de Administração, chefe de gabinete e pró-reitora de Planejamento da UNEB.

### **Karine das Neves Paixão Silva**

Mestra pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do Mestrado Profisional em Intervenção Educativa e Social (MPIES). Membro do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods) da UNEB, *campus* XI. Graduada em Administração de Empresas pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e em Sociologia pela Faculdade de Ciências da Bahia (Faciba). Especialista em Controladoria e Finanças pela FTC, em Educação a Distância pela UNEB e em Pedagogia Empresarial pela Escola Superior Aberta do Brasil (Esab).

### **Lousana de Jesus Santana**

Graduada em Pedagogia, licenciatura plena, pela da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XV. Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), linha de pesquisa Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária, na UNEB, *campus* XI – Serrinha.

### **Luciana Rios da Silva**

Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Licenciada em Pedagogia também pela UEFS. Desenvolve atividades como pedagoga no cargo de analista universitária, na Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da UEFS. Atuou como professora pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UEFS), colaboradora no Serviço de Apoio Psicopedagógico (SAP/UEFS), e docente da Faculdade Anísio Teixeira, em Feira de Santana. Ministrou a disciplina Desenvolvimento Sócio-Afetivo no Processo Ensino Aprendizagem no Núcleo

de Pós-Graduação Gastão Guimarães. Membro do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods).

### **Maria Angélica Gonçalves Coutinho**

Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Mestra em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem especialização em Gestão Escolar pela UNEB. Licenciada em Pedagogia com Orientação Educacional pela Faculdade de Educação da Bahia (Feba). Atuou no curso de Especialização para Gestores e Coordenadores Pedagógicos da Educação Básica Integral. É professora da educação especial, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Gestora escolar da educação especial no Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia (CAEEPB), nos períodos 2008 a 2010 e 2013 a 2015, onde exerceu a docência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Integra o grupo de pesquisa Família, Autobiografia e Poética (Fabep).

### **Marcelo Máximo Purificação**

Pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra (UC), em Portugal. Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Professor titular na Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (Fimes). Professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI – Serrinha.

### **Marcia Torres Neri Soares**

Pedagoga pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI – Serrinha. Professora permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da UNEB. Participa do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods), *campus* XI. Coordenadora do Centro Interprofissional de Apoio Educacional Professora Marliete Santana Bastos (Intereduc).

### **Maria Lúcia de Fatima Melo Alves Calabria**

Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), com formação, bacharelado e licenciatura. É especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA, na temática globalização e multiculturalismo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI – Serrinha. Desde 1981, leciona na rede pública de educação básica, tendo atuado em todos os níveis de ensino, inclusive com a disciplina de Sociologia no ensino médio, em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e também modalidades supletivo e EJA. Atualmente, encontra-se na Secretaria de Educação do Município de Petrolina, atuando no Projeto Ser Tão Literário, na formação de professores. Membro do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods/UNEB).

### **Marinalva de Souza TeixeiraSilva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada em Psicologia com especialização em Psicanálise Clínica. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da UNEB, *campus* XI. Membro do grupo

de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods/UNEB).

### **Mário Antonio Santana de Oliveira**

Mestrando do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

### **Marta Pastor da Silva Barreto**

Mestra pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED). Mestra em Educação Permanente pela Universidad del Salvador (USAL), em Buenos Aires – diploma revalidado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Linguística pela UNEB e em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (FAC). Licenciada em Letras pela UNEB e graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Sertão Baiano (FASB). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (Geplet). Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino, lotada no Colégio Estadual Wilson Lins, Valente, na Bahia. Coordenadora local do curso de licenciatura em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), na UNEB, *campus* XIV – Conceição do Coité, Polo de Valente, Bahia.

### **Mônica Moreira de Oliveira Torres**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB e estágio doutoral na Universidade de Lisboa. É professora assistente da UNEB, *campus* XI, da área de estágio supervisionado. Atua na Coordenação Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no Centro Estadual de Referência

do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMITEC), Instituto Anísio Teixeira (IAT), Secretaria de Educação (SEC). É vinculada ao grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods) e professora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da UNEB. É membro do Fórum Estadual de Educação da Bahia e do Fórum Estadual de Formação de Profissionais da Educação Básica.

### **Natiele Rios Rosário**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI. Aluna especial do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES). Estudante pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods). Bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com pesquisas na área da formação docente e desenvolvimento profissional.

### **Paulo Cezar Borges Martins**

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Ciência Política pela UnB. Bacharel em Direito pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (UDF). Bacharel em Ciências Sociais pela UnB. Professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI – em Serrinha. Pesquisador e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde (Gepercs) da UNEB. Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões (CEPICR), UNEB, em Valença. Professor adjunto da UNEB.

### **Rafaela de Carvalho Azevedo**

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XII. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa

em Educação, Religião, Cultura e Saúde (Gepercs). Bolsista voluntária do programa de iniciação científica. Residente do Programa Residência Pedagógica (PRP/UNEB).

### **Sebastiana Maria Ribeiro da Silva**

Aluna do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade Estadual da Bahia(UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods).

### **Selma Barros Daltro de Castro**

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus XI* – Serrinha. Professora e orientadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da UNEB. Vice-líder do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods), na UNEB – *campus XI*. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor (Nufop) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

### **Silvana Caffé Farias**

Graduada em Ciências Sociais. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente, é analista universitária da UNEB. Atua na Pró-Reitoria Planejamento como gerente na Gerência de Planejamento. Possui experiência na área de recursos humanos: recrutamento, seleção e treinamento de pessoal, além da área de planejamento e orçamento na gestão universitária.



## Úrsula Cunha Anecleto

Doutora em Educação na linha de pesquisa Estudos Culturais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Crítica Cultural na linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação do Professor pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente, é coordenadora e docente no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB), docente permanente no Programa em Estudos Linguísticos na UEFS, docente de Prática Pedagógica, Estágio em Língua Portuguesa, Tecnologias da Informação e Comunicação e Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa na UNEB (*campus* XIV e IV), nos cursos de graduação da Universidade Aberta no Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor/UNEB), docente orientadora do programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa na UNEB – Conceição do Coité. É vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias na UNEB e membro pesquisador do grupo de pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais na UFBA.

## Valéria Antunes Dias

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada em Psicologia com especialização em Psicanálise Clínica. Mestranda na UNEB, *campus* XI, pelo Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES).

## **Colofão**

<b>Formato</b>	17 x 24 cm
<b>Tipologia</b>	Noto Serif JP   Source Sans Pro
<b>Papel</b>	Papel Cartão Supremo 300 g/m <sup>2</sup> (Capa) Papel Alta Alvura 75 g/m <sup>2</sup> (Miolo)
<b>Impressão</b>	Gráfica 3 (Capa) EDUFBA (Miolo)
<b>Tiragem</b>	400 exemplares



Este livro revela em seu bojo a multi/interdisciplinaridade de temáticas cunhadas no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), assim como interlocuções dialógicas entre pesquisadores(as), mestrandos(as) e bolsistas de iniciação científica, compartilhando interfaces com outros programas de pós-graduação *stricto sensu* de diferentes instituições de ensino superior. Outrossim, esta obra constitui-se em um campo semântico de possibilidade para o mestrado profissional sob área de avaliação interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pois problematiza e socializa pesquisas com intervenção de um programa fincado no Território do Sisal baiano, especificamente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI, Serrinha, que potencializa o princípio de rede em pesquisa no âmbito nacional e internacional. Assim, sua leitura é relevante para pesquisadores(as), professores(as) e estudantes da pós-graduação e da graduação que desejam conhecer um pouco mais sobre as pesquisas em mestrados profissionais.



ISBN 978-65-5630-001-6



9 786556 300016