



Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor
Naomar Monteiro de Almeida-Filho

Vice-Reitor
Francisco José Gomes Mesquita

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora
Flávia Goullart Mota Garcia Rosa



Conselho Editorial

Titulares

Ângelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Charbel Ninõ El-Hani
Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti
José Teixeira Cavalcante Filho
Maria do Carmo Soares Freitas

Suplentes

Alberto Brum Novaes
Antônio Fernando Guerreiro de Freitas
Armindo Jorge de Carvalho Bião
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
Cleise Furtado Mendes
Maria Vidal de Negreiros Camargo



Robinson Moreira Tenório
José Albertino Carvalho Lordêlo
(organizadores)

Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos

Salvador
EDUFBA
2008



©2008, By Robinson Moreira Tenório e José Albertino Carvalho Lordêlo.
Direitos de edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA
Feito o depósito legal.

Revisão e normalização
Álvaro Cardoso de Souza
Sônia Chagas Vieira

Editoração Eletrônica e arte-final
Rodrigo Oyarzábal Schlabit

Layout da Capa
Alberto Batinga Pinheiro

Biblioteca da Faculdade de Educação - UFBA

F723 Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos /
Robinson Moreira Tenório e José Albertino Carvalho Lordêlo, organizadores.
Salvador: EDUFBA, 2008.
326 p.

Co-edição: Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da UFBA.

ISBN 978-85-232-0554-6

1. Pesquisa – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Pesquisa
educacional. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Lordêlo, José Albertino Carvalho. III.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pesquisa e
Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.7 22. ed.

EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n - Campus de Ondina,
40170-290 Salvador-BA
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

Sumário

7| Os desafios da formação pela pesquisa

À guisa de apresentação

19| A formação profissional através da pesquisa: trajetórias diferenciadas, mas convergentes

Maria Regina Filgueiras Antoniazzi e Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto

39| O indivíduo coletivo: reflexões e contrapontos nas utopias da constituição do indivíduo comunitário e suas manifestações

Miguel Angel García Bordas e Maria Cecília de Paula e Silva

55| Algumas considerações metodológicas acerca da abordagem de estudo de caso na área da educação

Jose Wellington Marinho de Aragão

65| Afetividade e produção do conhecimento: em busca de novos paradigmas

Robinson Moreira Tenório e Uaçai de Magalhães Lopes

87| Tocando de ouvido: ecos do construtivismo em notas de alfabetização para composição de um projeto de extensão com professoras alfabetizadoras

Paulo Gurgel, Iracema de Jesus e Ivana de Deus Nogueira

109| Tecendo redes entre o desenvolvimento infantil, a ludicidade e a relação espacial

Celma Borges Gomes e Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

131| Lazer, cultura e educação no contexto de pesquisa: possibilidades dialógicas no espaço escola-comunidade

Maria Cecília de Paula e Silva e Anália de Jesus Moreira

145| A capoeira no “jogo” da aprendizagem: perspectivas para a formação da pessoa com deficiência visual

Jean Adriano Barros da Silva e Roberto Sanches Rabello

171 | A experiência fílmica e formação: re-significando os referenciais teórico-epistemológicos da práxis pedagógica

Maria Antonieta de Campos Tourinho e Rosane Meire Vieira de Jesus

199 | Formação de professores e militantes culturais: base conceitual

Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Carlos Roberto Colavolpe, Erika Suruagy Assis de Figueiredo e Marize Souza Carvalho

217 | Empoderamento na escola: utopia ou realidade?

Cláudia Dias da Silva e José Albertino Carvalho Lordêlo

235 | Pesquisa em história da educação: questões de gênero e o magistério baiano

Sara Martha Dick

255 | Práticas educativas "atravessadas" pelo gênero: percepções de docentes sobre identidades de meninas e meninos

Ângela Maria Freire de Lima e Souza, Tatiane de Lucena Lima

275 | A mulher no sistema prisional: alguns aspectos da vivência de sua sexualidade

Cláudia Regina Vaz Torres e Teresa Cristina Pereira Carvalho Fagundes

293 | Limites e possibilidades da educação a distância: um olhar sobre o sujeito da aprendizagem na evasão de cursos via internet

Edvaldo Souza Couto, Rosa Meire Carvalho de Oliveira, Tânia Motta de Souza e Danilo Rodrigues César

311 | Desafios educacionais em um mundo de automação

Robinson Moreira Tenório e Cláudio Alves Amorim

Os desafios da formação pela pesquisa à guisa de apresentação

A presente publicação é um resultado concreto, entre muitos outros, do trabalho que vem sendo desenvolvido por toda a comunidade do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação para a formação qualificada, pela pesquisa, de profissionais da educação.

O Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da UFBA oferece Cursos de Mestrado e de Doutorado, sendo a proposta atual decorrente de uma evolução que teve início em 1972 com a primeira turma de Mestrado. Em 1992, foi criado o Curso de Doutorado, tendo como princípio a política de expansão gradual dos cursos de Pós-Graduação, recomendado oficialmente pela CAPES/MEC, em 09/08/96, passando a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

O PPGE objetiva a formação de profissionais qualificados para o exercício de atividades de ensino, de pesquisa e para a produção de conhecimento no campo da educação. Nessa perspectiva, tem como foco:

- Formar o profissional de Educação (docente, pesquisador, técnico e consultores em geral) capaz de elaborar e implementar projetos de pesquisa inovadores e de pertinência socioeducacional;
- Constituir-se em instância de reflexão coletiva sobre as práticas e as teorias pedagógicas;
- Desenvolver pesquisas e análises do fenômeno educacional, em suas múltiplas relações sociais e culturais.

No ano de 2006, o Colegiado do PPGE concluiu as mudanças na estrutura da concepção curricular do Programa, tendo como preocupações fundantes: a) proporcionar um maior dinamismo na formação proposta; b) diminuir o tempo de conclusão das dissertações e teses e c) densificar/estimular a atitude de pesquisa como princípio formativo, bem

como uma cultura de produção, para tornar o currículo mais dinâmico e próximo da capacidade dos alunos efetivarem a gestão da sua própria formação com criatividade no seio dos Grupos de Pesquisa, eliminando disciplinas obrigatórias por Linhas de Pesquisa, creditando atividades antes não creditadas e diminuindo o número de créditos.

Tanto pelas sinalizações das avaliações CAPES, quanto pelo próprio entendimento da comunidade PPGE-FACED, essas mudanças já se faziam necessárias e foram aprovadas por unanimidade pela Câmara de Pós-Graduação da UFBA.

Neste sentido já se efetivou a decisão do Colegiado em solicitar no processo de qualificação tanto dos Projetos de Mestrado quanto de Doutorado, que tais Projetos já sejam apresentados com um artigo refletindo algum aspecto da temática eleita pelos projetos. Essa decisão visa à efetivação/intensificação do que o PPGE está denominando de uma *cultura de produção intensificada*, bem como, busca tornar as conclusões de dissertações e teses mais céleres, diminuindo, portanto, o tempo médio de conclusão do Curso.

As mudanças, acima descritas, efetivadas na matriz curricular, passam a entrar em vigor no Programa a partir do ano de 2007. Neste mesmo período, projetam-se e organizam-se estudos e mudanças no regimento do Programa, avaliado como defasado em relação aos avanços formativo-curriculares.

Houve em 2007 uma rearticulação mais intensa em redes de pesquisa, participando de editais de projetos que tenham essa pretensão, ou mesmo aceitando como importante, em termos de impacto social, a necessidade de criar redes de solidariedade com vários espaços institucionais de formação, ligados à pós-graduação, à graduação, à educação básica e outras instâncias formativas da sociedade civil contemporânea.

Pode-se afirmar, seguramente que, no âmbito do PPGE, o ano de 2007 caracterizou-se por uma forte preocupação em aperfeiçoar os mecanismos de gestão existentes e criar novas diretrizes e ferramentas, com o propósito de melhorar substantivamente os indicadores de desempenho do programa. Mais do que nunca, propiciou-se a integração entre docentes e discentes com o firme propósito de fazer avançar em todos os níveis os nossos indicadores tanto quantitativos quanto qualitativos. Um dos resultados mais visíveis desse esforço no ano de 2007 foi

a nossa marca histórica de conseguirmos realizar 70 defesas de mestrado e doutorado, o que significou um incremento de quase 100% em relação a nossas marcas anteriores. Isso foi possível, graças a um acompanhamento individualizado dos prazos de conclusão das dissertações e teses, com prioridade para os casos mais críticos, conseguiu-se um resultado muito acima da média e além das expectativas em termos do número de egressos no ano de 2007: 41 mestres e 29 doutores, totalizando 70 trabalhos concluídos. Tal resultado contribuiu para uma melhoria significativa no fluxo de entrada e saída de alunos.

Ainda no ano de 2006, efetivou-se a primeira publicação bianual, em parceria com a Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), sob a denominação Educação, Pesquisa e Práxis Pedagógica, concebida como um veículo de publicização das principais pesquisas e estudos realizados pelo PPGE, bem como um outro seminário anual, cujo objetivo é a expressão do movimento de produção do conhecimento no âmbito do Programa.

Em julho de 2007, a partir da posse do novo colegiado e eleição de novos coordenador e vice-coordenador, com o objetivo de dar mais agilidade e eficiência à gestão do PPGE, foram criadas, no âmbito do colegiado, seis coordenações executivas, a saber: coordenação executiva financeira, coordenação executiva de produtividade docente e discente, coordenação de relações institucionais, coordenação executiva de normas e diretrizes, coordenação executiva de seleção, e coordenação executiva acadêmica. O colegiado passou a ter não só função deliberativa e usual, mas também função executiva, antes concentrada no coordenador.

O grande fator motivador do conjunto de professores e alunos participantes do programa para o ano de 2008 foi a melhoria da qualidade do mesmo, com a consequente melhoria dos seus indicadores. A principal meta do triênio 2008-2010 é alcançar conceito cinco na Avaliação CAPES. Para alcançar tal meta, foram ou estão sendo tomadas as seguintes providências: avaliação externa por pares com o objetivo de credenciamento e re-credenciamento docente; melhor delimitação do corpo de professores permanentes, a partir de critérios de produtividade pertinentes e aplicação rigorosa destes critérios; gestão mais participativa, eficaz e eficiente, através da criação de coordenações executivas no âmbito do colegiado, participação dos coordenadores de linha no ór-

gão colegiado e maior integração grupos/linhas/colegiado de curso; revisão do Regimento Interno para atender a novas necessidades administrativas, acadêmicas e produtivas do programa; acompanhamento rigoroso dos prazos máximos de defesa de todos os alunos do PPGE; normas para concessão de créditos por publicação, normas para apoio financeiro para participação em eventos, entre outras diretrizes e normas, e, por fim, mas não menos importante que as anteriores, estratégias e ferramentas para incentivar o aumento da produtividade docente e discente e, especialmente, a produção comum docente-discente.

Esta obra resulta desta última ação. Quase a totalidade dos trabalhos aqui apresentados é resultado do trabalho conjunto entre docentes e discentes do programa, e, já pela própria forma de produção, através de atividade de investigação coletiva e formativa os inseri dentro da temática geradora da obra, a formação pela pesquisa. Convidamos os leitores a saborearem os trabalhos, apresentados a seguir, que revelam uma parte do variado cardápio de desafios pedagógicos, políticos e epistemológicos da formação pela pesquisa que constitui a própria razão do nosso Programa de Pós-Graduação.



O texto inicial, de autoria de Maria Regina Filgueiras Antoniazzi e Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto, denominado *A formação profissional através da pesquisa: trajetórias diferenciadas, mas convergentes*, relata as trajetórias acadêmicas de dois sujeitos autores, os próprios Alberto e Maria Regina, mostrando como a prática da pesquisa tem sido determinante na formação profissional de ambos. A partir do relato das trajetórias percorridas por cada um dos autores, e da explicitação dos aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos que nortearam essas trajetórias, os autores analisam os impactos da Reforma do Estado brasileiro na década de 1990, com destaque para a universidade pública e para o ambiente da pesquisa.

Miguel Angel García Bordas e Maria Cecília de Paula e Silva, no texto *O indivíduo coletivo: reflexões e contrapontos nas utopias da constituição do indivíduo comunitário e suas manifestações* afirmam que a força do comunitário aparece muitas vezes num contexto em que os processos de uma globalização parecem querer tomar conta do espaço societário mundial. Nas relações sociais atuais modernas a comunidade tem se tornado centro de interesses, às vezes radicais, reacionários e saudosos, junto de outros conceitos como o de família, religião, raça,

nação. Neste contexto a questão dos valores e as atitudes construídas conjuntamente, a constituição do indivíduo plural e coletivo representa uma grande lacuna, um grande desafio nos denominados processos de socialização. A perspectiva comunitária e suas formas e representações, níveis de consciência e pertinência de indivíduos aos grupos permitem compreender os processos identitários e as transformações de indivíduos em sujeitos comunitários. O pressuposto é de que as instâncias singulares e plurais, junto com as manifestações linguísticas do pronome “eu”, em primeira pessoa do singular, e do pronome “nós”, no seu correspondente plural, podem permitir-nos identificar e refletir sobre algumas dimensões da dinâmica e dos processos de constituição dos indivíduos coletivos e comunitários.

Em *Algumas considerações metodológicas acerca da abordagem de estudo de caso na área da educação*, de autoria de José Wellington Marinho de Aragão, a abordagem metodológica de estudo de caso aplicada à investigação dos fenômenos da educação formal é discutida, tomando como referência uma tese de doutorado em educação elaborada com o uso desta metodologia. Inicialmente, faz-se uma pequena incursão teórica com referências a alguns autores consultados que explicam as principais características do estudo de caso na área da educação; e, de seguida, apresenta-se o esquema e os procedimentos utilizados na referida tese de doutorado que se serviu desta metodologia científica para investigar quatro Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundef no estado da Bahia, abarcando o período de 1998 a 2001.

No ensaio *Afetividade e produção do conhecimento: em busca de novos paradigmas*, Robinson Moreira Tenório e Uaçai de Magalhães Lopes discutem a afetividade como novo elemento na produção do conhecimento científico. A afetividade, apesar de elemento expurgado da produção do conhecimento por uma concepção positivista de ciência, contém em si a chave para as respostas necessárias aos problemas da sustentabilidade enfrentados pelas sociedades humanas contemporâneas. Tais respostas encontram-se na valorização do individual, do local e da “corporeidade” enquanto recipientes das emoções, da subjetividade, das ações efetivas e do prazer como princípios fundamentais da sustentabilidade. Esses princípios foram sistematicamente excluídos pelas sociedades modernas da produção de conhecimento, relegados como



elementos secundários, pois subjetivos. Este ensaio pretende discutir a valorização do singular, do local, da emoção, do corpo, enquanto elementos próprios da afetividade e sua importância no processo de produção de conhecimento e conseqüentemente no processo de construção da sustentabilidade da vida nas comunidades humanas. A discussão dos autores visa recolocar a afetividade no centro da atividade humana em geral e da produção do conhecimento científico em particular, evidenciando a afetividade como elemento fundamental da sustentabilidade.

Paulo Gurgel, Iracema de Jesus e Ivana de Deus Nogueira, no trabalho denominado *Tocando de ouvido: ecos do construtivismo em notas de alfabetização para composição de um projeto de extensão com professoras alfabetizadoras* apresentam uma proposta de extensão passível de ser adaptada a programas de formação de professores alfabetizadores. Associado ao trabalho desenvolvido pelos autores como membros integrantes do Laboratório de Epistemologia Genética da UFBA, este programa foi construído utilizando como fonte de dados um estudo de caso que teve como seu objeto os discursos de cinco professoras de escolas da rede municipal de educação da cidade de Salvador. Procedendo uma análise de conteúdos destes discursos tomando como referência os conceitos de saberes docentes e conhecimentos universitários, aos autores propõe um elenco de temas que consideram necessários para compor o repertório mínimo de saberes universitários para a resignificação de práticas de alfabetização cientificamente referenciadas.

Já no texto *Tecendo redes entre o desenvolvimento infantil, a ludicidade e a relação espacial*, de Celma Borges Gomes e Cláudia Celeste Lima Costa Menezes discutem o desenvolvimento infantil, o processo de socialização da criança, a ludicidade e os espaços educativos. Tecer estes fios do conhecimento humano e reconhecer a interação existente entre eles e a interferência dessa relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem se constitui o principal objetivo do trabalho. A complexidade do desenvolvimento e da existência humana aliados aos anseios da contemporaneidade exige, segundo as autoras, a formação de indivíduos pensantes e críticos e que se posicionem no mundo como verdadeiros atores sociais. Transformar os espaços educativos infantis em espaços de pesquisa, de reflexão da práxis pedagógica, de renovação do ser humano e da realidade social

tem sido o compromisso dos pesquisadores da área educacional, visando oferecer à criança condições para sobreviver na sociedade de forma digna, justa e prazerosa.

As autoras Maria Cecília de Paula e Silva e Anália de Jesus Moreira, no trabalho intitulado *Lazer, cultura e educação no contexto de pesquisa: possibilidades dialógicas no espaço escola-comunidade*, analisam manifestações da cultura comunitária e sua relação com a pedagogia tradicional e sugerem novas discussões sobre o conceito de lazer como fator oposto ao trabalho, na visão hegemônica. Estudo de natureza qualitativa e descritiva, o texto analisa o contraste de lazer como tempo livre definido por Marx, a partir do tratamento dado ao lazer na escola e a Educação mediando o debate. O recorte é feito por meio das relações multiculturais, considerando a escola pública periférica e as manifestações ditas “sub-cultas” a exemplo do arrocha, do pagode, do *hip hop*, do *rap* e seus componentes agregados de valores sociais e políticos da comunidade. Como resultados, apontam o lazer como aporte histórico construtor das identidades e sua repercussão no ambiente escolar, tendo em vista o que desenha a Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino básico brasileiro.

Em *A capoeira no “jogo” da aprendizagem: perspectivas para a formação da pessoa com deficiência visual* Jean Adriano Barros da Silva e Roberto Sanches Rabello apresentam um trabalho fruto de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado junto ao PPGGE da FAGED/UFBA, e tem como foco principal a ação pedagógica na área de Educação Especial, fazendo um recorte sobre as possibilidades e perspectivas da capoeira para pessoas com deficiência visual. Neste sentido, apresentam algumas reflexões e diálogos com autores da área, que apontam para as nuances da temática de investigação, a partir da análise do ritual da capoeira, seus movimentos e sua musicalidade na ação pedagógica em Educação Especial, considerando uma educação descentralizada da lógica de supremacia da “visão”, capaz de potencializar o aprendizado pela valorização do sensível na ação educativa do não vidente, estabelecendo como princípio desencadeador do processo uma arte que, além de possuir uma identidade histórica com nossa realidade, pode alavancar inúmeras situações geradoras de criticidade sobre os conflitos da vida em sociedade.

Em *A experiência fílmica e formação: re-significando os referenciais teórico-epistemológicos da práxis pedagógica*, Maria Antonieta de Campos Tourinho e Rosane Meire Vieira de Jesus fazem a aproximação entre duas áreas de conhecimento: cinema e educação. É instigante a possibilidade de uma experiência fílmica atualizar a inteligibilidade e sensibilidade do espectador, estando ele fora ou dentro da escola. No entanto, no processo de educação formal, o filme é, geralmente, visto como um pretexto e não como um texto que espectador-professor e espectador-aluno interpretam em um exercício hermenêutico para avaliar em que dimensão tal compreensão/ interpretação se manifesta na própria existência. Nesse sentido, este trabalho acadêmico reflete, inicialmente, sobre a linguagem cinematográfica e sua construção de uma *mise en scène* que aproxima o espectador da realidade ao propiciar o registro e a revelação do mundo visível, como também o afasta do real ao se perder na sucessão de imagens, cores, luzes e sonoridades. Discute-se também a natureza da experiência fílmica e como ela participa do processo formativo, já que se trata de uma (re)apresentação complexa da realidade. E, finalmente, a partir da abordagem hermenêutica fenomenológica, discorre-se sobre os referenciais teórico-epistemológicos da práxis pedagógica que possibilita a experiência fílmica como participante do processo formativo, (des/re)construindo o currículo.

O texto *Formação de professores e militantes culturais: base conceitual*, dos autores Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Carlos Roberto Colavolpe (UFBA/FACED/LEPEL), Érika Suruaggy Assis de Figueiredo e Marize Carvalho, constitui a série de textos de referência no trabalho que realizam para consolidar um grupo de pesquisa, uma rede de grupos de pesquisa regional e uma rede nacional de estudos e pesquisas sobre políticas públicas de esporte e lazer induzidas a partir do Ministério do Esporte e de formação de professores para a educação do campo induzida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Dentro desse esforço local, regional e nacional, os autores destacam a questão da formação de professores e militantes culturais, sujeitos históricos dos quais depende, em parte, em função da qualidade da atuação pedagógica, científica e política, os rumos que podem ter a formação humana de crianças, jovens e adultos e a construção da cultura, em nosso caso, a cultura corporal. Os autores explicitam a base conceitual sobre for-

mação de professores e militantes culturais sob a qual propõe mutirões e círculos enquanto elementos organizativos articulados na perspectiva do projeto histórico que se coloca para além da lógica do capital organizar a produção da vida.

Cláudia Dias Silva e José Albertino Carvalho Lordêlo assinam o trabalho denominado *Empoderamento na escola: utopia ou realidade?* O estudo destes autores analisou as características apresentadas pelo colegiado escolar de uma unidade de ensino pública que propiciam o empoderamento da comunidade na gestão escolar. A pesquisa envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com conselheiros, incluindo o diretor da escola, bem como acompanhamento de reuniões do órgão e análise de atas de reuniões realizadas no período de 2005 a 2006. O estudo revelou que as relações de poder que se propõem à co-responsabilização na escola ocorrem sob a deliberação e orientação da direção, que tenta fortalecer o órgão colegiado. Identificou que a tentativa de descentralizar o poder na gestão da escola serve para reforçar o poder do segmento professor. Os pais e os alunos são os segmentos menos empoderados. Por fim, concluiu que empoderar indivíduos que dispõem de diferentes ferramentas para agir com o objetivo de mudar sua condição e a do grupo que pertence é um desafio.

O texto *Pesquisa em história da educação: questões de gênero e o magistério baiano* é assinado por Sara Martha Dick. Seu trabalho busca analisar os resultados de pesquisa sobre o processo histórico de transformação sofrida na formação para o magistério, que inicialmente (séc.XIX) foi dirigido basicamente para o sexo masculino e, que, já no final deste mesmo século passa por uma transformação gradual, com uma caracterização de uma atividade feminina. Esta situação afirma-se no início do século XX, com cursos de formação de professores voltados para este fim. Pretende a autora avaliar as condições em que se processaram tais mudanças na Bahia, assim como discutir a formação escolar/profissional oferecida pelos poderes públicos às mulheres, a partir de políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino, ou seja, formação de professores. O enfoque é para o conjunto destas transformações, particularmente com atenção para a situação da Bahia. O estudo deste tema pretende contribuir com a História da Educação Brasileira e, principalmente baiana, cujo quadro historiográfico, de recente desenvolvimento, ainda possui imensas lacunas. A discussão trazida neste

texto certamente auxiliará na composição desta historiografia tão ca-
rente.

Ângela Maria Freire de Lima e Souza e Tatiane de Lucena Lima apresentam o resultado de uma investigação realizada com um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia da União Metropolitana de Educação e Cultura, também professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar, tomando gênero como categoria analítica central, as narrativas destes estudantes sobre concepções de gênero e suas consequências no exercício de suas práticas educativas. O trabalho intitulado *Práticas educativas "atravessadas" pelo gênero: percepções de docentes sobre identidades de meninas e meninos* parte do seguinte problema de pesquisa: como os estudantes do curso de Pedagogia da UNIME compreendem as relações de gênero e vivenciam suas práticas educativas nesta perspectiva? Para responder a esta questão, as autoras analisaram as categorias identidades, gênero e currículo. No campo epistemológico, o estudo se situa no escopo das epistemologias feministas. A pesquisa empírica de natureza qualitativa caracterizou-se como um estudo de caso, cuja amostra constituiu dez estudantes de Pedagogia que participaram das técnicas do grupo focal e da entrevista individual semiestruturada. Este trabalho revelou a ocorrência de discursos inclinados a concepções biologizantes sobre os gêneros e a naturalização dos estereótipos sexistas pelos sujeitos da pesquisa, embora também se configurem pensamentos propositivos acerca da equidade de gênero em sala de aula.

O trabalho *A mulher no sistema prisional: alguns aspectos da vivência de sua sexualidade*, de Cláudia Regina Vaz Torres e Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes é um texto reflexivo sobre como se processam as manifestações da sexualidade de mulheres que se encontram no cárcere, suas possibilidades e limitações, e sobre a consciência de gênero propiciada pela vivência de ações educativas libertadoras.

No texto *Limites e possibilidades da educação a distância: um olhar sobre o sujeito da aprendizagem na evasão de cursos via internet*, Edvaldo Souza Couto, Rosa Meire Carvalho de Oliveira, Tânia Motta de Souza e Danilo Rodrigues César partem dos resultados de recentes pesquisas que apontam para o fato que são consideráveis os níveis de evasão ou de baixa participação em cursos de Educação a Distância (EAD), no

Brasil ou em outras partes do mundo. Na contramão desses indicadores, assiste-se ao *boom* do mercado de formação a distância, que registrou entre 2004 e 2006 crescimento de 150% no número de alunos matriculados na modalidade no Brasil entre cursos credenciados. Esse modelo de formação a distância instituiu um padrão de aprendizagem colaborativa que protagoniza o aluno e cobra permanentemente dele atitudes que o colocam como o responsável pelo sucesso do processo de construção da aprendizagem em rede. Com base nos dados levantados em recentes pesquisas, este artigo objetiva lançar um olhar sobre o papel que joga o protagonismo do aluno nos índices de evasão e baixa participação nos cursos de EAD e, por outro lado, analisar de que forma a atual concepção de professor como “tutor”, “mediador”, dentre outros rótulos, interfere nos resultados dos cursos, seja semipresencial ou a distância.

O ensaio de Robinson Moreira Tenório e Cláudio Alves Amorim, denominado *Desafios educacionais em um mundo de automação* identifica alguns dos relevantes desafios educacionais colocados pela rápida disseminação da automação nos mais variados campos da atividade humana. Tenório e Amorim propõem que os educadores integrem, nas suas práticas, três aspectos fundamentais do conhecimento humano: *epistéme* (conhecimento teórico), *tékhne* (técnica, “ofício”) e *phrónesis* (sabedoria prática), a fim de formar cidadãos capazes de lidar com os dispositivos cibernéticos de forma produtiva e conseqüente.

Salvador, novembro de 2008.

Robinson Moreira Tenório

Coordenador do PPGE,
Faculdade de Educação da UFBA

José Albertino Carvalho Lordêlo

Vice-coordenador do PPGE,
Faculdade de Educação da UFBA



A formação profissional através da pesquisa: trajetórias diferenciadas, mas convergentes

Maria Regina F. Antoniazzi

Professora da Faculdade de Educação da UFBA
toniazzi@ufba.br

Alberto Álvaro V. Leal Neto

Mestrando em Educação da Faculdade de Educação da UFBA
albertoleal.neto@terra.com.br

A teoria é necessária e nos ajuda muito, mas por si só não fornece os critérios suficientes para nós estarmos seguros de agir como certo. Nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros. A gente depende em última análise da prática – especialmente da prática social – para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com conceitos (e com as totalizações). (KONDER, 2000, p. 43)

Introdução

O presente artigo tem como objetivo relatar as trajetórias acadêmicas de dois sujeitos autores: Alberto, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e Maria Regina, professora orientadora, explicitando como a prática da pesquisa tem sido determinante na formação profissional de ambos.

A base teórica que dará suporte ao relato das experiências dos dois pesquisadores será os artigos de Nagle (1999) e Ribeiro (1999) por acreditarmos serem publicações relevantes tanto para aqueles que têm interesse de iniciar o processo de pesquisa como para aqueles que já o exercitam cotidianamente. Entretanto, como poderá ser observado

no decorrer da leitura deste trabalho, utilizaremos outros referenciais teóricos como forma de ampliarmos o debate sobre o assunto.

Nesse sentido, a partir do resgate, das trajetórias percorridas por cada um dos autores e da explicitação dos aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos que nortearam essas trajetórias, procuraremos destacar alguns desafios impostos a todos aqueles que trilham o caminho da pesquisa no ambiente universitário.

Assim, o objetivo proposto neste artigo – relatar as trajetórias acadêmicas de dois sujeitos autores no campo da pesquisa – pretende não apenas contribuir para a ampliação do debate acerca da pesquisa no ambiente da universidade como também propor uma reflexão sobre o fazer acadêmico de professor/aluno no cotidiano dessa instituição, explicitando como “os novos tempos”¹ mudaram substantivamente as políticas públicas em relação à universidade pública brasileira como um todo e, particularmente, sobre os Programas de Pós-Graduação.

Para exposição dessas nossas ideias, dividimos o artigo da seguinte forma: **Introdução; Trajetórias diferentes, fins semelhantes** – no qual apresentamos um breve memorial de nossas trajetórias, incluindo a discussão sobre as opções teóricas e metodológicas que influenciaram na nossa formação; **Os impactos da Reforma do Estado nas atividades da pesquisa universitária** – no qual estabelecemos uma relação entre o teórico, isto é, a produção acadêmica e o fazer pesquisa no cotidiano da universidade pública brasileira; e as **Considerações Finais**, quando retomamos as trajetórias percorridas e estabelecemos os nexos possíveis entre o teórico e o prático no fazer pesquisa.

Trajetórias diferentes, fins semelhantes

Neste item, historiamos as nossas trajetórias: no subitem **Da graduação em Ciências Sociais ao mestrado em Educação** – Alberto relata seu percurso como estudante do Curso de Ciências Sociais da

¹ Denominamos de “os novos tempos” o processo de reorganização do Estado brasileiro a partir da Reforma do Estado, implantada por Bresser Pereira no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que redefine seu papel em relação à educação com a aplicação das políticas neoliberais.

UFBA até a chegada ao mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da mesma Universidade. No subitem **Do Seminário Livre de Pesquisa ao mestrado e doutorado** – Maria Regina relata sua experiência, inicialmente, como Técnica em Assuntos Educacionais na Faculdade de Educação da UFBA e, posteriormente, como professora-pesquisadora do quadro permanente da instituição.

Da graduação em Ciências Sociais ao mestrado em Educação

Era o ano de 2002, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) da Universidade Federal da Bahia. Naquele ano, mais precisamente em seu segundo semestre letivo, começava como estudante universitário a minha trajetória no universo da pesquisa acadêmica. Recém-promovido ao terceiro semestre do Curso de Ciências Sociais e sem saber ainda qual habilitação escolher², iniciei o meu processo de formação para a pesquisa.

Tudo começou com o ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido pela UFBA em parceria com instituições de fomento, tais como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Através do projeto de iniciação científica, *Deserdados do mar e segregados em terra*, coordenado pelo professor Dr. Gey Espinheira, do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, e financiado pela FAPESB, pude ter o primeiro contato com o ambiente da pesquisa e com os elementos que a compõem.

No início, praticamente tudo era novidade. O objeto da pesquisa, a construção dos objetivos a serem alcançados, os caminhos metodológicos a serem percorridos para a resolução do problema³, os referenciais teóricos sugeridos, o campo empírico de investigação, to-

² O Curso de Ciências Sociais da UFBA possibilita quatro caminhos de formação universitária: Licenciatura em Ciências Sociais, bacharelado em Sociologia, Antropologia ou Ciência Política.

³ No contexto da pesquisa, o problema deve ser entendido como uma construção conceitual do pesquisador a partir de determinado aspecto da realidade que pretende investigar.

dos esses elementos, que estavam descritos no projeto, eram na minha vida universitária apenas constructos teóricos, ou seja, ainda não faziam parte do meu “fazer acadêmico”; pois o exercício sistemático da pesquisa, à época, ainda não estava presente na minha trajetória enquanto universitário.

Apesar de estar há mais de um ano na universidade e ter cursado várias disciplinas, Filosofia, Sociologia, Economia, Antropologia, Política, etc., naquele momento fiz minha primeira constatação: fazer pesquisa possui particularidades que lhe são próprias e que, portanto, a difere do ensino e da extensão⁴, outros dois pilares da universidade pública brasileira.

Assim, ao me familiarizar com os elementos estruturais de um projeto de pesquisa e com o desenvolvimento das atividades e sessões de orientação, passei a aprofundar os estudos teóricos relacionados à temática e ampliar o contato com o campo empírico de investigação, mais precisamente a localidade de Novos Alagados, Subúrbio Ferroviário de Salvador, ambiente que me era pouco familiar.

Nesse momento, cabe destacar que o aprofundamento teórico – essencial para aqueles que fazem pesquisa, – só foi possível a partir do diálogo com o orientador, com o grupo de pesquisa⁵ e com os demais pesquisadores associados do Centro de Recursos Humanos⁶ (CRH) da UFBA. O diálogo com essas pessoas, juntamente com as leituras sistemáticas de autores que já desenvolviam estudos e pesquisas sobre a temática, contribuíram para uma segunda constatação do meu processo de formação para a prática da pesquisa: a necessidade da escolha de uma base teórica que pudesse contribuir para o processo de desenvolvimento das atividades do projeto de pesquisa e para o meu caminhar enquanto estudante-pesquisador na área de ciências humanas.

⁴ Considerando o objetivo deste artigo – formação profissional através da pesquisa – não trataremos da questão do ensino e da extensão, sem, contudo, deixar de destacar a importância de ambos para a constituição da universidade pública brasileira.

⁵ Ao ingressar no projeto de iniciação científica, *Deserdados do mar segregados em terra*, passei a fazer parte do grupo de pesquisa Cultura, Cidade, Democracia: Sociabilidade, Representações e Movimentos Sociais, grupo este cadastrado no CNPq sob a liderança do professor Dr. Gey Espinheira.

⁶ O CRH é um centro de estudos de caráter interdisciplinar e interdepartamental voltado para a pesquisa (básica e aplicada), a extensão e o ensino suplementar prático na área das ciências sociais.

Vale destacar que para o estudante-pesquisador em início de formação, a escolha de uma base teórica que dê suporte às suas análises não é uma tarefa fácil, principalmente em virtude das diversas concepções teóricas e modos de compreender a vida social presente nas ciências humanas. Outro elemento que dificulta a escolha de uma base teórica para um iniciante nessa área diz respeito, frequentemente, a pouca familiaridade do mesmo com os pressupostos e autores da área de conhecimento que optou, para prosseguir seus estudos em nível superior.

Diante dessa constatação, gostaria de destacar novamente o papel do orientador e de outros professores-pesquisadores no meu processo de formação para a pesquisa, tanto no que concerne ao entendimento das diferentes concepções teóricas: positivismo, estruturalismo, interacionismo simbólico, materialismo histórico, etc., presentes nas ciências humanas, quanto na apresentação dos limites e possibilidades dessas concepções, no que tange à compreensão dos fenômenos sociais e suas particularidades.

Logo, no meu processo de formação, a troca de experiências e conhecimentos com outros profissionais, que fazem da pesquisa uma prática cotidiana, juntamente com o aprofundamento teórico de determinados pressupostos do conhecimento científico e suas diferentes abordagens permitiram-me fazer escolhas que foram fundamentais para o meu caminhar enquanto estudante-pesquisador.

Nesse caminhar de escolhas e de tomada de decisões, relembro o primeiro livro que estudei enquanto bolsista de iniciação científica, *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1975), mais particularmente seu primeiro capítulo *O processo de pesquisa* cujos autores, ao tratarem do objetivo da pesquisa, assim o definem:

[...] é descobrir respostas para perguntas, através do emprego de processos científicos. Tais processos foram criados para aumentar a probabilidade de que a informação obtida seja significativa para a pergunta proposta, e, além disso, seja precisa e não-viesada. Certamente, não existe garantia de que qualquer empreendimento de pesquisa apresente, na realidade, informação significativa, precisa e não enviesada. Mas os processos de pesquisa têm maior probabilidade de fazê-lo do que qualquer outro método conhecido pelo homem. (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1975, p. 5)

A partir da citação de Selltiz, Wrightsman e Cook (1975), e do contato com autores clássicos das ciências humanas, tais como Émile Durkheim e sua análise sobre o fato social; Karl Marx e a busca pelo desvelar das particularidades do modo de produção capitalista; e Max Weber e seus “tipos ideais”, pude realizar a terceira constatação: na prática da pesquisa sem a escolha de um “método”, dificilmente um pesquisador irá conseguir alcançar os objetivos propostos em um projeto de pesquisa e transformar as suas etapas em um produto que sirva para divulgação/socialização dos seus achados.

Tendo em vista a necessidade de escolher “um método” como forma de auxiliar o processo de desenvolvimento do projeto de iniciação científica, naquele momento, optei pela concepção materialista, histórica e dialética, proposta por Marx, enquanto método de compreensão da realidade. A escolha dessa opção está ligada ao fato de acreditar que só seja possível compreender a vida social e suas configurações tempo-espço a partir do real, do concreto, ou seja, do movimento do mundo dos homens e de suas ações na construção da vida cotidiana.

Além dessa opção, para dar continuidade ao meu processo de formação no ensino superior, optei pela Licenciatura em Ciências Sociais. A escolha da Licenciatura como caminho a ser percorrido para a formação profissional e universitária esteve relacionada tanto a algumas constatações feitas no projeto de iniciação científica *Deserdados do mar e segregados em terra* quanto às afinidades que passei a ter em relação às disciplinas pedagógicas, tais como Psicologia Aplicada à Educação, e Didática, ministradas na Faculdade de Educação da UFBA.

Durante um ano de pesquisa na localidade de Novos Alagados, e ao aprofundar a análise acerca da transferência dos moradores residentes em áreas de riscos – palafitas, para conjuntos habitacionais periféricos, foi possível constatar um desencontro de expectativas. Os moradores, ao saírem das palafitas, acreditavam que haveria uma mudança significativa em suas condições de vida. Entretanto, os resultados da pesquisa apontaram que a melhoria, no que diz respeito às condições de infra-estrutura urbana, água, luz e da própria habitação, não foi acompanhada por uma melhoria das condições sociais, dentre elas, renda, segurança, trabalho e educação. Esses dois últimos pontos, trabalho e educação, despertaram em mim o interesse em continuar a

realizar estudos e pesquisas na área, como forma de ampliar os meus conhecimentos nesse aspecto da realidade.

Encerrado o projeto de iniciação científica, final de 2003, e após mais dois semestres de atividades acadêmicas, finalizei a primeira etapa de minha formação para a pesquisa – a conclusão da Licenciatura em Ciências Sociais, que me habilitou para o exercício da docência em nível fundamental e médio e para a prática de atividades de pesquisa.

Tendo em vista essa oportunidade de continuar a realizar a prática da pesquisa como algo cotidiano na minha vida profissional, juntamente com meu interesse em aprofundar os estudos e pesquisas relacionadas à área Trabalho e Educação, decidi fazer uma pós-graduação *lato sensu* em Administração, no ano de 2007, como forma de ampliar os meus conhecimentos nessa área. A escolha da Administração como campo de aprofundamento de estudos deve-se ao fato de acreditar, naquele momento, que os profissionais ligados a essa área tendem a influenciar outras pessoas no tocante ao modo como elas devem tratar a relação entre oportunidades de ingresso-permanência no mercado de trabalho e os níveis de escolarização exigidos pelas empresas contratantes de mão-de-obra neste país.

Assim, a partir da realização do curso pós-graduação em Administração de Empresas, que teve a duração de 15 meses, pude reafirmar alguns pressupostos da concepção materialista, histórica e dialética como caminho de explicação da realidade social. À medida que identificava as formas de gestão e organização do trabalho como parte da realidade objetiva, concreta, reafirmava que o mundo é feito pelos seres humanos, que têm suas vontades e desejos. Em seguida, através do destaque da qualificação profissional como pressuposto para o ingresso-permanência no mercado de trabalho atual, visualizava o movimento histórico da globalização dos mercados e as exigências empresariais quanto à formação da mão-de-obra cada vez mais qualificada. E por último, ao partir do pressuposto que o real tem um movimento, captei que os ciclos periódicos de prosperidade seguidos de crises, por exemplo, na bolsa de valores, são reflexos da instabilidade do modo de produção capitalista que vivemos hoje.

Nesse caminhar, após a conclusão da pós-graduação em Administração de Empresas, continuei a minha trajetória de formação para a pesquisa com a realização do Mestrado em Educação na Faculdade de

Educação da UFBA, sob orientação da também autora deste artigo professora Dr.^a Maria Regina.

Atualmente, pesquiso em parceria com a professora a categoria trabalho e como ocorreu a apropriação dessa categoria por parte daqueles que formularam a proposta de ensino médio integrado à educação profissional para a escola pública no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, tendo como método de apropriação dessa realidade a concepção materialista, histórica e dialética por acreditar na sua capacidade de compreender e explicar os fenômenos da vida social, em especial aqueles relacionados à área Trabalho e Educação.

Do seminário livre de pesquisa ao mestrado e doutorado

Nos idos de 1984, quando foi introduzida a disciplina *Análise Histórica da Educação Brasileira*, no currículo do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, eu, Maria Regina e o grupo de trabalho⁷, coordenado pelo professor Luiz Felipe Serpa, começamos a estudar autores que assumiram como objeto de estudo, o caráter da ciência moderna e seus paradigmas. Nesse sentido, analisaram-se textos de Galileu, Newton, Freud, Rousseau, Marx, Kuhn, Popper.

A partir de tais estudos, o grupo levantou três questões básicas para o entendimento da análise histórica: 1^a) o referencial, entendendo a historicidade como elemento fundamental do movimento dialético homem-mundo; 2^a) a função dual da história, isto é, a história como método e ela própria como objeto epistemológico e 3^a) a questão epistemológica da educação, isto é, demarcar o objeto da educação enquanto objeto epistemológico no espaço-tempo brasileiro.

Essas questões levaram o grupo, em 1988, a estudos que privilegiaram as relações entre Ciência, História e Educação⁸, passando-se a discutir o caráter da ciência moderna e os paradigmas de cada período, bem como os indicadores da crise da produção da ciência con-

⁷ Esse grupo de trabalho se constituía de professores, técnicos, alunos de pós-graduação da FACED/UFBA, que se reuniam semanalmente, no que se denominou de Seminário Livre de Pesquisa.

⁸ A referência para esse estudo foi o livro *Contra o método*, de Paul Feyerabend.

temporânea. Discutiram-se, também, a existência de paradigmas para a educação, o objeto da educação, transposições de teorias e a demarcação do objeto da educação, em geral, e do objeto pedagógico, em particular.

A partir dessa discussão, duas vertentes se impuseram na produção da pesquisa dentro dessa temática: 1ª) estudos históricos da educação, com ênfase nas políticas públicas, envolvendo determinados períodos históricos, e a relação entre movimentos sociais por escola e as políticas públicas de educação; 2ª) a história, enquanto espaço-tempo em que está imerso o objeto da ciência e, particularmente, da pedagogia. Nesse sentido, a base para a compreensão do objeto da ciência e da produção científica é o processo histórico.

Foi precisamente nesse período e nesse contexto que me interessei por realizar estudo no campo da história da educação, e decidi investigar o período colonial, fazendo o recorte para apreender o papel da Companhia de Jesus⁹ na sua missão de catequese – sua práxis pedagógica – pela expansão da fé cristã no Brasil.

A partir dos Jesuítas, busquei entender o contexto histórico colonial, assumindo a tese de Marx, que afirma ser a essência humana o conjunto de relações sociais; logo, ao estudar as subjetividades, pude compreender o processo histórico concreto. Optei, portanto por pensar historicamente a práxis pedagógica dos Jesuítas, ao invés de estudar a história da pedagogia jesuítica, assumindo a *história* como substrato da análise.

Além disso, a partir do pressuposto de que o Brasil contemporâneo contém o Brasil de ontem, desvelar o movimento da teia de relações da práxis pedagógica dos Jesuítas na Bahia e no Brasil colonial significava compreender a educação do Brasil contemporâneo. Esse pressuposto contém o conceito de historicidade (SERPA, 1991) pelo qual tempos diferentes (diacrônicos) ocorrem simultaneamente. Assim, historicidade implica que passado, futuro e presente convergem para uma realidade simultânea que o homem chama de tempo presente – totalidade sincrônica.

⁹ Esse estudo resultou na Dissertação de Mestrado: *A historicidade da práxis pedagógica dos jesuítas no Brasil Colônia: 1549-1697*, defendida em 1993, no PPGE/UFBA.

Durante a realização do mestrado, realizamos também uma pesquisa histórica¹⁰ sobre o analfabetismo, coordenado pelo professor Felipe Serpa, que resultou em um artigo¹¹ produzido a “oito mãos”.

Com o objetivo de cada vez mais subsidiar meu principal fazer acadêmico – ensino/pesquisa – cursei no semestre 1998.2 a disciplina *Sociologia do Trabalho* no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFBA, que me proporcionou o contato com os sociólogos do trabalho e outro referencial para análise da realidade, inclusive no campo da educação. No semestre 1999.1, cursei também naquele Programa a disciplina *Globalização, Reestruturação Produtiva e Impactos Socioeconômicos sobre o Trabalho*, que contribuiu muito na elaboração da minha proposta de estudo para a seleção do doutorado. Nesse mesmo semestre, cursei ainda a disciplina *Tópicos Especiais em Educação – Educação e Ciência*, no Programa de Pós Graduação em Educação.

Esse percurso como aluna especial nos dois Programas – Educação e Ciências Sociais – muito contribuiu para subsidiar minhas atividades acadêmicas, estudar, discutir, participar dos debates que ocorrem em relação ao mundo contemporâneo, construir e me apropriar de conhecimentos novos que são, sem dúvida, atividades fundamentais para a formação continuada do professor-pesquisador.

Assim, em 2001, comecei a realizar o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFBA, na área de Sociologia do Trabalho, que resultou na tese¹² defendida em maio de 2005.

Durante meu percurso acadêmico na UFBA, desde o Seminário Livre de Pesquisa, nos idos de 1988, até a tese de doutorado, no ano de 2005, a concepção materialista, histórica e dialética tem norteado minhas análises, pois aprendemos com o próprio Marx que conhecer os fenômenos sociais significa desvelar o processo dinâmico real, isto é,

¹⁰ Tomou-se como referência o livro *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*, de Ana Maria A. Freire.

¹¹ O artigo *O analfabetismo no Brasil e na Bahia*, publicado na revista *Bahia – Análise & Dados* da CEI, 1992, produzido por três mestrandas e pelo professor Felipe Serpa.

¹² *O Plano de Qualificação Profissional do Trabalhador: política pública de emprego?*

captar o movimento das relações sociais expresso nas dinâmicas dos sujeitos concretos. O próprio Marx (apud SERPA, 1993, p. 2) explica:

[...] na produção social de sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo de vida social, política e social. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência.

Portanto, o modo de produção da vida material dá origem aos sistemas econômicos, ao Estado, ao modo de se constituir a sociedade, à troca entre as nações, ao mercado mundial; assim, a essência se dá a partir do conhecimento da base material.

Hoje, após uma longa caminhada, reafirmo que o pensamento de Marx, seus conceitos básicos e suas categorias dialéticas continuam a ser utilizadas tanto como métodos de abordagem, quanto como instrumentos imprescindíveis para a análise da realidade. Isso não significa que deixe de me apropriar de autores não marxistas, quando suas análises são pertinentes e corroboram para desvelar e compreender o fenômeno que está sendo estudado.

Os impactos da Reforma do Estado nas atividades da pesquisa universitária

A tradição cultural brasileira tem privilegiado a condição da Universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo, praticado como transmissão de conhecimentos. Embora concordemos com a importância dessa função, em nenhuma circunstância podemos deixar de entender a Universidade igualmente como lugar de pesquisa.

Em nosso olhar enquanto pesquisadores, uma das principais causas, intramuros, do fraco desempenho do processo de ensino/aprendizagem, no ensino superior brasileiro, parece ser mesmo uma enviesada concepção acerca da função social da universidade e o papel da pesquisa na construção do conhecimento por ela produzido.

No sentido de ampliarmos essa discussão, trazemos – Alberto e Maria Regina – uma questão que está diretamente vinculada “aos novos tempos” da universidade pública brasileira, e que diz respeito à Reforma do Estado. Reforma esta que visa adaptar o Estado brasileiro às exigências impostas pela nova forma de acumulação capitalista.

Como suporte para entendermos essa realidade, recorremos a autores como, Frigotto (1995, 1998, 2003), Gentili (1995), Chauí (1998), Leher (1998), Libâneo e colaboradores (2003), Lombardi, Saviani e Sanfelice (2005), que vêm estudando e analisando como o novo modelo de acumulação do capital tem rebatido na educação, e como a nova (des)ordem mundial tem determinado mudanças significativas nas políticas educacionais. O estudo de Filgueiras e Druck (1996) também contribui para entendermos as recomendações do Banco Mundial com relação à educação brasileira e em particular ao ensino superior, fazendo-nos compreender as implicações funestas dessas orientações, caso o governo brasileiro as assumisse e as aplicassem.

Dados os limites deste artigo, tomamos – Maria Regina e Alberto – como referência o artigo *A universidade hoje* da professora Marilena Chauí (1998), para indicarmos as implicações da Reforma do Estado brasileiro nos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não-estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. Cabe ao Estado prover tais serviços, mas não executa uma política, nem diretamente o serviço. Nesses, estão incluídos a educação, a saúde, a cultura, as utilidades públicas.

Assim, qual é o pressuposto ideológico da Reforma do Estado? Segundo Chauí (1998, p. 23-24) é de que:

[...] todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado não só no

Setor de Produção para o mercado, mas também nos Serviços não-exclusivos, donde se conclui que todas as soluções e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem da presença das empresas privadas no Setor de Produção e no dos Serviços não-exclusivos. Em outras palavras, o mercado é o portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da república.

Qual o significado dessa Reforma? Significa que o Estado não só sai do Setor de Produção para o mercado, mas também do setor de serviços públicos, pois estabelece uma identificação imediata entre intervenção estatal reguladora da economia e direitos sociais. Essa identificação coloca os serviços sociais no setor de serviços estatais, destinados a se tornar não-estatais. Nesse caso, o Estado se desobriga de uma atividade eminentemente política, uma vez que pretende desfazer a articulação democrática entre poder e direito. Ao colocar a educação no campo dos serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser privatizado e terceirizado. (CHAUÍ, 1998)

Esses aspectos apontados por Chauí são vivenciados por nós – professores e alunos – da Universidade Federal da Bahia, desde meados da década de 1990, quando os serviços de limpeza e segurança foram terceirizados, portanto precarizados.

Na perspectiva da Reforma do Estado, como são vistos os museus e os centros de pesquisa, as universidades e as escolas técnicas (antes da transformação em CEFET)? Essas instituições passam a ser organizações sociais, pois foram designados pela Reforma como instituições públicas não-estatais, que operam no setor de serviços e que celebram com o Estado “contratos de gestão”.

A autonomia universitária na Reforma transforma-se em gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato firmado com o Estado, o qual estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não daquele contrato. Para cumprir esse contrato, a universidade tem autonomia para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas.



Na Reforma também está prevista a flexibilização, que segundo Chauí (1998), é o corolário da autonomia, que significa: 1) eliminar o regime único, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por contratos flexíveis¹³, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras, a gestão financeira e a prestação de contas (principalmente para proteção das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não devem ser publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de pós-graduação e graduação às necessidades das profissionais das diferentes regiões do país, quer dizer, das demandas das empresas locais; 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos de pesquisa.

A flexibilização na Universidade Federal da Bahia vem ocorrendo de forma gradativa, através, por exemplo, dos contratos temporários e precários dos professores substitutos, que na UFBA já são 577 e na Faculdade de Educação já somam 28, distribuídos nos três departamentos. A flexibilização também ocorreu na Pós-Graduação com encurtamento do tempo para realização dos cursos de mestrado e doutorado. Tanto os contratos temporários quanto o encurtamento dos cursos *stricto sensu* foram implementados em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Com relação à qualidade da universidade, a Reforma a define como competência e excelência, tendo como critério o atendimento da modernização da economia e desenvolvimento social, e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. A docência não entra na medida da produtividade, não fazendo parte da qualidade universitária, o que justifica os “contratos flexíveis”. A docência é entendida como transmissão de conhecimentos consignados em manuais de fácil leitura, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CD. (CHAUÍ, 1998)

Discutindo o papel da pesquisa na organização social, proposta pela Reforma, Chauí (1998, p. 30) afirma o seguinte:

¹³ Para quem tem acompanhado a implantação do Reuni, a categoria de professor equivalente de 20h e 40h é proposta em substituição ao professor substituto, mas também ao professor de dedicação exclusiva.



[...] “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para consecução de um objetivo delimitado. Em outras palavras, uma “pesquisa” é um “survey” de problemas, dificuldades e obstáculos para realização do objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. Pesquisa, ali, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para servir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação.

A mesma autora complementa, afirmando que:

[...] se por pesquisa entendemos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendemos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendemos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendemos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então é evidente que não há pesquisa na universidade operacional. (CHAUÍ, 1998, p. 31)

Para complementarmos nossos estudos, nos apropriamos também de Lemos (2007), autora que coloca como foco de sua investigação as consequências sobre o trabalho docente, dadas as complexas transformações do Estado e da própria universidade, colocando em discussão a configuração do processo de alienação docente, tendo como referência central a concepção de Marx. O objetivo geral da sua pesquisa foi analisar o processo de trabalho docente no âmbito da Universidade Federal da Bahia, no contexto das transformações operadas à luz das políticas neoliberais do Estado. Assim, seu problema de investigação foi identificar como se configura o processo de alienação do trabalho docente.

Segundo Lemos (2007), a crise vivenciada pela universidade pública brasileira tem sido preocupação de vários intelectuais¹⁴, que enxergam uma progressiva perda da sua autonomia, avançado sucateamento das Instituições Federais de Ensino, desqualificação do espaço público e avanço da ideologia neoliberal aplicada à educação.

Ainda segundo essa mesma autora:

A Universidade hoje não consegue nem cumprir totalmente a sua finalidade política, de exercer o pensamento crítico criativo, nem consegue ser plenamente uma instituição direcionada para formar habilidades práticas requeridas pelo mercado. Situa-se aparentemente numa “terra de ninguém”, mas altamente cobiçada pelo poder econômico dominante, uma vez que representa cada vez mais num negócio de alta lucratividade. Por outro lado, termina sendo considerada pelo Estado, um custo muito pesado, que deve ser administrado o mais rápido possível, o que explica as inúmeras intervenções realizadas pelos últimos governos ao introduzirem mudanças estruturais que conduzem a uma formatação da Universidade voltada para o atendimento das necessidades do capital, abandonando assim o seu sentido clássico de produção autônoma do conhecimento, para se transformar na “Universidade neoliberal”. (LEMOS, 2007, p. 24)

Finalizando esse item, gostaríamos de salientar que o objetivo principal da discussão realizada sobre a Reforma do Estado brasileiro foi mostrar como essa Reforma modificou profundamente a Universidade brasileira, apontando para uma universidade sem referência social, na qual ensino e pesquisa são referenciados pelo mercado. Por outro lado, essa discussão nos permitiu realizar, nas **Considerações Finais**, os nexos possíveis entre o teórico e o prático no fazer pesquisa, retomando o alicerce da universidade pública, prometido na Introdução do artigo.

¹⁴ cf.: Os livros de Héglio Trindade (2001) *Universidade em ruínas*, Luis Humberto Pinheiro *Universidade dilacerada: tragédia ou revolta?*(2004), *Universidade sitiada* de Menezes (2000), *Ensino alienante e pesquisa alienada* de Silvio Botomé (1996), *Universidade em ritmo de barbárie* de Giannotti (1986).

Considerações Finais

Ao realizarmos um balanço das nossas trajetórias enquanto pesquisadores na Universidade Federal da Bahia, em paralelo à discussão acerca da Reforma do Estado, analisada por Marilena Chauí, e seus impactos sobre a universidade pública, chegamos as seguintes considerações com relação ao fazer pesquisa:

- pesquisar na universidade pública significa superar obstáculos que vão desde as condições precárias de infra-estrutura até as dificuldades de financiamento para a realização dos projetos, quando enfrentamos uma verdadeira “guerra” na disputa dos editais;
- precarização do trabalho docente em decorrência do acúmulo de atividades acadêmicas: de ensino (planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem), de orientação de alunos de graduação e pós-graduação, e administrativas (reuniões dos diferentes órgãos colegiados, comissões, pareceres em processos os mais diversos) sobrando muito pouco tempo para a pesquisa e produção de conhecimento novo;
- baixo investimento em concessão de bolsas de iniciação científica, privilegiando muito poucos alunos da graduação.

A tese de Lemos (2007) corrobora com nossa análise indicando que na medida em que aumentou o envolvimento docente com o trabalho, diminuiu o apoio administrativo dado pela Universidade à realização do mesmo. Os professores da UFBA também relatam em seus depoimentos a sobrecarga de trabalho, a dificuldade de realizar pesquisa, assim como desenvolver atividades de ensino e administrativa.

Mas, apesar de todas as dificuldades, é necessário acreditar que o “barco pode mudar de rumo” e a universidade pode voltar a assumir, de fato, sua função social, afinal é financiada por toda a população brasileira.

Referências

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995.

CHAUÍ, Marilena S. A universidade hoje. *Praga: Revista de Estudos Marxistas*, São Paulo, v. 6, p. 23-32, 1998.

FILGUEIRAS, L.; DRUCK, M. G. O Projeto do Banco Mundial, o governo FHC e a privatização das universidades federais. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 165, p. 28-42, set./out. 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 77-108.

GENTILLI, Pablo. Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____ (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 228-252.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Primeiros passos).

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 119-134, ago/dez. 1998.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. *Alienação no trabalho docente? o professor no centro da contradição*. 2007. 280 p. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LIBÂNEO, J. Carlos; OLIVEIRA, J. Ferreira de; TOSCHI, M. Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONARCHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. 168 p. (Fronteiras da educação).

NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em história da educação no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (Org). *História da educação brasileira: formação do campo*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. p. 95-119.



RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A reconstrução do texto histórico em educação no contexto da sociedade brasileira: minha experiência nesse processo. In: MONARCHA, Carlos (Org). *História da educação brasileira: formação do campo*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. p. 121-145.

SELLTIZ, C; WRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart W. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EDUSP, 1975.

SERPA, Luiz Felipe Perret. *A visão de mundo metamoderna em Marx*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1993. Mimeografado

_____. *Ciência e historicidade*. Salvador: Ed. do autor, 1991.





O indivíduo coletivo: reflexões e contrapontos nas utopias da constituição do indivíduo comunitário e suas manifestações

Miguel Angel García Bordas

Professor da Faculdade de Educação da UFBA
bordas@ufba.br

Maria Cecília de Paula e Silva

Professora da Faculdade de Educação da UFBA
mcecili@ufba.br

O contexto

A força do comunitário aparece muitas vezes num contexto em que os processos de uma globalização parecem querer tomar conta do espaço societário mundial. Conceitos como educação comunitária, saúde comunitária, polícia comunitária, ações comunitárias, etc parecem sinalizar uma retomada saudosa de certas dimensões humanas em litígio. Nas relações sociais atuais modernas a comunidade tem se tornado centro de interesses, às vezes radicais, retrógrados, reacionários e saudosos, junto de outros conceitos como o de família, religião, raça, nação, etc. No contexto, pois, do homem e da sociedade, dos momentos históricos, o conceito de comunitário e os apelos ao coletivo e o local também expressam um contorno de forças e valores, que integram tanto do individual como do coletivo com alguns valores correspondentes.

Neste contexto, a questão dos valores e as atitudes construídas conjuntamente, a constituição do indivíduo plural e coletivo representa uma grande lacuna, um grande desafio nos denominados processos de

socialização. A perspectiva comunitária e suas formas e representações, níveis de consciência e pertinência de indivíduos aos grupos permitem compreender os processos identitários e as transformações de indivíduos em sujeitos comunitários.

Ampliar formas de compreensão e reflexão sobre o tema é, sem dúvida, um investimento emergente e ambicioso. Aqui, apenas pretendemos iniciar alguns movimentos para construir as bases para uma discussão mais ampla sobre os valores humanos e os princípios educacionais.

O fio condutor de nosso percurso será uma tentativa de compreender os fenômenos intersubjetivos entre os diferentes indivíduos. As instâncias singulares e plurais, junto com as manifestações do pronome “eu”, em primeira pessoa do singular, e do pronome “nós”, no seu correspondente plural, presumimos que podem permitir identificar e entender algumas dimensões da constituição dos indivíduos coletivos e comunitários.

Os momentos de sua trajetória, aqui caracterizados como estações linguísticas, cognitivas, mentais e culturais, não necessariamente lineares, da formação da personalidade e da cidadania, podem ser entendidos, assim, como instâncias coletivas, singulares ou particulares de uma saga comunitária.

O marxismo, por exemplo, como instrumento de interpretação da história, pode ser visto como uma trajetória que pretende construir um socialismo comunitário (comunista) através do método dialético. Pretende atingir um estágio de consciência humana total, isto é, social, ascendente. Marx estimava que as tensões dramáticas sociais caminhassem para uma apoteose de um processo humanitário/comunitário.

Acreditamos que Marx encontrou-se sacudido pela surpreendente inversão do estado de servidão e exploração operada por meio do trabalho, e vislumbrou aí um esquema de liberação do proletariado. No conhecido e recorrente capítulo IV da *Fenomenologia de Hegel*, podemos acompanhar uma bela expressão da dialética do “senhor-servo” para tomar consciência de esta dramática e tensão. O método dialético deu-lhe uma oportunidade de tentar construir uma proposta de cunho socialista, representando o que poderia ser denominado de via-crúcis da humanidade, ou a marcha para a construção de um indivíduo coletivo e comunitário: uma moralidade ba-

seada nas relações de alteridade, conforme explicitado em *Gemeinschaft und Gesellschaft*.

Começará então toda uma saga de estações que podem ser entendidas como falsas consciências, de ceticismo, de alienação e negatividade total. O nexos entre estas dimensões antinômicas, polares é o elemento central do entendimento de toda a trajetória apresentada na *Fenomenologia do espírito* de Hegel. O método dialético constitui para Marx aquilo que lhe permite construir um socialismo científico, distante do romantismo revolucionário e do materialismo crasso.

Na dialética da fenomenologia hegeliana opera-se uma ascensão da razão e da sensibilidade individual que avança desde estações ou momentos de uma sensibilidade até uma consciência humana plena, universal, plural. A comunidade aparece como comunalização de formas de relações solidárias/ humanas. Na dialética marxiana opera-se uma inversão do foco hegeliano. O conceito de mais-valia, como foco central econômico de análise, nesta ótica destaca como dimensão fundante a estrutura tensiva dos modos de produção de um sistema capitalista, das relações entre capital e trabalho como se fossem estas as únicas formas de compreender o ser humano e suas relações. Isto configura um marco importante para a compreensão dos sistemas, culturas e mentalidades que organizam as relações humanas e sociais da época moderna neste recorte e sistemas de valores sociais, estabelecendo os princípios de uma organização social e suas prioridades para um entendimento do que possa ser um desenvolvimento e suas formas de transformação almejadas.

Mas será que não existem outros modos de abordagem do que seja uma produção e de estabelecer as relações sociais pautadas apenas em relações mercantis? Ao nosso entender, este é um dos aspectos que merece um estudo e discussão apurada dentro dos contrapontos entre o global e o local e do que deva ser um desenvolvimento humano neste terceiro milênio. Os modos de produção podem ter outros entendimentos e não apenas uma ótica econômica. O papel do potencial emancipatório e de seu valor deve depender de aspectos como a promoção que consigam entre processos de transformação econômica e processos culturais, sociais e políticos, também. Existem, pois toda uma série de dimensões não só econômicas mas culturais, sociais, comunitárias, coletivas, afetivas, políticas, etc., associadas às atividades de pro-

dução, como Boaventura de Sousa Santos (2002) mostra na sua importante obra *Produzir para viver*.

A compreensão de progresso e a evolução do homem na sociedade, seus valores e sistemas de referências determinam o que configura e constrói a cultura dominante em cada momento. Caminhamos num horizonte de referências que contextualizam sistemas significativos e pautas comportamentais. Cada cultura promove projetos de vida e os entendimentos entre os indivíduos e, assim, permite as trocas materiais e espirituais dentro dos sistemas significativos que prioriza e contextualiza semanticamente. A cultura aparece assim como formas de memória coletiva, patrimônio étnico, ordem simbólica, rituais e regras sociais que permitem articular os indivíduos entre si e com o mundo circundante. Inscritos num contexto cultural, somos partícipes e compartilhamos ideias, crenças, valores, sentimentos e convicções. Assim, as relações entre cultura, pensamento e linguagem oferecem um vasto campo de reflexão para educadores por serem marcadores de campos simbólicos e significativos como referencial de troca.

Notamos que sempre que aparecem as expressões “eu” e as suas passagens para o “nós” existem espaços que permitem sugerir a presença de uma metaconsciência cognitiva crítica e uma representação de uma dimensão humana plural, civilizada, comunitária e pública. O “nós” recolhe ou dimensiona um espaço cognitivo intersubjetivo, que pode ser também trans-subjetivo. Este “nós” expressa um saber pleno, abundante, liberado de estreitezas e limitações partidárias ou singulares, em uma trajetória ascensional para um estágio pleno de cultura e de saber, que muitos consideram de ‘plena humanidade e espiritualidade’.

É uma dimensão ética que o Dalai Lama (BSKAL-BZAN-RGYA-MTSHO, 2000) denomina de **responsabilidade universal** (*Uma ética para o novo milênio*). Estamos evocando uma dimensão do ser humano que ultrapassa o nível individual, singular é, pois, uma dimensão espiritual comunitária, coletiva e universal. Sinaliza toda uma epistemologia solidária, um aprender como abertura ao mundo dos outros e como transformação civilizatória. É uma estética que se caracteriza por **uma sensibilidade e competência solidária**. (ASSMANN; SUNG, 2000) É uma cultura do acolhimento e da inclusão, em que o conceito chave da propriedade tem dimensões de compartilhamento ao invés de privatização.

É uma exigência, uma urgência de um entendimento coletivo e plural da marcha da humanidade ou de um processo emergente de humanização que anuncia conceitos e realidades como devir de uma experiência urgente.

Neste contexto a educação pode apresentar-se como a experiência dos indivíduos, para ter um conhecimento pleno do que se torna necessário e de promovê-lo também. É a experiência de conhecer-se como singularidade, individualidade e particularidade até chegar a serem sujeitos plurais, comunitários. Esta experiência, pois, poder-se-á ser representativa de uma educação consciente e oportuna em cada momento da história da comunidade. Cada indivíduo, pois, toma consciência de sua temporalidade e espacialidade e do que se torna necessário, das urgências que uma consciência comunitária poderia promover. A essência do pensamento comunitário está representada nas relações de alteridade. Ao destacar o caráter do outro, a alteridade entra em jogo como contraponto: um “não eu” de um “eu”, um “outro de um “mesmo”. Esta noção de alteridade permite ter um entendimento de dimensões identitárias como de pluralidade também. Permite nexos entre processos identitários e suas diferenças.

Nestas relações “eu” - “nós” podemos inserir a importante noção de “outro” como entendimento sociocultural de uma coletividade, de uma cultura, de um plural-coletivo interagindo com um indivíduo. Aliás, quando alguém está interagindo com alguém podemos dizer que é, ao mesmo tempo, um sujeito cultural. O professor aparece, neste contexto, como alguém – outro também – que interage com a criança e, evidentemente não é o único “outro”. Na vida das pessoas existe toda uma série de “outros”.

Este “coletivo-plural-outro” aparece constantemente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Tem um papel fundamental na constituição do sujeito e na construção de suas representações. O eu se constituirá, portanto, a partir da imagem do “outro”, na perspectiva sociointeracionista.

Entretanto, para que a criança se reconheça e constitua é preciso de um sistema de significantes de cada um com origem nas experiências grupais. É este “nós”-“outro” que insere o sujeito na ordem simbólica, levando-o para onde está os seus desejos.

É preciso ressaltar a importância dos outros seres humanos, da mediação social-coletiva, pois, para o desenvolvimento individual, a sobrevi-

vência da própria da constituição como ser singular, particular, plural. É nestes confrontos, jogos de confrontos do “eu” e, do “nós”, que se constitui o eu, o indivíduo, os processos de individuação e de identidade.



○ que estamos denominando como mediação social comunitária entra em vigor como tentativa de compreender as relações do indivíduo e o social, a sociedade entendida como o conjunto dos “outros” indivíduos. O outro não é apenas aqui visto como indivíduo, mas como formas culturais e simbólicas que entram em jogo através de instâncias de cultura individual e formas de cultura coletiva, que configuram o que pode ser entendido como “vozes dos outros”, “vozes de si mesmo”, ou até de instâncias do público e do privado

A mediação comunitária entra num espaço do entendimento do que seja esse outro, essa “otreidade” e a sua dinâmica com o sujeito. Não envolve apenas a noção de pessoa como outros indivíduos físicos, mas é também uma série de fatores que pesam dentro da sociedade enquanto que estão cristalizando uma memória, um conjunto de verdades, de fórmulas de pensamento, de modos de pensar, de modos de abordar, de modos de ver, que configuram uma cultura, um actante coletivo, público ou privado de uma coletividade determinada, num momento histórico particular. (GREIMAS, 1976)

A mediação coletiva aparece como tentativa de compreender as relações de alteridade que o homem mantém com o mundo através da linguagem – ponto fundamental do dialogismo de Bakhtin, na medida em que este se apresenta como um fenômeno de valorização da linguagem em seu aspecto primordial da comunicação interativa.

A noção de “vozes” ou expressões do “eu” e do “nós” pode ajudar a entender, de forma viva, algo dessa dinâmica que estou querendo apresentar agora. A perspectiva semiótica, ao nosso entender, tenta apresentar os processos de interação de um sujeito e sua/s cultura/s. Vozes subjetivas, intersubjetivas e trans-subjetivas que representam ecos, instâncias de culturas em interação. Por meio da noção de “vozes” podemos tentar entender também como um sujeito se relaciona, interage, se cruza, às vezes de um sujeito com outros pensamentos dele mesmo, como Ricoeur (1991, p. 167) nos apresenta no seu interessante trabalho sobre *○ si-mesmo como um outro*, por exemplo.

○ homem, desde uma perspectiva sociohistórica e cultural é um ser que se constitui na sua relação com o “outro” social e que cons-



trói seu sistema de mediações, de representações através do contato com a cultura. Podemos falar também de processos de subjetivação, inter-subjetivação e trans-subjetivação e em ciclos ou estações representativas das instâncias de alteridade, que sinalizam e demarcam os processos de constituição dos sujeitos com suas marcas constitutivas.

A semiótica aparece neste contexto como possibilidade de entendimento dos processos de formação e representação das culturas, como ciência das vozes e a sociologia como ciência das relações e ciclos de alteridade. O “plural” de Barthes nos mostra a perspectiva de um indivíduo que tenta encontrar como elemento de análise aquilo que tem, que pode ter ou sugere no cotidiano de plural. O que existe de plural é o que existe de tipologizado, como estrutura mais permanente, os arquétipos poderiam ser indicadores desta pré-noção de plural. Esses elementos formam, às vezes, os balizamentos, as verdades de cada cultura: os significados e valores que configuram as saliências perceptivas de cada instância da experiência individual, quando ultrapassam a instância intersubjetiva e atingem uma objetividade.

A dimensão social

O que se pode considerar como socialização chamada primária ou secundária o que podemos entender com Peirce como elementos de uma primeiridade, secundidade, terceiridade são exemplos de formas de considerar perspectivas de experiência, posições dos indivíduos com relação a patamares da cultura. A semiótica se nos apresenta como uma teoria da realidade, do mundo enquanto que representado. A ideia e apresentação do mundo tem sido muito trabalhada por diversos autores, no mundo clássico e moderno. (GIANNOTTI, 1995; VOVELLE, 1991)

Toda a preocupação das identidades culturais, dos conceitos de modernidade e pós-modernidade de uma inter-relação indivíduo/cultura pode ser uma forma de compreensão destas instâncias, estações dramáticas de um “eu” e de um “nós” .

A alteridade semiótica, pois, pode ser entendida como uma ciência da dinâmica da realidade de uma cultura, enquanto descreve as relações do subjetivo e objetivo, do privado e do público, do indivíduo e a

cultura. Representa um elo epistemológico, uma forma de representar relações entre sujeito e cultura, sujeito-objeto. Pode ser, finalmente, um processo autorregulador das diferentes vozes também.

O conceito de mediação coletiva é um conceito chave que funciona como operador entre os componentes de um sistema, privado/público, subjetivo/intersubjetivo/transsubjetivo, que permite compreender os processos de internalização e de objetivação, as relações entre pensamento e linguagem, entre língua, fala e voz, ou a interação entre sujeito e objeto. Mostra uma caminhada, toda uma série de elementos que Eliseo Veron (1993) considera como sendo uma “semiosis social” é um trabalho das relações simbólicas – da mediação simbólica (semiótica), que são relações entre palavras e conceitos propriamente, não é um trabalho, pois, de relações de referência, mas de relações de designação. Aqui neste contexto não há referência, há referenciação, os processos são de indicação, alusão, menção dos significados, em nível das relações entre pensamento e linguagem.

Isto nos coloca numa perspectiva que pode ser entendida como bidirecional (de agentes duplos), ora construtiva/co-construtiva, intermental/intramental/transmental. A noção de mediação semiótica aparece na cultura moderna em Vigotsky, Wersht, Leontiev, Luria, que falam em diálogos internos, em processos dinâmicos de interação, como elemento compreensivo, operador de representações, de rotinas de codificação e decodificação, como processo de formação de conceitos, finalmente com seus foros. O fala desde posições subjetivas, intersubjetivas, transsubjetivas, em patamares que podem ser considerados singulares, particulares ou públicos em que o mergulha no subjetivo ou no subjetivo, no social, polarizado de forma algo simples neste texto em que apresentamos um espaço semântico que permite recriar toda uma representação da saga da humanidade na sua caminhada para seu projeto de humanização vislumbrado no seu horizonte de expectativas e utopias coletivas.

Fala-se também de fusão do indivíduo no social, como de desenvolvimento. O sujeito, no seu processo de desenvolvimento, vai construindo, elaborando, apropriando-se das vozes de uma cultura. É importante ver aqui o que na etnometodologia é considerado como de filiações de um sujeito na cultura, alienação. Os indivíduos apropriam-se de culturas, de significados que configuram as ideologias e mentalidades de

cada coletividade, de cada cultura, e que definem os espaços públicos, deônticos e os limites do privado em cada universo simbólico.

Nesse contexto referido a mediação comunitária/coletiva é um conceito central, chave, que funciona como operador, que permite compreender os processos como estações ou movimentos de internalização e objetivação.

Somente a partir desse movimento pode-se pensar em uma educação que preserve os processos de singularidade e de pluralidade, que garanta a polivocidade da expressão semiótica do indivíduo e que lhe permita adquirir meios de expressão relativamente autônomos e emancipatórios .

É apenas caminhando nessa direção que o professor pode assumir uma postura que, fundamentada num novo olhar sobre o homem e o mundo, o torne um o “outro” que ensina.

As tensões vitais, humanas, as relações e os encontros dos seres vivos com os não vivos e com os outros podem definir-se como relações de alteridade, ciclos de alteridade do “eu” e dos “outros”. A tensividade é a categoria que permite entender as reações dos seres e as suas relações com seus contextos e situações. As relações tensivas, ou melhor, a variação e a conservação tensiva permite entender e racionalizar os conteúdos para descrever as ações e seus significados.

Assim sendo, podemos dizer que toda forma de educação é uma caminhada ascendente de um indivíduo, num processo de individuação, re-significação, de estações que conduzem para os entendimentos da experiência que a humanidade, a sua espécie, realizou durante as épocas anteriores. É uma caminhada histórica para conhecer a saga, a aventura da humanidade, da ciência, e dos homens que o antecederam, seus produtos, sua cultura, seus desafios e atributos e qualidades.

Este perfil de indivíduo educado supõe uma possibilidade de chegar a entendimentos, atitudes, em conformação ética que concilia e articula os interesses individuais e coletivos. O “ eu” humano estará vinculado constitutivamente aos outros, e, na alteridade se realizará. Sua humanidade consistirá precisamente nessa indissociabilidade alterativa.

É um ser que se está apresentando cuja realização e significação somente é possível nas suas relações com os outros, ou se os outros se realizam também, ou , na medida em que os outros possam também devir. É um “eu” que é um “nós”, e é um “nós” que é um “eu”.

É uma educação em abordagem inclusiva, partilhativa, compartilhativa, compartilhante, que supera as dicotomias e polaridades que contrapõem os “eu” aos “nós”.

A tarefa da educação pode consistir em proporcionar aos indivíduos caminhos para chegar ao conhecimento histórico da experiência que os outros indivíduos de sua espécie realizaram. É uma exigência histórica, antropológica e humana. A humanidade percorreu um enorme caminho, construiu valores, significados e criou linguagens para expressar as tensões de suas vivências e lutas para configurar as formas comunitárias e os momentos coletivos do que é considerado a modernidade ou o terceiro milênio.

As linguagens do “eu” e as linguagens do “nós” permitem acompanhar estações importantes e dramáticas, polarizando e exacerbando, muitas vezes, estas alteridades excludentes e alienadoras.

Podemos concluir que a linguagem, através das estações do “eu” e do “nós”, permite mediar, concretizar e visualizar formas individuais e desgarradas das passagens para o comunitário, o coletivo e vice-versa.

A linguagem do “eu” e do “nós” pode permitir, juntamente com todas as outras nuances e expressões das pessoas, assim como dos processos de passagem e transformações dos denominados estilos diretos e indiretos das narrativas, acompanhar a formação, o desenvolvimento, e a evolução de processos educativos, de formação dos indivíduos e de personalidades correspondentes, assim como estilo e culturas do “ter” e do “ser” e seus estilos éticos .

Podemos dizer que as estações do “eu” e do “nós”, como manifestações de uma consciência metacognitiva, social e crítica, podem ser manifestações de uma ontogênese e de uma filogênese da cultura, das múltiplas formas de entendimento de uma espiritualidade e da educação.

Um dos princípios mais destacados de L. S. Vigotsky é de que é “impossível falar desde nenhum lugar”, digamos o que digamos, qualquer coisa que seja falada, a metade ou mais da metade do que se fala, pois é de mais alguém, de “ outros”, e, naturalmente, tanto se o reconhecemos como se não, sempre estamos nos dirigindo a alguma pessoa. (WERTSCH,1993)

A incorporação do pensamento bachtiniano permite no enfoque sociocultural alcançar uma melhor compreensão da relação entre processos mentais, cultura e sociedade, dado que nos interessa aqui enten-

der o conceito de alteridade e suas estações. A noção de vocês apresenta a dimensão do diálogo e das relações subjetivas, para poder assim entender a teia da intersubjetividade.

Se o indivíduo enquanto agente, é co-responsável com os resultados de alguma ação, isso mesmo podemos dizer de sua relação com outros indivíduos. Quando proferimos um enunciado estamos realizando uma ação mediada por signos que tornam possível nossa vida-convivência com os outros na sociedade. Desse modo, a consciência individual é constitutivamente, através de um longo processo, de muitas estações e interações, dialógica. Nela tornam-se presentes, ficam recolhidas outras vozes, consciências, através das vozes de outros falantes e indivíduos que conformam e interagem ou têm interagido desde a origem com cada indivíduo, contextualizando e significando as suas vocês próprias se assim cabe falar de pertinência, formando as suas referências, culturas e filiações. Estas vocês de outros falantes tornam-se presentes, tanto no plano das experiências públicas quanto nas privadas, em que múltiplas vocês “convivem” ou estão em conflito, de uma forma não necessariamente linear ou lógica. Tem ocasiões em que estas vocês se alternam no complexo jogo do turno das palavras e das interações, outras em que se combinam de forma complexa compondo o que se apresenta como única voz.

Temos de evitar os efeitos devastadores de tentar estudar e compreender o indivíduo humano isolado *in vitro*. Temos que tentar sair de verbalismos que não permitam um aprofundamento do conhecimento dos conceitos e de seus fundamentos e implicações. Seu uso pode degenerar em uma mera pirotecnia órfica, terminológica e estéril, que não permite progredir e acaba mordendo-se o rabo em trajetórias circulares.

A questão básica é como um indivíduo realiza atividades conjuntamente, coletivamente ou individualmente, visando aos interesses particulares ou públicos, realizando atividades inclusivas ou exclusivas, integrativas ou não, comportando-se de forma solidária ou anti-solidária, primária.

O conceito-chave a ser focalizado nesta reconstrução, epistemologia é o princípio que parte da noção de “ação mediada”, que nos sugere um terreno fértil para enfrentar o desafio hermenêutico em cerne. Membros da escola crítica de Frankfurt focalizaram a teoria da ação como possibilidade de propiciar um entendimento dos processos sociológicos,

psicológicos e políticos dos trágicos eventos da época moderna e da nossa contemporaneidade – Habermas (2002) refletiu sobre um conjunto de categorias de ação baseadas na relação entre atores e ambientes – mundos.

Habermas (2002) discutiu os elementos de uma teoria da ação, destacando o conceito de ação teleológica com um dos focos de análise mais importantes a partir de Aristóteles.

Isso tudo dimensiona toda uma teoria da descrição, uma abordagem epistêmica que supõe um ponto de partida com alguns pressupostos focalizando como ponto de partida a necessidade de aceitar a perspectiva de uma teoria da ação sociológica e as dimensões éticas de comprometimento com transformações sociais decorrentes e a noção de voz e outras formas de entendimentos do que possa ser uma mediação semiótica, e um entendimento, uma aproximação do que seja atividade mental, que recolhe mais uma diversidade e polifonia de dimensões socioculturais, institucionais e históricas de uma ação mediada de convergências ou divergências ideológicas e ou mentais de um indivíduo ou grupo, do que uniformidade nos processos implicados.

Estas dimensões nos apresentam, muitas vezes, a imagem de uma “fusão do indivíduo no social”, como forma de expressar o desenvolvimento e a educação. É um verdadeiro desafio ético que deve ultrapassar o foco dos pronomes da primeira pessoa do singular e do plural, para tentar ver expressões de uma real consciência solidária, e de membros cooperativos em comunidades morais e promover atitudes transubjetivas a partir de uma cooperação intersubjetiva. Estas comunidades cooperativas devem esforçar-se em garantir os espaços cooperativos dos participantes para fomentar ações plurais e suas prioridades. As teorias alinhadas à tradição hegeliana remetem sempre a uma moralidade do reconhecimento, da reconciliação em dimensões algo supostamente de indivíduos e culturas religiosas.

Temos de aceitar que não é fácil garantir a passagem de uma qualidade de vida de orientação particular de valores e princípios de uma comunidade determinada nem o porquê de eles deverem integrar-se às relações inclusivas num outro contexto igualitário ou universal. O respeito reciprocamente equânime por cada um exigido pelo universalismo sensível a diversidades é do tipo de uma inclusão não niveladora e não compreende o outro em sua alteridade.

Mas como pensar e justificar, afinal, a transição para uma outra forma de moral no mundo de hoje?. Todas as obrigações enraizadas nos contextos das nossas culturas ocidentais não vão além da família ou do clã, da cidade ou da nação em processos identitários que acabam por ser excludentes e grotescos. (PONZIO, 1998) Uma reflexão primeira aponta necessariamente para algo além de todas estas formas particulares e excludentes. (HABERMAS, 2002) Pensamos que se torna necessário pensar em formas supra-nacionais e supra-familiares. Os desafios que se apresentam têm um caráter transfronteiriço, transnacionais de direitos e de uma moralidade humana. Conseqüentemente, urge discutir as implicações educacionais dentro de uma metaconsciência metanacional em que o perfil de professor almejado aparece dentro de uma nova ótica de uma necessária pedagogia também das fronteiras, para além dos contornos e definições locais.

Podemos dizer que a sociedade fica preocupada pelas fórmulas de socialização alienantes e das novas tecnologias está tentando resgatar formas genuínas de vida e relação, novos valores de identidade e alteridade focalizando estudos de formas comunitárias para recuperar e rever novos valores e princípios éticos condizentes que promovam uma práxis emancipatória individual e coletiva. As formas de vida comunitária pretendem recuperar elementos práticos para se transformarem em ações e projetos de convívio social-mundial. Dessa forma, o conceito de comunidade sugere possibilidades de categoria orientadora de ação e reflexão de cidadania, na era de globalização, singular e plural, de um "eu" e de um "nós".

Podemos dizer que, neste contexto, descobrir o outro é sempre um ato de discernimento, já apreciar o outro é realmente uma raridade, e, finalmente, transformar um indivíduo em sujeito coletivo, comunitário é uma verdadeira utopia humanitária, é o drama da humanidade com as suas estações e sinuosos percursos. E a educação? Talvez possa ser o desenvolvimento das consciências dos indivíduos em sujeitos históricos e comunitários perpassando instâncias singulares, particulares?.

Eis um desafio do humano na sobrevivência por uma globalização.

Referências

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bachtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ASSMAN, H.; SUNG, J. Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BIRULES, F. (Org.). *Hannah Arent: orgulho de pensar*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- BORDAS, M. A. Resenha de: PONZIO, Augusto. *La rivoluzione B: il pensiero di Bachtin e lídeologia contemporanea*. *Ágere: Revista de Educação e Cultura*, Salvador, n. 6, p. 189-196, jul. /dez. 2002.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.
- BSKAL-BZAN-RGYA-MTSHO, Dalai Lama VII, 1708-1757. *Uma ética para o novo milênio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- CHARTIER, R. *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- CORAGGIO, J.L. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DREIFUS, R.A. *Transformações: matrizes do século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FABBRI, P. *Tácticas de los signos: ensayos de semiótica*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- FORD, A. *Navegaciones: comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, c1994.
- FREITAS, R. H. *Psicologia social comunitária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- FRIED SCHNITMAN, Dora (Comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- FROMM, E. *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em*

educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIANNOTTI, J. A. *Apresentação do mundo: considerações sobre o pensamento de Ludwig, Wittgenstein*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GREIMAS, A. J. *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos, 1976.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*. São Paulo: Ática, 1993.

HABERMAS, J. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.

LANDOWSKI, E. *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PAUGAM, S. *Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: EDUC: Cortez, 2003.

PONZIO, A. *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideologia contemporanea*. Madrid : Universitat de València, 1998.

RICOEUR, P. *O si-mesmo como um outro*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ROSSI-LANDI, F. *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas*. São Paulo: DIFEL, 1985.

SANTOS, B. de S. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.



_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003b.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.



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

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VERON, E. *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa, 1993.

VOVELLE, M. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WERTSCH, V. J. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor, 1993.

Algumas considerações metodológicas acerca da abordagem de estudo de caso na área da educação

José Wellington Marinho de Aragão

Professor da Faculdade de Educação da UFBA

jwellingtonaragao@oi.com.br

Ao apresentar-se à cultura científica, o espírito nunca é jovem. É até mesmo bastante velho, pois tem a idade de seus preconceitos. Ter acesso à ciência é rejuvenescer-se espiritualmente, é aceitar uma mutação brusca que deve contradizer um passado. Para um espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é dado. Tudo é construído. (BACHELARD apud JAPIASSÚ, 1999, p. 84)

Introdução

Todos os assuntos inerentes à organização de um sistema de ensino, bem como os seus órgãos e estabelecimentos de ensino podem constituir-se objeto de estudo sob os métodos de investigação sistematizados pelas ciências humanas, e aqui mais particularmente a educação, a depender exclusivamente, de qual a questão que projetamos ou intencionamos desvelar, isto é, o que está (e teima por continuar estando) oculto por algum interesse de conveniência de indivíduos, grupos ou instituições.

Na esteira da busca de um conhecimento novo, diz-nos Japiassú (1999, p. 84) que:

A pedagogia científica deveria estar consciente de que não há uma simples continuidade entre o conhecimento do senso comum ou vulgar e o conhecimento científico. Porque a ciência

não constitui um mero prolongamento ou simples aprofundamento do saber já existente ou das ilusões de saber. Na verdade, ele se constrói rompendo com os saberes anteriores. Neste sentido, não parte de verdades primeiras, mas de erros primeiros.

O estudo de caso como método de investigação

A pesquisa que serve de base ao desenvolvimento deste artigo lançou mão do método do estudo de caso, entendido este como contexto de ação ou sistemas relacionais empíricos, tendo em vista o objeto de investigação que se pretendia estudar.

O objeto tomado para este efeito apresentava-se complexo, multifacetado, exigindo uma abordagem que o contemplasse na totalidade. Partiu-se, então, de um postulado que é a multicausalidade dos fenômenos sociais. Havia um interesse maior em abarcar os espaços e os tempos de mediação e intermediação; a justificativa dos atores sociais e as diferenças entre essas justificativas; as estratégias usadas e os aspectos inconscientes que permeiam este palco da ação dos atores; as dimensões concretas e simbólicas da ação.

Para dar conta deste tipo de investigação, delineou-se que a escolha metodológica do estudo de caso seja a mais apropriada, já que é um método definido para ser usado visando a um estudo aprofundado de casos particulares, sejam eles simples e específicos ou complexos e abstratos. Isto é, uma análise intensiva, que pode ser empreendida numa única ou várias organizações reais. O estudo de caso coleta informações tão numerosas quanto detalhadas, visando o máximo possível apreender a totalidade do objeto a ser investigado.

Entre as características fundamentais da abordagem de estudo de caso, situa-se aquela que se refere ao estudo “*naturalístico*” ou qualitativo, isto é, aquele que se desenvolve numa situação natural, e que é rico em dados descritivos, assumindo um plano aberto e flexível, e focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Uma faceta básica nas abordagens de estudo de caso diz respeito à ênfase que esses estudos dão à “*interpretação em contexto*” dos fatos sociais. A esse propósito, Ludke e André (1986, p. 18-19) afirmam:

Para uma compreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Este tipo de metodologia de investigação, também designado por etnografia, tem como pressupostos básicos, como já referimos acima, primeiramente que os fatos devem ser estudados na sua situação natural e, em seguida, que só se pode conhecer esses fatos se se compreende a percepção e as justificativas feitas pelos sujeitos que deles participam. (TUCKMAN, 2000)

Os casos estudados, sob esta abordagem metodológica, além de terem sua particularidade, expressam-se em situações consensuais, nas múltiplas dimensões sociais divergentes e também complexas. Essa característica é enriquecedora da pesquisa e permite que a realidade circunscrita a cada caso estudado, no todo e no particular, seja vista sob diferentes perspectivas, não havendo, assim, o domínio de uma única visão, tida como a mais verdadeira. Desse modo, o objeto estudado é abordado como único, significando uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Notas sobre um o estudo de caso na prática

Para exemplificar as observações ditas acima, acerca da aplicação da abordagem metodológica de estudo de caso na prática acadêmica, tomou-se a tese de doutorado em educação de Aragão (2003), onde nela se apresenta uma amostra selecionada por critérios de representação de cada município da amostra (quatro ao todo). Foram consideradas, então, as características intrínsecas de cada elemento da amostra. Essa amostra resultou de quatro municípios na seguinte caracterização: um município de grande porte (Salvador, capital do estado da Bahia); um de médio porte (Alagoinhas); um de médio-baixo porte (São Sebastião do Passé); e um de baixo porte (Governador Mangabeira), conforme pode-se perceber com mais detalhes no Quadro 1.

As características definidoras cingiram-se nos aspectos sociodemográficos, relevância econômica, organização local da educação e representação político-partidária contrastante, isto é, a gestão municipal conduzida por prefeitos de partidos políticos diferentes, não alinhados no plano regional, nos quatro municípios que compuseram a amostra para a investigação acadêmica sobre a instalação e funcionamento do respectivo Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundef e a caracterização (perfil) dos seus conselheiros (sendo este o objeto da pesquisa).

Houve aqui uma intenção deliberada de se realizar quatro estudos de caso numa perspectiva comparativa e contrastante, definida por Bogdan e Biklen (1994, p. 97) como uma prática de “estudos de caso comparativos”. Essa metodologia caracteriza-se, então, por uma observação direta no terreno, realização de entrevistas *in loco* e a análise dos documentos oficiais colhidos nos órgãos municipais locais. O uso deste tipo de procedimento técnico nos permite adotar a perspectiva de comparação e de contraste entre as realidades empíricas selecionadas e observadas acerca do objeto de estudo que temos em mira. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Para quem quiser usar esta forma de abordagem analítica no campo da educação, é preciso estar ciente de que deverá enveredar por uma análise que não se centra unicamente numa análise macro-estrutural, mas sim num esclarecimento local do nível de participação política dos atores envolvidos, além das justificativas desses mesmos atores, enquanto sujeitos do objeto em estudo. Assim, consideramos que o espaço da educação entrou no universo de justificação múltipla e por isso se torna essencial privilegiar a compreensão das justificativas que os atores sociais dão para as suas ações e o conteúdo de seus discursos. (DEROUEZ, 1992 apud FERREIRA; FORMOSINHO, 2000)

Dentro deste contexto, a escolha metodológica do estudo de caso mais uma vez se justifica, já que os casos sendo locais, micro do ponto de vista espacial, não o são porém, enquanto objeto teórico e metodológico. “O local como nível e espaço de análise, é aqui encarado como um conglomerado de múltiplas determinações, um micro feito do cruzamento de muitos macros”. (SILVA, 1994 apud FERREIRA; FORMOSINHO, 2000, p. 73)

Os instrumentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da tese de doutorado tomada como exemplo, foram: entrevistas semiestruturadas com questões abertas e fechadas (neste caso, aplicadas aos conselheiros da educação, dirigentes municipais e a alguns diretores sindicais); observação de reuniões do Conselho em cada município da amostra, e análise de documentos oficiais.

As entrevistas realizadas foram definidas enquanto veículos de obtenção de informações, mas também, e principalmente, como um dos dispositivos de escuta das subjetividades e dos problemas no palco dos acontecimentos (no terreno). Assim, pretendeu-se através das entrevistas fazer emergir as justificativas que os conselheiros dão para a sua prática e para a leitura que fazem do contexto dos Conselhos e seu entorno.

Neste sentido, quatro conceitos básicos constituíram o eixo explicativo da investigação: *sociedade civil, gestão democrática, controle social e participação política*. Com base nestes eixos, procedeu-se, então, à análise do material empírico coletado.

Com o intuito de se atingirem os objetivos da pesquisa, foram trabalhadas algumas categorias de análise, de modo a poder estabelecer-se uma compreensão acerca das relações sociais mantidas pela entidade *Conselho*, considerando, teoricamente: a primeira gestão do Conselho do Fundef, 1998-1999; e a segunda gestão, 2000-2001, e por seus conselheiros – os atores sociais – interna e externamente à comunidade escolar. Essas categorias de análise deram corpo, isto é, serviram de formatação para delinear os objetivos da investigação, como se-guem numeradas:

1) *Criação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundef:*

- iniciativa de criação;
- processo de divulgação dos atos de criação;
- relações mantidas com as entidades associativas de representação de interesse, a exemplo de APLB – Sindicato, Associação de Pais, União de Prefeitos da Bahia (UPB), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – Seção Bahia (UNDIME-BA), e com a comunidade escolar;
- espaço de tempo entre a criação e o início de funcionamento, de fato, do Conselho; e

- expectativas do poder executivo local (prefeito) com relação à atuação do Conselho.

2) *Instalações do Conselho e procedimentos de rotina:*

- primeira gestão do Conselho (1998-1999) e como se deu a atuação dos conselheiros;
- segunda gestão do Conselho (2000-2001) e como se deu a atuação dos conselheiros,
- local de funcionamento (onde são realizadas as reuniões);
- apoio oficial em termos de espaço físico, equipamentos e condições razoáveis de trabalho, como, por exemplo, acesso à Internet para puxar boletins e acompanhar relatórios oficiais do MEC/ INEP, Secretaria da Receita Federal (SRF), Banco do Brasil, Tribunal de Contas dos Municípios (TCM), etc.;
- facilidade de acesso às documentações necessárias ao desempenho das funções; processo de divulgação dos trabalhos;
- periodicidade das reuniões; e
- relações externas à comunidade escolar.

3) *Procedimentos de escolha e nomeação dos conselheiros:*

- perfil dos escolhidos/ quem são os conselheiros;
- grau de escolaridade;
- área de atuação profissional (professor concursado, contratado (Redá) e professor leigo (não licenciado));
- experiência acumulada;
- vínculos com o poder executivo (local e regional);
- quem de fato indica; e
- articulação com a área de educação.

4) *Qualificação (status, prestígio social) da representação dos membros do Conselho:*

- em relação à comunidade escolar;
- em relação à comunidade local; e
- grau de participação e envolvimento na política local e regional.

5) *Periodicidade das reuniões do Conselho:*

- frequência;
- número habitual de participantes; e

- quem de fato participa (segundo a representação, quem mais participa com ideias e discussão?);

6) *Dinâmica das relações entre os conselheiros:*

- relacionamento entre iguais;
- prática de dirigismo/centralismo nas decisões; e
- nível de concentração da liderança interna.

7) *Rotina de trabalho:*

- métodos de trabalho;
- distribuição de processos e afazeres de rotina;
- decisões tomadas e não tomadas (omissão/conivência);
- efeitos práticos das decisões tomadas;
- impactos gerados no seio das comunidades escolar e local;
- visitas de observação às escolas do Ensino Fundamental; e
- acompanhamento do censo escolar.

8) *Comunicação e transparência nas reuniões do Conselho:*

- divulgação dos trabalhos do Conselho;
- conhecimento da comunidade local sobre o Conselho; e
- relações mantidas com as comunidades escolar e local.

9) *Principais entraves na visão dos conselheiros):*

- espaço físico, falta de estrutura adequada;
- experiência/formação/competência dos conselheiros;
- acessibilidade aos documentos;
- tipo de liderança interna;
- distanciamento das comunidades escolar e local;
- descrença no exercício das funções do Conselho; e
- falta de legitimidade na representação do conselheiro.

Os municípios então selecionados preencheram aspectos de importância geográfica, política e econômica, além dos seguintes aspectos políticos de gestão local do poder público que revelam improbidade administrativa e uso para fins pessoais da máquina pública municipal:

- dois desses municípios (Alagoinhas e Governador Mangabeira) tiveram seus arquivos administrativos e financeiros, relativos ao Fundef, extraviados pelos ex-governantes, que não lograram a

reeleição em outubro de 2000; ambos eram administrados por forças políticas da *situação* (com relação ao governo estadual de então), conotadas com o grupo político que administra o estado da Bahia, há 12 anos, e como consequência das eleições municipais de 2000, desde janeiro de 2001, vêm sendo administrados por forças políticas de oposição ao governo estadual.

- o terceiro (Salvador), desde 1997, está sob o governo do mesmo grupo político que dirige a administração pública estadual, cujo prefeito foi reeleito em outubro de 2000.
- o quarto município (São Sebastião do Passé) é dirigido atualmente pelo mesmo prefeito, que atuou desde 1997 até 2000, e esteve inicialmente apoiado no arco de alianças que dá sustentação ao grupo político dominante no estado da Bahia. Mas, a partir de meados de 2001, esse prefeito passa a ser oposição ao governo estadual. Um entre estes quatro municípios, perde, ou melhor, deixa de receber recursos do Fundef, os quais vão fortalecer a conta Fundef estadual. O Quadro 1, abaixo, apresenta um panorama sobre as principais características sociais, partido político do prefeito, se este se encontra inserido no grupo da *situação* ou de *oposição* ao governo estadual e qual a relação de ganho e perda, com relação aos recursos do Fundef, naquele período, transferidos ao município da amostra.

Quadro 1 – Principais características demográficas, sociais e financeiras, segundo os municípios de cada estudo de caso – Bahia, 2000-2001.

Principais Características/ Municípios da Amostra	População Total/IBGE (2000)	IDS (%)	Receitas do Fundef (1)	Partido político do Prefeito (2)
Salvador	2.443.107	42,68	P	S
Alagoinhas	112.440	24,75	G	O
São S. do Passé	39.960	32,89	G	O
Gov. Mangabeira	17.165	15,21	G	O

Fonte: IBGE, 2000. SEI-BA, 2002.

Notas: (1) G = Ganha; P = Perde (2) S = Situação; O = Oposição.

A posição dos municípios, exposta no Quadro 1 acima, identifica-os apenas quanto aos aspectos de densidade demográfica e a importância econômica de cada um deles, no sentido decrescente). Propositamente, foram omitidos no corpo definitivo da tese os nomes das escolas visitadas, dos conselheiros do Fundef, dos dirigentes locais da educação e dos dirigentes sindicais, com o objetivo de preservar a identificação dos atores sociais e institucionais que participaram das entrevistas. Outra forma de assegurar o anonimato dos informantes, revela-se no cuidado que o pesquisador teve ao utilizar o tratamento padronizado no gênero masculino, como preconiza a norma padrão, para todos os entrevistados.

Concluindo...

Segundo o autor, a tese de doutorado, aqui exemplificada como modelo prático de uso da abordagem metodológica de estudo de caso, constituiu-se numa tentativa de contribuição para o aumento do conhecimento teórico-prático que vem sendo construído, com passadas muito lentas, nos processos sociais e políticos de participação efetiva de entidades da sociedade civil, no acompanhamento e fiscalização das práticas dos gestores públicos e no efetivo desenvolvimento da gestão democrática da educação, bem como na prática do controle social sobre a organização, oferta e qualidade do ensino fundamental no estado da Bahia, num esforço acadêmico de compreensão deste processo histórico, vivenciado a partir das reformas administrativas de matiz neoliberal do Estado Brasileiro, desde meados dos anos 90 do século XX.

Referências

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. *Os conselhos municipais do FUNDEF: gestão democrática e controle social*. 2003. 279 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Fernando Ilídio; FORMOSINHO, João. A decisão no quotidiano: contributo para o estudo da iniciativa social em educação. In: FORMOSINHO, João, et al. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa, 2000. p. 65-76.

IBGE. *Censo demográfico, 2000: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Disponível em: <http://ibge.gov.br>. acesso em: 21 jan. 2008.

JAPIASSÚ, Hilton. *Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica*. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Potiguara Acácio. *O que é pesquisa em educação*. São Paulo: Paulus, 2005.

SUPERINTERDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. *Relatório de pesquisa do projeto de implantação e impactos do FUNDEF – Bahia e municípios*. Salvador: ISP, UFBA, 2002.

TUCKMAN, Bruce W. *Manual de investigação em educação (como conceber e realizar o processo de investigação em educação)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Afetividade e produção do conhecimento: em busca de novos paradigmas

Robinson Moreira Tenório

Professor da Faculdade de Educação da UFBA
robinson.tenorio@uol.com.br

Uaçá de Magalhães Lopes

Professor do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia UEFB
uml@uol.com.br

Introdução

O objetivo do presente ensaio é tratar da dimensão da sustentabilidade afetiva como elemento aglutinador e amalgamador das demais dimensões da sustentabilidade necessárias à produção do conhecimento na contemporaneidade.

Num primeiro momento, discutiremos as características do desenvolvimento e da produção do conhecimento como busca de construção da sustentabilidade nas comunidades humanas, estabelecendo em seguida um paralelo entre satisfação de necessidades e as correspondentes formas de conhecimento resultantes dessa ação, buscando mostrar que a sustentabilidade em cada formação social caracteriza-se por uma ação de envolvimento e desenvolvimento dos valores que estão na base de sustentação de cada uma delas.

A partir da discussão acerca da correspondência entre as características estruturais de cada momento civilizatório e os correspondentes modos de produzir conhecimento, apresentaremos uma nova perspectiva epistemológica, colocando a afetividade como centro articulador de um novo paradigma na produção de conhecimento pela ciência.

Desenvolvimento, envolvimento e produção de conhecimento

Produzir conhecimento significa produzir sustentabilidade, entretanto, vale a indagação: todo conhecimento produz sustentabilidade. Essa articulação em rede remonta para o passado como fator determinante e para o futuro como fator consequente. Isso significa que a sustentabilidade é sempre um equilíbrio dinâmico e momentâneo. Pensar em sustentabilidade significa pensar nas gerações presentes e futuras.

A discussão acerca da sustentabilidade nas sociedades tem percorrido um caminho paralelo ao desenvolvimento da produção de conhecimento enquanto atividade que visa à satisfação das necessidades humanas.

A nossa discussão acerca do tema da sustentabilidade (LOPES; TENÓRIO, 2006, 2007a, 2007b) caracterizou-se até o momento pela construção de um instrumento metodológico que visa ao diagnóstico de valores e ações que levam à sustentabilidade nas comunidades humanas.

Entretanto, não chegamos a destacar o papel do conhecimento em si nesse processo e de como esse conhecimento constitui-se num diferencial tecnológico que permitiu a construção da sustentabilidade em determinado estágio. Abordamos também a questão do desenvolvimento sustentável de forma diferenciada das tradicionais buscando encontrar novos conteúdos para a discussão da sustentabilidade.

O que há de novo em nossa abordagem é a descaracterização do desenvolvimento como objetivo finalístico e uma proposição de análise do par conceitual envolvimento/desenvolvimento em sua decomposição etimológica.

Mas, o que é o envolvimento? Toda comunidade ou até, no limite, cada indivíduo vive um processo contraditório de *envolvimento* e *desenvolvimento*. Para melhor compreensão, invertamos a pergunta: o que significa desenvolver? O conceito de desenvolvimento em nossa raiz latina é composto de duas partículas: *des* (negação) e *envolvere* (encobrir, envolver). Neste sentido, a palavra desenvolvimento significa a negação (*des*) do envolvimento.

Ora desenvolver não deveria significar a negação das características próprias de uma comunidade, negação do que o faz singular, diferente, única. No entanto, em geral todo processo de desenvolvimento tem significado a negação do envolvimento.

O envolvimento é justamente a valorização das relações comunitárias ditas *primárias* ou *essenciais* nos mais diversos âmbitos da vida comunitária. Ou seja, antes de se desenvolver uma comunidade precisa envolver-se com os valores comunitários como uma forma de preservação de sua cultura, de suas amplas possibilidades de satisfação das necessidades materiais e espirituais dos indivíduos que a constituem.

Toda comunidade é local e é global. Esses valores comunitários, próprios do envolvimento, não são estáticos nem isolados. Tampouco são apenas recursos humanos, materiais e ambientais desarticulados. Os valores de envolvimento de uma comunidade encontram-se imersos numa rede de relações complexas, inclusive, determinados hoje por valores exógenos.¹

Mas sem o desvendamento das características daquilo que lhe é próprio, sem a clareza daquilo que a torna impar enquanto fenômeno humano, qualquer (des)envolvimento pode significar o descaracterizar dessa comunidade. Isso significa perder humanidade. Estamos afirmando que o processo de humanização não pode ser um processo de fora para dentro e sim uma articulação complexa entre elementos endógenos e exógenos daquela comunidade.

A questão essencial do problema é que o conceito de desenvolvimento passou a ser utilizado como meio de promoção ao invés de ser utilizado como instrumento de análise. O conceito de desenvolvimento ao invés de termômetro de um determinado momento de desenvolvimento de uma comunidade passou a ser utilizado como um conceito finalístico. Deixou de ser um instrumento de avaliação para tornar-se um conceito normativo.

Neste sentido, Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 45) propugna também a necessidade de “desenvolvimento alternativo”, afirmando a necessidade de construção de uma formulação constituída por múltiplas análises e propostas formuladas por críticos dos pressupostos e dos resultados dos programas de desenvolvimento convencionais.

¹ A discussão de como desvendar e sistematizar os princípios, valores e ações de sustentabilidade de uma comunidade através de uma metodologia participativa encontra-se em nossa narrativa de experiência da nossa consultoria realizada em Angola em cinco províncias, durante no período de 2003 a 2007. (LOPES; TENÓRIO, 2006, 2007b) Encontra-se nesses textos também a metodologia participativa de diagnóstico e sistematização dos princípios, valores e ações de sustentabilidade em organizações comunitárias.

Entretanto, o problema é anterior. O cerne da questão está em uma mudança do modelo epistemológico que constitui-se a base das abordagens com as quais as sociedades modernas instituíram a ideia de desenvolvimento sustentável. O mesmo Boaventura de Sousa Santos em outro texto denuncia para a essa necessidade em geral de mudança de paradigma. Alerta para o fato de que os valores locais ou são recusados, ou são funcionalizados e, em qualquer caso, tendo sempre em vista a dimensão das resistências ao desenrolar da aplicação.

O conhecimento científico produz-se separando-se dos saberes locais e é também separado deles que aplica as práticas onde eles circulam. Correspondentemente, o modo de racionalidade científica sobrepõe-se ao modo de racionalidade das comunidades de saber local. (SANTOS, 1989, p. 58)

Fala também da necessidade do cientista “envolver-se” na luta pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação e, em última instância, tomar partido, fazer escolhas, posicionar-se diante da realidade, mas, principalmente, tomar o do elo mais fraco nos contextos de enfrentamento entre os saberes locais e a comunidade científica. (SANTOS, 1989, p. 159)

Do mesmo modo que em relação à metodologia de diagnóstico de valores comunitários, já discutimos as bases para a crítica das produções acerca do desenvolvimento sustentável e da insuficiência do modelo baseado no “triângulo da sustentabilidade” (econômico-financeira; social e ambiental) em nossas publicações anteriores sobre esse tema²; como também nestes mesmos textos avançamos para a necessidade de constituição de um modelo mais complexo e completo a partir de pesquisas empíricas.

² No texto mencionado, apresentamos uma síntese do que se constituiu a formação do triângulo da sustentabilidade: “Nos anos 60 e 70, com o surgimento de uma preocupação com o meio ambiente decorrente da possibilidade de esgotamento de recursos naturais (no qual a crise do petróleo de 1973 é apenas um indicador), faz surgir a ideia de desenvolvimento sustentável e o aparecimento do termo sustentabilidade, especialmente aplicado à sustentabilidade ambiental, criando o novo conceito de sustentabilidade, particularmente desenvolvido na esfera ambiental. Até os anos 80 do século XX, contudo, apesar de indícios de mudança serem notados em várias ações isoladas, o centro da ideia de sustentabilidade e da ação dos especialistas em gestão continuava centrando na sustentabilidade econômico-financeira, agora com uso explícito da terminologia. A partir daí, a nova dinâmica social global realça a

Produção de conhecimento em rede, sustentabilidade e globalização

Sustentabilidade é o equilíbrio dinâmico e auto-preservativo de todas as dimensões do processo de humanização articuladas em rede. Todavia, não podemos falar operativamente na busca da sustentabilidade em abstrato; a sustentabilidade se dá na realidade concreta, e as redes concretas se formam em configurações sociohistóricas efetivas.

Cada configuração civilizatória cria um campo de valores que “deforma” a rede de sustentabilidade de uma determinada forma, gerando tensões, desequilíbrios e rupturas.

Analogamente, ações políticas deliberadas reorganizam o campo de valores com o objetivo de interferir na “topologia” da rede, recompondo o seu equilíbrio.

O desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes superestruturas levaram a uma concentração da produção humana nos valores econômico-financeiros forjando uma ideia parcelar, incompleta e contraditória de sustentabilidade (exclusivamente) econômico-financeira; como resultado, o possível esgotamento dos recursos ambientais tem levado a ações que tentam superar essa parcelaridade através da ideia de sustentabilidade ambiental.

A conjunção desses esforços levou a uma concepção mais complexa dos elementos da sustentabilidade e, no caso particular deste texto, em um primeiro momento à sustentabilidade SAFEE³.

Para situarmos a nossa análise, do ponto de vista da produção do conhecimento, traçaremos uma visualização da construção coletiva dos fatores de sustentabilidade que se constituíram em diversos momentos históricos da comunidade humana (aspecto local da sustentabilidade) e

preocupação com a responsabilidade social das organizações, e consolida-se a ideia de desenvolvimento econômico, ambiental e social sustentável. Cria-se, então, um triângulo em que os vértices são a sustentabilidade econômico-financeira, a sustentabilidade social e a sustentabilidade ambiental. O sentido atual do conceito de sustentabilidade está ancorado nesses três elementos: financeiro; social; ambiental. (LOPES; TENÓRIO, 2006, p. 23)

³ A sustentabilidade, enquanto atividade sistêmica e complexa, deve envolver todas as dimensões da vida comunitária: a social, a ambiental, a financeira, a educacional, e a ética. (Modelo SAFEE de sustentabilidade) Cada uma dessas dimensões tem particularidades e especificidades próprias e demandam ações concretas que possibilitam o controle e a avaliação de impactos e resultados na própria comunidade e na sociedade em que a mesma está inserida. (LOPES; TENÓRIO, 2007a, p. 34)

sua localização na rede de sustentabilidade, também como uma construção coletiva.

O Quadro 1 nos permite visualizar a caracterização da sustentabilidade das comunidades humanas em sua configuração das sociedades ocidentais. Em primeiro lugar, vale salientar que os conceitos de indivíduo (pessoas) e comunidade-mundo (humanidade) são conceitos abstratos (metafísicos) que não têm correspondência empírica em nenhuma comunidade humana concreta.

Servem, entretanto, para evidenciar que nenhuma práxis humana é possível nos dois extremos: não há economia individual, não há sociedade de apenas um indivíduo; o surgimento da produção, da política e da comunidade em si, dá-se apenas quando há interação entre as pes-

Quadro 1 – Característica da sustentabilidade das comunidades ocidentais

CARACTERÍSTICAS DA SUSTENTABILIDADE DAS COMUNIDADES OCIDENTAIS						
Instituições	Economia	Sociedade	Política	Relação	Conhecimento	Sustentabilidade
Tipos de Comunidades						
O Indivíduo (Idealização)	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhum	Nenhuma
A Família	Subsistência	Biológica	Matriarcal	Afeto	Mágico	Afetiva
O Clã	Agricultura, pastoreio	Envolvimento	Patriarcal	Mito e fé	Mítico-sagrado	Sócio-cultural
A Cidade Estado	Agropecuária, guerras	Envolvimento-desenvolvimento	Democracia direta	Racionalização do mito, fé	Mítico-filosófico	Sócio-econômica
O Feudo/ O Modo Asiático	Agrária	Enclausuramento	Monarquia	Racionalização da fé	Sagrado, proto-científico	Econômica
O Estado Nação/ Socialismo Real	Industrial, mercantil, planificada.	Desenvolvimento econômico	Democracia representativa, burocracia estatal	Razão	Científico	Econômica, social, ambiental
Os Blocos Supra-nacionais	Agro-industrial, industrial, serviços	Globalização	Internacionalização	Complexa	Inter-disciplinariedade	Rede: econômica, social, ambiental, ética, educacional, afetiva, etc.
As Comunidades Virtuais	Tecnologias da informação	Dispersão	Fragmentação, pseudo-onipresença	Virtual	Informação	Virtualidade
A Comunidade Mundo (Idealização)	Todas	Todas	Todas	Todas	Todas	Todas

soas e vice-versa. Enfim, não há relação de um indivíduo consigo mesmo, senão e apenas intermediada pelas relações sociais.

Do mesmo modo, não há produção de conhecimento de um indivíduo isoladamente senão intermediada pela linguagem e pelas instituições sociais. Entretanto, apesar de ser uma abstração, a ideia do indivíduo serve para evidenciar que nada se produz isoladamente e que qualquer discussão acerca da sustentabilidade começa a partir da constituição dos grupos humanos.

Por outro lado, o conceito de comunidade-mundo ou humanidade não é um conceito operatório e sim um conceito contrastante. De um lado, o indivíduo e de outro a humanidade. Nossa discussão situa-se nos caminhos traçados pelos seres humanos na busca de sair do enclausuramento individual em busca do processo de humanização.

A família, por sua vez, constitui a primeira célula de sociabilização dos seres humanos. Esses laços, apesar de biológicos, sempre foram, pelo menos a partir do momento em que podemos chamar de família humana, intermediados por componentes simbólicos e culturais.

Com a família, criam-se os primeiros laços econômicos do ponto de vista da subsistência. A sociedade familiar articula-se através de estruturas biológicas e em torno desses laços estruturam-se os primeiros vínculos políticos que engendram um *musto* biocultural caracterizando o que os antropólogos chamaram de período matriarcal.

Apesar do forte laço estabelecido pela relação consanguínea, a família não permanece como única célula da comunidade humana. Seguindo a metáfora biológica, essa célula, a família, organiza-se em uma rede de tessitura bastante complexa a partir da diferenciação das ações dos componentes individuais no grupo e da reorganização desses indivíduos em outras células sociais que, apesar de não se contrapor de início diretamente aos laços familiares, reestruturam o seu significado no seio das comunidades humanas.

O processo de satisfação das necessidades e busca de sustentabilidade se impõem como fatores fundamentais e forçam a institucionalização de outros vínculos para além dos biológicos.

Assim como o indivíduo, talvez a família como célula isolada, também não passe de idealização. Entretanto, a relação afetiva como fator de coesão das relações dos indivíduos no interior da família permanece como elemento importante na construção dos laços comunitários.

Do ponto de vista das relações entre os indivíduos e a natureza é a relação afetiva que se constitui o eixo fundamental. O conhecimento daí originado baseia-se na visão mágica da natureza e da relação entre os homens, mulheres, crianças e do envolvimento desses com a natureza.

De acordo com Bérghson (apud REALE, 2006, p. 356), surge e aí se desenvolve a “função fabuladora” da humanidade. Nesse estágio de “envolvimento” a humanidade encontra-se fundamentalmente dotada de uma “função fabuladora” que se contrapõe ao entendimento das relações de causa e efeito nutridas principalmente a partir dos embriões de inteligência que se constituirão na racionalidade.

○ ser inteligente tende ao egoísmo e a infringir suas relações sociais; ele tem consciência de sua própria moralidade; conhece a imprevisibilidade do futuro e a precariedade dos empreendimentos humanos. Com suas fábulas, seus mitos e suas superstições, a religião reforça os laços sociais entre o homem e seus semelhantes. (REALE, 2006, p. 356)

○ conhecimento que dá sustentabilidade às relações familiares foi naquele momento essencialmente mágico, afetivo, maternal. No seio das famílias, apesar das transformações ocorridas nas culturas humanas, prevalecem ainda relações afetivas e um senso comum impregnado de relações mágicas e mitificadas.

Encontra-se aí, como veremos mais adiante, o surgimento das estruturas gnoseológicas que levarão à perseguição das bruxas e feiticeiras como indivíduos sobre os quais se operou de forma mais violenta e efetiva a ação do terror da Santa Inquisição da Igreja Católica idade média e início da modernidade.

A forma civilizatória que se desenvolve a partir da família é o clã. Esse desenvolvimento não é excludente, o clã não substitui a família. Os laços afetivos que são o sedimento da organização familiar continuam atuantes no clã, entretanto, o crescimento e a complexificação das relações sociais fazem emergir novas formas superestruturais. Ocorre aí a transição do direito matriarcal para o patriarcal principalmente em decorrência do desenvolvimento da agricultura e do pastoreio.

Enquanto forma de representação, o conhecimento transita do mágico para o mítico-sagrado. As relações sociais são demarcadas por uma unidade central em torno da qual o envolvimento ainda continua como principal característica.

As relações entre mito e religião que então se estabelecem criam as condições simbólicas necessárias para o surgimento da ideia de monoteísmo. O monoteísmo é o substrato necessário para a consolidação de organizações culturais que sucederão ao biológico como fator de agregação dos seres humanos.

Nesse momento o ser humano inaugura a sociedade humana e já não depende apenas de suas relações eco-biológicas com a natureza para sobreviver. A sustentabilidade transforma-se de uma relação biológica/natural em uma construção biocultural.

A invenção da cidade-estado de um passo significativo no processo civilizatório. A agricultura funde-se com a pecuária e o conhecimento das relações humanas com o meio ambiente é caracterizada pela instrumentalização.

As guerras e a exploração do homem pelo homem consolidam-se como meio de concretização de uma forma específica de sustentabilidade: a socioeconômica. O conhecimento diferencia-se pela instrumentalização da experiência mítica e sagrada através da razão. O ser humano inventa a filosofia, o pensar através de representações de forma consciente, sistemática e finalística.

O modelo cosmológico de concepção do estar no mundo é geocêntrico do ponto de vista teleológico, e homocêntrico do ponto de vista ecológico. O homem ocupa o centro de toda construção simbólica. Por esse motivo decidimos nominar a sustentabilidade daí decorrente de socioeconômica. O fator econômico começa a tornar-se um elemento determinante das estruturas de sustentabilidade.

O crescimento do determinismo econômico como elemento fundante da sustentabilidade ocorre com a sedimentação definitiva dos grupos humanos e sua dependência estrutural ao território como determinante de sustentabilidade. Durante o feudalismo a estrutura agrária consolida-se como fator de sustentabilidade das sociedades ocidentais.

O pequeno espaço de relação mais aberta vivida durante o helenismo nas cidades-estado gregas cede lugar a um extremo período de enclausuramento das instituições com o advento da sociedade feu-

dal. Falamos aqui de enclausuramento e não de envolvimento porque ocorrem mudanças nas comunidades que se caracterizam como cisão entre a teleologia dos senhores feudais e os servos da gleba.

A sociedade complexifica-se e essa cisão da comunidade local se fortalece como característica mais marcante. As formas de conhecimento justificam as desigualdade entre os indivíduos como inspiração divina (natural).

O modelo político determinante torna-se a monarquia e a racionalização da fé como forma instrumento teleológico de estabelecer a relação dos homens entre si e destes com a natureza.

Durante o feudalismo, o conhecimento passa a inspirar-se em um modelo protocientífico onde o sagrado é tratado e instrumentalizado pela razão para inspirar e determinar as formas de dominação seculares. Pode parecer contraditório, mas todo o esforço de separação entre fé e razão é indiscutivelmente um exercício de racionalidade.

Se na comunidade na cidade-estado as desigualdades não destroem o envolvimento local – o envolvimento é a característica mais marcante. No feudalismo, a ruptura interna das comunidades locais exigem o surgimento de uma concepção de mundo que justifica a desigualdade como natura (o que naquele momento significa o mesmo que divina, pois toda a natureza e tudo a ela relacionado é criação divina).

As passagens do feudalismo para a moderna sociedade mercantil é um processo que se estende por quase 500 anos. Do ponto de vista do conhecimento, esse processo caracteriza-se pela consolidação da racionalidade.

Trata-se da contraposição do modelo da fé intuída de Santo Agostinho pelo “programa de pesquisa” que busca estabelecer as primeiras tentativas de investigação racional da revelação próprias da Escolástica de Santo Tomás de Aquino. A razão é posta a serviço da fé. Não basta crer: é preciso compreender (inteligere) a fé. Trata-se do exercício da razão que se desenvolve e refina-se tendo em vista o desenvolvimento da justificação da fé cristã.

A utilização dos princípios racionais, primeiro platônicos e depois aristotélicos, era feita para demonstrar que as verdades, da fé cristã não são disformes ou contrárias às exigências da razão humana, que, ao contrário, encontra nessas verdades a sua completa realização. (REALE, 2003, p. 126)

Durante mais de mil anos as civilizações ocidentais são organizadas a partir de um conhecimento extremamente desenvolvido do ponto de vista racional, mas de inspiração absolutamente dogmática. Todas as outras formas de conhecimento são submetidas a uma “fé racional” de inspiração judaico-cristã que, em última instância, justificam a organização econômico-social e vice-versa.

A ação do monoteísmo católico contra o que é chamado de superstição, de blasfêmia, de crime contra a fé cristã, trata-se, do ponto de vista epistemológico, de uma grande cruzada contra a magia, o mito e a afetividade como forma de relação entre as pessoas e destas com o mundo. O único amor concebido é o amor inspirado nas escrituras que por sua vez também sofre a interferência racional. Trata-se de extirpar dos indivíduos, das famílias, das comunidades os embriões de uma forma ancestral, quase biológica de sensibilidade.

O *Malleus Maleficarum* é uma espécie de manual que ensina os inquisidores a reconhecerem as bruxas e seus disfarces, além de identificar seus supostos malefícios, investigá-las e condená-las legalmente. Além disso, também continha instruções detalhadas de como torturar os acusados de bruxaria para que confessassem seus supostos crimes, e uma série de formalidades para a execução dos condenados. Ainda, o tratado afirmava que as mulheres deveriam ser as mais visadas, pois são naturalmente propensas à feitiçaria. O livro foi amplamente usado por supostos “caçadores de bruxas” como uma forma de legitimar suas práticas. (SANTA..., 200-, grifo nosso)

Os julgamentos em Toulouse, na França, em 1335, levaram diversas pessoas à fogueira; 700 feitiçarias foram queimadas em Treves, 500 em Bamberg. Com exceção da Inglaterra e dos EUA, as acusados eram queimados em estacas. Na Itália e Espanha, as vítimas eram queimadas vivas. Na França, Escócia e Alemanha, usavam madeiras verdes para prolongar o sofrimento dos condenados.

A noite de 24 de agosto de 1572, que ficou conhecida como “a noite de São Bartolomeu”, é considerada “a mais horrível entre as ações inquisidoras de todos os séculos”. Com o consentimento do Papa

Gregório XIII, foram eliminados cerca de 70 mil pessoas em apenas alguns dias.

Uma pergunta há que se fazer, entretanto, porque a maioria dos perseguidos e queimados pela inquisição foram mulheres?

O Catolicismo medieval transformou o culto à Grande Deusa Mãe num culto satânico, promovendo uma campanha de que a adoração dos deuses pagãos era equivalente à servidão a satã. O que está por detrás de tais barbaridades é a imposição de uma forma de conhecimento que, apesar de basear-se em dogmas advindos do sagrado, organiza-se e nutre-se da racionalidade.

Neste sentido, o catolicismo medieval presta um grande serviço à “racionalidade científica” por instituir a proibição do pensamento mágico e mítico e persegui-lo até a morte. Esse procedimento confunde-se do mesmo modo com as “guerras sagradas” travadas pelos reis católicos e príncipes europeus em geral contra o islã durante mais de 800 anos pelo domínio da “terra santa”, decerto, nutre-se do mesmo propósito de destruir o que é diferente.

A passagem do mundo feudal para a organização civilizatória dos estados-nações significa a vitória de um modelo de organização social baseada na prevalência de uma teleologia científica. A organização do mundo do trabalho, ou seja, da forma de satisfação das necessidades reestrutura-se com o advento da indústria e da planificação da economia.

No relacionamento dos seres humanos entre si e com a natureza prevalece uma lógica racional e o conhecimento é predominantemente científico. As sociedades se caracterizam pelo desenvolvimento econômico e a sustentabilidade é baseada no econômico-financeiro, no social e no ambiental constituindo-se naquilo que ficou conhecido como “triângulo da sustentabilidade”. (LOPES; TENÓRIO, 2006, p. 11)

São muitas as possibilidades de abordagem da questão da emancipação do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento e sua relação com a organização da sociedade. Para o que é importante nesse texto queremos salientar o distanciamento da racionalidade científica daquilo que caracterizamos como relação afetiva. Muitas são as abordagens teóricas que demarcam essa característica da ciência moderna. (DE MASI, 2003; ELIAS, 1998; RESTREPO, 1999; SANTOS, 1989) De todos esses traremos alguns aspectos relevantes de

suas contribuições, entretanto, o que queremos destacar é o rompimento absoluto da modernidade com todas as formas de manifestação da afetividade como possível contribuição na compreensão da realidade e na produção de conhecimento.

A sustentabilidade afetiva e a produção do conhecimento

A produção do conhecimento deve ser entendida como parte integrante do que fazer humano em busca do processo de humanização. A ciência enquanto processo de produção do conhecimento é o resultado desse emaranhado complexo que se constitui as relações do indivíduo com o local, com o comunitário, com a família, a cidade, o global.

A ciência moderna em seu processo de demarcação com outras formas de relação com o mundo determinou um extremo distanciamento com a afetividade enquanto forma de relação e compreensão da realidade.

Já vimos que esse processo de distanciamento é resultado de um jogo de elementos históricos que levou à atual configuração da ciência.

Boaventura Santos (1989, p. 117) nos adverte dessa característica, principalmente destacando que a ciência moderna,

[...] sobretudo na sua construção positivista, procura suprimir do processo do conhecimento todo elemento não cognitivo (emoção, paixão, desejo, ambição, etc.) por entender que se trata de fator de perturbação da racionalidade da ciência.

Tal processo levou a criação de um jogo simbólico (simbólico porque o cientista continua sentindo e convivendo com a afetividade) que simplesmente exclui a afetividade do processo de produção de conhecimento. Essa eliminação da afetividade da produção do conhecimento, de forma sistemática, levou às seguintes distorções:

- a) eliminação do “local” em detrimento do “geral”;
- b) opção pelo “distanciamento”, em detrimento do “envolvimento”;
- c) criação de objetos formais (abstratos) em lugar do corpóreo (concreto) na construção do conhecimento.

Tais atitudes levaram a ciência moderna a construir um conhecimento distanciado do local, supervalorizando o global e criando uma espécie de alienação da singularidade sob a justificação de busca de leis gerais.

Esse processo de distanciamento levou a criação de um conhecimento frio, asséptico de valores como a solidariedade, a compaixão, a simpatia pelo outro.

Do mesmo modo, a construção do objeto do conhecimento enquanto objeto formal, distanciou o conhecimento científico da corporeidade: o próprio corpo humano reduzido a um objeto formal.

A nossa proposição busca reintroduzir a afetividade como elemento articulador de um novo paradigma na produção do conhecimento (Figura 1).

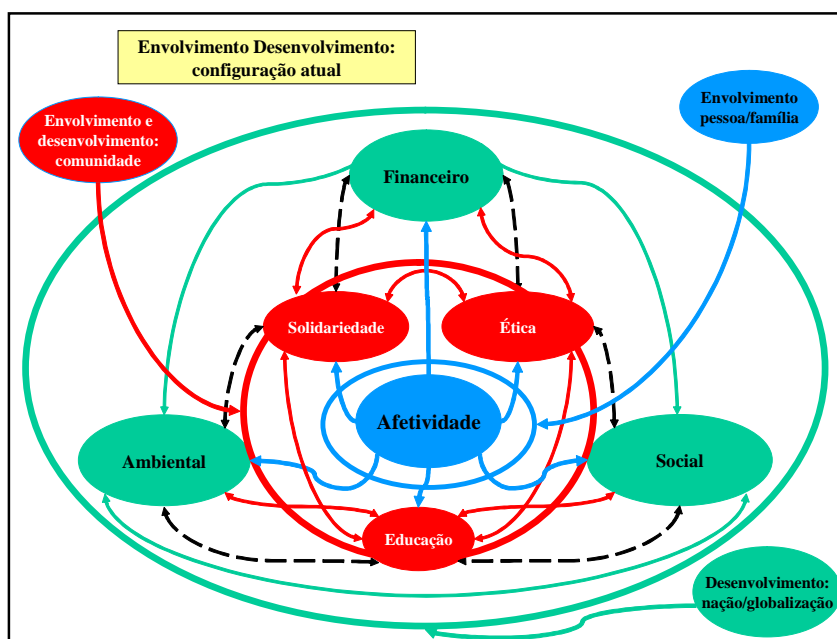


Figura 1: Engajamento – Desenvolvimento: configuração atual

Do indivíduo para a família, da família para a comunidade, da comunidade para a cidade, da cidade para o mundo: *urbi et orbi*. Do local para o global.

O desvendamento do conceito de comunidade nos coloca diante do entendimento que o desenvolvimento dos grupos humanos, desde o

momento em que o *homo sapiens* conseguiu aumentar o número de indivíduos dos primeiros grupos humanos de 50 para 150 indivíduos através do aprimoramento das ferramentas e da invenção da linguagem.⁴

Criou-se nesse momento a primeira comunidade humana e, a um só tempo, estabeleceu-se as bases para o domínio do planeta. Contraditoriamente, a primeira comunidade primitiva é a primeira comunidade globalizada.

Tem razão Alain Touraine (1998, p. 55) quando fala em *re-comunitarização*, como se fosse voltar às origens. É nas origens que encontramos as explicações para o entendimento do que se desencaixou até a sociedade globalizada.

A criação da primeira comunidade, no sentido em que o indivíduo passa a reconhecer-se como parte de um todo, traz consigo a negação do indivíduo e contraditoriamente – a partir do estabelecimento de elementos concretos de alteridade (o justo, o moral, o verdadeiro) – a reedição do próprio indivíduo agora como parte do todo que é a própria comunidade.

A globalização, que em um primeiro momento aparece como a negação do local, aparece como o fim das comunidades locais. Entretanto, se tomamos a distância necessária, poderia vir a se constituir na própria re-invenção do local, através do esclarecimento das contradições que envolvem um possível processo de *re-comunitarização*.

Em termos concretos nunca houve uma humanidade. A humanidade, enquanto conceito que quer referir-se à *comunidade dos seres humanos*, é uma invenção tardia se consideramos os milhares de anos necessários à invenção da civilização. Apesar de que a humanidade jamais se tornará a comunidade dos seres humanos. A humanidade só existe em suas manifestações concretas enquanto realizações comunitárias locais, logo, diversas, múltiplas, contraditórias. Quando alguns aspectos dominam, negam o local para afirmar-se como realidade global

⁴ “O tamanho dos grupos em que nossos ancestrais viviam aumentou dramaticamente ao longo do curso da evolução dos hominídeos. Há cerca de seis milhões de anos atrás, quando nossos ancestrais se pareciam mais com chimpanzés, o tamanho médio do grupo era de aproximadamente 50 indivíduos. A cerca de três milhões de anos nossos ancestrais australopitecos viviam em grupos de cerca de 70. Um milhão de anos mais tarde nossos ancestrais *habilis* (fazedores de ferramentas) viviam em grupos de 80. Os primeiros humanos verdadeiros (*Homo sapiens sapiens*), que surgiram a cerca de 150 mil anos, provavelmente viviam em grupos de cerca de 150 indivíduos.”(SANTEE, 2002)

para logo perder força e novamente refugiar-se em algum lugar recôndito cedendo lugar a outro fenômeno crescente, emergente.

Estamos diante de um novo paradoxo: *orbi et urbi*: do global para o local.

Assim como as primeiras comunidades deram condições aos seres humanos de inventar conceitos e ações que terminaram por constituir-se na própria ideia de humanidade: a beleza, a justiça, o amor, a fraternidade, etc; tais princípios e ações foram (des)envolvidos e potencializados ao máximo dentro dos jogos contraditórios que representam a própria história da humanidade.

Entretanto, o grande desafio colocado hoje nesse processo de *recomunitarização* desencadeado pela globalização é o de permitir o desenvolvimento dos princípios globais da humanidade sem a perda dos locais: sem a perda da *beleza local*, sem a perda do *amor pela pessoa*, sem a perda do respeito à *vontade das minorias*, sem a perda da *fraternidade*, que é sentir a *dor do outro* e rir o *riso do irmão*.

Eis a grande tarefa da ciência a ser concebida diante desse novo paradigma. Sem essa compreensão corremos o risco de perder a complexidade do conceito de comunidade e de comunitário enquanto parte da teia que constitui a trama das redes sociais.

O local tem que ser valorizado porque ele é a única possibilidade de expressão do global.

Por mais que o imaginário *pós-tudo* conceba uma realidade global, o global somente existe em sua expressão local. A humanidade somente se concretiza em cada sociedade; por sua vez cada sociedade só acontece nas comunidades e cada comunidade existe apenas na concretude das ações dos indivíduos que a compõem. Por isso mesmo, toda vez que uma realidade local é destruída pelo “rolo compressor” das teias globalizantes, é um pouco de humanidade que perdemos, é parte da diversidade humana que se apaga.

Por outro lado, uma visão extremamente pessimista poderia imaginar um mundo em que um projeto de globalização “desumanizante” saísse vencedor.

Mas, o que significa o vencimento de um projeto “desumanizante”? Em certo sentido, já assistimos à vitória de vários projetos desse jaez.

A América Latina, com nossos estados nacionais atuais, é resultado da desagregação, quando não do holocausto, dos Maias, dos Astecas,

dos Incas, dos Aymarás, dos Quíchuas, dos Guaranis, dos Tupis e tantas outras comunidades que desapareceram em nome de uma determinada globalização. Somos o resultado desse processo, e, se não gostamos do espelho, temos a obrigação de não permitir que sejamos novamente (des)agregados.

A produção de conhecimento pela ciência não pode continuar em permanente descompasso com as necessidades de solidariedade colocadas na ordem do dia pelas comunidades humanas.

Como evidencia Paul Singer (1998, p. 136), a mais simples contabilidade social é capaz de traçar um quadro do mundo que criamos a partir dos pressupostos da promessa da modernidade:

- No mundo, 400 milhões de pessoas não têm as calorias, as vitaminas e os sais minerais necessários para manter seus corpos saudáveis;
- Registra-se que 14 milhões de crianças com menos de cinco anos morrem, todos os anos, em consequência de uma combinação perversa de má alimentação (ou falta de) e infecções;
- Sabe-se que 180 milhões de crianças abaixo dos cinco anos vivem em condições de extrema desnutrição. O valor nutritivo do que comem os pobres é ainda reduzido pela ação dos parasitas, que são endêmicos; não existe saneamento básico e educação;
- Avalia-se que 1,2 bilhão de pessoas – 23% da população mundial – vivem em estado de pobreza absoluta. A pobreza implica condições miseráveis de vida e pode ser definida como a ausência de renda suficiente para satisfazer as necessidades biológicas básicas de alimentação, vestuário e moradia.

Entretanto, não há espaço nos artigos científicos para dar nome a 1,2 bilhão de pessoas que vivem em absoluta pobreza, estas são anônimas. Assim como, também não têm nome nos registros científicos as 180 milhões de crianças desnutridas. Bem nominou Sartre, nosso inferno são os outros. Mas, Sartre não era cientista e o outro não tem nome. O discurso quantificado “tende a não exprimir a rede de relações sociais concreta formada por pessoas. A quantificação da pobreza, por ter

se tornado um dado cotidiano e normal, não mostra rostos, não obriga a sentir”.

Até quando fecharemos os olhos à dor do outro com medo de admitir a nossa própria dor?

Conclusão

O tremendo esforço do racionalismo para extirpar do conhecimento científico os elementos provenientes das superstições, das crenças populares, terminou por isolar a ciência de formas de relacionamento que são, antes de tudo, constitutivas do próprio ser humano. A fé, a percepção da beleza e fundamentalmente a capacidade de amar, de ter afeto constituem-se partes inseparáveis de qualquer ação humana.

Não podemos afirmar como seria o mundo se esse processo tivesse sido diferente. Mas, podemos afirmar que a sociedade humana, tal como se encontra na atualidade é resultado, entre outros fatores, da tecnologia e da ciência moderna. Não se trata de demonizar ciência como responsável por todos os males da humanidade, mas, devemos reconhecer que as grandes decisões são tomadas mais a partir daquilo que chamamos de razão que de afeto.

Ao buscar uma suposta “verdade racional”, situada para além do bem e do mal, do amor e do ódio, do feio e do belo, a ciência criou uma ilusão de assepsia que terminou por negar a relação afetiva existente entre o pesquisador e o objeto do conhecimento, o que é absolutamente falso. Todo pesquisador trava em qualquer medida uma relação de envolvimento com o seu objeto de estudo. E isso é absolutamente humano.

Como exemplo significativo da importância do elemento afetivo no processo de produção do conhecimento, queremos trazer o exemplo vivido pela família Odone no enfrentamento da doença do seu filho Lorenzo. Independentemente do fato de tratar-se de um drama real, queremos analisar o filme *O óleo de Lorenzo* como uma metáfora de um drama científico.

Lorenzo, aos seis anos, passou a ter diversos problemas de ordem mental que foram diagnosticados como ALD, uma doença extremamente rara que provoca uma incurável degeneração, que o levaria à morte em, no máximo, dois anos. Os pais do menino ficam frustrados com o

fracasso dos médicos e a falta de medicamento para uma doença dessa natureza. Assim, começam a estudar e a pesquisar sozinhos, na esperança de descobrir algo que possa deter o avanço da doença.

A força que leva os pais de Lorenzo a superar a frustração e buscar com seus próprios meios uma cura para o filho somente pode ser explicada pela força do afeto da mãe e do pai em relação ao filho. O que queremos ressaltar é que o valor da afetividade foi no despertar para ações que normalmente não seriam invocadas numa investigação científica qualquer. Aliás, vale mesmo ressaltar que o afeto entra como um elemento aglutinador e potencializador do método científico.

O pai, Augusto Odone, trata de especializar-se na área de conhecimento necessária ao desvendamento do problema. Segue todos os passos de uma pesquisa científica, formula um problema, identifica o objeto de pesquisa como um objeto pensado, realiza a mais vasta revisão de literatura e de debate entre especialistas para dar conta se já existe uma resposta para o problema formulado, enfim, não se trata do desprezo pelo método da ciência moderna enquanto tal, mas, essencialmente, da necessidade de redescoberta das múltiplas potencialidades da mente e do corpo humanos de forma sistêmica, como uma rede de múltiplas relações entre os homens e destes com a natureza.

Trata-se de superar barreiras de preconceitos que agora encontram-se impedindo os seres humanos de perceberem que sem afetividade, sem solidariedade não poderemos superar os desafios colocados pela poluição, pela fome, pela intolerância que leva às guerras.

A decisão pela revalorização da afetividade como centro do fazer científico deverá ser uma opção consciente da comunidade dos seres humanos. Não apenas dos produtores de conhecimento, mas, principalmente, pela comunidade que dá sustentação à atividade de produção do conhecimento. Não se tratará de uma atitude de negação do método. Entretanto, nenhuma metodologia científica irá garantir o compromisso do cientista por uma opção solidária com os mais fracos, com os que passam fome, com os que sofrem.

Retomando Boaventura Santos (1989, p. 159), “[...] o cientista deve, pois, envolver-se na luta pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação e, para isso, terá que tomar partido daqueles que têm menos poder”.

Já sabemos sobremaneira que um objeto nunca existe como tal. Não se trata de modo nenhum de solipsismo, isso já ficou para trás na infância do pensamento racional. Ao contrário, sabemos que todo objeto do conhecimento é fruto de uma construção complexa. É fruto de uma construção socialmente determinada e por isso mesmo sabemos que todas as ideações da ciência encontram-se amputadas das relações afetivas, do envolvimento e da solidariedade.

Todo o mundo da beleza, das emoções e do sagrado foi secundarizado nas representações científicas. Não há um corpo natural. Não existe corpo simples. O corpo é um lugar de trânsito, nível de realidade e de códigos, encruzilhada dos discursos, balizamento onde os signos combatem pelo reduzido espaço vital que lhes permitirá tornar-se carne.

A meio caminho entre a imagem corporal e as intensidades musculares que nos constituem, entre a palavra que unifica ao objeto e as modalidades sensoriais que nos fragmentam, entre os discursos que se desfazem e se reconstróem, o corpo é um grande campo de negociações do conflito e o sentido a cujas manifestações sutis devemos aprender a responder. (RESTREPO, 1999, p. 115)

Para isso é necessário que permitamos uma nova relação com a dor, com o prazer, com o paladar, com o sorriso, com o pranto. Dimensões que foram excomungadas pela religião medieval por serem porta de entrada para as relações mais íntimas, mais singulares no seio das comunidades, cuja herança a ciência moderna não só incorporou como consolidou e levou ao extremo.

Referências

- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- DE MASI, Domenico. *A sociedade pós industrial*. São Paulo: Ed. SENAC, 2003.

ELIAS, Norbert. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Da ciência e de outros saberes: trilhas da investigação científica na pós-modernidade*. Campinas, SP: Alínea, 2004.

LOPES, Uaçai de Magalhães; TENÓRIO, Robinson Moreira. *Gestão da sustentabilidade de organizações não governamentais*. Luanda: ADRA, 2006.

_____; _____. *Gestão da sustentabilidade educacional*. Salvador: EDUFBA, 2007a.

_____; _____. Relato de experiência do I seminário de sustentabilidade de ONGS em Angola. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE, 18, Porto Alegre, 2007. *Anais...* Porto Alegre: Anpae, 2007b.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia, 2: patrística e escolástica*. São Paulo: Paulus, 2003.

_____; _____. *História da filosofia, 6: de Nietzsche à Escola de Frankfurt*. São Paulo: Paulus, 2006.

RESTREPO, Luis Carlos. *El derecho a la ternura*. Santiago: LOM Ediciones, 1999.

SANTAEE, Dawin. *Módulos de leitura da mente*. 2002. Disponível em: <<http://dwainsantee.tripod.com/leituramente.pdf>> Acesso em: 18 jun.2008

SANTA inquisição. In: SPECTRUMGOTHIC. [200-]. Disponível em: <<http://www.spectrumgothic.com.br/ocultismo/inquisicao.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SINGER, Paul. *Ética prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.



Tocando de ouvido: ecos do construtivismo em notas de alfabetização para composição de um projeto de extensão com professoras alfabetizadoras

Paulo Gurgel

*Professor da Faculdade de Educação da UFBA
pg@ufba.br*

Iracema de Jesus

*Professora da Escola Municipal Barbosa Romeu
Mestranda da Faculdade de Educação da UFBA
idejesussouza@yahoo.com.br*

Ivana de Deus Nogueira

*Professora da UESB
Mestranda em Educação da Faculdade de Educação da UFBA
ivanadedeus@hotmail.com*

Prelúdio

Este texto é produto da consonância da polissemia da palavra **eco**¹ na língua portuguesa com a dissonância entre conhecimentos universitários e práticas docentes, tal como descrita por Tardif (2002)

¹ Encontramos 16 entradas lexicais para a palavra **eco** no *Novo dicionário eletrônico Aurélio* (2004). Aqui destacamos: 1. Fenômeno físico devido à reflexão de uma onda acústica por um obstáculo, e observado como a repetição de um som emitido por uma fonte; [...]; 4. Pessoa ou entidade que repete ou propaga o que é dito por outrem; 5. Palavras com terminação igual empregadas no discurso muito próximas umas das outras. 6. Fig. Bom acolhimento; boa aceitação; repercussão; 7. Fig. Notícia, repercussão, reflexo; rumor; 8. Lembrança, recordação, memória, vestígio; 9. Fig. Fama, notícia; [...]; 11. E. Ling. Interrogação que repete um enunciado anterior, à exceção de uma parte, pouco crível ou não compreendida, e que é substituída por pronomes como quem, o que, etc.

em seminal artigo sobre epistemologia da prática do professor e das suas implicações para programas de formação docente. Tal como todo escrito, naquilo que tem o ato de escrever de ascese, este foi uma prática de si, ou melhor, de nós. Não saímos, assim, ilesos de sua produção, felizmente. Daí nossa imperativa decisão de publicá-lo com o objetivo de partilhar com os leitores os nossos ritmados e sucessivos desafios. Propomos, portanto, que ele seja lido como a partitura de uma ciranda.

Integramos o Laboratório de Epistemologia Genética (LEG) da Faculdade de Educação da UFBA que, fundado no ano de 2005, é um grupo de experimentação pedagógica cuja vocação extensionista sempre, desde o seu início, tem nos desafiado com a demanda por harmonia entre movimentos de ensino, pesquisa e extensão. Não, não tem sido nenhuma tarefa simples. Confessamos aqui muitas vezes termos, de ouvido, nos aproximado de melhores versões do nosso trabalho por tentativa e erro, tal como pode ser interpretado por qualquer avaliador do nosso percurso alinhado com teses da aprendizagem segundo a lógica do behaviorismo radical de B.F. Skinner (1904 – 1990). Conforta-nos, não obstante, saber que nossos erros e acertos tenham contribuído para afinar nossas ações. Preferimos, contudo, a isto denominar de *equilibrações majorantes*².

Desde o seu primeiro ano de criação, o LEG tem operado com duas atividades paralelas de extensão de caráter permanente e com fins harmônicos: resgatar a originalidade do pensamento de Jean Piaget e re-significar o construtivismo como práxis pedagógica em tempos de ensaios fono-luditas³, principalmente no âmbito das práticas de alfabetização e letramento em escolas públicas brasileiras. A primeira dessas atividades é realizada na própria Faculdade de Educação e congrega curiosos, pesquisadores, alunos da nossa universidade e professores da rede pública da cidade de Salvador. A segunda atividade, por sua vez, é

² Equilibrações majorantes são as operações mentais implicadas na transfiguração evolutiva de construção do conhecimento ao longo da nossa história de vida.

³ Denominamos ensaios fono-luditas escritos em defesa do método fônico em cujo corpo seus autores, com a finalidade de legitimar a cientificidade da consciência fonológica como o caminho da salvação para alfabetização no Brasil, frontalmente desautorizam os significados progressos do trabalho iniciado por Emília Ferreiro no campo da psicogênese da língua escrita. Um bom exemplo de ensaio fono-ludita é o *Relatório final do grupo de trabalho de alfabetização infantil* (BRASIL, 2003), publicado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

realizada nas dependências da Escola Municipal Carlos Murion⁴ e se constitui em programa de formação continuada de suas professoras e de professoras das escolas situadas em seu entorno.

Dentre nossas atividades de pesquisa, iniciamos no mês de agosto do ano passado e concluímos em julho deste ano um estudo de caso, que contou com duas bolsista⁵ do Programa de Iniciação Científica gerenciado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA, intitulado: *Discursos e práticas pedagógicas de professoras do primeiro ano do Ciclo de Educação Básica (CEB I) em escolas da rede municipal de educação: Regional Itapuã*⁶. Tínhamos, então, como objetivo mapear as representações de professoras sobre seus conceitos e práticas de alfabetização.

Nesta partitura, apresentamos em primeiro movimento os resultados deste trabalho de pesquisa onde as vozes de nossas professoras são analisadas a partir da díade proposta por Tardif (2002), para análise da epistemologia do trabalho docente, a saber: os *saberes profissionais* e os *conhecimentos universitários*. Saberes profissionais são aqueles que os professores utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos. Conhecimentos universitários são aqueles elaborados por pesquisadores da área das ciências da educação, bem como aqueles conhecimentos incorporados em cursos de formação universitária de professores.

O nosso segundo movimento é dedicado a um exercício de abstração reflexionante⁷ realizado a partir dos resultados do estudo de caso

⁴ A Escola Municipal Carlos Murion se situa no bairro de Pituassu, e conta atualmente com um quadro de 18 professoras e 353 alunos distribuídos em classes de educação infantil e de ensino fundamental I (1º. ao 5º. ano).

⁵ Marta Glacia Reis Lima e Lucia Regina Sacramento, alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA.

⁶ A Secretaria de Educação e Cultura da cidade de Salvador divide suas escolas em 11 coordenadorias regionais de ensino. A Coordenadoria Regional de Itapuã congrega 45 escolas. Três dessas escolas participaram deste estudo de caso: Escola Municipal Barbosa Romeu, Escola Municipal Carlos Murion e o Instituto Municipal de Educação José de Arapiraca.

⁷ "Todo novo conhecimento supõe uma abstração, porque, malgrado a parte de reorganização que ele comporta, não constitui jamais um início absoluto e tira seus elementos de alguma realidade anterior. Pode-se, então, distinguir dois tipos de abstrações, segundo suas fontes exógenas e endógenas [...]. Existe, primeiramente, um tipo de abstração que chamaremos 'empírica' [...] porque retira sua informação dos próprios objetos [...]. Porém [...] existe uma segunda que é fundamental, porque recobre todos os casos de abstração lógico-matemática: nós a chamaremos de 'abstração reflexionante' porque é retirada, não dos objetos, mas das coordenações de ações (ou de operações), portanto, das atividades do sujeito [...]". (PIAGET, 1974 apud MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 89)

para redimensionamento da nossa proposta de atividade extensão no âmbito da formação continuada de nossas professoras alfabetizadoras da rede pública. Oxalá, possa este nosso exercício contribuir para que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão possa ser estendido o suficiente para que a escola básica venha a ser integrada ao universo das faculdades de educação em nosso país.

Enfim, transcrevemos em poslúdio os traços distintivos da contribuição de cada um de nós para a composição desta ciranda e reiteramos o convite ao leitor para contribuir com a sua reinvenção.

Primeiro movimento: notas de um trabalho de pesquisa com professoras de alfabetização

Iniciemos este nosso primeiro movimento com uma breve apresentação das cinco professoras que emprestaram suas vozes à nossa composição. Quatro delas são licenciadas e uma atualmente cursa licenciatura em pedagogia. A média de idade é de 48 anos e a média de tempo de docência na rede municipal de educação da cidade de Salvador é de 9 anos; 4,6 anos é a média de tempo de permanência de cada uma delas nas três escolas pesquisadas. Vejamos os detalhes no quadro a seguir:

Quadro 1: Biodados das professoras entrevistadas

Idade	Formação	Tempo de rede	Tempo de escola
59	Pedagogia	15	06
57	Pedagogia (em curso)	10	10
46	Pedagogia	04	04
41	Pedagogia	15	02
37	Pedagogia	01	01

A idade e o tempo de experiência como docente são dados importantes para uma primeira aproximação aos ecos do construtivismo nas vozes dessas professoras. É que por ocasião em que estas professoras ingressam na rede municipal, as teses associacionistas, que dominaram o cenário da literatura nacional sobre alfabetização até os anos 70, já

havam entrado em declínio com a ascensão dos trabalhos derivados das teses da psicogênese da língua escrita:

Observa-se que o associacionismo é a tendência predominante nas décadas de 1950, 1960 e, sobretudo, na década de 1970, quando a vertente skinneriana desta tendência exercia grande influência no ensino brasileiro, refletindo-se fortemente na alfabetização; entretanto, embora a presença do associacionismo, nos primeiros seis anos dos anos 80, continue sendo muito significativa, decresce nitidamente, em relação às décadas anteriores, e é superada nesse período, apesar de por pequena diferença, pela tendência psicogenética, cuja predominância nos anos 80 reflete a tardia, mas forte, influência de Piaget na reflexão sobre alfabetização no Brasil. (SOARES, 1989, p. 88)

Associando estes dados historiográficos de Soares (1989) com os dados empíricos de Carvalho (1991) e Garcia (2007), e confrontando-os com os dados do nosso quadro acima, podemos aqui antecipar que o construtivismo será tema recorrente nas falas de nossas entrevistadas.

Interessados em avaliar o grau de importância dado por nossas professoras às suas trajetórias como profissionais do ensino, tomamos suas percepções sobre suas respectivas escolas atuais como porto de partida. Apesar de sublinharem carências de ordem material e de pessoal, todas elas se declaram estar satisfeitas com a atual escola onde lecionam. O papel da experiência e o lugar ocupado pelas escolas nas mudanças sobre suas referidas práticas é consensual, sendo que das cinco entrevistas, duas destacaram a imersão no referencial construtivista como determinante dessas mudanças⁸:

É...que houve mudanças, claro, né? Porque ninguém fica estagnado, parado! Mas quando eu iniciei, eu trabalhava com o método tradicional de silabação e depois, através de cursos e da necessidade de melhorar, né? De fazer, de ajudar as

⁸ Optamos, também, motivados pelo fato de que esta ciranda circulará entre os professores entrevistados que integram o nosso grupo de formação continuada na Escola Municipal Carlos Murion, não identificar os nossos sujeitos de pesquisa pelas suas iniciais. Assim, o leitor irá encontrar a expressão Voz do Coro para todas as falas aqui transcritas.

crianças...bem, a gente foi procurando...É com o surgimento da teoria socioconstrutivista...aí eu passei a estudar e hoje trabalho numa linha socio interacionista. (Voz do coro, 41 anos)

Quando eu ensinava na rede particular, nas... digamos assim, nas três primeiras escolas particulares que eu trabalhei a metodologia era sociointeracionista, o que era uma confusão danada! Na realidade, não tinha um tripé preestabelecido. Se dizia que era construir, mas, era confuso tanto pra mim que choque com o que a gente tava aprendendo quanto... a própria escola não sabia dar um direcionamento, e a última com a qual eu trabalhei, particular que foi três anos era totalmente construtivista, e aí sim foi que eu aprendi a trabalhar de maneira construtivista e chegando aqui eu dei continuidade, porque esta escola trabalha assim. (Voz do coro, 37 anos)

É interessante o registro da primeira voz que contrapõe método tradicional ao construtivismo e ao sociointeracionismo enquanto que a segunda voz contrapõe sociointeracionismo ao construtivismo. Saberiam, contudo, estas professoras, por exemplo, que parte da atual literatura acadêmica em circulação assimila as teses sociointeracionistas ao construtivismo como método de ensino? (COLL, et al, 2003) Tomemos esta dúvida nossa como pista sobre a necessidade de que estas duas correntes atuais do pensamento da Psicologia da Educação venham posteriormente integrar nossa proposta de trabalho de extensão para professores alfabetizadores. Trata-se de conhecimentos universitários de grande ressonância para o campo da literatura acadêmica sobre alfabetização e letramento em nosso tempo. Consequentemente, imprescindíveis a qualquer profissional da área.

Tendo como finalidade abordar aos conhecimentos universitários destas professoras, abordamos, então, os temas de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, o aluno como sujeito cognoscente. Nossa pergunta no guia de entrevista foi: *falemos agora um pouco do desenvolvimento e da aprendizagem. Como que seus alunos aprendem história, geografia, matemática, português? Você se pauta em algum autor ou teoria especificamente?*

A tese de que a aprendizagem em sala de aula é uma construção coletiva envolvendo sistemas de trocas simbólicas entre sujeitos

cognoscentes foi reconhecida por todas as nossas entrevistadas, sendo que três delas sublinharam a existência marcada de uma grande diferença que separa teorias da aprendizagem da prática docente. Dois extratos de depoimentos chamaram a nossa atenção:

[...] porque se a gente trabalha, digamos Emília Ferreiro, digamos o ritmo próprio de cada criança e eu vou levando dentro da minha prática respeitando o limite da cada criança, de certa forma eu estou fazendo esta adaptação juntamente com a minha experiência do dia-a-dia, né? que é a peça principal, mais que a teoria. porque a teoria é uma coisa, a prática é outra. Às vezes assim, eu vejo as pessoas que fizeram doutorado... e pós graduação e ... pós, pós pós, mas que nunca entrou numa sala de aula, nunca botou o pé no chão para sentir o dia-a-dia, nunca vai entender. eu acho que uma pessoa que não tenha ...mas que passou por uma sala de aula vai ver o que é preciso, porque uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática. (Voz do coro, 59 anos)

[...] Eu leio algumas coisas, mas não as aplico em sala de aula. Eles não estão aqui para ver o que acontece na prática. (Voz do coro, 57 anos)

Consideremos de grande importância o registro queixoso contra os conhecimentos universitários destas duas professoras. São queixas que vêm a corroborar aquilo que temos oscultado em nosso trabalho como pesquisadores extensionistas, a saber: *a desconfiança frente à transposição de teorias e sistemas em psicologia da educação ao universo da sala de aula*. Certamente que as origens dessas desconfianças demandam, por si, outro trabalho de pesquisa. Interpretamos, contudo, tais queixas como claros sintomas de um modelo de formação de professores que insiste na dissociabilidade entre teoria e prática. É mister, pois, reinventá-lo e para tanto podemos já contar com vasta literatura especialidade sobre o como isto pode ser feito. (GAUTHIER, 2006; PERRENOUD, 2001; SCHON, 1995; TARDIF, 2008)

Objetivando abordar especificamente o tema alfabetização, pedimos às nossas entrevistadas que fizessem a distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*, sintagmas saturados da literatura neste iní-

cio de século. Apesar de apenas uma delas saber fazer a referida distinção claramente, todas associaram a palavra alfabetização ao procedimento mecânico do ato de aprender a ler. Um depoimento particularmente nos chamou a atenção:

Eu acho que o letramento é importantíssimo na alfabetização. Ninguém pode alfabetizar sem reconhecer letras, sem reconhecer a fonologia, tá? Isso aí é entendido de maneira errada. Eu tenho vários cursos nesta área, pesquisa nesta área, leitura nesta área, conheci vários autores sérios e a maioria dos autores que não são teóricos, mas trabalharam na prática, na prática mesmo, está comprovado que a fonologia é importante, é fundamental para que a criança aprenda a ler e a escrever. É o que que acontece? As pessoas delimitam os espaços, ou trabalham com construtivismo e aí “denigrem” ideias de construtivismo, né? Deturpam esta ideia e isolam tudo o que se encontrou até então. Se deve exatamente conciliar as duas coisas. Está comprovado cientificamente que a fonologia da palavra é importantíssima pra que o aluno é... consiga ler e escrever bem. (Voz do coro, 46 anos)

Consideramos ser precioso este lapso produzido por associação livre entre conceitos caros à literatura contemporânea sobre alfabetização. Sua autora associa letramento com o sintagma *letra e*, fazendo uso do recurso a um tipo específico de autoridade, traz à cena a defesa do método fônico ao mesmo tempo em que se preocupa em assinalar a necessidade de uma postura eclética no trabalho com a alfabetização de crianças. A autoridade por ela utilizada como recurso está no fato de os supostos autores que defendem a necessidade do trabalho de associação grafema/fonema serem aqueles que produziram seus escritos não partindo de uma ‘teoria’, mas de uma ‘prática’.

Quando interrogadas sobre teóricos do campo da alfabetização, as nossas entrevistadas citaram os nomes de Jean Piaget, Lev Vigotsky e Emília Ferreiro, ainda que nenhum dos discursos estabeleça vínculos claros entre as ideias destes autores. Acoplados a um uso impreciso do termo construtivismo, eles emergem na difusa convergência de conteúdos referentes a programas de formação e também integrantes dos projetos pedagógicos destas escolas. São claros indícios da circulação daquilo que tão bem foi analisado por Garcia (2007) em estudo feito com

professores da rede estadual na cidade de São Paulo: o *construtivismo pedagógico*. Importante, contudo, mais uma vez ressaltar que nossas professoras usam desta oportunidade para sublinhar a dissociação entre saberes docentes e conhecimentos universitários. Abaixo, um acorde radical na voz de uma das professoras:

Conheço só de ler, mas não uso. Pra mim eles não influi em nada, porque eles não estão aqui pra ver a realidade de cada menino. Então, não vou aplicar um negócio que ele nem viu. Eu leio aqueles homens todos, não sei o que lá, Vigotsky, como é mesmo? Não sei o que...Poucas coisas pra eu ficar sabendo, mas pra ir vivendo, não uso muito não. (Voz do coro, 57 anos)

Impactante declaração, sem dúvidas. Somos apanhados no meio de pesquisa sobre alfabetização, exatamente um instante depois de abordar as diferenças entre alfabetização e letramento, e eis que nos deparamos com uma voz que faz uso da leitura somente para ler e não para fazer uso do que lê. Afinal, por que tanta recusa por parte de alguém em acreditar na possibilidade de que talvez estes autores possam vir a contribuir para lhe tornar uma melhor professora? Onde está a origem deste desdém? Talvez estejamos nós diretamente implicados na raiz desta problemática. Sublinhamos a necessidade de reinventar o lugar ocupado pelas ciências da educação em nossos cursos de formação ainda sustentados na dissociação entre teoria e prática para que possam os conhecimentos universitários vir a ocupar lugar de destaque na epistemologia do trabalho docente.

Voltando ao nome dos autores citados pelas nossas professoras – Jean Piaget, Lev Vigotsky e Emília Ferreiro – chamamos a atenção para o fato de que se de um lado encontramos a recorrência aos clássicos do construtivismo pedagógico, é sintomático não encontrarmos referências aos autores que trabalham com o método fônico. Estariam Capovilla e Capovilla (2007) certos, não em suas críticas, mas na assertiva de que há uma saturação de construtivismo pedagógico como método de alfabetização em nosso país? Sintomática ausência que aponta para a necessidade de revisão das fontes bibliográficas para a atualização de um programa de formação continuada em sintonia com a evolução dos

tempos. Ainda que tenhamos reservas a natureza fono-lúdica dos dois maiores representantes da literatura sobre consciência fonológica e práticas de alfabetização em nosso país, seria imprudente excluir as efetivas contribuições de Alessandra e Fernando Capovilla de, por exemplo, uma proposta de trabalho de extensão que envolvesse professores alfabetizadores de um programa de formação continuada.

Não obstante a ausência de variedade de autores de referência de métodos de alfabetização, nós arriscamos deslizar para abordagem das diferenças entre construtivismo pedagógico e método fônico como modelos de práticas de alfabetização. Destaque para a forma clara, ainda que superficial, com que as nossas entrevistadas trataram da diferença ao relacionar o método fônico com as partes (letras e sons) e o método construtivista com o todo (palavras e textos). Já quanto ao uso em sala de aula, houve unanimidade na defesa de uma prática eclética em função da especificidade da realidade da sala de aula. Observemos as declarações abaixo registradas:

Todos. Eu utilizo os dois. Nem um dos dois é a solução, é a mágica ou entende? Milagre, não. O que é a solução é a mediação, a mediação. Ter uma diversidade de instrumentos para você poder trabalhar e ter capacidade humana entende? Instrumento humano para você conseguir lidar com as diversidades. (Voz do coro, 46 anos)

O construtivismo não é nem método, é um processo. A gente sabe que não é método é um processo. Acho que depende como é aplicado, está entendendo? Agora assim, eu gostei da parte contextualizada, eu fico no meio termo, então eu pego um pouco de cada, uma coisa que foi boa que valeu, eu acho que a gente não deve anular porque agora está na moda outra coisa. Então, eu na minha prática na minha experiência eu me pego pegando um pouquinho de cada, o que valeu eu não desprezo e aí eu vou enriquecendo com as coisas novas que vão chegando e, a partir daí que eu vou entrando no construtivismo, daqui a pouco eu vou, meto um pouquinho quando vou na letra na sílaba, mas contextualizado, eu nunca dou solta a letra como a criança precisa. (Voz do coro, 59 anos)

Sou um pouquinho de cada. (Voz do coro, 57 anos)

Sinceramente eu não consigo distinguir. Porque eu preciso disso? De um e de outro. Dizer que eu trabalho só com o fônico, que eu vou associar... é impossível! Eu preciso dele, mas, eu também preciso dessa outra conotação que o construtivismo traz para a gente. Eu acredito que os dois. (Voz do coro, 37 anos)

Contraditório ecletismo quando comparamos os depoimentos acima com a ausência de referências nominais aos autores que trabalham o método fônico? Não cremos ser o caso. Nossa hipótese é que a referência ao método fônico, seja em sua definição ou na defesa da sua utilização em práticas de alfabetização, não se sustenta em conhecimentos universitários, ou seja, em acesso sistemático a textos que apresentem os dois tipos de métodos. Supomos que a representação social do *método fônico* esteja claramente vinculada ao que é também referido pelas entrevistadas como *método tradicional*, ou seja, um amálgama indiferenciado de método alfabético, silabação e consciência fonológica. Mais uma razão para que tenhamos que nos preocupar com esta temática quando nos propusermos a rever nosso trabalho de extensão com professores alfabetizadores.

Concluído o tratamento das questões de método, solicitamos, então, às nossas entrevistadas que abordassem conosco alguns dos problemas por elas percebidos como entraves ao processo de alfabetização de seus alunos, ou ainda, as causas do fracasso escolar. Vejamos algumas das respostas aqui reproduzidas em seus detalhes:

A falta da família, o apoio familiar. Não existe mais a família que dê suporte aos alunos. Os alunos na alfabetização precisam de ajuda constante, eles precisam chegar em casa e ter uma prática, alguém que o auxilie, os alunos daqui não têm quem os auxiliem. Isso faz o diferencial, porque eu sou a professora pra todos, eu sou igual pra todos, entende? Só que quando eles não têm este suporte, você vê a diferença dos que têm para os que não têm. Principalmente isto, falta de material básico como simples folha de papel ofício, como xerox, isso é fundamental para trabalhar com alfabetização. (Voz do coro, 46 anos)

Indisciplina. É o maior problema, porque como eu lhe disse a instituição família acabou, então eu paro aula para dar noção básica de educação doméstica, não consigo às vezes por mais que a aula seja prazerosa, que a gente procura dar, às vezes uma aula prazerosa através de um jogo, através de um dado, e você percebeu na outra que de repente a gente dar uma cartela, joguinho e eles estão fazendo guerra, jogando um no outro, tá entendendo? E é a maior indisciplina, agente trava a maior guerra para conseguir dar uma aula por mais prazerosa que seja ou uma atividade acaba sempre numa baguncinha, tá entendendo? Não que eu seja arcaica, nem carrancuda não. Eu até entendo, eu até coisa. Eu acho que existe a liberdade e a libertinagem, aquela coisa bem na bagunça, né? (Voz do coro, 59 anos)

Na minha sala ou em geral mesmo. É que eles chegam aqui da creche sem nenhum comportamento de escola. Na creche, eu acho que eles só faziam brincar. Ou é a creche... Eles não estão acostumados com nada disso. Não sabem abrir cadernos, não sabem pegar um lápis. Quando vem aqui, em termos de escola, sem noção nenhuma. A grande dificuldade é esta. Eles não sabem onde quer sentar... Não sabem... Nada. A gente tem que começar de baixo até ele aprender a pegar no lápis, até ele aprender a abrir o caderno. Tem aluno que vem de casa que quem faz o dever é a mãe, pai e avô. Leva o dever de casa e pergunta quem fez, foi a tia. Você vê que eu coloco lá IMEJA e eles perguntam se já acabou pró, eu dou tanta risada. Então eles não têm noção de atividade de nada. Se eles viessem de lá um pouquinho mais preparado seria melhor. Porque esta alfabetização daqui vai ser de três anos, né? Primeiro, segundo e terceiro para alfabetizar... Nove anos. Eles vão sair daqui praticamente para ser alfabetizados para o ano. Eles não sabem abrir caderno, eles não sabem letras. (Voz do coro, 57 anos)

Observemos a riqueza das análises realizadas pelas nossas entrevistadas para identificar atuais barreiras ao sucesso escolar dos seus alunos. Indisciplina, ordem familiar e cultura escolar são alguns dos fatores destacados nas falas aqui transcritas. São temas caros à literatura das ciências da educação já desde muito tempo. Há centenas de trabalhos nos âmbitos da psicologia e da sociologia da educação que tratam destes temas. Resta-nos, então, a pergunta: por que, pelos menos os autores clássicos, como Jean Piaget, com suas teses sobre desenvolvi-

mento moral, e Pierre Bourdieu, com as teses sobre a reprodução, não são citados? Por que somente o senso-comum, a doxa, é a base de sustentação destas vozes? Trabalhamos com a hipótese de que isto se deve a lacunas de formação de nossas professoras. Há, certamente, algo de muito errado quando entrevistamos quatro profissionais licenciadas em pedagogia e uma profissional com sua licenciatura em pedagogia em curso e nenhuma delas tenta estabelecer vínculos entre os conhecimentos universitários e os entraves ao sucesso escolar de seus alunos.

Lançamo-nos, pois, o desafio de propor uma possível aproximação destes dois infinitos em nossa crença de podermos contribuir para um redimensionamento dos limites e possibilidades da epistemologia de nossos professores da rede pública de ensino.

Segundo movimento: notas de um projeto de extensão para professores alfabetizadores

Nossas professoras muito contribuíram para que pudéssemos rever a vocação extensionista do Laboratório de Epistemologia Genética, e neste caso, mais especificamente, propondo um novo projeto de trabalho a ser desenvolvido com professoras alfabetizadoras. Não obstante, é mister, antes de apresentarmos nossa proposta revista, registrar os ecos de um escrito de Paulo Freire (2006) que nos mergulhou em processo de equilibração majorante no que se refere à *prática da extensão universitária* e as suas implicações para o ritmo deste segundo movimento.

¿Extención o Comunicación?, escrito por Freire em 1969, opera uma lúcida análise de um problema pouco abordado no âmbito da ordem do discurso universitário sobre o ato de estender à comunidade o conhecimento por este produzido, a saber: *dos perigos da extensão de conceitos e técnicas como fontes de práticas de reificação e não como fontes de práticas educativas*.

Iniciando com uma minuciosa análise semântica do termo extensão, Freire (2006) nos convida a mergulhar em um exercício de campo associativo, que abaixo reproduzimos dada a importância que lhe atribuímos:

Extensão..... Transmissão
Extensão..... Sujeito ativo (o que estende)
Extensão..... Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
Extensão..... Recipiente (do conteúdo)
Extensão..... Entrega (de algo que é lavado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “alem do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)
Extensão..... Messianismo (por parte de quem estende)
Extensão..... Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
Extensão..... Inferioridade (dos que recebem)
Extensão..... Mecanicismo (na ação de quem estende)
Extensão..... Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem). (FREIRE, 2006, p. 22)

Naquele instante, Freire (2006) escrevia a propósito de um problema específico da comunicação entre engenheiros agrônomos e a população do campo em um programa de reforma agrária no Chile. O discurso tinha, assim como todos os seus escritos, a marca indelével de seu humanismo e de seu compromisso com a construção de uma sociedade justa a partir de uma educação como prática libertadora. Impressionou-nos a atualidade do problema, a elegância e a leveza das suas palavras. Freire (2006) propôs como forma de superação da carga semântica atrelada ao termo extensão que fosse reservada à tarefa educativa o termo **comunicação**. Muito embora com sua análise concordemos, não operamos nesta ciranda a substituição proposta dos termos, todavia. Mais do que uma questão da ordem do sintagma, o problema também deve ser analisado na ordem da pragmática. Ainda que possam deixar marcar profundas, as palavras são fenômenos de superfície. É necessário, pois, mergulhar nas profundidades daquilo a que remetem.

Este trabalho de construção de cadeia associativa apresentado por Freire (2006) predispõe o seu leitor não apenas a incorrer no risco de que bastaria o exercício de substituição do sintagma *extensão* pelo sintagma *comunicação* para reinvenção de um modo de difusão do conhecimento universitário, como também pode levar este mesmo leitor a supor que só existe uma posição possível a ser ocupado pelos membros de uma comunidade externa à universidade – a posição de idiota

cognitivo. (GARFINKEL, 1984) Optamos, assim, por nos mantermos fiéis à tradição lexical e utilizarmos o termo *extensão* para fins de nossa proposta. Não obstante ao termo, e por fidelidade ao Freire (2006), estendemos o sintagma lhe acoplando o adjetivo: *comunicativa*.

Reatualizemos, então, o conteúdo deste texto de Freire no contexto desta nossa ciranda à luz da reinvenção do cotidiano de uma atividade de *extensão comunicativa*. E para tanto, nossa proposta de trabalho propõe como primeiro passo de sua tarefa o reconhecimento da professora alfabetizadora como sujeito cognoscente:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2006, p. 27)

Propomos, então, que o primeiro passo deste trabalho de extensão comunicativa para professoras alfabetizadoras seja a promoção de uma clara apresentação dos fins do nosso trabalho e o quanto dista este de outros possíveis programas de extensão que, porventura, tenham elas participado sob a etiqueta de *programa de formação*. Isto, contudo, não pode ser feito de qualquer forma, não segundo aquilo em que acreditamos. É mister, pois, aqui adentrarmos na configuração daquilo que denominamos de um *grupo operativo* para fins de esclarecimento:

O grupo operativo, segundo definição do iniciador do método, Enrique J. Pichon-Rivière, “é um conjunto de pessoas com um objetivo comum” que procuram abordar trabalhando como equipe. A estrutura da equipe só se consegue na medida em que opera; grande parte do trabalho do grupo operativo consiste, em resumo, no treinamento para trabalhar como equipe. No campo do ensino, o grupo prepara-se para aprender e isto só se alcança enquanto se aprende, quer dizer, enquanto se trabalha. (BLEGER, 1998, p. 59)

Este treinamento para trabalhar como equipe deverá demandar o tempo necessário para que os seus integrantes, as professoras envolvidas, reconheçam como integrantes do grupo **o nós**, aqui referido como aqueles que somos: *veículos do conhecimento universitário*. Se não somos captados como parte integrada, somos percebidos como extensionistas nas acepções mesmas sublinhadas por Freire (2006), e que acima reproduzimos. Portanto, seremos processados na categoria de extraescolares, bem à moda de extra-terrestres, que aqui pousamos para anunciar a boa-nova sem qualquer preocupação se, primeiramente, o que temos a enunciar interessa aos nossos ouvintes ou se ao mundo destes se adequa em função da natureza singular dos saberes experienciais de cada um dos seus habitantes.

Não devemos nos surpreender com as reservas de alguns professores e, também, de outros profissionais em educação quando confrontados com convites para participar de experiências de pesquisa e de extensão, muito pelo contrário. É muito recorrente o registro de desencantos por parte destes quanto aos resultados esperados. Quando se trata de atividade de pesquisa, por exemplo, são recorrentes as queixas de que eles não tenham obtido qualquer retorno quanto às contribuições que deram em forma de entrevistas ou de observação e registro de suas atividades didáticas. Percebem-se, portanto, reduzidos à simples dimensão de objetos de um conhecimento cujos benefícios não lhes renderam dividendos simbólicos ou monetários.

Ainda que possa parecer óbvio, é fundamental que a demanda por uma atividade de extensão comunicativa em alfabetização, deva partir do próprio corpo docente da escola e não do planejamento acadêmico de um grupo de professores universitários e/ou pesquisadores não inseridos nesta comunidade escolar. Isto se configuraria em uma invasão cultural, mesmo que messianicamente justificada pela razão instrumental de um novo e revolucionário método de alfabetização instantânea.

Sugerimos, assim, que o trabalho de *extensão comunicativa* em alfabetização, o que também se estende a qualquer outro tema, parta sempre de um trabalho de pesquisa no qual as vozes dos implicados sejam registradas e analisadas, a fim de que conteúdos a serem trabalhados possam ser eleitos em função de demandas reais a partir de uma

fenomenológica análise dos conteúdos das entrevistas. Portanto, o que o nosso leitor encontrará em seguida são notas a serem adaptadas, e não simplesmente transpostas. Elas estão em consonância com aquilo que supomos específico, ainda que não exclusivo, deste grupo operativo pelo nosso laboratório coordenado.

Identificamos, a partir do trabalho de pesquisa realizado com nossas professoras, os seguintes *temas geradores*, que aqui apresentamos como campos do conhecimento: Linguística, Psicologia, Psicolinguística e Sociologia.

A linguística, muito possivelmente pelos limites do currículo dos cursos de licenciatura em pedagogia, apareceu de forma indireta por ocasião em que nossas professoras foram solicitadas a emitirem notas sobre os métodos de alfabetização. Deste campo apareceu exclusivamente as relações explícitas em discursos aos termos grafema e fonema. Daí derivamos a necessidade imediata de trabalhar o tema *linguística e alfabetização*, tendo Cagliari (2005) como texto de base. Consideramos essencial ao trabalho de um professor alfabetizador operar com conceitos linguísticos de forma clara e objetiva, a fim de que melhor possa se apropriar do seu objeto de trabalho, que é a construção da língua escrita por parte dos seus alunos.

A Psicologia apareceu através da recorrência aos nomes de dois autores clássicos integrantes do *métier* pedagógico: Jean Piaget e Lev Vigotsky. Muito superficialmente, o primeiro é identificado como o autor dos estágios do desenvolvimento e o segundo como aquele que destaca a natureza interativa do ato de aprender. Movidos pela necessidade de introduzir textos significativos escritos pelos próprios autores e que tenham relação direta com o trabalho de nossas professoras, optamos por inicialmente selecionarmos dois textos: Piaget (1998), que trata especificamente da importância do trabalho em grupo no processo de construção do conhecimento em sala de aula, e Vigotsky (2007), que trata das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Objetivamos, com o tratamento destes textos, sensibilizar as nossas professoras para a importância das contribuições teóricas destes dois autores, tanto em suas singularidades como em suas convergências, como instrumentos norteadores de uma prática docente que tenha no discurso da Psicologia do Desenvolvimento um dos seus referentes.

A Psicolinguística emerge nos discursos de nossas professoras através dos nome de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As etapas do processo de aquisição da língua escrita são enumerados por três das nossas cinco entrevistadas, sendo que uma dela foi perfeitamente capaz de classificar seus alunos, segundo cada uma destas fases. O tema *consciência fonológica*, contudo, não é diretamente mencionado, o que nos leva supor a pouca familiaridade que têm nossas docentes com as teses psicolinguísticas que regem o método fônico. Derivamos, assim, a necessidade de iniciar o trabalho neste campo com o compacto livro *Reflexões sobre alfabetização* de Ferreiro (1987) para só depois trabalharmos com o livro *Problemas de leitura e de escrita* de Capovilla e Capovilla (2000). Para além de uma revisão das teses regentes da psicogênese da língua escrita, objetivamos instrumentalizar nossas professoras alfabetizadores com recursos psicolinguísticos a serem utilizados para sustentar uma posterior opção metodológica de práticas de alfabetização pautadas no construtivismo pedagógico e/ou método fônico.

As questões relativas ao campo da sociologia perpassam várias notas discursivas de nossas entrevistadas, com destaque para o âmbito das dificuldades de aprendizagem, o que para nós foi uma grata surpresa em função da expectativa que tínhamos que tais dificuldades fossem referidas principalmente às questões de ordem psicológica. Há, contudo, entre as professoras pesquisadas, uma clara consciência de que o fracasso escolar é produzido na teia de relações sociais na qual se encontram tecidos os seus próprios alunos. Não há, contudo, nenhuma referência aos autores ou a conceitos da sociologia nas vozes por nós registradas. Optamos, então, por iniciar nosso trabalho de iniciação aos estudos da sociologia da educação via o conceito de *habitus* a partir da análise do texto *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* de Pierre Bourdieu (2007). A leitura de texto, assim pensamos, é fundamental para que as nossas professoras alfabetizadores possam melhor interpretar os problemas enfrentados pelos seus alunos por ocasião da inserção destes no mundo simbólico da escrita. Bourdieu é para nós fundamental para que, em uma etapa posterior, os temas da alfabetização e letramento venham a compor nossa programação como parte integrante de uma sociologia da leitura e da escrita, e não como simplesmente um novo desafio a ser transposto por professores alfabetizadores em nome da ideologia da 'escola libertadora'.

É, pois, necessário não confundir a dimensão psicológica do termo hábito, quando se faz referência aos hábitos de leitura, com a dimensão sociológica do termo *habitus* na sociologia da educação francesa. (CHARTIER, 2001)

Esta é, pois, a nossa proposta de programa de extensão comunicativa traçada a partir dos temas geradores levantados pelas vozes que compuseram a primeira parte deste escrito. Concluímos, então, ser apropriado caracterizar nossa proposta de trabalho como uma atividade de construção. Gerada nos ecos do construtivismo, ela traz em si o desafio de reinventar a nossa prática de ensino em uma dimensão operativa. Isto exige uma ousadia certa de arriscarmos mudar a posição de onde estamos acostumados a enunciar os nossos discursos. Estamos diante do desafio de um outro modelo de maestria. Talvez isto seja desatino, mas *'de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?* (FOUCAULT, 1984, p. 13)

Poslúdio

Chegamos ao final desta *ciranda*, embalados pela polifonia dos ecos do construtivismo em nosso desafio de ritmar ensino, pesquisa e extensão, em tempos de embalos ressonantes a propósito do lugar da universidade na formação continuada de professores da escola pública. E neste trabalho de composição, guardamos para este instante de acordes finais uma questão referente à autoria deste ensaio. Afinal, três são os autores que o assinam e muitas são as vozes que compõem o seu coro. É preciso, pois, sob pena de descompasso nesta dança, marcar a contribuição de cada um de nós, à guisa de conclusão. Se tudo isso ficasse somente nos bastidores, assim pensamos, não estaríamos sendo justos nem conosco e nem tão pouco com os nossos leitores.

Ivana de Deus Nogueira foi, dentre nós, quem primeiro se interessou com ecos do construtivismo na formação de professores alfabetizadores. Este é o tema de sua dissertação de mestrado, em fase de conclusão. Sua revisão de literatura foi de importância fundamental para subsidiar a nossa escrita. Também o fato de ter feito uso do mesmo roteiro de entrevista para coleta de dados entre professoras da cidade

de Jequié-Ba facilitou, em muito, nosso trabalho de coleta de dados com professoras da cidade de Salvador.

Iracema de Jesus Souza, atualmente, trabalha em sua dissertação de mestrado com o tema de epistemologia da prática docente de professores de educação infantil da rede municipal de educação. Sua participação na autoria deste ensaio se fez principalmente no exaustivo trabalho de categorização de dados das nossas entrevistas permitindo-lhe, dentre outras coisas, experimentar da ainda inusitada condição de professora-autora.

Marta Lima e Lucia Sacramento, que por determinação das regras para publicação limitaram em três o número de autores, aparecem apenas em nota de rodapé como bolsistas do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). As duas eram alunas do curso de licenciatura em pedagogia por ocasião em que a pesquisa foi realizada. Foram elas que realizaram as entrevistas e fizeram o hercúleo trabalho de transcrição dos dados. Não se dando por satisfeita, Lucia Sacramento ainda participou, juntamente com Iracema Souza, da categorização de dados.

Coube a mim, Paulo Gurgel, a tarefa de compilar todas estas contribuições e dar-lhes forma de ciranda. E agora, depois de pronta, pois que se cumpra o nosso desejo de que gire mundos e a cada um destes mundos seja adaptada aos ritmos que lhes dão contornos.

Referências

BLEGER, J. Grupos operativos no ensino. In: _____. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 59-100.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Cultura e Educação. *Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos*. [Brasília], 2003. Documento apresentado no Seminário *O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos* em 15 de setembro de 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 out. 2008.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 2005.

CAPOVILLA, A.;CAPOVILLA, F. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2007.

_____. *Problemas de leitura e de escrita*. São Paulo: Memnon, 2000.

CARVALHO, D. *O conhecimento psicológico do professor alfabetizador ou como as teorias sobre o desenvolvimento infantil pouco auxiliam o professor no trabalho da sala de aula*. 1991. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2019910577023.DOC>>. Acesso em: 10 de out. 2008.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLL, C., et al. *Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, D. Um estudo sobre as representações e apropriações de uma nova proposta pedagógica: o construtivismo em questão. *Revista Profissão Docente Online*, v. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol03/07/art03.htm>>. Acesso em: 10 out. 2008.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, UK : Polity Press, 1984.

GAUTHIER, C., et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

HOLLANDA, A. *Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0*. São Paulo: Positivo, 2004.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: _____. (Org). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 255-277.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise de práticas e tomada de consciência. In: _____, et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 167-80.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Don Quixote, 1995. p. 77-92.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC/INEP, 1989.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 245-276.

VIGOTSKY, L. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 87 – 106.

Tecendo redes entre o desenvolvimento infantil, a ludicidade e a relação espacial

Celma Borges Gomes

Professora da Faculdade de Educação da UFBA
celmaborges@atarde.com.br

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

Mestranda em Educação da Faculdade de Educação da UFBA
kakaucleste@hotmail.com

Para ser grande, sê inteiro, nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa,
Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim a lua toda brilha porque alta vive.
Fernando Pessoa

Introdução

O contexto legal brasileiro nos direciona para uma educação infantil de qualidade, fazendo-se necessário abrir espaços para discussões que priorizem um conhecimento mais amplo acerca do desenvolvimento da criança e do seu processo de socialização e um olhar reflexivo sobre a importância da ludicidade e dos espaços onde a criança pequena se desenvolve. Sabe-se que a construção da aprendizagem, da autonomia e do crescimento infantil acontece na interação/movimento destas dimensões. Portanto, ao tecer estes fios se estará construindo redes socioeducativas e contribuindo para assegurar tanto os direitos legais quanto os direitos sociais da criança.

Diante disso, surgem alguns questionamentos que este artigo busca analisar/refletir: Conhecer o desenvolvimento infantil e o seu processo de socialização amplia as possibilidades para uma educação de qualidade? Educar/cuidar através de atividades lúdicas contribui positiva-

mente para o desenvolvimento da criança? A construção e a organização espacial das escolas de educação infantil interferem no processo ensino e aprendizagem? A forma como são organizados e utilizados os espaços de ensinar e aprender contribui para o (in)sucesso da criança?

Compreender a interação existente entre o desenvolvimento e a relação social da criança, a ludicidade e os espaços de aprendizagem em cada fase de evolução infantil são imprescindíveis para atingir os objetivos deste texto. Cada etapa vivida pela criança é de um valor imensurável para a sua formação, conseqüentemente, a forma como são organizados os espaços de aprendizagem em cada um desses estágios contribui significativamente para o crescimento do ser humano.

A necessária parceria entre o desenvolvimento da criança e os espaços de aprendizagem

Nos últimos anos tem crescido a preocupação dos governantes, da sociedade civil organizada e das famílias com o cuidado e com a educação da criança pequena. A ciência tem investido em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e tem comprovado a importância de expandir os estudos sobre a infância em seus diferentes aspectos. Acredita-se que é fundamental voltar as atenções para a educação da criança desde o nascimento para que seja bem aproveitado o seu enorme potencial, pois é nesta fase da vida que os estímulos exercem maior influência sobre a inteligência. Não dar a devida atenção à educação da criança significa perder as oportunidades de colaborar positivamente com a sua formação, tornando impossível recuperá-la depois.

Sabe-se que legalmente a educação é um direito da criança garantido na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, a educação deve estar presente no ser humano desde o nascimento, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento integral da criança, a formação da personalidade, o desenvolvimento da inteligência e a capacidade de aprender, garantindo assim, uma vida saudável, uma adequada interação social e o seu crescimento pessoal.



As pesquisas mostram que as bases para a formação do indivíduo são fincadas na infância, e que os primeiros anos de vida são de funda-

mental importância para o desenvolvimento de atitudes de autoconfiança, de cooperação e de responsabilidade. As experiências vivenciadas na creche e pré-escola colaboram para as aprendizagens futuras e são suportes para o ensino fundamental. Assim, faz-se necessário rever os cursos de formação de professores e a prática pedagógica dos educadores, pois é imprescindível possibilitar à criança um ambiente prazeroso e enriquecedor para que ela possa se desenvolver em condições de superar as dificuldades encontradas e vencer os desafios.

Os estudos sobre a influência positiva ou negativa do espaço no desenvolvimento humano são recentes, mas têm suas concepções ancoradas na psicologia. Horn (2004, p. 15) salienta que na corrente cognitivista a construção das estruturas sensoriais das crianças sofre interferência da função desempenhada pelas experiências espaciais primárias. Para exemplificar a afirmativa, a autora recorre a Frago e Escolano (2001, p. 48), os quais acrescentam que de acordo com os estudos piagetianos sobre a psicogênese das estruturas topológicas da infância as primeiras experiências sensoriais vivenciadas em casa e na escola são fundamentais para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Nesse sentido, para reafirmar a importância dos espaços no desenvolvimento infantil, a referida autora se utiliza do próprio Piaget (1973): “[...] a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte”.

Na compreensão de Lima (2002, p. 3-4), o espaço e o tempo são determinantes das aprendizagens. As ciências que estudam o desenvolvimento humano, como a neurociência, a antropologia, a sociologia, a psicologia têm contribuído para a compreensão de que a organização e a gestão dos espaços e tempos escolares são fatores relevantes na construção do conhecimento, na disciplina escolar e na formação da identidade do sujeito. É necessário que pesquisadores-educadores ampliem os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, procurando entender o seu funcionamento global, principalmente no que se refere ao seu sistema neuronal e como se processa a construção da aprendizagem na criança, ou seja, como se dá o ato de conhecer e como o cérebro é ativado para exercer suas funções.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições da psicologia através da corrente interacionista discutida pelos estudiosos Lev Vigotsky e



Henri Wallon, grandes colaboradores do processo de desenvolvimento humano. Segundo eles, o ser humano se desenvolve numa relação de reciprocidade entre o indivíduo e o meio. O interacionismo surge para superar as concepções isoladas dos inatistas que supervalorizam os fatores hereditários no desenvolvimento do sujeito, corrente que subsidia a educação infantil até os dias atuais, e dos ambientalistas que superestimam o meio como responsável pela formação humana. Para clarificar este pensamento, vale recorrer a Oliveira (2007, p. 126):



Dessa perspectiva, não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir.

Ainda com referência à importância do meio no desenvolvimento da criança, merece destaque as palavras de Horn (2004, p. 15), no tocante às teorias walloniana e vigotskyana:

A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, estes teóricos relacionam afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais, ao discutirem a psicologia humana em seu enfoque psicológico. Desse modo, na visão de ambos, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos.

Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais. Sua concepção sobre esse assunto tem como ponto de partida as contribuições de Darwin, para o qual o ser vivo evolui em sua relação com o meio.

Partindo desse prisma, pode-se afirmar que o desenvolvimento infantil acontece na relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, ou seja, a criança age





de acordo com o espaço em que se encontra, com a organização e os recursos que compõem este espaço e na relação com o outro e, conseqüentemente, com o mundo. É a partir destas relações que a criança começa a construir suas referências e representações, criando, assim, estratégias para atuar no mundo. Para Vigotsky, nestas relações o fator primordial é a linguagem, portanto, esta se torna a base do desenvolvimento humano, contribuindo para instigar a comunicação, o pensamento, a imaginação, a emoção, facilitando as interações, as aprendizagens e as ações.

Para acompanhar com segurança o processo de desenvolvimento infantil é imprescindível ao educador buscar conhecer a história de vida da criança, incluindo a sua formação genética e o meio cultural em que está inserida. A construção/organização/utilização do espaço escolar também tem influência significativa na construção da história de vida da criança, pois as experiências vividas nos diversos espaços de aprendizagem deixam marcas registradas na mente do indivíduo por toda a sua existência. O espaço educativo contribuirá negativa ou positivamente na vida do sujeito, dependendo da forma como é estruturado. Os espaços de aprendizagem têm influência direta na formação da personalidade, na organização pessoal e social, no desenvolvimento da responsabilidade e na forma de atuar no mundo. Para contribuir com as afirmativas, é necessário utilizar as palavras de Horn (2004, p. 16):

À medida que um adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova descentração de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagem sem sua intermediação direta. Assim sendo, cada modo de relação com o entorno implica um determinado equilíbrio funcional que, por sua vez, é uma expressão da historicidade tanto da maturação individual como da evolução do meio humano. Logo o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.

Nesse sentido, é fundamental que o acompanhamento infantil se dê com profissionais especializados, com formação adequada, específi-



ca e permanente para que ele possa dar conta da complexidade da sociedade contemporânea e da complexidade da educação de crianças pequenas. Portanto, é necessário ao professor o desenvolvimento das competências técnica, política e humana e ser capaz de reconhecer a influência que o espaço e o tempo têm na formação do sujeito e de reconhecer que a forma como um ambiente é estruturado tem interferência positiva ou negativa nas funções cerebrais, possibilitando ou impedindo o desenvolvimento infantil. Dessa forma, o espaço atua como meio e condição fundamental para a formação da criança.

Entender como acontece o desenvolvimento do ser humano é crucial para quem atua na educação/cuidado das crianças. Sabe-se que a formação do indivíduo acontece num processo relacional e interativo dos aspectos bio-psico-social e que a cultura e a política exercem forte influência sobre o desenvolvimento e a formação da criança. É notório que os conhecimentos teóricos acerca das ciências biológicas, da psicologia, da sociologia, da neurologia e outras ciências aliados aos conhecimentos pedagógicos e aos saberes da experiência vão fornecer as bases necessárias para o profissional acompanhar com segurança e qualidade o desenvolvimento infantil e a construção das aprendizagens.

Para um desenvolvimento infantil saudável, faz-se necessário que as instituições de educação infantil construam seus currículos bem estruturados, condizentes com a realidade infantil e que seus profissionais utilizem dos saberes específicos e de diversas competências para compreender que o desenvolvimento e o crescimento de uma criança se dá no movimento das ações cotidianas mediadas pelo professor, pela família e pelos pares. Os espaços e o conjunto de atividades desenvolvidas nesses espaços vão possibilitando e delimitando a caminhada dos pequenos seres humanos, além de estabelecer relações e interações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Não basta o espaço estar bem organizado, é preciso ser desafiador, estimulador, acolhedor e tenha intencionalidade para que a criança se envolva num processo relacional e interativo, oportunizando a construção do conhecimento.

É importante ressaltar que a forma como um espaço é organizado tem forte influência no comportamento infantil, pois este é determinado pelas particularidades das situações reais em que se encontram. A criança precisa de espaço amplo para que possa desenvolver sua

criatividade, interagir com seus pares, com os adultos e com os objetos. Nessa perspectiva, salienta Horn (2004, p. 17):

Dada a importância que atribui, por exemplo, à tonicidade muscular e postural, podemos depreender que a organização espacial deverá traduzir-se em um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com liberdade. Muitas vezes, na educação infantil, vemos as salas de aula sendo organizadas com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõe às crianças uma “ditadura postural”, a qual certamente acarretará problemas de comportamento em algumas delas, pois não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos de tempo.

Como as crianças se desenvolvem passando por estágios, as suas necessidades vão variando de acordo com cada etapa vivida, por isso os espaços devem ser organizados em consonância com as respectivas idades e anseios. De acordo com Horn (2004, p. 17-18), quando as crianças são bem pequenas agem sobre o meio humano precisando da colaboração de outras pessoas para sobreviver, à medida que vão crescendo e desenvolvendo a linguagem, a motricidade e a autonomia necessitam de outros recursos para interagir com o que está à sua volta. Dessa forma, as crianças de 0 a 3 anos necessitam de espaço amplo para deitar, rolar, pular, correr, enquanto que as crianças de 4 a 6 anos podem utilizar espaços menores que favoreçam as atividades de desenhar, contar histórias, cantar, dramatizar.

Acompanhar o desenvolvimento humano é uma tarefa árdua, que envolve desafios, domínio de determinadas competências e conhecimentos teórico-práticos e metodológicos, por isso mesmo deve ser uma ação coletiva, exigindo uma real parceria entre os profissionais de educação infantil, a família e os médicos, das crianças com outras crianças e demais envolvidos no processo. Esta interação deve ter como base a afetividade e a emoção para que seja oferecido à criança certo grau de confiabilidade, segurança e autonomia e a conduza ao desenvolvimento global. Tudo isto depende muito da organização do ambiente, o qual se for estimulador provocará o interesse da criança no sentido de explorar o espaço e a sua capacidade de construir conceitos, de desenvolver

sua auto-estima, de melhorar as relações inter e intrapessoais, de se sentir ser humano agindo no mundo.

A interferência do espaço no processo de socialização da criança: uma referência gestaltista

Refletir sobre o processo de socialização infantil, tomando como referência a concepção gestaltista é extremamente necessário para a compreensão da interação existente entre o desenvolvimento da criança, a ludicidade, a relação espacial e comportamental, e conseqüentemente, a interferência destes aspectos na construção da aprendizagem infantil. Serão feitas aqui algumas considerações acerca das relações sociais e comportamentais da criança a partir do seu nascimento, observando a sua integração com o meio para sua formação integral como ser humano.

As sociedades diferem uma das outras e estão sempre a envolver os indivíduos na medida em que são seus contextos de vida. Os homens expressam sua humanidade enquanto individualidade e ser social e em grupos criam sistemas de vida social. Estes sistemas possuem características que lhe são peculiares e têm propriedades que são diferentes das propriedades de cada individualidade as quais contribuem para sua criação. Tornam-se assim inegáveis as presenças dos fatos psicológicos e dos fatos sociais na formação da criança.

É interessante, neste sentido, que se reflita um pouco sobre a questão do individual no social, da relação espacial e comportamental a partir do marco de referência gestaltista. Nesse sentido, um pressuposto que se pode assumir é que ser social é inerente à estrutura do humano, e assim, é por duas razões. A primeira delas é que ao nascer, ainda enquanto unidade biológica, o ser humano já traz em si estruturas, capacidades, competências e tendências para a vivência social. A segunda razão refere-se à atualização deste genótipo comportamental, ou seja, a socialização.

De fato, enquanto unidade biológica, o ser humano ao nascer entra em relação com o mundo, com as coisas e com os outros e ao entrar nesta relação desenvolve todas as potencialidades e limites de sua estrutura. Por suas características humanas, a ambientação na qual se movimenta psicologicamente, por seu turno, é uma ambientação, den-

tre outros aspectos, também humana, o que lhe permite a plena realização de suas possibilidades existenciais, sociais e físicas.

De acordo com Asch (1966), os indivíduos começam suas vidas com uma estrutura que pode reagir às condições sociais e com a capacidade para entrar nas relações sociais, mas esta possibilidade para o social só se realiza no contexto das relações com o outro, porquanto o contexto social, que oportuniza tais relações, produz transformações no ser unidade biológica, (que já possui esta possibilidade de transformação) até torná-lo ser social e humano. (ASCH, 1966, p. 104) Dessa maneira, as relações sociais não lhe são dadas, nem tão pouco lhes podem ser tomadas.

Apesar dos limites psicofísicos do recém-nascido que determinam sua relação mais física do que afetivo-social com os outros seres humanos, esta última dimensão não deixa de existir em seus relacionamentos. Decerto a sua forma e seu significado são diferenciados da afetividade e da sociabilidade expressas pelo adulto, porém, são inerentes à sua própria estrutura psicofísica. Todo ser humano, criança ou adulto é afetivo e social, por isso mesmo carece de afeto e de relações com o outro. Contato físico, afeto, diálogos são necessários a todos os indivíduos. Carícias, carinhos, sentimentos e, conversas assumem formas e significados diferentes para crianças e adultos. O recém-nascido potencialmente social é diferente do adulto já realizado socialmente. Mas ambos são sociais e ambos se transformam pela relação com o outro. Negar a relação com o outro a qualquer ser humano é, portanto, negá-lo, desumanizá-lo, coisificá-lo.

Isolar o ser humano do seu contexto social é impedir-lhe de movimentos e existência. Possibilitar-lhe a relação com o outro é permitir-lhe a descoberta de si mesmo, pela percepção que, nesta relação, tem de si mesmo. Ao me colocar, ao me posicionar frente ao outro, eu me assumo e por me assumir posso me perceber como sou. E, igualmente, permitindo que o outro também se coloque frente a mim, permito que ele também se perceba e que se faça perceber por mim. Toda relação é, portanto, dialética e possibilitadora de percepções de mim mesmo e do outro, da existência e das características dos seres humanos.

Na medida em que eu me transcendo na relação com o outro, nesta transcendência há a transformação da percepção que tenho de mim mesmo, que é essencial à minha existência e há mudanças na for-

ma e no significado da existência humana. A humanidade se transforma porque os seres humanos se transcendem uns aos outros, se relacionam, se colocam e se percebem como são.

As relações sociais se situam em perspectivas espaço-temporais. Compreendendo-se a noção de espaço, enquanto espaço físico e espaço psicológico, vamos aqui assumir a conceituação proposta por K. Lewin. Para o autor, a noção de campo psicológico¹ implica de um lado, que todo comportamento humano é concebido enquanto mudança do campo psicológico, num dado momento e, de outro, que o campo psicológico compreende todos os fatos que existem num dado momento para uma pessoa ou grupo considerado. Estes fatos, ou variáveis, podem ser agrupados em:

- a) variáveis psicológicas;
- b) variáveis não psicológicas, que têm uma incidência direta sobre o comportamento do indivíduo considerado; e,
- c) variáveis do universo que têm uma incidência indireta sobre o comportamento do indivíduo considerado.

Todas estas variáveis têm para o autor um efeito demonstrável para o comportamento e determinam os limites das diferentes partes do campo psicológico que se divide em espaço de vida e zona de fronteira. O espaço de vida é constituído de todas as variáveis psicológicas que incidem sobre o comportamento de um indivíduo e estrutura-se enquanto duas regiões principais, quais sejam, a pessoa e o meio. A zona de fronteira é constituída pelas variáveis não-psicológicas que têm efeito sobre o indivíduo.

É interessante se observar que Lewin (1969, p. 196) ao introduzir o conceito de espaço de vida assinala ainda a interdependência da estrutura das relações existentes entre a pessoa e seu meio: não há situação que não seja uma situação para um organismo, e, inversamente, não há um organismo que não esteja sempre em situação.

Ora, se considerarmos a relação entre sujeito e situação e ademais a constelação de variáveis que pode interferir nas relações sociais,

¹ Este conceito, que é central na obra de Lewin, pode ser encontrado em Teoria de campo em ciência social, cap II e III, p.35-68 e em *Dinâmica de la personalidad*. Madrid: Ediciones Morata, 1969, cap II e III, p. 53-124 ; e, em *Psychologie dynamique, les relations humaines*, cap II, IV e IX, p. 69-91 e 224-284.



estaremos capacitados a compreender a dinâmica entre o individual e social e a extrema variedade de níveis de relacionamento que se pode constituir para uma pessoa ou um grupo. E, ainda poderemos caracterizar quais os contextos afetivos e sociais que são mais favoráveis ou não ao estabelecimento ao surgimento, realização e dinâmica das relações sociais.

Mas a compreensão do conceito de espacialização das relações não se torna completa se não se entender que esta espacialização não só é estática, porque se temporaliza, como também é psicofísica. Na psicologia gestalista, todo comportamento está inserido numa perspectiva temporal. O princípio da contemporaneidade (LEWIN, 1965, p. 98-114) não nega os efeitos das situações anteriores sobre o comportamento atual, mas, considera que estes efeitos sobre o comportamento só existem na medida em que há no campo psicológico atual, alguns elementos que dinamicamente estão ligados à situação passada.

Todo ser humano vive num horizonte temporal, que se estende do passado ao futuro. Ambos são realidades presentes sob as quais e para as quais existe uma orientação do comportamento, que implica em deslocamentos espaciais, no sentido psicológico. Assim é que uma situação presente não está isolada no aqui-agora, mas insere-se numa perspectiva que inclui relações espaço-temporais. Situar-se no tempo e espaço é um aspecto imanente ao comportamento social pela própria intencionalidade que lhe é inerente.

Esta inserção espaço-temporal do homem no mundo, constituinte da relação social, implica para o ser humano na transformação de suas experiências em termos de formas e significados, portanto, de organização de cada uma delas. Influi, igualmente, nas relações e fatos sociais. A transcendência da individualidade possui, portanto, características dialéticas, na medida em que implica na extensão do campo psicológico (LEWIN, 1965, p. 112), com consequências em termos de percepção, cognição, necessidades, sentimentos e emoções humanas, num duplo sentido, no do outro e no de si mesmo.

Este processo contínuo de reestruturações abre a percepção de uma nova realidade. Percebendo-se no mundo com os outros, o ser humano toma consciência de si mesmo, enriquece suas experiências interiores, percebe, pensa e sente sobre elas. Faz escolhas, arrisca-se, assume consequências, porque situa-se em seu aqui-agora. Neste sen-



tido, a sua reestruturação corresponde à reestruturação de suas ações e posicionamento de que estar no mundo com os outros implica em situar-se neste mundo e, determinar-se frente a esta situação. A partir daí alteram-se as relações com o outro, pois as ampliações das possibilidades espaço-temporais correspondem a ampliação das possibilidades sociais e existenciais.

Dessa relação decorre a variabilidade do comportamento social. Portanto, estando no mundo, a não ser sob condições adversas de ausência absoluta de existência física e psicológica de outro ser humano no contexto de vida de uma pessoa, ou também adversas de rejeição pelos outros, ou de não aceitação de si próprio, todo ser humano tem possibilidades de se relacionar com diversas pessoas. O recém-nascido não só pouco se relaciona como o faz com poucas pessoas e de poucas formas. Na medida em que a criança cresce, seus relacionamentos vão se diversificando, tanto no sentido do aumento do número de relações que estabelece, como no sentido de formas e níveis de relacionamento e ainda do significado que cada um deles passa a assumir para ela. Inicialmente, o bebê se relaciona com os pais, avós, babá, parentes próximos, seus cuidadores, enfim, educadores. Já criança, se envolve com os que com ela convivem no contexto familiar e mais com pequenos vizinhos, coleguinhas e professores da escola, faz suas primeiras “amizades” com companheirismos e atitudes de cooperação.

É interessante observar, por exemplo, como as relações afetivo-sociais são presentificadas na mais tenra infância e como são dependentes da presença física do outro a seu lado. Progressivamente, as relações transcendem tempos e espaços, passam a ter continuidade e a apresentar características que implicam em processos de escolha do outro para se relacionar.

De igual modo, deve-se observar como inicialmente as relações afetivo-sociais são para as crianças não mais do que uma relação com elas mesmas, referenciam-se nelas mesmas (egocentrismo infantil para Piaget, ou narcisismo para Freud) a ponto das conversas se restringirem a verdadeiros diálogos de surdos, com a presença de solilóquios e monólogos coletivos, e progressivamente, com a percepção do outro há mudança no referencial da relação e a criança passa a interagir podendo inclusive estabelecer atitudes de cooperação, respeito ao outro e diálogo.

Como assinala ainda Lewin (1965, p. 114-117), ao aumento da variabilidade do comportamento corresponde, também, o aumento de sua organização e, isto se deve à ampliação de perspectivas que se dá a partir de seu desenvolvimento cognitivo. Esta ampliação de perspectivas de relação ocorre em termos de quantidade e qualidade de acontecimentos sociais, e as relações que entre eles se impõem, implica também uma necessidade de sua organização.

As relações sociais passam também por transformações de outra ordem no decorrer do processo de desenvolvimento psicológico. À medida que a criança cresce suas relações afetivo-sociais assumem um grau crescente de realismo. (LEWIN, 1965, p. 27) É ainda Lewin (1965, p. 127) quem assinala esta característica das relações sociais mencionando que, durante o desenvolvimento, o meio percebido parece se tornar menos subjetivamente colorido. O que é percebido é menos diretamente dependente das modificações do humor e das necessidades do indivíduo.

Este realismo crescente da percepção e do comportamento é particularmente notado nas relações sociais. Em outras palavras, realidade e fantasia são mais claramente distinguidas e a fantasia que domina nos primeiros anos de vida, apesar de não deixar nunca de existir, vai progressivamente cedendo lugar à realidade. Pode-se ver esse desenvolvimento como mera expressão crescente da diferenciação do espaço de vida ou da crescente distância entre ego e meio, ou da crescente organização hierárquica. Entretanto, provavelmente, estamos lidando aqui com uma dimensão um tanto diferente da mudança, Isto se configura como uma crescente cristalização de um mundo objetivo dentro do espaço de vida e uma tendência a ser realista. (LEWIN, 1965, p. 127)

Assinalam os gestaltistas que existe uma relação entre pessoa e seu ato, uma relação indivisível. Todo ato é consequência e ao mesmo tempo é opção, escolha, liberdade e direção para tal ou qual objetivo. Toda escolha, portanto, é risco e é consequência. Na concepção gestaltista podemos compreender a consciência dos outros através de sua ação, pois que a consciência, enquanto experiência imediata se revela em ato. E permite-nos ainda, perceber as qualidades das consciências nas qualidades da ação. Para tanto, faz-se necessário compreender que entre experiência e ação também existe uma relação isomórfica.

A perspectiva da interação social inclui a percepção do ambiente ou do contexto da própria relação humana. Inclui de igual modo a percepção da orientação do outro para o ambiente e a percepção de que o outro inclui-se a si mesmo e àquele que o percebe neste ambiente. O ator percebe ainda as expectativas do outro em relação à sua aceitação da ação dele. Todas estas ações, percepções devem ser compartilhadas pelos dois pólos da relação. Caso contrário, a relação se desumaniza.

Um contexto educacional é o espaço em que se dão as relações sociais para o conhecimento. (BORGES, 2004)² Este espaço inclui o meio físico geográfico e o meio comportamental. O espaço geográfico, define-se como o espaço físico que a escola ocupa no território urbano, o espaço que lhe é circunvizinho. Mas, também, inclui o espaço da própria escola, e que é composto por seus prédios, salas de aula, sala de professores, biblioteca, seus corredores, pátios, áreas de lazer, área administrativa, cantina, cozinhas, banheiros, quadras de esporte, anfiteatros, salas de reunião, de orientação, etc.

Nesses espaços devem ser consideradas suas condições de conservação, manutenção, limpeza, iluminação, ventilação adequadas, os móveis existentes em quantidade e qualidade suficientes, os livros e outros materiais didáticos necessários. Tudo isso deve ser observado enquanto cenário e subsídios para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola e desempenho dos alunos, ou seja, para ocorrência da convivência entre as pessoas (crianças, professores, gestores e funcionários) num processo que, de fato, conduza ao conhecimento.

O espaço das relações (meio comportamental) que inclui a pessoa e o espaço geográfico, precisa, por isso mesmo, ser harmonizado para possibilitar dinâmicas que permitam o desenvolvimento da criança na perspectiva tanto do aumento da variedade, como da organização, como das áreas de extensão e interesse e do grau de realismo de suas relações sociais.

De forma que, após estas reflexões pode-se afirmar com segurança que o processo de socialização da criança é fator preponderante para o saudável desenvolvimento infantil e que as relações sociais e

² Estas definições foram por mim apresentadas no artigo Relações de grupo e representações sociais no contexto educacional, publicado na revista *Gestão em Ação*, Salvador, v. 7, n. 2, p.159, maio/ago.2004.



afetivas, situadas no espaço-tempo contribuem para delinear as ações/comportamentos da criança, interferindo assim, na sua formação global, na organização psico-social e na construção das aprendizagens. É o espaço das relações sociais que objetiva o conhecimento, pois sem estas relações a educação não se efetiva. E por outro lado, que no contexto de desenvolvimento infantil a ludicidade se impõe como estímulo a esta dinâmica do comportamento social infantil.

A solidária interação entre a ludicidade e os espaços de ensinar e aprender

A ludicidade aqui é vista como uma estratégia potencializadora do desenvolvimento infantil e que está intimamente relacionada aos espaços de aprendizagem da criança. Pensar uma educação infantil de qualidade significa colocar o lúdico no cotidiano pedagógico e preparar adequadamente os espaços educativos para que se possa realizar um trabalho que instigue o crescimento e o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança.

No decorrer do processo de desenvolvimento infantil é necessário possibilitar a criança espaços adequados de aprendizagens para que ela possa desenvolver capacidades fundamentais à sua sobrevivência, tais como: criar, cantar, pensar, imaginar, sentir, agir, brincar, etc. Aliadas a essas qualidades estão os aspectos cognitivos, afetivos, motores, bio-psico-sociais e culturais. Harmonizar de forma lúdica estes espaços é essencial ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, Maheu (2007, p. 9) acrescenta: “Portanto, a ludicidade está intrinsecamente envolvida no desenvolvimento humano; em tudo quanto realizamos e somos quando o fazemos com entrega e inteireza”.

A criança nasce e cresce em determinados espaços externos, os quais para que ela possa se desenvolver precisam estar articulados com os espaços internos, com a finalidade de responder as necessidades do ser humano. Estes espaços precisam estar envolvidos por sentimentos de alegria, prazer, amor, solidariedade, afetividade, a fim de contribuir com o crescimento da criança, com o seu bem-estar, com a formação da sua personalidade e com a sua atuação no mundo. Como mediador do processo ensino e aprendizagem, o profissional de educação infantil



precisa agir de forma lúdica para possibilitar o desenvolvimento global da criança pequena. Para complementar estas afirmações, salienta Luckesi (2007, p. 18-19):

Desse modo, ludicidade e desenvolvimento humano são duas facetas da mesma realidade: o ser humano na sua experiência interna. Quem se desenvolve é o sujeito em seu interior, na constituição de si mesmo. O desenvolvimento do sujeito não pode ser e não é externo a ele mesmo. A ludicidade, por seu turno, é o estado de quem se desenvolve, se integra, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz. O estado lúdico, quando atingido por cada um de nós, nos oferece recurso e criatividade e, dessa forma, nos possibilita um modo de agir o mais saudável possível, o que quer dizer que ele nos oferece recursos para nosso desenvolvimento saudável, sem fixações quer no passado com exclusividade, quer no futuro com exclusividade.

A ludicidade é fator preponderante na educação infantil, pois promove o desenvolvimento integral da criança em todas as fases e aspectos. Através do lúdico vão se abrindo inúmeras possibilidades para o crescimento do ser humano como ampliação de sua relação com o mundo, percepção de si e do outro, desenvolvimento de forma mais sólida do processo de comunicação e de socialização e aumento do nível de confiança e autoestima.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, ela é responsável por colocar em ação os processos psicológicos. Segundo Oliveira (2007, p. 231), através da brincadeira, a criança desenvolve a memória, a emoção e a afetividade, aprende a utilizar as diferentes linguagens, a representar os fatos por imagens, a argumentar e a explorar o ambiente. O brincar tem um papel relevante na educação das crianças pequenas por ser considerado um recurso indispensável para a aprendizagem. Sabe-se que a brincadeira é uma atividade social da criança e que se constitui como um espaço de interação, de formação da personalidade, de compreensão da realidade e de construção de conhecimentos, além de fornecer as bases para a edificação da identidade do pequeno ser.

Através da brincadeira a criança desenvolve a autonomia, a cooperação e a criatividade, desde que se tenha um espaço adequado e esteja devidamente organizado para o desenvolvimento das atividades lúdicas. Neste contexto, vale destacar a concepção socioantropológica de Wajskop (2007, p. 28) acerca do brincar: “A brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”. Assim, brincar na infância assegura uma educação criativa, consciente e essencial à formação do cidadão, desenvolvendo os aspectos sociais, cognitivos e afetivos da criança.

Quando a criança começa a desenvolver a imaginação, surge a necessidade de explorar o seu imaginário através da brincadeira do faz-de-conta. Esta forma de brincar favorece o desenvolvimento cognitivo e a construção de novas aprendizagens. Nesse sentido, o espaço precisa estar devidamente organizado com objetos diversificados, desafiadores e estimuladores, visando colaborar para que a criança possa criar, imaginar, atuar com desenvoltura e sucesso nas ações presentes e futuras. Dessa maneira, o espaço deve estar repleto de diversas linguagens, destituído de neutralidade e preparado para incentivar o desenvolvimento infantil. Para respaldar estas afirmações é necessário recorrer a Horn (2004, p. 19), a qual lança mão de Vigotsky (1984) para afirmar que:

Apesar da relação brincadeira-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o ato de brincar proporciona um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A atuação da criança no âmbito da imaginação, em uma dada situação imaginária, oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações da vontade. Nesse sentido, tudo surge ao brincar, o que se constitui, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. É através da atividade de brincar que a criança se desenvolve. Somente nessa dimensão a brincadeira pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o brincar favorece a imaginação, coloca a criança frente aos desafios e aos problemas da realidade, possibilita a construção de



regras de convivência e de organização das ações, oportuniza a interação e o enfrentamento com crianças de diferentes comportamentos e permite à criança o conhecimento do mundo que a rodeia agindo de forma consciente e ativa. Nestes termos, acrescenta Wajskop (2007, p. 34-35):

A brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas.

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

De acordo com o documento dos *Parâmetros básicos de infra-estrutura para as instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006), para a construção/organização dos espaços educativos infantis é necessário observar os parâmetros funcionais e estéticos para que a imagem e a aparência dos ambientes possam traduzir às crianças sensações diversas que garantam relações prazerosas, seguras e instigantes. É preciso despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de investigação e descoberta da criança, aguçando o imaginário individual e coletivo.

Nesse sentido, deve fazer parte da estrutura espacial à diversidade de cores, texturas, formas, símbolos, disposição dos ambientes de aprendizagens, adequação do mobiliário, de forma a reforçar o caráter lúdico, favorecer as relações intra e interpessoais, estimular a convivência e facilitar a interação social. Os espaços de recreação e vivência devem ser valorizados de forma a possibilitar as relações interativas das crianças através do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas e a leitura de mundo através do contato com áreas externas que oportunizem a vivência com a natureza.



Observando ainda o texto dos *Parâmetros básicos de infra-estrutura para as instituições de educação infantil*, está posta a necessidade de refletir sobre a fase de desenvolvimento da criança para organizar adequadamente os espaços educativos, ou seja, crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do ambiente para que possam se apropriar dos espaços com segurança e independência. O ideal para a criança de menor idade são os espaços semiestruturados em espaços-atividades e à medida que ele for crescendo estes ambientes devem ser expandidos, a fim de favorecer a exploração do desenvolvimento físico e motor. É importante salientar que as brincadeiras deverão oferecer segurança sem limitar as possibilidades de exploração do universo infantil.



Partindo desse contexto, é imprescindível salientar a real interação existente entre a ludicidade e os espaços de aprendizagem. Apesar de apresentarem concepções diferentes, são interdependentes e interligados, entrelaçando-se numa relação dialógica e dialética, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a escola se torna espaço privilegiado de relações múltiplas e de construção do saber, exigindo dos envolvidos na arte de ensinar e aprender a responsabilidade e o compromisso de prepará-la de forma atrativa, prazerosa e envolvente, na qual os profissionais e as crianças se tornem atores do processo educativo.

Considerações finais

Um cérebro criativo é capaz de transfigurar em beleza a vida, a natureza e a humanidade.

Charles Chaplin

Ampliar de forma positiva a qualidade da educação infantil significa acompanhar adequadamente o desenvolvimento da criança, seu processo de socialização e reorganizar ludicamente os espaços de ensinar e aprender, transformando-os em ambientes de aprendizagens



prazerosos e envolventes. Para tanto, exige-se profissionais que conheçam o processo evolutivo da criança, que se preocupem com a qualidade das ações a serem desenvolvidas e que analisem e reflitam a prática cotidiana.



É imprescindível que as instituições de educação infantil desenvolvam uma proposta pedagógica coerente com os princípios preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: ética, autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, cidadania, democracia, criticidade, ludicidade, criatividade estética, sensibilidade e que os educadores-pesquisadores comprometidos com a defesa da educação e dos direitos das crianças invistam na realização de pesquisas e projetos que possibilitem avançar na construção de políticas públicas que assegurem a equidade e a qualidade do ensino infantil.

Práticas emancipatórias são fundamentais para a construção de novos ambientes de aprendizagens, nos quais seja possível reivindicar espaços para a vida e para a vivência das emoções, afetos, alegrias e tristezas, espaços para os conflitos e (des)encontros e espaços para a ampliação do repertório cultural das crianças. É através do compromisso dos adultos responsáveis em promover o bem-estar das crianças, oportunizando-as a construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, dignidade, amor, confiança e solidariedade que a criança vai se desenvolvendo e conquistando sua autonomia, passando a acreditar em si mesma e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

Repensar a educação infantil e redimensionar os seus espaços de ensinar e aprender é um movimento necessário e urgente, não para realizar grandes mudanças, mas para iniciar uma caminhada com pequenos passos, pois assim ressalta Thiago de Mello: “Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar”. Portanto, acredita-se que é possível transformar os espaços educativos infantis em espaços de pesquisa, de renovação da práxis, de transformação do ser humano e da realidade social.

Referências

- ASCH, Solomon E. *Psicologia social*. São Paulo: Nacional, 1966.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, 1998.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, 2006.
- BORGES, Celma. Relações de grupo e representações sociais no contexto educacional. *Gestão em Ação*, Salvador, v. 7, n. 2, p.159-177, maio/ago. 2004.
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KOFFKA, K. *Princípios de psicologia de la forma*. Buenos Aires: Paidós, 1930.
- LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira, 1965.
- LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, 2002.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina d'Ávila (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007. (Ensaio 04)
- MAHEU, Cristina d'Ávila (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007. (Ensaio 04)



OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1973.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2007.

Lazer, cultura e educação no contexto de pesquisa: possibilidades dialógicas no espaço escola-comunidade

Maria Cecília de Paula Silva

Professora da Faculdade de Educação da UFBA
cecilipaula@yahoo.com.br

Anália de Jesus Moreira

Mestranda em Educação da Faculdade de Educação da UFBA
nanamoreira@yahoo.com.br

Introdução

O debate sobre o lazer na escola tornou-se um desafio diário. O problema justifica-se na necessidade de compreensão das abordagens e contextos em que o lazer é visto como fator oposto à produção e a escola pode ser considerada como espaço privilegiado de debates, em função da magnitude de comportar a diversidade presente nas relações sociais assimétricas. Nesta perspectiva, torna-se oportuno levantar a discussão a respeito de uma prática do lazer no espaço escolar, que esteja preñe de manifestações construídas na comunidade.

Primeiro, porque se faz necessário buscar um entendimento sobre o que significa lazer para a comunidade e como essa mesma comunidade estabelece relações entre o lazer e a prática pedagógica. Em segundo lugar, porque entendemos a prática de lazer na comunidade como um dos pilares do processo de politização, organização e socialização comunitária, o que nos indica como um importante tema para ser tratado no contexto da pesquisa e da práxis educacional, assim como conhecimento escolar.

A educação está sendo definida como mediadora de um contexto social determinado, que relaciona e reflete seu tempo e contextos, auxi-

liando a explicitação dos interesses de classe e do projeto de sociedade que ela explicita e conforma, ou para se tornar um dos instrumentos de sua transformação.

A partir desse movimento dialético, é bom que se crie redes dialógicas entre a escola e a comunidade. Uma dessas redes, se considerarmos a ação efetiva (ou efetivação) no que se refere ao envolvimento do grupo, pode ser definida a partir de práticas de lazer que podem ser exploradas em ambos os espaços. Ao mesmo tempo, é preciso buscar compreensão sobre os papéis destes dois aportes, escola e lazer, na construção de uma sociedade com característica emancipatória.

Marcellino (1998, p. 21) nos diz que a incorporação do termo lazer ao vocabulário comum, portanto, convencionado, tem um caráter de “[...] novo, de recente e que essa percepção iniciante nos leva a uma simples associação do lazer como experiência individual vivenciada, restrita aos conteúdos de determinadas atividades”. No entanto, o lazer no seu significado de tempo livre, não é novo, sendo preciso considerar que os enfoques históricos sobre lazer esbarraram em seu valor oposto ao trabalho: “O que ocorre nesses casos, com maior frequência, é a mitificação do trabalho, gerando, quase sempre, uma atitude de desconhecimento de outras dimensões do humano, sobretudo das possibilidades pela vivência do tempo de lazer.” (MARCELLINO, 1997, p. 21)

Neste sentido, e tendo como referencial a nossa inserção na pesquisa histórica em comunidades, além da práxis pedagógica cotidiana nos espaços escolares, buscando levantar as práticas de lazer e as relações estabelecidas entre o lazer e o trabalho, bem como ao compreendermos a análise e discussão do tema trabalho e ócio proposta por autores marxianos, apresentamos uma reflexão sobre este tema.

Associamos a esta discussão, a componente “cultura popular” como fator fronteiro da resistência comunitária aos valores e manifestações midiáticas e hegemônicas. Com estas prerrogativas, debater lazer como aporte na escola e na comunidade pode oportunizar uma prática que considere e respeite às identidades e manifestações culturais do lugar. Para isso, perguntamos: A escola estaria disposta a acolher esse aporte como resposta das aspirações do seu entorno? Qual o papel da Educação/ Educação Física na condução do debate? Estas são reflexões que propomos neste instante.

Lazer, educação, escola e comunidade

O lazer, atualmente, é considerado dever do Estado e garantido, de forma ampla, na Constituição Federal de 1988, que menciona o direito ao lazer, de forma clara entre os direitos sociais no art. 6º, embora não de forma específica, a não ser em seu art. 227, ao colocá-lo junto a outros direitos sociais e individuais, como dever do Estado; na seção III do Cap. III, do Título VIII da Constituição Federal, quando explicita o desporto, que pode ser relacionado ao direito à educação, cultura e lazer; por fim, no art. 217, § 3º, ao explicitar o dever do Poder Público em incentivar o lazer como forma de promoção social. Os *parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 2003) da educação brasileira, por sua vez, referem-se à importância do lazer no espaço pedagógico.

O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégios apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física. (BRASIL, 2003)

Em contrapartida, conhecemos as dificuldades dos ambientes escolares, notadamente públicos e periféricos, de serem visualizados como potenciais espaços de lazer. Principalmente, por não estarem fisicamente identificados com a prática e carecerem de condições básicas para tal, a exemplo de quadras, salões e áreas verdes, entre outros. Sabemos também que estes espaços sofrem as consequências de teorias pedagógicas não críticas, eivadas por concepções ‘mercadológicas de lazer e educação’, que dão pouca visibilidade a essas possibilidades.

Assim, não pode ser considerada ingênua a constatação de rejeição precoce e imediata a eventos comunitários na escola quando estes envolvem manifestações extracurriculares, como a capoeira, ensinada

por mestres não letrados na norma culta, o baba¹ comemorativo, o samba-pagode massificado e comercial e até os movimentos emergentes como *hip-hop*, *rap* e *arrocha*, classificados pejorativamente como subculturas.

Estas manifestações podem até encontrar acolhimento espacial na escola, mas são desprezados em seu componente agregador de valor e, portanto, dotados de pluralidade de identificação. Ao situarmos a práxis pedagógica no espaço escolar, questionamos sobre a sua possibilidade dialógica como fomentadora de uma práxis libertadora. Ao fazer isso uma questão que vem à tona e que ganha espaço importante de análise é a do tempo livre na formação omnilateral do ser humano.

Sobre esta questão, Marx desenvolvia a seguinte compreensão: “[...] economizar tempo de trabalho é aumentar o tempo livre, isto é, o tempo que serve ao desenvolvimento completo do indivíduo”. [...] “O Tempo livre para a distração, assim como para as atividades superiores, transformará quem dele tira proveito num indivíduo diferente.” (MARX apud DUMAZADIER, 1994, p. 34) Nesta compreensão, nosso desafio passa a ser possibilitar o diálogo e valorizar as subjetividades enquanto nexos social e político.

Os trabalhos de Eliade” sobre os mitos banidos da racionalidade do trabalho e reentronizados no imaginário do lazer: de Maffesoli sobre a socialidade de que se vive fora das instituições atuais; de Yonnet sobre os investimentos de si próprio nos jogos de azar, depois dos trabalhos de Roger Caillois sobre a estrutura séria do jogo em geral, todos estes trabalhos completados pelas pesquisas empíricas da sociologia desde os anos 50 na Europa e Estados Unidos, nos permitiram compreender melhor a profundidade que deve ser chamada de “valores sociais” que se desenvolvem dentro do crescimento do tempo livre”. (MARX apud DUMAZADIER, 1994, p. 47)

Estudiosos do lazer defendem a construção de uma pedagogia animadora como ponte escola-lazer, afirmando, não se tratar de um simples aporte, “[...] de recheiar o currículo com mais uma disciplina (matéria)

¹ Denominação baiana do futebol praticado sem regras rígidas e de forma lúdica, como atividade de lazer.

onde se aprenda a utilizar o 'tempo disponível' em cargas horárias semanais, fixadas dentro da (grade). (MARCELLINO, 1998, p. 145)

Este autor defende uma pedagogia que não isole as atividades de lazer nas escolas, transformando-as em 'ilhas' de atividades extracurriculares, mas que se contemple a reflexão vinculando a escola à realidade do aluno. "Trata-se de aprender o 'samba' no colégio, samba aqui entendido como Cultura popular e aprender como recuperação de sentido, mediada pelo conhecimento". (MARCELLINO, 1998, p. 145)

Ao focarmos a pesquisa nos estudos do lazer na escola, por se constituir como um dos espaços institucionalizados, de transmissão do conhecimento historicamente produzido, acreditamos poder contribuir significativamente para a assunção de uma formação omnilateral. Ao se trabalhar a práxis pedagógica de forma dialógica e a partir da cultura local, em sintonia com a cultura geral, refletindo sobre uma possível reestruturação curricular, perspectivamos que a escola e, no caso específico, o lazer podem contribuir para o jogo da autonomia político-comunitária.

Esta rede de relações, se estabelecida desde o princípio e constantemente fortalecida pelos movimentos sociais e pelo projeto político-pedagógico escolar, possibilita a formação da resistência cultural e comunitária, passando a escola a servir como rede potencial do diálogo.

Lazer e cultura popular como possibilidades para uma educação emancipadora

Partimos do entendimento que o homem é um ser historicamente construído e culturalmente modificado dentro de uma sociedade, dotado de um senso criativo capaz de interferir na cultura a qual pertence e por ela também ser modificado. Esta concepção nos traz a imagem do ser humano como ser criativo, produtor, reproduzidor e transformador cultural. E, admitindo a cultura como sendo uma palavra impregnada de história e encharcada de significado, é válido pensar que se proteja e preserve o entendimento de conceitos importantes para a transmissão de um legado através de gerações.

No entanto, o que se tem percebido é que diversidade da herança cultural popular tem sido historicamente afastada do âmbito educacio-

nal brasileiro, especialmente a cultura corporal e arte. Isto porque, a educação no Brasil percorreu uma trajetória distante dos movimentos e das classes populares, embora presenciemos, ao longo do século vinte, diversos e diferentes movimentos em que as organizações populares propunham uma concepção popular de educação que encontrava certa expressão. No entanto, as políticas públicas brasileiras até hoje, ainda não deram a devida importância e tratamento à temática educação e cultura popular.

Cabe destacar algumas iniciativas dignas de registro a esse respeito na atualidade como, por exemplo, a consideração da diversidade cultural pela legislação e diretrizes educacionais, bem como as suas especificidades: educação do campo, educação indígena, respeito e valorização da cultura afrodescendente pelo currículo escolar, para citar algumas.

No Brasil, podemos averiguar um quadro que se configurou durante o século vinte para compreendermos avanços, retrocessos e permanências ocorridos no período, relacionados à temática da cultura e educação popular. Moacir Gadotti (1981), ao realizar um profundo e exaustivo estudo sobre este período, compreende que o primeiro movimento educativo com a preocupação de fomentar a díade cultura e educação popular surge em 1920, sendo que, para este movimento, a educação fora considerada um instrumento privilegiado para a participação dos trabalhadores na política. Movimento este barrado pelos liberais católicos, que disputavam a hegemonia dos projetos político-educacionais da burguesia.

Contraditoriamente, essas disputas entre as frações da burguesia pela dominação do aparelho do Estado oportunizaram aos movimentos sociais algumas conquistas como, por exemplo, a formação de cursos para operários, objetivando a participação política de massa (início 1930, no Distrito Federal), interrompidas, no entanto, com a repressão do Estado Novo (PAIVA, 1970). Já na década de 1940, por meio dos “comitês democráticos” organizados em municípios e bairros das grandes cidades surge novo movimento voltado à educação das classes mais pobres, até então excluída deste processo e visava à dotação de maiores verbas para a educação e a democratização do ensino fundamental.

Para Gadotti (1981), o movimento de renovação da educação ocorrido neste último período relatado significou um marco na história

brasileira, devido a fatores e reflexões que vieram à tona e configuraram um avanço na educação brasileira. Temáticas como a dimensão social e política do profissional de ensino ganha relevo, por questões como: a apropriação durante muito tempo pela educação do idealismo pedagógico que introduzia a falsa separação entre instrução, treinamento, etc., visto que todo treinamento e toda instrução são atividades que implicam uma educação.

De acordo com a interpretação deste autor, nas sociedades dependentes, colonizadas e conservadoras, considerava-se a boa educação apenas aquela que reproduzia as relações dependência, isto é, apenas aquela que inculca os valores conservadores, aquela que conseguia reproduzir a dependência; “[...] assim, quando erigimos um tipo de educação como a educação, a única verdadeira, estamos não só limitando o conceito de educação como estamos, sob o ponto de vista social, descaracterizando esse conceito de suas virtudes dialéticas, isto é, contraditórias”. (GADOTTI, 1981, p. 8)

Em seguida, aponta um debate crescente a respeito do contexto sociopolítico da sociedade em conflito. Nesta polêmica que se configurava no cenário educacional brasileiro, destacamos alguns pontos relevantes que até hoje estão na pauta de nossas inquietações.

Entre as muitas questões polêmicas que se tornaram bandeiras de luta dos movimentos sociais organizados em favor da educação como, por exemplo, a organização sindical pode-se destacar os seguintes pontos: a consideração do professor como um profissional em conflito; a tarefa coletiva de restabelecer a confiança na educação e a afirmação da educação como eminentemente política, que “[...] há ainda poucos anos, passava por uma profissão de fé revolucionária e causava certo escândalo, conforme nos diz Bernard Charlot (1980, p. 11-13).

Relacionado à cultura e educação popular, quando analisadas historicamente, observamos que há uma memória da mesma que reivindicava e/ou desenvolvia políticas públicas específicas a respeito desta questão no período como, por exemplo, Paulo Freire e seu sistema de educação popular; o movimento de educação de base desenvolvido por movimentos sociais específicos; as ideias geradoras a respeito de cultura popular propaladas por intelectuais, artistas e educadores e pelos movimentos estudantis. Este corte nas questões educacionais, sociais

e econômicas, imposto ao Brasil pelo regime militar instalado em 1964, acarretou uma profunda crise, que se estende até nossos dias.

Novas referências para o lazer e a escola: a cultura como interligação possível

O homem surge na história como um ser cultural e ao agir, ele atua culturalmente apoiado na cultura e dentro de uma cultura. Seu potencial criador representa um fator de realização e transformação que afeta a própria condição humana, bem como os contextos culturais. Como vimos, a criatividade é inerente a todo ser humano, e desenvolve-se ao longo da vida, através dos gestos e atitudes do homem dentro de seu contexto sociocultural, a fim de mudar e transformar as coisas. Podemos, pois, considerar a criatividade como uma potência de agir ligada a tarefas essenciais à vida humana.

A escola passa por uma “crise de sentidos”, na medida em que negligencia os sentidos humanos que podem ser desenvolvidos pelo ato criador. A criatividade dentro do espaço escolar não necessariamente se aplica nas aulas de artes, mas abrange atividades que vão desde a escolha dos conteúdos que serão trabalhados nas disciplinas, até as formas de avaliação, a organização do espaço físico da escola, etc. O exercício das artes representa um dos níveis de liberação da criatividade humana, pois também indica um ato criador que busca se concretizar através de formas, que guardam sentidos e saberes particulares. Estamos falando do papel social da arte na humanidade, o que significa a atuação do homem ao longo do seu processo histórico.

Ao longo dos tempos, diversas acepções têm se configurado acerca da arte, seus sentidos e significados, o que evidencia que esta é quase tão antiga quanto a origem do próprio homem. Ernest Fischer fala que a arte pode ser entendida como “substituto da vida”, mas que não se encerra neste conceito, e afirma que “[...] a arte concebida como o meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante - trata-se de uma ideia que contém o reconhecimento parcial da natureza da arte e da sua necessidade”. (FISCHER, 1967, p. 11)

A maneira mais inteligente de “promover a cultura” e “animar” o desenvolvimento das ciências, das artes e das letras ainda é munir subs-

tancialmente o ensino e a pesquisa em todos os seus ramos. (BOSI, 1997, p. 31) O intuito de investigar e coletar dados sobre as artes da cultura popular, buscando compreender estas manifestações no âmbito histórico-cultural e estético, estabelecendo um arquivo histórico, mapeamento e catalogação dessa produção artístico-cultural é outro resultado que merece discussão.

Cultura corporal negra: diálogo para o reconhecimento do lazer na escola

No ano de 2007, *A Tarde*, o maior jornal de Salvador, publicou uma série de reportagens sobre a dificuldade de implantação da Lei nº.10.639/2003 nas escolas da rede privada. Embora estejamos ainda refletindo sobre a substituição desta pela de nº 11.465/2008, salientamos que a troca de números não invalida nossas considerações sobre o tema proposto neste artigo². Do contrário, acreditamos que a promulgação da nova lei amplia nosso foco de interesse uma vez que reconhece as contribuições do povo indígena, fortalecendo nosso objetivo de visibilizar a cultura indígena como produtora de sentidos e identificações. A reportagem, assinada pelo jornalista Victor Pamplona, nos informa a respeito da decisão do Ministério Público em fiscalizar os projetos Políticos Pedagógicos que não estão contemplando a lei. Sob o título *Escolas privadas não temem inquérito do MP*, o jornalista revelou:

O cumprimento da Lei 10.639/2003 pelas escolas baianas entrou na agenda do Ministério Público estadual na última semana. Os promotores Almiro Sena (Combate à Discriminação) e Márcia Virgens (Defesa da Educação) se reuniram com representantes de 24 instituições particulares de Salvador para pedir que, até a próxima quarta-feira, 16 de maio, encaminhem ao MP o plano político-pedagógico adotado por elas." "Têm chegado ao nosso conhecimento

² No dia 11 de março de 2008, (*Diário Oficial da União*) foi publicada a 11.465/08 que altera um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e substitui a lei 10.639/03, que já previa a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras. A partir de agora, confere-se o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas.

notícias de escolas que estão dificultando a implantação das mudanças. O fato de a Bahia não ter regulamentado a lei não serve como desculpa, pois desde 2004 o Conselho Nacional da Educação divulgou as diretrizes para todo o País”, diz Almiro Sena. “Depois da entrega dos projetos, vamos criar uma comissão de especialistas para avaliá-los”. (PAMPLONA, 2007)

A série jornalística nos revela um momento de reflexão em torno da motivação para a resistência à aplicação da lei, especialmente na rede estadual e na rede privada. Na busca da explicação, confrontamos-nos, mais uma vez, com as abordagens feitas no capítulo anterior sobre as bases formativas da educação brasileira, aprumadas em políticas importadas, notadamente norte-americanas e eurocêntricas, que historicamente nortearam nossa práxis.

Salvador foi a primeira cidade a aplicar de forma obrigatória o ensino das africanidades nas escolas do ensino fundamental, cuja repercussão precisa ser justificada através de pesquisas, debates e reflexões. A lei que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afrodescendente, africana e indígena nas escolas básicas de todo o país propõe outros olhares sobre o processo político-pedagógico, indicando um repensar da práxis bem como uma reviravolta histórica no currículo e na relação escola-sociedade.

O grande primeiro impacto recai sobre a proposta de legitimar nossa identidade numa perspectiva étnico-racial. A Educação Física, por sua vez, assume em relação à Lei nº 10.639/2003, o seu contraste epistemológico. A Educação Física tem sua origem ligada às instituições militares e à classe médica, e essa relação de época se assumiu como simbiótica também na pedagogia, o que transformou a área em ponto estratégico para a difusão das práticas eugenistas e higienistas.

Visando à educação de corpo e tendo em vista um físico saudável e equilibrado organicamente, a Educação Física esteve ligada a médicos higienistas que buscavam modificar os métodos de higiene da população, ajudando a estabelecer a matriz racista brasileira, ranços e traços que são contemporâneos. Tal ideologia foi responsável por valorizar os estereótipos racistas e a construção da identidade estigmatizada estritamente ligados à questão do preconceito e da discriminação racial

no Brasil, e embutido no próprio processo de aquisição da ideia, da ideologia de raça, do senso comum.

A ideologia do branqueamento se prevaleceu dos estereótipos para consolidar a imagem negativa do negro na sociedade brasileira. No discurso racista, o uso sistemático de estereótipos associados à raça serviu, e serve, para dividir e marcar os indivíduos e grupos na sociedade. (SEYFERTH, 1995 apud RODRIGUES, 2005, p. 87)

A Lei nº 10.639/03, portanto, se apresenta como contraponto da discussão sobre o movimento cultural original do entorno da escola, contribuindo para o entendimento sobre negação de manifestações da “sub-cultura” dentro do espaço escola.

Outras considerações

O momento de promoção do diálogo escola-lazer requer novos olhares e emergentes atitudes, e isso envolve a participação do sujeito social que, embebido de sua experiência, poderá estimular os aportes pedagógicos na busca de uma compreensão sobre o movimento comunitário e as manifestações e significados produzidos na comunidade.

A ambição maior do nosso artigo é contribuir para a discussão sobre valores da vida, dentro e fora da escola, considerando as localidades e manifestações culturais e de lazer como nichos identitários. Dessa forma, estaremos admitindo as possibilidades de referências e repercussões na escola, buscando a compreensão dos modos, histórias e relações que perfazem o conjunto de ações capazes de instigar novos olhares sobre o movimento e a consciência.

Buscamos dimensionar os conceitos de lazer e tempo livre, hoje embutidos na pedagogia como aporte extra, o que projeta ações pejorativas em relação às manifestações localizadas na comunidade, a exemplo do *hip hop*, *rap*, pagodes e arrochas. Ao preconceituar tais manifestações, subestimamos o significado maior delas que é seu fator agregador

social, cultural e político. Assim, fechamos as portas a um possível processo de aproximação entre pedagogia e comunidade.

Tomando como exemplo a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na educação básica, o debate pode nos oferecer um momento de reflexão sobre o que é identitário e o que a escola fez com a diversidade, notadamente numa cidade como Salvador, onde segundo o IBGE/2008, sua população é em 85% afrodescendente.

A proposta lembra ainda como os aspectos de negação e invisibilidade atuam na escola e como os referenciais multiculturais críticos podem agir para problematizar a questão.

Consideramos que o lazer não deve ser compreendido como a versão oposta ao trabalho; é preciso, pois, assumir a cultura e o lazer como fatores de um movimento comunitário afirmativo e que não encontra, dentro das pedagogias tradicionais, uma ressonância legítima.

Referências

ARANTES, Antônio Augusto. *O que é cultura popular?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: BORNHEIM, Gerd A. *Cultura brasileira: tradição/contradição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: Funart, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física*. Brasília, 1989.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais, volume 7: educação física*. Brasília, 2003.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

DUMAZADIER, Joffre. *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

ESTEVAM, Carlos. AP/ Cultura popular. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte: uma interpretação marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. *Educação e Sociedade, São Paulo*, v. 8, p. 5-32, mar. 1981.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. 4. ed. Campinas, SP, Papirus, 1998. (Fazer-Lazer)

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1970.

PAMPLONA, Victor. Escolas privadas não temem inquérito do MP. *A Tarde*, Salvador, 15 de maio de 2007. Disponível em: <http://www.atarde.com.br/> >. Acesso em: 15 maio 2007.

SILVA, Maria Cecília de Paula. Cultura corporal, esporte, lazer e arte: um estudo histórico cultural afrodescendente a partir do Ne do Br–Ba. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2007. p. 327-340.

_____. *Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. São Carlos: UFSCar, 2005.

TRAVASSOS, Elizabeth. Arte e cultura popular. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 216-235, 1999.



A capoeira no “jogo” da aprendizagem: perspectivas para a formação da pessoa com deficiência visual

Jean Adriano Barros da Silva

Professor do Centro Universitário Jorge Amado e UNIRB
jeanapoeira@bol.com.br

Roberto Sanches Rabello



Professor da Faculdade de Educação da UFBA
bobsanches@hotmail.com

Introdução

O presente artigo articula-se com a temática que envolve o diálogo sobre práticas culturais e sociedade, focando em particular as possibilidades da capoeira na formação de pessoas com deficiência visual¹. O nosso propósito é de analisar as perspectivas da ação pedagógica no campo da cultura corporal em Educação Especial², tomando como experiência empírica o trabalho de pesquisa desenvolvido, em nível de mestrado, no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual da Bahia,

¹ O quadro da deficiência visual abrange tanto as pessoas cegas como as de baixa visão. As pessoas cegas apresentam desde a ausência total de visão até percepção de luz e de vultos, precisam do braille para ler e escrever e utilizam os outros sentidos para o conhecimento do mundo. As pessoas com baixa visão utilizam a visão residual para as situações práticas da vida diária e para a situação educacional, incluindo a leitura e a escrita, com ou sem recursos ópticos.

² Conforme a legislação brasileira (BRASIL, 2001), Art. 3º: Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.





junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA. Neste sentido, buscaremos dialogar com alguns autores, apresentando alternativas a partir da prática da capoeira, enfocando seus movimentos, sua musicalidade e o “ritual” da roda, como fontes para o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual e conseqüentemente das estratégias e métodos que permeiam as instituições formais para este público.

O trabalho, fruto de um Estudo de Caso, trouxe elementos de análise que referendam a relevância da capoeiragem no contexto educacional de indivíduos com deficiência visual. No trabalho original, descrevemos os traços peculiares dos sujeitos da pesquisa e adotamos como instrumentos para coleta de dados a análise de documentos, de entrevistas e de observação participante. A partir dos resultados desta pesquisa, foi possível identificar algumas alternativas educacionais que colaboraram com a formação das pessoas envolvidas na investigação, ampliando as possibilidades de mobilidade, de percepção sensível do mundo, para além da supremacia da visão, melhorando as relações pela dialogicidade no exercício da cidadania por uma prática oriunda das culturas populares.

Considerando a prática pedagógica a partir da capoeira como objeto de análise, faremos neste artigo um recorte sobre as possibilidades da mesma no campo educacional, no intuito de permitir uma aproximação maior entre o universo da capoeiragem, seus saberes, e as reais necessidades para um trabalho em Educação Especial com pessoas que apresentam deficiência visual. A prática foi desenvolvida...

A literatura especializada na área de deficiência visual é permeada pela questão da compreensão do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano na falta da visão. Sendo assim, discutimos nesta introdução algumas questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem humana. No corpo do texto, vamos nos ater inicialmente à contribuição do jogo/arte da capoeira, mostrando o significado do lúdico e do estético na educação das pessoas com deficiência visual. Em seguida, trataremos das relações entre o movimento e a capoeira, levando em conta o referencial perceptual das pessoas cegas e de baixa visão. Depois, apresentaremos as possibilidades educativas da música na capoeira e a dinâmica das relações interpessoais no ritual da capoeira.



Sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, antes de apresentar nossa posição teórica, podemos inicialmente dialogar com três possibilidades, que, segundo Vigotsky (2000), são defendidas pelos teóricos de Psicologia da Educação. A primeira delas defende a ideia de que o aprendizado sempre dependerá da fase de maturação do indivíduo, ou seja, que o desenvolvimento sempre será fator principal, necessário e pressuposto para o aprendizado, excluindo a ideia de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas no decorrer do próprio processo de aprendizagem. De acordo com Vigotsky (2000, p. 104):

De forma similar, os clássicos da literatura psicológica, tais como os trabalhos de Binet e outros, admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado e que, se as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadureceram a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostrara útil. Eles temem, especialmente, as instruções prematuras, o ensino de um assunto antes que a criança esteja pronta para ele. Todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, ou seja, a idade numa qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez.

A segunda grande posição teórica defende que o desenvolvimento acontece simultaneamente ao aprendizado, mas o reduz a um conjunto de ações reflexas, que vão paulatinamente superando as respostas inatas, contudo, apesar de muita semelhança com a primeira posição teórica, existe uma diferença marcante em relação ao tempo entre desenvolvimento e aprendizado, pois, na primeira, o processo de aprendizado depende diretamente do desenvolvimento (maturação), que precisa sempre antecipar a aprendizagem.

Já a terceira, baseia-se na combinação das outras duas, tentando superá-las a partir da negação dos posicionamentos extremistas das anteriores:

Um exemplo claro desta abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos

inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro - de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2000, p. 106)

Sendo assim, esta terceira posição teórica nos apresenta três aspectos novos: a combinação das outras duas, a consideração de que tanto a maturação como o aprendizado são processos de desenvolvimento e por fim, o amplo papel que ela atribui ao desenvolvimento da criança.

Mesmo tendo um posicionamento contrário às posições teóricas anteriores, foi pertinente discutí-las, pois assim, poderemos avançar no diálogo sobre as questões de aprendizagem para pessoas cegas com a capoeira, a partir da referência de Vigotsky (2000), considerando a proposição do aprendizado na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que consiste no processo de aprendizado daquilo que podemos fazer com o auxílio de outra pessoa, ou seja, é a diferença entre aquilo que fazemos isoladamente e o que potencialmente faríamos com o auxílio de alguém. Conforme as palavras do autor:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2000, p. 112)

Um outro fator relevante é que a ZDP considera o nível de saberes diferentes dos indivíduos envolvidos na ação educativa, reconhecendo o conhecimento prévio de cada um deles e seus possíveis intercâmbios, como “combustível” para o desenvolvimento e aprendizado de todos, a partir de uma intencionalidade pedagógica organizada pelo facilitador, neste sentido as diferenças em relação à maturação e aprendizagem não se firmaram como agentes dificultadores do processo, e sim, como motivadores da ação pedagógica.

No jogo, diz Vigotsky (2000), a criança assume um comportamento que vai além do seu comportamento habitual. O aprendizado resultante do jogo desperta processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança age de maneira interativa e cooperativa com os seus parceiros de jogo: “Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. (VIGOTSKY, 2000, p. 134)

É importante observar que no caso de uma criança cega as oportunidades de interação e cooperação geralmente são reduzidas. Ademais, sabemos que desenvolvimento e aprendizagem são definidos, em geral, a partir de padrões adotados para os videntes³, tendo a visão como pressuposto do conhecimento, não se levando em conta a sua maneira diferente de perceber e relacionar-se no mundo, sendo o seu corpo concebido e utilizado como um mecanismo sem interioridade. (MASINI, 1994)

Masini (1994) e Amiralian (1997) afirmam que a maioria das pesquisas sobre o deficiente visual está preocupada com a questão do desenvolvimento cognitivo ou com a defasagem da comunicação do deficiente visual em relação ao vidente. Masini (1994) analisa propostas educacionais que apresentam, na sua maneira de entender, orientação compensatória, reiterando o posicionamento, de muitas pesquisas, relacionado com a defasagem da cognição do deficiente visual em relação ao vidente. Essas propostas, contudo, não buscam a superação das dificuldades na área perceptual. Conforme afirma,

[...] não tem sentido estudar a cognição como aspecto isolado, como o fazem as teorias de desenvolvimento e aprendizagem. É necessário buscar as raízes do conhecimento no mundo vivido, no contato com a experiência original – na situação em que o sujeito, através do próprio corpo (que sabe, que sente, que compreende) encontra o objeto. (MASINI, 1994, p. 94)

³ Estamos nos referindo a estudos comparativos entre crianças cegas e videntes, citados por Masini (1994), que indicam um atraso no desenvolvimento das crianças cegas. Este atraso encontrado, entretanto, pode estar relacionado com as condições educacionais (familiares e escolares), que não supriram as necessidades de desenvolvimento, e não aos limites provenientes da deficiência visual. (MASINI, 1994)

Segundo essa autora, a bibliografia especializada não apresenta características do deficiente visual que possibilite um trabalho educacional com ele, a partir do seu próprio referencial perceptual. Inspirada em Merleau-Ponty, tomando a percepção como experiência originária do homem no mundo, Masini defende a busca das características do sujeito para se poder definir uma orientação apropriada para a sua educação, mostrando que o corpo é um instrumento de compreensão e um caminho possível para conhecer a pessoa.

Amiralian (1997), examinando as pesquisas que tratam de pessoas cegas, evidenciou uma grande variedade de conclusões discrepantes a respeito do desenvolvimento da pessoa deficiente visual:

Pude observar que, com freqüência, os estudos e as pesquisas sobre o desenvolvimento das crianças cegas estavam propostos a partir de uma comparação com o desenvolvimento dos videntes. Na mesma direção, as propostas de ensino para seu desenvolvimento, aprendizagem e reabilitação tinham por objetivo instrumentalizá-los para que se tornassem, o mais possível, semelhantes às que enxergavam, às "normais". (AMIRALIAN, 1997, p. 16)

A compreensão do cego é explorada, portanto, a partir da condição do não cego, com ênfase na função cognitiva, conduzindo a uma ruptura na compreensão global das pessoas cegas.

Para garantir o atendimento educacional adequado é importante considerar o indivíduo globalmente, a partir de suas possibilidades, e a utilização de recursos apropriados a seu desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, pretendemos analisar a contribuição da roda de capoeira para pessoas com deficiência visual, a partir da própria mobilização da dimensão lúdica e estética do sujeito que o jogo concretamente acarreta.

Jogo, arte, ludicidade e educação estética

Como foi visto anteriormente, o processo de aprendizagem humana denota uma complexidade muito grande, e ainda apresenta consi-



deráveis divergências entre os estudiosos, mesmo assim queremos considerar a perspectiva que a zona de desenvolvimento proximal oferece para o estudo do jogo da capoeira com pessoas cegas. Considerando que o jogo cria zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 2000), faremos uma abordagem sobre a relevância do jogo no processo educativo, tendo na dimensão lúdica e estética⁴ deste, um recorte para análise de contribuições, considerando as implicações deste processo na formação humana e nas relações sociais.

A prática do jogo sempre esteve presente na vida humana desde os primórdios. Na Grécia Antiga, Platão (427-348) afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum. Ele acreditava que a Educação propriamente dita deveria começar aos sete anos de idade. O esporte, tão difundido, tinha um valor educativo e moral nessa época e colocava-se em pé de igualdade com a cultura intelectual, possuindo uma estreita relação com a formação de caráter e personalidade, ou seja, o esporte era tão importante, quanto a sua vida como cidadão; por isso, Platão investia contra a competitividade nos jogos, pois, para ele causavam danos à formação das crianças e dos jovens.

Os egípcios e romanos também utilizavam o jogo como instrumento para a geração mais jovem aprender com os mais velhos, desde valores, conhecimentos e até normas dos padrões de vida social.

Na atualidade, uma das funções mais relevantes do jogo e da ludicidade, é aquela que permite ao indivíduo diversificar os significados (caráter transitório) da brincadeira. E esse significado pode representar alegrias, angústias, tristezas, desejos e conhecimentos, isto sempre de acordo com as situações vivenciadas por ela. Desse modo, pela mediação da brincadeira é possível construir a subjetividade, aprenden-

⁴ A dimensão lúdica entendida conforme a abordagem de Luckesi (2002), de um ponto de vista interno e integral. A ludicidade como um estado de espírito, um fenômeno interno do sujeito que age e/ou vivencia uma experiência plena, saudável, integral, mobilizando as dimensões ética, estética, emocional, espiritual. Ao se entregar e agir de corpo e alma o sujeito tem a possibilidade do resgate de si mesmo, construindo modos de ser. Da mesma forma, a dimensão estética pode ser entendida como uma maneira de pensar, sentir e experimentar que mediando teoria e prática, por meio do aparelho sensorial, dos sentimentos e da linguagem afetiva, contribui para dar um sentido para a educação. Trata-se de uma linguagem afetiva que provoca emoções e sensações, contribuindo para que a aprendizagem aconteça de maneira efetiva.



do simbolicamente sobre o mundo e se desenvolvendo. Sendo assim, no trabalho com pessoas cegas, a partir do jogo, podemos aprender com os significados dos objetos e das situações, que a vida cotidiana pode e deverá ser construída e alterada da mesma forma, isto é, com uma participação ativa de cada indivíduo.



O jogo representa uma função fundamental para o indivíduo, não só para distração e descarga de energia, mas, fundamentalmente, como forma de assimilação da realidade, visto que a atividade lúdica supõe uma ordenação da realidade, seja ela subjetiva e intuitiva, ou objetiva e consciente. Sendo assim, o sentido que será conferido ao jogo apresentará um conteúdo específico escolhido pelo educador para construção de saberes peculiares e necessários a prática cotidiana.

No trabalho com pessoas com deficiência visual a intencionalidade pedagógica do jogo é o que dará a garantia de significação formativa desta atividade, pois, o jogo precisará ser planejado e adaptado como agente potencializador da valorização de uma unidade na compreensão humana, considerando todas as perspectivas que superem o impacto da cegueira pelo uso dos outros sentidos e de todas as potencialidades da pessoa cega e de baixa visão.

O componente lúdico do jogo facilitará o aprendizado na construção de saberes fundamentais para a vida cotidiana da pessoa com deficiência visual, pois esta poderá desenvolver-se a partir das brincadeiras no convívio social da atividade. Desta forma, a capoeira, enquanto jogo lúdico, possibilitará inúmeros benefícios para estes indivíduos, visto que, esta arte é historicamente símbolo também de ludicidade.

Pensando na capoeira como arte, podemos perceber uma de suas funções primeiras no que se refere aos aspectos cognitivos e pedagógicos, que é o fato da mesma nos apresentar eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que comumente não são acessíveis ao pensamento discursivo. No jogo artístico somos conduzidos a conhecer nossas experiências vividas, que não podem ser expressas pela linearidade da linguagem. A roda de capoeira nos leva a experiências que são essencialmente sensíveis, possibilitando um conhecimento mais apurado do ser humano em toda sua complexidade.

Uma outra questão relevante sobre a arte, é que no desenvolvimento da sensibilidade humana, agilizamos e potencializamos a nossa



imaginação, libertando a mente dos pensamentos rotineiros, criando possibilidades inventivas para superação de conflitos cotidianos.

Segundo Duarte Junior (1988, p. 105):

Numa civilização onde cada vez são mais estreitos os espaços destinados a imaginação, onde o racionalismo elegeu o “realismo” como norma de ação, e onde até mesmo o prazer deve ser comprado, a arte pode constituir-se num elemento libertador. Justamente por negar a supremacia do conhecimento exato, quantificável, em favor da lógica do coração. Por guardar em si um convite para que a imaginação atue, em favor da vida dos sentimentos.

Nesta educação estética queremos não só sensibilizar o indivíduo para o mundo que o cerca, mas também desenvolver possibilidades de compreensão dos próprios sentimentos, inclusive para os aspectos cognitivos e pedagógicos, considerando no caso da pessoa cega o aprimoramento perceptivo de seus sentidos, sobretudo o tato, a audição, o olfato e a audição, que são tão negligenciados num mundo dependente das impressões visuais.

Destacamos também a arte como elemento de ligação do homem com a produção cultural de seu tempo e, conseqüentemente, com todo potencial educativo destas expressões, sendo assim, a capoeira poderá representar mais um mecanismo para a pessoa cega entrar em contato com o acervo cultural de seu tempo.

Conforme Duarte Junior (1988, p. 108):

Cada cultura possui uma forma própria de *sentir*: um determinado sentimento básico, comum a todos os seus membros, tal sentimento caracteriza o que chamamos de “personalidade de base” ou “personalidade cultural”. E ainda, as culturas “civilizadas” são *históricas*, ou seja, modificam-se no tempo, alterando seus sentimentos, sentidos e construções. Pois bem: neste contexto, a arte caracteriza-se por exprimir – em relação às questões da existência humana – os sentimentos da cultura e da época que foi produzida.

Colocar a pessoa com deficiência visual em contato com a nossa cultura, por meio da roda da capoeira, contribui para a sua própria consciência estética, já que um certo código está sendo veiculado, e este define a personalidade de base da nossa cultura, podendo contribuir para a criação de um sentido pessoal para a vida do educando. A partir da análise, crítica e seleção dos sentidos veiculados em sua cultura, pela educação busca-se justamente a harmonia entre o *sentir*, o *pensar* e o *agir*. Ou seja: busca-se o desenvolvimento de uma vida equilibrada – *estética*, portanto.

Consideramos, então, a necessidade de pensar uma educação lúdica e estética para as pessoas com deficiência visual, entendendo o lúdico e o estético como elementos estruturantes da própria personalidade de qualquer indivíduo. É mais que isso, fundamental para a compreensão e expressão da sua cultura, e para a própria criação de um sentido para a existência que coloque em pauta todas as formas de sentir humanas.

Após estas considerações sobre o jogo, a arte, a ludicidade e a educação estética, partiremos para um diálogo mais específico com autores que tratam das possibilidades de intervenção na educação de pessoas com deficiência visual, no intuito de tentarmos operacionalizar alguns dos pensamentos expressos ao longo do presente texto.

○ “movimento” e a capoeira

○ “movimento” tem papel de grande relevância no desenvolvimento humano, sendo fundamental na construção da cultura corporal. Por isso, é papel preponderante das instituições de Educação Especial, em particular as que atendem pessoas com deficiência visual, criar possibilidades materiais, estruturais e pedagógicas para a construção de um universo que possibilite o trato com situações-problema no campo do movimento, pois, desta forma, serão potencializadas as suas propriedades benéficas na edificação de melhorias no campo afetivo, motor, cognitivo e social. Segundo Golkman (1989, p. 82),

Orientação e Mobilidade são necessidades primordiais e não devem ser ignoradas. Só quando estabelecerem programas de Orientação e Mobilidade em todas as escolas, e o professor [...] tomar consciência da necessidade de desenvolver tais programas é que começaremos a ver que a maioria das crianças cegas se tornaram adultos capazes, independentes e livres.

Vale ressaltar que a ideia de movimento, aqui assumida, extrapola o sentido de mobilidade, mesmo reconhecendo este como parte do conceito. Queremos, neste momento específico, dialogar com uma perspectiva que negue a passividade, ou seja, ressalte a forma através da qual o homem busca alcançar algum objetivo; portanto, consideramos que nesta lógica de movimento inserem-se aspectos não só de caráter puramente motor, como também de ordem cognitiva, afetiva, social e política.

Por, em sua essência, a capoeira ser uma atividade eminentemente dinâmica, enfocando no jogo da roda de capoeira um de seus momentos mais sublimes e característicos, e por este jogo se consolidar a partir de movimentos corporais, deduzimos que a capoeira funciona como importante agente facilitador no trato com o movimento na Educação de pessoas com deficiência visual. Através da atividade com a capoeira, o indivíduo poderá facilmente familiarizar-se com as possibilidades do próprio corpo, pois os exercícios que permeiam a prática dessa arte envolvem todas as partes do corpo, inclusive contando com a aquisição de gestos que são associados a uma cadência rítmica em dinâmicas que fortalecem a integração dos envolvidos, ajudando no amadurecimento das noções de tempo-espço, além de desenvolver progressivamente uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

O diálogo corporal que envolve os jogadores numa roda de capoeira simula posturas dialéticas entre dança e luta, resguardadas por um código ético ancestral que cria uma relação simbólica de interdependência entre os jogadores, que disputam entre si a partir da ambigüidade de superação do outro “com” o outro. Ou seja, a noção de “ganho”, na mesma medida em que está atrelada ao individual pertence também à dupla, pois não existe bom jogo de capoeira que de-

penda exclusivamente da atuação de um só indivíduo. Desta forma, o uso das pernas, braços e todo o corpo precisa, necessariamente, estar condicionado a todo este simbolismo relacional da constante “negociação” entre defesa e ataque, cair e levantar, ir e vir, usando o próprio corpo como estratégia de comunicação de intenções veladas ou explícitas deste diálogo corporal. Sobre o jogo, Sodré (2005, p. 153) argumenta com bastante pertinência:

Então, mobilizam-se totalmente os corpos dos jogadores, mãos, pés, joelhos, braços, calcanhares, cotovelos, dedos, cabeças combinam-se dinamicamente em esquivas e golpes, de nomes variados: aú, rasteira, meia lua, meia lua de compasso, martelo, rabo de arraia, bônção, chapa de pé, chibata, tesoura e muitos outros.

Esta negociação constante entre os jogadores na capoeira nos remete a uma proposta educativa que exigirá do educando mais ponderação, dialogicidade e respeito ao próximo, pois, no constante ir e vir dos movimentos se estabelece a metáfora da vida cotidiana de um sujeito político, que precisa estar atento no “jogo” da sociedade contemporânea.

Por outro lado, esse exercício do jogo de se relacionar com o outro, com o “diferente”, mesmo dentro da unidade de parceria da dupla, fortalece a ideia de tolerância às diferenças, desenvolvendo a perspectiva da diversidade como base de referência para o crescimento e produção de conhecimento. Isto é, talvez quando a circularidade da “roda” chegar à sala de aula, quando a “diferença” for um princípio educativo e não um problema, quando os educandos forem uma unidade de parceria, mesmo com suas particularidades, talvez neste dia teremos verdadeiramente edificada uma alternativa educacional mais justa e condizente com a realidade brasileira.

Para a pessoa cega, além de todas estas questões já citadas em relação ao “movimento”, temos que considerar o seu referencial perceptual, pois o mesmo não pode ser considerado da mesma forma que o do vidente, haja vista que o mundo é percebido primeiro através de canais sensoriais outros, que não os utilizados prioritariamente pela

maioria da população, o que acarreta certas dificuldades no cotidiano. Assim, a referência perceptual das pessoas cegas é identificada, principalmente, pelos seus esquemas corporais, que incluem a utilização do tátil, do auditivo, do sinestésico e do olfativo. Por isso, a capoeira surge como recurso pedagógico a partir de expressão corporal, pois em sua estrutura podem ser combinados diferentes esquemas corporais. Para Reis (2000, p. 182), na estrutura da capoeira:

No esquema corporal a orientação primordial é para baixo, com o privilégio dos quadris e dos pés. O deslocamento dos quadris produz a ginga que é a movimentação básica da luta, a partir da qual os capoeiristas armarão seus golpes e contra-golpes em sua quase totalidade executado com os pés.

A capoeira poderá auxiliar na ampliação das diferentes qualidades físicas e dinâmicas do movimento, pois são frequentes as situações em que os alunos são convidados a simular movimentos. A começar pelos movimentos naturais, a exemplo da ginga, que nada mais é do que uma variação do ato de andar, até situações de maior elaboração técnica, melhorando a condição do andar, correr, pular, trepar, equilibrar, rolar, além de trabalhar força, velocidade, resistência e flexibilidade, aliado a um suporte lúdico, que é fator preponderante para a prática da capoeira, sobretudo nas intervenções pedagógicas com crianças.

Waldeloir Rego (1968, p. 359) compartilha da ideia de que luta e brincadeira são componentes da capoeira: “primitivamente a capoeira era o folguedo que os negros inventaram para os instantes de folga e divertirem a si e os demais nas festas de largo, sem, contudo deixar de utilizá-la como luta no momento preciso para sua defesa”. Esta ambiguidade entre ludicidade e luta podem se configurar em excelente estratégia pedagógica para a prática corporal com pessoas cegas, visto que será possível desenvolver uma série de alternativas educativas associadas ao movimento e às necessidades destes indivíduos.

A expressão corporal numa roda de capoeira, por outro lado, tem o poder de fazer emergir, a partir da ludicidade do jogo, os sentidos e os significados próprios, que cada indivíduo atribui às coisas, porque esses significados são subjetivos, encontram-se imbricados na relação do seu

corpo com tudo que existe ao redor. Para a pessoa com deficiência visual, esta relação é ainda mais forte, uma vez que ela se encontra ainda não condicionada às características visuais que todos os videntes percebem, em geral, da mesma forma e que para ele não tem significado, por exemplo: a explicação da forma de um berimbau, associada à percepção tátil e auditiva terá um sentido completamente diferente para um indivíduo cego.

Os movimentos de uma pessoa cega contêm em si uma carga da expressão de sua subjetividade, constituindo-se enquanto tal, numa característica imbricada ao seu relacionamento com o mundo ao seu redor. Em nossas observações foi possível perceber que boa parte das pessoas com deficiência visual, de nosso grupo focal, deslocam-se contraindo os ombros e com passos curtos, fato este que pode ser um indicativo de pouca autonomia motora e medo de se chocar. Dessa forma, a melhoria no campo do movimento poderá refletir paulatinamente no desenvolvimento de aspectos relevantes para a cidadania e qualidade de vida cotidiana. Segundo Menescal (2001, p. 45):

A caracterização do estágio de desenvolvimento motor da criança cega apresentam-se com freqüência as seguintes desvantagens: equilíbrio falho, mobilidade prejudicada, esquema corporal e sinestésico não interligados, locomoção dependente, postura defeituosa, expressão corporal e facial muito raras, coordenação motora bastante prejudicada, lateralidade e direcionamento não estabelecido inibição voluntária não controlada, falta de resistência física, tônus muscular inadequado e falta de auto-iniciativa para ação motora.

Neste sentido, o trabalho com a capoeira, utilizando o contato com o próprio corpo e os dos seus pares, ressaltando o trato com a imagem ou consciência corporal, poderá ser fundamental no desenvolvimento de situações multissensoriais de aprendizagem, garantindo a capacidade de percepção e posicionamento acerca da realidade, ajudando a pessoa cega a se tornar cada vez mais um sujeito ativo na sociedade, capaz de se posicionar criticamente, com autonomia e criatividade.



A capoeira e sua musicalidade

Uma das grandes possibilidades educativas da capoeira é a música, que como todas as demais formas de arte significa a criação de formas expressivas e comunicativas de sentimentos, na busca de revelação do belo. A música desde os primórdios da humanidade esteve presente em todas as manifestações humanas de alegria, dor, esperança, fé, amor, etc, expressando-se das mais variadas formas, nos mais diversos grupos e em todas as etapas evolutivas, sendo que já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia.

A possibilidade de integração entre os aspectos afetivos, sensíveis, estéticos e cognitivos, bem como a promoção das relações interpessoais, conferem um significativo papel a linguagem musical, sendo esta considerada uma das mais importantes formas da expressão humana, justificando sua relevância no ambiente educacional e em particular para pessoas com deficiência visual, principalmente pelas especificidades deste público. Devido a isso, queremos dialogar com as contribuições desta arte na área da educação, fazendo as interlocuções com a capoeira e o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual.

A musicalidade na capoeira tem papel fundamental, pois dela se desencadeia boa parte do processo “ritualístico” da capoeira, ou seja, é a partir da musicalidade que os movimentos são executados, os instrumentos são tocados e as cantigas entoadas. Portanto, toda a contribuição da musicalidade no processo pedagógico poderá facilmente ser transportado para a intervenção da capoeira neste contexto, pois que a mesma é condição fundamental para a prática na capoeiragem. De acordo, com Decânio Filho (1996, p. 51):

Na capoeira, o ritmo ijexá, especialmente tocado pelo berimbau, conduz o ser humano a um nível vibratório, dos sistemas neuro-endócrino e motor, capaz de manifestar, de modo espontâneo e natural, padrões de comportamento representativos da personalidade de cada Ser em toda sua plenitude neuro-psico-cultural, integrando componentes genéticos, anatômicos, fisiológicos, culturais e experiências vivenciadas anteriormente, quiçá inclusive no momento.



O ritmo, elemento potencialmente explorado na musicalidade da capoeira, tem o poder gerador de impulso e movimento no espaço, desenvolvendo a motricidade e a percepção sensorial, além de induzir estados afetivos, contribuindo para algumas aquisições, tais como: a linguagem, a leitura, a escrita e a lógica matemática, pois estarão sendo trabalhadas as funções básicas destas referidas habilidades. Segundo Le Boulch (1992, p. 182):

A associação do canto e do movimento permite a criança sentir a identidade rítmica, ligando os movimentos do corpo e os sons musicais. Estes sons musicais cantados, emitidos pelas crianças e ligados a própria respiração, não têm o caráter agressivo que pode revestir um tema musical no qual a criança deve adaptar-se aos exercícios de sincronização sensório-motora. Esta atividade representa um estágio prévio ao ajustamento e um suporte musical imposto à criança.

O trabalho musical da capoeira poderá proporcionar o ajustamento rítmico do indivíduo correlacionando as noções de tempo-espaço, o que favorece um maior equilíbrio emocional do mesmo, melhorando as relações com os outros colegas a partir do respeito do ritmo do outro e de si mesmo.

Na utilização dos instrumentos da capoeira (berimbau, pandeiro, atabaque e outros) podemos contribuir no que tange ao desenvolvimento da coordenação motora fina, pois a partir do manuseio desses instrumentos a pessoa com deficiência visual perceberá as implicações de gestos menores (finos), relacionados aos objetos, o que possibilitará uma melhoria no processo de escrita, dentre outros em que esta habilidade é necessária. Ainda podemos perceber o importante papel dos instrumentos musicais, como objeto material, no trabalho com crianças a partir do segundo ano de idade. Conforme Le Boulch (1992, p. 39):

A investigação no mundo dos objetos traduz-se por uma atividade percepto-motora que vai permitir a aquisição rápida das práxis, assegurando o desenvolvimento da função de

ajustamento, dando um suporte à organização perceptiva. Por outro lado, a ação sobre o objeto permite a criança experimentar o peso e a resistência do real.

Um outro aspecto importante sobre a musicalidade é que a capoeira tem, tradicionalmente, sua difusão pautada na oralidade, que nas cantigas se configura como um mecanismo importante de desenvolvimento fisiológico da fala. Ou seja, com exercícios específicos, fazendo a respiração correta, diafragmática, respirando pelas narinas a pessoa tem a possibilidade de uma emissão correta, com bom uso do aparelho fonador, significando falar bem, cantar bem, expressar-se bem reproduzindo sons, fonemas, palavras, com dicção clara e possível de ser entendida, conseqüentemente aprendida.

Ainda consideramos relevante no trabalho com musicalidade e capoeira, a transmissão da cultura de geração para geração, ou seja, as letras das cantigas são carregadas de ditos populares e parábolas que traduzem posturas morais, cívicas e afetivas, que quando bem orientadas por uma intenção pedagógica crítica e com nexos na totalidade, podem servir de estratégia na construção de uma sociedade mais justa e humana. Como exemplo podemos citar esta cantiga da capoeira de domínio público:

Capoeira manha de preto velho
Nascida no tempo da escravidão
Capoeira levou a raça negra
Ao caminho de sua libertação

A musicalidade nesta forma de educação tem também a função de organizar e mediar o andamento do “ritual”, mesclando o sagrado e o profano, o trabalho técnico e o pedagógico, pois não existe um momento isolado para cada coisa. O caminhar se fará caminhando e a partir da intenção subjetiva de cada sujeito envolvido no processo, isto é, a educação permeada pela musicalidade em capoeira, na mesma medida em que estimula determinado movimento carregado de signifi-

cados culturais, também poderá em sua letra retratar passagens históricas, religiosas e cotidianas. Através do *mantra* melódico existe a possibilidade até mesmo de conduzir o indivíduo a um estado de consciência alterado, que enquanto no ato religioso poderá ser o momento de incorporação do Orixá, em outras práticas como o samba, a capoeira, poderá ser um diferente estado de comportamento: agressivo, tranqüilo, lascivo, alegre, etc.

Sobre a musicalidade tradicional africana que influenciou a capoeira, Sodré (1998, p. 21) afirma que:

No ocidente, com o reforçamento (capitalista) da consciência individualizada, a música, enquanto prática produtora de sentido, tem afirmado a sua autonomia com relação a outros sistemas semióticos da vida social. Convertendo-se na arte da individualidade solitária. Na cultura tradicional africana, ao contrário, a música não é considerada uma função autônoma, mas uma forma ao lado de outras – danças, mitos, lendas, objetos – encarregadas de acionar o processo de interação entre os homens e entre o mundo visível (o aiê, em nagô) e o invisível (o orum). O sentido de uma peça musical tem de ser buscado no sistema religioso ou no sistema de trocas simbólicas do grupo social em questão. Ademais, os meios de comunicação musical não se restringem a elementos sonoros, abrangendo também o vínculo entre a música e as outras artes, sobretudo a dança.

Neste sentido queremos dialogar com uma proposta de educação contextualizada a partir da complexidade humana, sem a burocracia didática de uma ciência “dura” positivista de leitura da realidade, pois a garantia desta contextualização por complexos temáticos será em última análise, uma melhor aproximação da dinâmica cultural humana em sua historicidade.

O ritual da capoeira e as relações interpessoais

Neste item temos um elo fundamental entre as possibilidades descritas acima e a capoeira enquanto estratégia pedagógica para a pessoa cega, pois estas relações interpessoais, no ambiente da capoeira,

são regadas por símbolos ritualísticos que reforçam a “produção” coletiva para o coletivo, com uma relação de ensino-aprendizagem horizontalizada, que só funciona a partir da participação democrática dos envolvidos na ação pedagógica, ou seja, quando abordada nesta perspectiva, a capoeira estará firmando as bases para a cidadania de uma sociedade mais justa. Neste sentido, Pistrak (2000, p. 54) faz o seguinte registro:

Se quisermos desenvolver a vida coletiva, os restaurantes coletivos, os clubes, etc, devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para este tipo de vida, mas também a necessidade de viver e trabalhar coletivamente, na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos. Este é o único terreno que podemos escolher se quisermos obter resultados positivos na luta que se trava por um novo modo de vida.

Uma das grandes lições que a capoeira encerra em seu arcabouço ritualístico é a questão do “aprender fazendo” atrelado à contextualização do conteúdo, ou seja, esta herança que obtivemos da sociedade africana nos ensina que não devemos dicotomizar a ação prática do aprendizado teórico. Isto é, boa parte de tudo que aprendemos na capoeira acontece por uma experimentação prática, que geralmente é catalisada por um ambiente que mescla indivíduos com diferentes experiências, mediados pela intervenção do mestre para a produção de um bem comum a todos. O ensino da capoeira aponta para uma relação democrática entre educandos e educadores, fortalecendo a zona de desenvolvimento proximal.

É importante lembrar que todo este processo de construção do conhecimento está sempre permeado, na capoeira, por uma forte relação de respeito mútuo e parceria, pois o conceito de coletividade (“irmandade”) prevalece durante todo o ritual da capoeira, apesar de ser frequentemente confundida com o jogo atlético e competitivo, negando o objetivo natural desta arte que é “jogar com” e não contra o outro, ratificando a unidade da dupla sob o signo de parceria, que prevalece também dentre os outros componentes da roda. De acordo com Teresa Cristina Rego (2000, p. 74):

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

No trabalho de capoeira para pessoas cegas, poderemos possivelmente perceber uma melhoria nas relações interpessoais, ajudando desde indivíduos muito retraídos até aqueles com problemas de hiperatividade, equilibrando as relações e promovendo uma sensível melhora da autoestima. A constante necessidade de realização coletiva garantida pelo ritual da capoeira possibilita o exercício de lidar com o outro e suas diferenças, fato este que se firma como importante mecanismo para resolução de possíveis situações emergentes das relações sociais cotidianas, contribuindo com a formação de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos. Desse modo, ainda podemos perceber nas possibilidades da roda, como uma metáfora do corpo sociopolítico:

Portanto, se considerarmos que a roda de capoeira é uma metáfora do espaço social, talvez possamos dizer que o jogo da capoeira é uma metáfora da negociação política travada entre negros e brancos no Brasil. Negociação permanente, determinada pela busca de liberdade ao tempo da escravidão e, desde então, marcada pela busca de ampliação do espaço político dos negros na sociedade brasileira. A própria existência da capoeira na sociedade atual é fruto de uma ampla negociação política por autonomia e reconhecimento social, iniciada nos idos da escravidão. (REIS, 2000, p. 182)

O jogo da capoeira segue uma lógica de relação constante entre o particular e o coletivo, em que os parceiros precisam lidar com a ambigüidade de “jogar com”, mas ao mesmo tempo tentando superar o outro. A capoeira só acontece mediante uma relação dialética, que estabelece a busca de uma conquista individual para superação do parceiro no jogo, que perderá sentido, caso o senso coletivo da dupla não esteja presente, porque o grande “capoeira” é aquele que se supera

com o outro. Este sentido latente das rodas nos ensina que para partirmos em direção à construção coletiva, precisamos considerar o individual e a busca de autossuperação, assim, a melhoria da vida será otimizada a partir das micro-ações individuais, desde que estas estejam articuladas com a totalidade.

A roda de capoeira sempre será composta pela “diferença”, isto é, indivíduos diferentes executando funções diferentes para um bem comum a todos, pois negros, brancos, índios, pobres, ricos, jovens, crianças, dentre outros, todos participam com suas particularidades e ainda precisam compor um quadro funcional em que alguns tocam, todos cantam, e uma dupla joga. Como já foi abordado anteriormente, o “ritual” nos ensina a respeitar as diferenças, pois isso será a base para a construção coletiva, estimulando a tolerância, negociação constante, dialogicidade e ainda a percepção de que as diferenças são úteis e fundamentais para a dinâmica da sociedade, quando bem aproveitadas.

Dessa forma, na dinâmica diária da vivência em capoeira podemos perceber lições fundamentais de formação social, política e cidadania, pois a roda poderá se configurar como a metáfora da vida social, problematizada a partir do jogo e da constante necessidade de negociação entre os parceiros de roda, cantando, tocando e jogando. O exercício de ir e vir, da esquiva como princípio, da necessidade de confrontar-se indiretamente, mediante a transformação da defesa em ataque, representam situações de potencial pedagógico alto, pois poderemos, a partir de elementos do “real”, seguir para a reflexão crítica no aprendizado.

É relevante também reconhecer na prática da capoeira uma estratégia para melhoria da autoestima da pessoa com deficiência visual, pois durante o jogo o indivíduo será exposto a uma série de situações que provocam a necessidade de se relacionar com o outro de maneira autônoma, crítica e criativa, contribuindo para uma sensível melhoria da atuação destes indivíduos nas relações sociais cotidianas. Segundo Vigotsky (2003, p. 258):

A cegueira, quando permanecem intactas todas as outras formas de comportamento, representa a perda de um

analisador que os permite estabelecer as relações mais sutis e complexas com o mundo externo. Por isso, o cego não consegue perceber as formas de movimento que distingue o vidente. A isso se deve o lamentável papel social que os cegos sempre e em todas as partes desempenham, por um lado, e a falta de auto-estima interna e o estado de depressão que durante muito tempo se transformaram em seus companheiros permanentes.

Esta melhoria na auto-estima também será potencializada pela constante necessidade de se lidar com a exposição de si mesmo ou de uma habilidade específica, pois o trânsito das funções desempenhadas na roda estimula cada participante da mesma a colocar-se em situações diferentes, cantando, tocando ou jogando, e nestas funções será inevitável não se lidar com a percepção de si mesmo e do outro, melhorando a autoconfiança e a compreensão dos limites e possibilidades de si mesmo, a partir da mediação do mestre.

Na roda de capoeira o mestre-educador, mesmo muitas vezes sem dominar a escrita das palavras, mostra-se extremamente hábil com a leitura da vida, sendo este o grande responsável por garantir toda uma referência de educação pautada na oralidade e na ancestralidade, funcional para cada indivíduo e seu tempo histórico. Esses mestres do saber informal garantem a resistência cultural e catalisam a educação por meio de suas práticas e seus saberes, que são partilhados, na grande maioria das vezes, por um método que tem se mostrado muito mais eficaz e condizente com a realidade social brasileira.

Os mestres geralmente são indivíduos reconhecidos socialmente pela comunidade que pertencem, e possuem na cor branca de seus cabelos as marcas de uma sabedoria acumulada pela experiência de anos trabalhando com a cultura. Este fato também se mostra extremamente interessante diante da tendência de funcionamento das relações humanas em nosso país e nos valores sociais vigentes, pois estamos acostumados com a exclusão do mais velho, pela lógica da queda de produtividade, conforme o avanço da idade. Em contrapartida a esta forma de pensar, a capoeira nos ensina que quanto mais velho for o mestre-educador, maior será a possibilidade do mesmo ter acumulado mais saber pelas experiências vividas, sendo assim, o mais velho, ao contrário do que é feito em nossa

sociedade, é valorizado como peça fundamental do desenvolvimento social da comunidade a que pertence.



Considerações finais

Por tudo que já foi apresentado acima, fica fácil compreender um pouco sobre a dinâmica funcional da capoeira, sugerindo possíveis interlocuções com a educação de pessoas com deficiência visual e a sociedade moderna. No trabalho com a capoeira, valorizamos a intervenção educacional a partir dos aspectos sensíveis, reconhecendo uma formação holística, que produz uma intelectualidade a partir da intervenção prática, funcional e contextualizada, reconhecendo o conceito de “práxis”, tão discutido no campo teórico e tão pouco aplicado em nossas escolas.

Sendo assim, queremos propor um método construtor de uma teoria que seja emergente do tato-cinestésico e suas implicações como uma cultura corporal humana.

Vale ressaltar que nossa proposta está voltada para pessoas com deficiência visual, mas aponta inúmeros benefícios para os videntes, pois chama a atenção dos educadores para os vícios e riscos de um mundo centrado na visão como sentido fundamental da vida, implicando os agentes da ação pedagógica na busca de alternativas palpáveis que possam estimular os outros sentidos na produção de conhecimento. Desta forma, muitas de nossas constatações, junto à capoeira no presente trabalho, devem ser aplicadas às outras áreas do conhecimento, pois tratamos de princípios metodológicos que podem ser perfeitamente transpostos para as aulas de matemática, português, química, geografia, dentre outras.

Sobre esta educação “atrofiadora” dos outros sentidos além da visão, percebemos que a mesma está referendada numa lógica que além de desconsiderar o referencial perceptual das pessoas com deficiência visual. Além disso, essa lógica condena os videntes a uma alienação pelo mundo das imagens, transformando os indivíduos em escravos de um sistema de consumo centrado na mídia imagética, pois atualmente a grande maioria das pessoas está mais preocupada em “parecer ter” do que “ser”, fato que tem alimentado a engrenagem de lucro



do mundo moderno. Visto isso, propomos uma educação que valorize a percepção da realidade por outras vias além da visão, pois desta forma será possível criar alternativas pedagógicas capazes de dialogar com a conjuntura de maneira mais ativa.

Neste sentido, a proposta de trabalho com a capoeira, poderá servir como estratégia para mudanças, pois este jogo/arte traz em seus elementos constitutivos as bases metodológicas para uma relação de ensino-aprendizagem mais sensível, que valorize de maneira equilibrada todas as instâncias do homem. No jogo da capoeira, várias situações poderão desenvolver o equilíbrio dinâmico, a noção de tempo/espaço, força, agilidade, dialogicidade, consciência crítica, dentre outras, considerando ainda que tudo isso será potencializado por uma forte relação de parceria entre as pessoas.

Ademais, o jogo de capoeira poderá despertar a produção de conhecimento em diversas áreas que são necessárias para o desenvolvimento, aprendizagem e para a melhoria das “condições de vida” destes indivíduos. Isso, considerando que neste espaço (roda) podemos tocar, cantar, jogar, enfim, aprender com as diferenças das pessoas e dos recursos educativos presentes no meio da capoeira.

Queremos evidenciar também a opção do presente trabalho ter discutido a questão da cidadania, na maior parte do corpo teórico, por via indireta. Isto se deveu ao fato da percepção de que a cidadania também se vincula diretamente com a possibilidade de melhoria das condições educativas de cada indivíduo, por isso, o diálogo e investigação sobre a formação da pessoa cega, a partir da capoeira, teve direto impacto nas possibilidades de exercício da condição de cidadão. Sendo assim, acreditamos que este trabalho contribuiu, mediante o desdobramento de seus resultados, com muitos elementos que são fundamentais para a garantia dos direitos e deveres dos sujeitos desta pesquisa, refletidos por uma ação pedagógica mais crítica, autônoma e criativa.

Acreditamos que a diferença entre o ideal descrito e o real vivido, representa a materialização também dos conflitos de uma sociedade de classes, que ainda não sabe lidar com as demandas do mundo moderno. Desta forma, a ação pedagógica deste contexto poderá se configurar como uma metáfora do diálogo das ideias sociais, fato que potencializa a manutenção ou modificação das condições vigentes pelo âmbito educacional; assim, a proposta de intervir na realidade pela pro-

moção do pensamento crítico ganha significativa proporção no trabalho com a capoeira nas instituições para pessoas com deficiência visual, pois a dialogicidade desta arte e a possibilidade de participação democrática emergente da “roda” criam as condições necessárias para a esperança de dias melhores.

Por fim, dizemos que nossa intenção maior não é fazer uma apologia à capoeira e seus benefícios, mas, sim, propor a partir da comprovação científica séria e verdadeira, alternativas para a formação da pessoa com deficiência visual, que valorizem uma educação mais sensível, mais ética e mais estética, reconhecendo o ser humano em sua plenitude e complexidade.

Referências

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. *A etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para educação nacional para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2007.

DECÂNIO FILHO, A. A. *Falando em capoeira*. Salvador: [s.n.], 1996.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

GOLKMAN, R. *Mobility training for junior and senior high school students*. Boston: Little, Brown, 1989.

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de uma experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: UFBA/Faced, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. *Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

MASINI, Elcie F. Salzano. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

MENESCAL, A.A. A criança portadora de deficiência visual usando seu corpo e descobrindo o mundo. In: BRASIL. Ministério dos Esportes e Turismo. *Lazer e atividade física e desportiva para portadores de deficiência visual*. Brasília, 2001. p. 135-176

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RABELLO, Roberto Sanches. *Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia: possibilidades e limites de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes*. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

REGO, Teresa Cristina. *Vigotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, Letícia Vidor de Souza. *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

SILVA, Jean Adriano. *A capoeira na formação da pessoa com deficiência visual: dificuldades e perspectivas presentes na ação pedagógica*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Samba, o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A experiência fílmica e formação: re-significando os referenciais teórico- epistemológicos da práxis pedagógica

Maria Antonieta de Campos Tourinho

Professora da Faculdade de Educação da UFBA
tucaturinho@uol.com.br

Rosane Meire Vieira de Jesus

Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da UFBA
rosanevieiraj@gmail.com

Uma introdução

O filme é utilizado em aula com pretensões de facilitar o aprendizado, já que esse texto aproxima a escola do que está fora dela e mais presente na vida do espectador-aluno: a cultura das mídias¹. No entanto, Cristina Bruzzo (1995, p.105) compara o uso da arte cinematográfica com o ensino da literatura na escola, quando afirma que “[...] tudo o que é levado para dentro da escola não escapa aos triturados que fazem com que todos os recursos se assemelhem até a perda de sua identidade”.

Com um ambiente escolar que ainda legitima o currículo “[...] como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, Tomaz, 1999, p. 12), certas utilizações do filme na sala de aula ganham destaque na

¹ Esta é uma expressão criada por Lúcia Santaella (1996, p. 11-12) que entende “[...] cultura como a totalidade dos sistemas de significação através dos quais o ser humano, ou um grupo humano particular, mantém a sua coesão (seus valores e identidade e sua interação com o mundo). [...] englobam não apenas todas as artes, as várias atividades sociais e padrões de comportamento, mas também os métodos estabelecidos pelos quais a comunidade preserva sua memória e seu sentido de identidade”.

tradicional e ainda atual tendência cientificista da educação que, por entender o cientificismo como o desenvolvimento da lógica da racionalidade instrumental, enfatiza o controle do objeto e a busca pela relação causal linear.

A busca por algum procedimento ou estratégia pedagógica do filme é permanente, devido a um olhar totalizante à procura de “fórmulas prontas” para aplicação em sala de aula. O racionalismo fechado sobre si próprio enclausura a realidade na consciência pura, distancian-do-a da realidade concreta circundante e tornando-a assunto de especialistas. Desse modo, os docentes tornam-se clientes de cursos de capacitação que os treinam em receitas didáticas. Muitas vezes, não percebem a problematização da sua atividade e a fragilidade da sua prática para enfrentar novas formas de organização e de relação com o conhecimento. Quando utilizam o filme, geralmente, a realidade aparente dos acontecimentos filmados ilustra o que foi ou será longamente falado em sala de aula.

O jeito mais simples e mais freqüente é abandonar o filme imediatamente após o término da projeção. Ressaltado o assunto que interessa – o tópico da matéria - , que pode estar presente mesmo que apenas como um aspecto secundário ou marginal, passa-se à exposição do assunto. Muitas vezes a exibição acontece depois de examinado o tema e aí o filme existe como mera ilustração, uma constatação grosseira de uma tese simplista. (BRUZZO, 1995, p. 104)

Bruzzo (1995) teorizou sobre o fato do professor e dos alunos serem espectadores aprisionados, enquadrados, numa escola tão racionalista, que busca caminhos seguros para o aprendizado de conteúdos curriculares, objetivamente planejados.

O professor, que é também espectador, na escola é atento e vigilante, à maneira do médico e do monstro. Nos limites da escola, devem ser evitadas as manifestações conturbadas, sensuais ou ambíguas, de que o cinema é rico. E quando isso não é possível, pelo menos que se garanta o controle das emoções, fazendo os filmes se parecerem aos textos, romances

e poemas que anos de experiência ensinaram os professores a tornar sérios e comedidos (BRUZZO, 1995, p. 6, grifo nosso).

O filme, na maioria das vezes, é visto como uma fonte de informações, a serem comparadas com outras fontes com maior credibilidade – as escritas, é claro, já que a educação escolar está centrada na linguagem verbal. Assim, o filme – imagem e som – torna-se, na escola, uma ilustração, um acessório do texto, um pre-texto, como mais um recurso didático de apoio a práticas pedagógicas centradas na palavra escrita. A ambigüidade e a polissemia presentes no texto fílmico são armadilhas que amedrontam professores em busca da linearidade do pensamento conceitual.

A técnica permite uma ação racional intervencionista na formação dos educandos. Entretanto, a técnica não é a questão, mas a forma como ela é usada e pensada. O filme não deve ser assistido porque alguém defendeu sua utilização num “manual”, mas em razão de fazer sentido usá-lo, tanto para a turma como para o professor, o qual deve ter certa qualidade como espectador, pois “[...] ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas”. (KELLNER, 1995, p. 109) É importante que o professor tenha um bom trânsito pelas diferentes manifestações expressivas. O mesmo é um possibilitador das interações entre os alunos com os objetos de conhecimento. A interação com o texto visual, com a imagem em movimento, especificamente, traz ótimas possibilidades por ser uma experiência tão singular. Porém, se os alunos tornam-se objetivados, “[...] seja por relação de poder, seja por imposições técnicas que condicionam o caminho da aprendizagem” (HERMANN, 2002, p. 83), reduz-se o espaço da experiência em prol de um método para se chegar ao conhecimento, entendendo a técnica como um fim em si mesma.

Como um texto deslocado da aula, o filme não interage, direta ou indiretamente, com o acontecer pedagógico, pois é dissociado da experiência estética, da experiência que evidencia as pré-compreensões que determinam a visão de mundo e ampliam, assim, o horizonte

de mundo². O espectador, na escola ou fora da mesma, auto-interpreta sua própria facticidade, que é a historicidade do ser-aí. Nesse estar-no-filme, cada pre-sença singular vai (des)velando/ interpretando referências e compreendendo-se no e com o mundo, descobrindo suas possibilidades de atuação no mundo e configurando, dessa forma, sua existência.

Nesse sentido, o artigo discute a natureza da experiência fílmica e como ela participa do processo formativo, bem como investiga os referenciais teórico-epistemológicos da práxis pedagógica a qual materializa práticas fílmico-pedagógicas que contemplam as intersubjetividades e novas operações e relacionamentos entre currículo e atores do processo educativo, na dupla circunstância de formados e formandos.

Linguagem cinematográfica e experiência fílmica

A tela tem um limite virtual que abre sobre a realidade e não é uma prisão quadrangular, pois a linguagem cinematográfica³, em contraposição à função referencial da palavra escrita, apropriada para representar o real, conceituando-o e estruturando-o num sistema de categorias explicativas e totalizantes, constrói uma *mise en scène* que aproxima o espectador da realidade ao propiciar o registro e a revelação do mundo visível, como também o afasta do real ao se perder na sucessão de imagens, cores, luzes e sonoridades. Trata-se de uma (re)apresentação complexa da realidade, a qual culmina num “saber raro”, distinto do racionalismo moderno que, segundo Michel Maffesoli (1998), produz a “esquizofrenização do pensamento”. Nessa perspecti-

² Entende-se horizonte como “[...] o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto”. (GADAMER, 2005, p. 399). Devido à mobilidade histórica da existência humana, não há horizonte fechado e definitivo. “O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho”. (GADAMER, 2005, p. 402)

³ Ao utilizar essa expressão, não se objetiva restringir à específica composição do filme produzido em película para o cinema, mas também produzido em fitas magnéticas e em dígitos binários. Apesar de haver algumas especificidades no tratamento da imagem e do som em cada tecnologia de reprodução, o uso generalizado da expressão “linguagem cinematográfica” justifica-se por ter sido o cinematógrafo o primeiro meio de produção filmográfica.

va, pode-se afirmar que a tensão entre a representação e a distorção no filme trilha o “caminho incerto do imaginário”, possibilitando ao espectador um

[...] saber que, ao mesmo tempo, revela e oculta a própria coisa descrita por ele; um saber que encerra, para os espíritos finos, verdades múltiplas sob os arabescos das metáforas; um saber que deixa a cada um o cuidado de desvelar, isto é, de compreender por si mesmo e para si mesmo o que convém descobrir; um saber, de certa forma, iniciático. (MAFFESOLI, 1998, p. 21)

A obra fílmica encanta com o jogo entre a objetividade das imagens e a subjetividade das próprias lembranças que, em princípio, pode parecer antagônico. No entanto, tal ambigüidade não gera incompatibilidades, já que “[...] as imagens fluem entre si, condensam-se e combinam-se em cada experiência mental do indivíduo, podendo parecer do exterior inadequadas ou mesmo incoerentes”. (BARTLETT apud LEITE, 1999, p. 43) Edgar Morin (1970, p. 105) nota:

[...] o que há de mais subjetivo - o sentimento - infiltrou-se no que de mais objetivo há: uma imagem fotográfica, uma máquina: o cinema, ao mesmo tempo em que é mágico, é estético e, ao mesmo tempo em que é estético, é afetivo. Cada um desses termos pressupõe o outro. Metamorfose mecânica do espetáculo de sombra e luz, surge o cinema no decurso de um processo milenário de interiorização da velha magia das origens.

A linguagem cinematográfica estabelece uma representação de mundo distinta daquela anterior à invenção do cinematógrafo. (Re)configura a percepção seja a partir da “[...] exposição de um tempo cíclico, da representação de papéis, da captação de algo através da câmera, da montagem das imagens” (SILVA, Tattiana, 1996, p. 69); seja pela sua relação com a realidade.

O cinema, pela pura aceleração mecânica, transportou-nos do mundo das seqüências e dos encadeamentos para o mundo das estruturas e das configurações criativas. A mensagem do cinema enquanto meio é a mensagem da transição da sucessão linear [ininterrupta] para a configuração. (MCLUHAN, 1982, p. 26-27)

A obra fílmica instaura um outro olhar, educado para ver através dessa linguagem com a variedade de planos⁴, enquadramentos e movimentos. Naturalizou-se, então, uma linguagem que fomenta um modo de ver artificial,

[...] criado através do olhar ciclópico das câmeras e de todo o aparato tecnológico que está presente desde o momento da captação das imagens até o instante em que surgem, iluminando as telas e contando todos os tipos de dramas, comédias, tragédias, reais ou fictícias. As inúmeras possibilidades do olhar que a câmera criou; as múltiplas formas de aproximação e distanciamento que vão dos enormes planos gerais ao *close-up*; os enquadramentos e movimentos que as novas tecnologias de captação de imagens permitem, quando percorrem grandes distâncias indo de um ponto de vista a outro na mesma tomada, deram origem à linguagem cinematográfica atual e, ao mesmo tempo, alteraram irreversivelmente a própria percepção visual das pessoas e, por isso, a própria realidade em que vivem. (COUTINHO, 2005, p. 2)

A sensação de realidade captada pela câmera é resultado dos elementos que aparecem na tela e do que não aparece. O espectador, que é conduzido de uma cena a outra pela *montagem*⁵, tenta dar sentido ao que é visto entre cortes, preenchendo vazios, isto é,

⁴ Segundo Coutinho (2005, p. 2), plano pode significar: “[...] primeiro a composição de cada imagem que, de acordo com enquadramento e distância do assunto, pode ser classificada em plano geral, plano de conjunto, plano americano, primeiro plano, plano detalhe; e, ainda, o espaço-tempo contido em uma única tomada”.

⁵ Tattiana Tessye Freitas da Silva (1996, p. 69) ressalta que essa técnica cinematográfica “[...] não está apenas relacionada à colagem de imagens, mas à organização de todo o conjunto dos elementos que compõem o filme, indo da forma como as imagens foram filmadas, passando pelo lugar do som, da iluminação, dos ângulos, relacionando-se, enfim, com a forma pela qual o filme foi construído”.

A realidade, diz Pasolini, seria um plano-seqüência infinito e o filme, ao contrário, um plano-seqüência finito; começa, desenvolve e termina. O filme é feito de tudo o que se oferece à visão e, igualmente, do que não será visto. Algumas coisas serão apenas sugeridas e irão compor os vazios, os intervalos que, no cinema, são tão significativos quanto o que as imagens e sons explicitam. É nesse intervalo que os sentidos conversam: o sentido do filme que o diretor quis expressar e o sentido acrescentado de quem vê. Assim, posso dizer também que o filme é sempre uma obra aberta. Não se presta a uma única interpretação. Pode ser visto e revisto de várias maneiras, tudo fica a depender do contexto, da capacidade, do interesse, das expectativas de quem vê. (COUTINHO, 2005, p. 3)

Nesse sentido,

Diante da tela, no interior do cinema, além de visualizar uma história, o homem realiza processos de projeção e identificação relacionados ao que se passa à sua frente. Ou seja, ele não reage passivamente às imagens, mas antes, lhes atribui um sentido que é fruto, em última instância, das suas experiências e expectativas; une o conteúdo das imagens ao que já conhece e sente e, a partir disso compõe sua opinião acerca do que está assistindo. Nesse sentido, no interior da sala escura “a impressão de vida e realidade própria das imagens cinematográficas é inseparável de um primeiro impulso de participação”. (MORIN apud SILVA, Tattiana, 1996, p. 68)

Metz (1972) tentou compreender como se dá a impressão de realidade vivida pelo espectador diante de um filme. A partir de um processo perceptivo e afetivo de “participação”, o cinema conquista de imediato uma credibilidade seja para filmes realistas ou fantásticos, já que toma posse de consideráveis fragmentos inalterados da realidade; interpreta-os, mas a interpretação permanece fotográfica. “Esta incorporação do que é registrado, independentemente da intenção artística que presidiu ao registro, acarreta evidentemente o problema do excesso ou impertinência do registrado”. (MONTEIRO, 2005, p. 4)

O movimento também contribui para essa impressão da realidade, pois oferece corporalidade aos objetos. “No cinema, a impressão de

realidade é também a realidade da impressão, a presença real do movimento”. (METZ, 1972, p. 22)

Se já é um fato tradicional a celebração do ‘realismo’ da imagem fotográfica, tal celebração é muito mais intensa no caso do cinema, dado o desenvolvimento temporal da imagem, capaz de reproduzir, não só mais uma propriedade do mundo visível, mas justamente uma propriedade essencial à sua natureza - o movimento. (XAVIER, 1984, p. 12)

Entretanto, apesar dos índices de realidade disponíveis no filme, o espetáculo cinematográfico é irreal, pois se desenvolve em outro mundo: “[...] o espaço da *diegese* e o da sala (que envolve o espectador) são incomensuráveis, nenhum dos dois inclui nem influencia o outro, as coisas ocorrem como se houvesse uma parede invisível, porém intransponível”. (METZ, 1972, p. 24) Ao contrário das fotografias, o filme em projeção é somente para ser visto e não tocado: “[...] não é por acaso que os dois elementos essenciais dos filmes são, ao mesmo tempo, os mais imateriais: a luz e o som”. (MERLEAU-PONTY apud MENEZES, 1996, p. 87)

Diante do caráter imaterial do cinema, o espectador é desligado do mundo real para realizar uma “transferência de realidade”, atividade afetiva, perceptiva e intelectual, provocada pela *diegese* – pelo “representado” próprio a cada arte. Em frente da tela, a platéia investe às figuras fantasmagóricas uma “realidade”, a qual é resultado das suas expectativas afetivas e do que é exposto na projeção. “Se o espetáculo cinematográfico dá uma forte impressão de realidade, é porque ele corresponde a um vazio no qual o sonho imerge facilmente”. (METZ, 1972, p. 23)

Logo, o filme mantém um equilíbrio precioso: traz índices de realidade suficientes para enriquecer o universo da *diegese*, sem, no entanto, confundir as imagens com a realidade. O cinema “[...] consiste em colocar muitos índices de realidade em *imagens* que, embora assim enriquecidas, não deixam de ser percebidas como imagens [...] e, assim, atualizar o imaginário a um grau nunca dantes alcançado”. (METZ, 1972, p. 28, grifo do autor) As obras fílmicas são a expressão de diver-

sidades criadoras extremas que atinge o espectador de uma forma emocional, remetendo aos sonhos, aos delírios e, como livre criação, desconhecendo a realidade – já que não a reproduz, mas a (re)apresenta.

Quando temos a experiência de um filme, dispomo-nos conscientemente para a ilusão. Pondo de lado a vontade e o intelecto, abrimos espaço para ele na nossa imaginação. A seqüência de imagens atua diretamente nos nossos sentimentos. [...] Isto explica a natureza profundamente onírica do cinema, assim como a sua natureza absoluta e inevitavelmente concreta, digamos o seu estatuto de objeto. [...] no cinema, como sua especificidade e sua força, é justamente esse jogo constante, inerente ao médium, entre estar dentro e saber que se está fora, entre aparência e realidade. Assistir a um filme é uma forma de estar-no-mundo, mas também envolve um fenômeno a que podemos chamar estar-no-filme. (MONTEIRO, 2005, p. 38)

Dessa forma, o espectador sente-se em “estado de realidade” no acontecer fílmico e é embebido pela sensação de conhecimento sobre o mundo, mas também sobre si mesmo, já que, na experiência fílmica, os sentimentos são tocados, despertados pelas formas da obra. O comportamento do espectador frente ao filme é resultado de um jogo que demanda uma suspensão da incredulidade (sabe-se que se trata de um constructo artístico, mas se dispõe a creditar nela – mergulho diegético, o prazer de se perder naquilo que se vê) e, simultaneamente, uma espécie de ativação da credulidade (pressupõe-se que se trata de uma situação verdadeira e o espectador é instado a processá-la como tal – epistefilia, o prazer de conhecer, alimentado pela persuasão de argumentos sobre o mundo).

Diante da tela, o espectador pode vivenciar uma experiência fílmica, na qual não vai reagir passivamente às imagens, mas antes, lhes atribuir um sentido que é fruto, em última instância, das suas experiências e expectativas. Nesse sentido, a impressão de vida e realidade própria das imagens cinematográficas é inseparável de um primeiro impulso de participação, proporcionando um experienciar o espaço e o tempo, nos quais está imerso, de forma singular, ecológica, telúrica e estética.

Baseando-se em Palmer (1969), pode-se dizer que um filme fala e, ao fazê-lo, constrói um mundo. Este falar, como todo dizer verdadeiro, simultaneamente, revela e esconde a verdade. Para Heidegger (apud PALMER, 1969, p. 163), “A beleza é o modo como a verdade, enquanto desocultação, ocorre”. Toda arte faz isso numa forma – transforma a verdade num acontecimento geo-histórico concreto.

Portanto, a compreensão de um filme significa menos um entendimento da história do filme e das intenções político-estéticas do cineasta do que um “situar-se” na obra fílmica, no mundo enquadrado pelo filme, com sua estrutura própria, sua singular configuração que resulta de diversas escolhas e de certa combinação entre os recursos oferecidos por diversos códigos cinematográficos (gerais e particulares) e por códigos não-cinematográficos. Não há uma dicotomia entre estar-no-mundo e estar-no-filme, pois este último põe entre parênteses o primeiro que atualiza o segundo. Desse espiral hermenêutico, emerge o modo como o ser-aí trata das coisas em seu mundo – a pré-estrutura da compreensão.

Quando interpreta os trabalhos de Heidegger, Grondin (1999) afirma que tentar tornar transparente a pré-compreensão/ a própria situação hermenêutica é a interpretação, um desmembramento do implicitamente já pré-entendido. Em contato com o filme, vai-se compreendendo-o ao interpretar o mundo e, conseqüentemente, a nossa historicidade que não é uma limitação, mas sim um princípio de compreensão. O estranho ou diferente do filme se faz valer sem que nossos pre-conceitos não esclarecidos exerçam aí sua desapercibida dominação e, assim, escondam o específico da obra que, além de captar a situação do espectador, revela as potencialidades concretas do ser-aí, no horizonte da situação que o espectador ocupa no mundo. Ainda nessa direção, Gadamer (2005) atenta que a consciência da história efetual é uma consciência a ser sempre conquistada para esclarecer a nossa historicidade e, ao mesmo tempo, dando-se conta dos limites estabelecidos para esse esclarecimento.

O encontro com um filme não se dá num contexto exterior ao tempo e ao espaço, exterior ao próprio horizonte de experiências e expectativas do espectador. “Há uma razão pela qual se voltou para este texto e não para outro qualquer e, assim, aborda o filme colocando-lhe perguntas, e não em branco” (PALMER, 1969, p. 140), já que toda com-

preensão é intencional, histórica e opera sempre no interior de um conjunto de relações já interpretadas, num todo relacional em que o ser está mergulhado. Essa totalidade particular é o mundo. Este não é a soma de todas as coisas existentes *a priori*, mas tudo aquilo – finito – que se dá na relação com o ser. “O sentido dos objetos está na relação que eles têm com uma totalidade estruturada de significados e de intenções inter-relacionadas”. (PALMER, 1969, p. 138) É só se pode percebê-lo na ruptura, numa vivência que é, para Gadamer (2005, p.112), como algo que se diferencia do restante do decurso da vida; “[...] o que vale como uma vivência não é mais algo que flui e se esvai na torrente da vida da consciência, mas é visto como unidade e, com isso, ganha uma nova maneira de ser uno”. A experiência estética, a experiência fílmica, nesse sentido, representa a forma de ser da própria vivência.

Experiência fílmica e formação

A experiência fílmica é uma vivência, pois, ao integrar a sensibilidade, o mundo prático e a inteligibilidade, define novos horizontes de mundo, alarga a esfera de percepção e de intervenção no mundo e transcende o comum-cotidiano, numa revelação extática – entre transporte e transtorno –, deslocando-o da percepção e atitudes habituais e o retirando dos limites do mundo conhecido. (GUIMARÃES; LEAL; MENDONÇA, 2003) É toda a autocompreensão que é avaliada, que é posta em risco. E isso acontece independentemente do local que o filme se situa na historiografia cinematográfica ou das questões semióticas e estéticas que evidencia. Como é uma vivência particular, não há garantias se o filme irá provocar ou não uma experiência.

Tal experiência é estética, porque a verdade acontece, entendendo-a, não como objeto de apropriação e transmissão, mas como pano de fundo ou horizonte no qual, discretamente, move-se. (VATTIMO, 2002) O filme é um meio para vivenciar a verdade, “como abertura de sentido que ocorre apenas no decurso da aplicação histórico-efetual” (GRONDIN, 1999, p. 194), pois, nesse processo, o sentido dos objetos ilumina-se, emergindo diretamente o mundo/ a nossa situação existencial e, assim, revelando as potencialidades concretas do ser.

Utilizando como suporte Palmer (1969) ao discutir Gadamer, pode-se afirmar que, na lógica hermenêutica da pergunta e da resposta, a compreensão é entendida como participação, como participação num significado, numa tradição, numa conversação. A experiência de um filme transcende todo e qualquer horizonte subjetivo da interpretação, tanto o do artista como o daquele que aprecia. “O decisivo não é a intenção do autor nem a obra como coisa isolada, fora da história” (PALMER, 1969, p. 169), mas o diálogo criativo entre o filme e o intérprete que participam da mesma tradição, pois só se compreende este novo mundo que se abre mediante à forma artística por ser “[...] já participantes das estruturas da autocompreensão que o fazem verdadeiro para nós”. (PALMER, 1969, p. 173)

O sentido da pergunta contém já de antemão a orientação em que se coloca a resposta a essa questão, se pretende ser significativa e adequada. Ao colocar-se a questão, aquilo que se pergunta é colocado a uma determinada luz. Isto abre o ser daquilo que é questionado. A lógica que revela este ser que se abriu já implica uma resposta, pois toda a resposta apenas tem sentido em termos da pergunta. A verdadeira interrogação pressupõe, portanto, abertura, a resposta é desconhecida e, ao mesmo tempo, especifica necessariamente as fronteiras. (PALMER, 1969, p. 201-202)

Ao tornar-se experiência, transforma aquele que a experimenta, a obra age na sua existência. Dessa forma, participa do processo formativo ao atualizar a esfera de presença do espectador. Nesse viés, pode-se pensar no termo formação, conceito discutido por Nietzsche sob o olhar de Larrosa (2005), que se realiza contra o presente, contra o eu constituído. “Para chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é” (LARROSA, 2005, p. 61), não no sentido de realização de essências ou potências preexistentes, mas na (des/re)construção inventiva do ser a partir da experiência fílmica. O encontro com o horizonte do filme ilumina o horizonte do espectador e leva à autocompreensão, transformando-se num momento de revelação ontológica, através da linguagem.

Formação e práxis pedagógica

Hermann (2002), inspirada por Gadamer, pensa a educação a partir de suas possibilidades compreensivas. O processo educativo torna-se uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem, pois “educar é educar-se”. (HERMANN, 2002, p. 85) Exclui-se a possibilidade de um saber total e único e os conteúdos escolares tornam-se mais interessantes quando vincula o “eu” e o mundo, “de forma a dar sentido àquilo que não vem só de nós mesmos [...] [mas] que abre o mundo e, com isso, enriquece nossa própria interioridade”. (HERMANN, 2002, p. 102) A fusão de horizontes desvela, questiona, (re)configura conceitos e preconceitos.

Apropriando-se do conceito de Gadamer de “círculo hermenêutico”, Hermann (2002) discorre que, no processo circular de familiaridade e estranheza, o aluno entra em contato com algo que não havia encontrado em sua própria experiência de mundo e projeta pontos de vistas, esquemas interpretativos, os quais serão (re)acomodados e, novamente, alterados numa próxima vivência com o(s) outro(s). A busca pelo conhecimento dá-se numa aventura em espiral, onde não há pontos de partida ou chegada, mas sim constantes (re)atualizações sob um olhar multidimensional que é fitado por outro(s) no contraste das várias lógicas, racionalidades (senso comum/ experiência, técnica/ científica e poética/ sensível). Atenta-se que os múltiplos horizontes na saída não significam que, necessariamente, serão múltiplos na chegada, visto que o consenso é linguístico e histórico.

A postura hermenêutica dos sujeitos do processo educativo estimula a produção de conhecimento através da interpretação de textos verbais e não-verbais que tratem do conhecimento científico, do saber popular ou do senso comum num movimento de reflexão e materialização – teoria e prática – como processos inseparáveis para que se possam produzir mudanças. O filme é mais uma forma de expressar, através da sua linguagem, tais saberes. É mais um texto, mais uma possibilidade de conhecer o mundo, de transformá-lo e de humanizar-se. Oferece oportunidades à escola para interação com espaços de aprendizagem informais, uma interatividade dinâmica, sem funções estruturantes que limitem o movimento intercambiante.

Segundo Bhabha (1999), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) acentuam o espaço “entre”, o espaço dos contatos, das ligações, bem como da discordância, dos conflitos, das negociações, e também o “direito de sair”. O filme torna-se um local estratégico para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um lugar para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições.

As verdades são construídas e reconstruídas na interação do texto fílmico com os atores do processo educativo. “A arte surge como um campo que permite compreender aquilo que ‘não é dito’, mas expõe uma realidade”. (HERMANN, 2002, p. 42) A compreensão de um filme possibilita ultrapassar o próprio horizonte interpretativo e reconhecer outros também possíveis, traçando verdades compartilhadas que (re)definem identidades, pois há “[...] vínculos entre aprender, compreender e dialogar”. (HERMANN, 2002, p. 90) A diferença se encontra desde o início do diálogo. E nesse jogo dialógico, acontece a dinâmica intersubjetividade da práxis pedagógica.

Práxis pedagógica e currículo

Como a utilização pedagógica do filme é instituída e instituinte do processo educativo, qualquer tentativa de compreensão dessa prática pedagógica remete a uma investigação mais específica do significado da práxis pedagógica – uma polissemia histórica, ideológica, dependente da convicção dos diversos modelos de interpretação da realidade.

Recorre-se, inicialmente, às contribuições de Konder (1992) que se volta para a origem do termo na Grécia antiga. Ele encontra a palavra práxis em Aristóteles como “[...] atividade ética e política, distinta da atividade produtiva, que era a *poiésis*” (KONDER, 1992, p. 97), e distinta da *theoria*, que constituíam os conhecimentos necessários para a efetivação da práxis e da *poiésis*. Embora sejam atividades humanas fundamentais, envolvidas num movimento dinâmico, a cultura burguesa, que mantém sua hegemonia política e econômica ao longo de séculos no ocidente, ficou marcada pelas antinomias teoria/ prática e ação/ contemplação.

Sem que um pólo destrísse o outro, o “ativismo” foi prevalecendo. Só que, nas novas condições históricas, a atividade mais valorizada não era mais a ação intersubjetiva, política e moral dos cidadãos (como na Grécia antiga): era a atividade da produção material, aquela que os gregos chamavam de *poiésis*. (KONDER, 1992, p. 101)

A ideologia⁶ estruturante da produção capitalista valorizou a *poiésis* para as pessoas atreladas à disciplina do trabalho produtivo, enquanto a práxis (atividade política na manutenção do *status quo*) voltou-se para os proprietários dos meios de produção, já que os trabalhadores foram considerados despreparados. A relação entre a práxis e a *poiésis* só vai ser repensada por Karl Marx, que, segundo Konder (1992), desenvolveu uma concepção original da práxis a partir de uma distinção que fez entre atividade propriamente humana e animal. O animal segue seus instintos; seus movimentos são, automaticamente, os da espécie. Já o ser humano, apesar de ter uma dimensão natural, “[...] adquire uma relativa autonomia no que faz, passa a fazer escolhas, a tomar iniciativas e assumir riscos”. (KONDER, 1992, p. 104) Essa liberdade de escolha provém da atividade produtiva que ele exerce mesmo livre das necessidades físicas. Através do trabalho, afirma Marx, o homem torna-se sujeito no domínio da realidade objetiva, alterando o mundo e a si mesmo – ele faz a sua própria história.

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*. (MARX; ENGELS, 1999, p. 107-108)

Segundo Maria Auxiliadora Freitas (2006, p. 10), a práxis, na perspectiva marxista, “[...] é uma atividade humana transformadora, em con-

⁶ Conceitua-se ideologia como um conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida. (MARX; ENGELS, 1999)



tínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, enquanto atividade que produz, a um tempo, objetos e a si mesmo”. Nessa perspectiva, Marx desmistifica e evolui o pensamento hegeliano, concebendo uma filosofia da práxis, entendida não como práxis teórica, mas sim como atividade humana real, transformadora do mundo, em constante interação de fatores teóricos e práticos.

Adolfo Sánchez Vázquez (1977, p. 185) formulou com clareza a distinção: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Ou seja, a práxis é uma atividade de que os seres humanos necessitam para tornarem-se sujeitos da história.

Realmente, as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um fruto verdadeiramente humano atuando num sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 47)

A atividade filosófica, como tal, não é práxis. E não o é tampouco a filosofia da práxis ou teoria da atividade prática do homem em suas relações com a natureza e com outros homens. [...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 208)

Diferentemente de atividades meramente repetitivas e mecânicas, a práxis deve estar ligada à teoria para que haja a compreensão do



presente que é sempre contraditório, carregado de passado e de possibilidades concretas de futuro. Levar em conta condicionamentos histórico-sociais que tanto impõem limites à práxis é propiciar a tomada de consciência para transformar as condições existentes. Bem como a teoria deve estar relacionada à práxis, senão a teoria autonomiza-se, distanciando-se, excessivamente, da ação e revela impressão de vacuidade ao aplicar leis do exterior.

Quando o conhecimento se torna um fim em si, abstratiza-se, passando a não ser gerido senão por suas próprias leis. Nesse momento, só importa o jogo das ideias, jogo que, é claro vale tanto quanto qualquer outro, mas cuja seriedade ou, para dizer o mínimo, cuja pertinência pode levantar dúvidas. (MAFFESOLI, 1998, p. 48)

Também nesse âmbito, Konder (1992, p. 115) diz que:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos 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 conseqüente, precisa da 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.

Cornelius Castoriadis (1986) continua a discussão sobre práxis na contraposição da ideia de uma teoria ou de uma filosofia completa e definitiva para uma transformação radical da sociedade, bem como na negação da existência de um fazer humano totalmente irrefletido (exceto o funcionamento biológico do organismo humano, onde há atividades “reflexas”). “A ordem total e a desordem total não são componentes do real, e sim conceitos limites que abstraímos, antes puras construções, que tomadas, absolutamente, tornam-se ilegítimas e incoerentes”. (CASTORIADIS, 1986, p. 90) Portanto, o fazer humano está sempre imbricado aos saberes que se constroem continuamente no mundo his-

tórico. Não existe um saber absoluto e prévio de um fazer específico. Por exemplo, a educação

[...] corresponde à própria relação que se irá estabelecer entre [...] a criança e o adulto, e à evolução desta relação, que depende do que um e outro farão. Nem ao pedagogo [...] pede-se uma teoria completa de sua atividade, que aliás eles seriam incapazes de fornecer. Não diremos por isso que se trate de atividades cegas, que educar uma criança [...] seja jogar na roleta. Mas as exigências com as quais nos confronta o fazer são de outra ordem. (CASTORIADIS, 1986, p. 92)

Relacionando-se com as reflexões de Castoriadis, este trabalho entende a teoria como um fazer, em meio às incertezas, fragmentado e provisório, já que não existe transparência total da história nem do homem.

Não há como pretender *explicar* o ser humano, esgotá-lo numa interpretação teórica, reduzir seus movimentos a qualquer lógica (por mais sofisticada que seja), porque sua atividade desborda de qualquer conhecimento, na medida em que ele está sempre inventando algo novo e introduzindo elementos “causais” no melhores esquemas interpretativos. O ser humano nunca pode ser suficientemente conhecido em sua realidade *imediate*, que é uma realidade que está sendo constantemente superada. Por isso, o acesso a ele se dá através de uma mediação essencial, constituída pela atividade que ele desenvolve incessantemente na transformação do mundo e em sua autotransformação. (KONDER, 1992, p. 107, grifos do autor)

A práxis proporciona a emergência de novos saberes que tentam elucidar a totalidade. Esta é uma unidade aberta que se faz a si mesma, não “[...] é um objeto passivo de contemplação, cuja existência permaneceria em suspenso até o momento em que fosse completamente atualizada pela teoria”. (CASTORIADIS, 1986, p. 110) A totalidade se faz presente em toda práxis, constantemente atualizada, mas nunca conclusa.

Castoriadis chama de práxis um projeto revolucionário da atividade humana no qual “[...] o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (CASTORIADIS, 1986, p. 94) na (re)organização e (re)orientação da sociedade. Dessa forma, destaca o lado instituinte da sociedade, que tem como projeto a sua própria transformação – a criação de uma nova sociedade autônoma. A práxis é uma atividade consciente, lúcida, que emerge da própria atividade, onde o sujeito

[...] é transformado constantemente a partir dessa experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também. [...] daí resulta numa modificação contínua, no fundo e na forma, da *relação* entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas. (CASTORIADIS, 1986, p. 96, grifos do autor)

Independentemente do processo de nascimento e de sobrevivência de uma instituição, as formas de responder às necessidades de uma sociedade são reconstruídas a qualquer momento, pois “[...] o homem concreto caracteriza-se pela historicidade nas suas interações com o mundo”. (SERPA, 1987, p. 21) O homem não se reduz a um mero instrumento cego a uma dada estrutura social. Ele é sujeito da permanente atualização do social-histórico que

[...] comporta estrias, linhas de força, nervuras que delimitam o possível, o factível, indicam o provável, permitem que a ação encontre pontos de apoio no dado imediato. A simples existência de sociedades instituídas é suficiente para demonstrá-lo. Mas junto com as “razões” de sua estabilidade, a sociedade atual revela, também à análise, suas fendas e as linhas de força de sua crise. (CASTORIADIS, 1986, p. 99)

A educação formal é uma modalidade específica de práxis, pois é “[...] uma relação entre sujeitos, mediatizada pela dupla relação sujeito-

objeto, contextualizada no espaço/ tempo histórico” (SERPA, 1987, p. 23) que visa à construção, produção, constituição de um ser humano cada vez mais humano. Segundo Felipe Serpa (1987), a práxis pedagógica concretiza-se quando o aluno pode transformar a rede de relações interativas e a estrutura de significados do seu determinado espaço/ tempo histórico, percebendo a sua historicidade criticamente.

Quando o conjunto de pontos do espaço/ tempo histórico do currículo contém o conjunto de pontos do espaço/ tempo histórico do sujeito/ aluno, ocorre a aprendizagem. Mas quando não há intersecção entre esses dois conjuntos ou pouco se encontram, têm-se elevados índices de repetência, evasão e sujeitos fora da escola. Essa dissociação vai equivaler o papel do professor, teoricamente, a simples transmissor de conhecimento, buscando objetivar as circunstâncias ao tornar as suas práticas uma espécie do objeto de valor em si.

[...] a instituição escola, a qual foi criada historicamente para desenvolver uma práxis pedagógica onde o objeto mediador fosse historicamente absolutizado e o sujeito fosse idealmente objetivado. Com essa finalidade, a escola pretendeu transformar o espaço/ tempo histórico em linear. No entanto, como a própria escola é histórica, as contradições da interação sujeito-sujeito não puderam ser evitadas. Assim, a escola é uma instituição que se propõe a formar um idealizado homem concreto, aquele estabelecido pelo poder hegemônico. A existência de uma diversidade de homens concretos transforma a escola em um palco institucional de conflitos gerados pelas contradições do pluralismo de momentos históricos. (SERPA, 1987, p. 23)

Nesse sentido, o currículo é entendido como “[...] o processo social que se realiza no espaço concreto escola” (BURNHAM, 1990, p. 4) e está em constante construção. Apesar das autoridades públicas escolares equivalerem o currículo formal ao currículo plenamente realizado, ele é uma “[...] prática de *alteração*, de *autorização*, como obra de *sujeitos educativos*, todos, indistintamente, dialogicamente”. (MACEDO, 2002, p. 30, grifos do autor) Mesmo sem consciência, o professor modifica o currículo estabelecido, como um filtro.

O cotidiano da sala de aula obriga o professor a tomar algumas decisões que, às vezes, são decisões morais e, portanto, vão além de uma atividade objetiva de gerenciamento. Assim, quando a programação ultrapassa a aula de 50 minutos ou está faltando certo equipamento ou material necessário para a lição, professores são aqueles quem reformulam as lições. E, o que é mais sério, o currículo é também filtrado pelo grau de articulação do professor em responder as questões. Quando o professor tem somente um conhecimento superficial do conteúdo a ser apresentado, suas decisões sobre a importância de certas lições e o que enfatizar são afetados. (CARVALHO, 1996, p. 141)

Na práxis pedagógica, é fundamental que o professor continue exercendo esse papel deliberatório do currículo, mas ciente de algumas questões que Serpa (1987) considerava importante, como a relação sujeito-objeto em diferentes momentos históricos, das contradições do confronto entre redes de relações e estruturas de significados, das propostas de hegemonia da instituição escola em momentos históricos distintos e do historicismo do objeto na relação sujeito-objeto.

Deliberação é mais uma atitude do que uma série de passos. O método pelo qual no intrincado e qualificado processo intelectual e social do dia a dia da sala de aula, o professor, individual ou coletivamente, identifica problemas, estabelece bases para decisões nas respostas, e então escolhe entre as soluções possíveis. Dificuldades surgem do concreto, em situações específicas. O professor, consciente das dificuldades, coleta dados que iluminem as reflexões, novas ações são tomadas e levam a novas reflexões. Esse ciclo nunca termina. (CARVALHO, 1996, p. 141)

É evidente que não há total controle do processo educativo, até porque o professor não lida apenas com o currículo oficial – aquele formal da estrutura do curso, que herda, normalmente, os parâmetros do positivismo, “[...] de forma multidisciplinar, fragmentária, exigindo a compartimentalização do conhecimento, não apenas na organização burocrática [...], mas também no próprio processo de trabalho no inte-

rior da escola e de cada disciplina". (BURNHAM, 1998, p. 43) Maria Inez Carvalho (1996, p. 139) ainda observa a existência também do currículo oculto – "[...] o que os estudantes têm a oportunidade de aprender, através dos acontecimentos do cotidiano sob os auspícios da escola, mesmo que professores e corpo técnico não pretendam essa aprendizagem" – e o nulo.

Não sem exagero, podemos afirmar que o currículo nulo é, virtualmente, infinito por razões que vão desde a falta de tempo e material até as decisões plenamente conscientes de eliminar certos assuntos e/ou disciplinas. [...] O vestibular é um dos grandes "fazedores" de currículo nulo. Quanto nossas escolas não deixam de ensinar em nome do vestibular? E, além do vestibular? Quanto não deixam de ensinar, em nome da falta de tempo, de material, de pessoal especializado, etc. (CARVALHO, 1996, p. 140)

Diante dessa complexidade curricular, o processo educativo deve ser compreendido globalmente através da familiarização, elucidando sua opacidade sem interromper a transformação permanente, renovação da qual faz parte. Na dinâmica intersubjetividade da práxis pedagógica, os sujeitos entram em contato com

[...] diferentes referenciais de leitura de mundo [...] e de relacionamento com este mesmo mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de produção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade. (BURNHAM, 1998, p. 37)

○ uso pedagógico de filmes deve ser pensado como parte integrante, integrada ao sistema escolar, no sentido de ser um texto que possibilita perceber a complexidade do real a afastar-se de paradigma único, capaz assim de desvelar verdades. "[...] Analisar a complexidade,

requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referências”. (BURNHAM, 1998, p. 41) O filme na práxis pedagógica pode facilitar novos relacionamentos do professor com os alunos e frente ao conhecimento, ampliando sua autonomia como sujeito instituinte na construção de um projeto político-pedagógico em que todos participem e pelo qual se interessem. Nessa perspectiva, o currículo é

[...] como um processo não só historicamente construído (instituído) para a socialização, mas que também participa da construção (instituinte) dos sujeitos sociais e que, ainda, contribui para o duplo processo de continuidade/ instituição de uma sociedade, isto é, para a manutenção/ (re)construção/ criação das relações dos sujeitos sociais, no complexo das relações de um mundo histórico – socialmente construído (instituído) e um permanente processo de (re)construção/ criação/ instituindo-se através de relações instituintes. (BURNHAM, 1998, p. 48)

Uma conclusão

Favorecer a experiência fílmica em sala de aula é ajudar a escola a se transformar em algo vívido e equilibrar o pensamento (conceitual) com a imaginação e o sentimento, ao compreender a educação, enquanto atividade estética. As experiências tornam-se objeto do pensamento, momento em que o sujeito volta-se para si mesmo, articulando os “significados sentidos” e os “simbolizados”.

Os educadores precisam levar em conta, frente aos atuais meios tecnológicos de produção de subjetividades, outros modos de aprender, latentes, sobretudo, nos jovens contemporâneos. Portanto, a práxis pedagógica não está atrelada ao uso, ou mesmo à produção do filme e sim às probabilidades de se instaurar o diálogo entre os atores do processo educativo.

Visto assim, o viés da hermenêutica fenomenológica ajuda a pensar a práxis pedagógica, não como um desejo teleológico para qualquer prática escolar, mas como uma categoria filosófica ideal que facilite compreender o “chão da sala de aula” como um espaço social-

histórico em que os atores se relacionam entre si e com o currículo vivo/aberto e, nessa interação, esses atores se fazem e (re/des)fazem constantemente ao vivenciar cada experiência fílmica. Em contraposição a uma atitude epistemológica de distanciamento e neutralidade, compreender um filme é ultrapassar o próprio horizonte interpretativo e reconhecer outros também possíveis. Colocar em jogo as várias possibilidades interpretativas configura identidades. Aprende-se tendo contato com a alteridade, com outras visões de mundo. Se não for para repensar a própria posição em processo dialógico, não haverá aprendizagem.

O diálogo com uma obra de arte é interessante, pois é produzida no social-histórico e fala do mesmo através de uma forma: “[...] a *vida* penetra na *arte*, assim a *arte* age na *vida* [...] ela [a arte] é, ao mesmo tempo, uma *forma* e um *mundo*; uma forma que não exige valer senão como pura forma e mundo espiritual que é um modo pessoal de ver o mundo”. (PAREYSON, 1997, p. 41, 44, grifos do autor) A forma fílmica, o específico do filme, nesse sentido, constrói uma impressão de realidade que irrealiza o que está na tela, mas também a (re)apresenta sob um determinado olhar. O espectador tem um encontro com o mundo sensível da obra. Merleau-Ponty (1975, p. 75, grifos do autor) ressalta:

O indispensável na obra de arte, o que a torna, muito mais que um meio de prazer, um órgão do espírito, cujo análogo há de se encontrar em qualquer pensar filosófico ou político se for produtivo, é que contenha, melhor que ideias, *matrizes de ideias*, que nos forneça emblemas cujo sentido não cessará nunca de se desenvolver, que, precisamente por nos instalar em um mundo do qual não temos a chave, nos ensine a ver e nos propicie, enfim, o pensamento como nenhuma obra analítica o pode fazer, pois que a análise só revela no objeto o que nele já está.

Logo, a estrutura ensino-aprendizagem se faz nas interrogações que surgem em meio à intersubjetividade durante o educar. William E. Doll (1997) diz que mais do que didático, o modo de ensino, o *modus operandi*, é dialógico, pois a estrutura da aprendizagem não é de causa-efeito. Ao invés de suprimir o diálogo entre espectador-professor, espectador-aluno e filme e permitir que este último realize um monólogo,

é necessário haver a interação entre espectadores e filme, bem como entre os próprios espectadores.

Referências

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BRUZZO, Cristina. *O cinema na escola: o professor, um espectador*. 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.
- _____. Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar. *Cadernos IAT*, Salvador, n. 7, p. 23-33, 1990.
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. Por uma perspectiva deliberatória do currículo. *Revista da FAEEBA*, v.5, n. 5, p. 137-147, jan./jun. 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- COUTINHO, Laura Maria. *Cinema e realidade*. [2005]. Disponível em: <www.cineduc.org.br/dialog~1.html>. Acesso em: 9 jun. 2005.
- DOLL, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREITAS, Maria Auxiliadora. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/ prática docente. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, n. 1, p. 135-150, nov. 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.
- GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos (Org.).

Comunicação e experiência estética. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. *Aprendizagem frame a frame: os fascínios e as armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica*. 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. Texto visual e texto verbal. *Revista Catarinense de História*, Florianópolis, v. 5, p. 67-85, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Crysalis, currículo e complexidade*. Salvador: EDUFBA, 2002.

MCLUHAN, Marshall. Visão, som e fúria. In: LIMA, Luís Costa (Org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Ideologia alemã (I – Feuerbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. Cinema: imagem e interpretação. *Tempo Social*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 83-104, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: _____. *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os pensadores)

METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MONTEIRO, Paulo Filipe. *Fenomenologias do cinema*. 1996. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/monteiro-paulo-filipe-fenomenologias-cinema.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2005.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Moraes, 1970.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1969.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Sociabilidade, comunicação e política contemporâneas: subsídios para uma alternativa teórica. *Textos de Cultura e Comunicação*, Salvador: Faculdade de Comunicação da UFBA, v. 1, n. 27, p. 3-23, 1985.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. 2. ed. São Paulo: Experimento, 1996.

SERPA, Luís Felipe Perret. Sobre a práxis pedagógica. *Educação em Debate*, Fortaleza, n. 14, p. 21-25, jul./ dez. 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tattiana Tessye Freitas da. *Um olhar sobre a história*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.



Formação de professores e militantes culturais: base conceitual

Celi Nelza Zülke Taffarel

Professora da Faculdade de Educação da UFBA
taffarel@ufba.br

Cláudio de Lira Santos Júnior

Professor da Faculdade de Educação da UFBA
clira@ufba.br

Carlos Roberto Colavolpe

Professor da Faculdade de Educação da UFBA
robertocolavolpe@yahoo.com.br

Érika Suruaggy Assis de Figueiredo

Pesquisadora do LEPEL da Faculdade de Educação da UFBA

Marize Carvalho

Pesquisadora do LEPEL da Faculdade de Educação da UFBA

Introdução

Estamos vivendo um período de profundas transformações em todos os âmbitos da vida, resultantes da crise do modo de produção e reprodução da vida baseado na produção coletiva e na apropriação privada: o capitalismo. Segundo Mészáros (2002), trata-se de uma crise sem precedentes, profunda e, o pior, estrutural, que exige do conjunto da humanidade uma resposta radical – no sentido de alterar a maneira pela qual o “metabolismo social é controlado” – para a manutenção da vida no planeta. O autor parece condensar um fato demonstrado pela história: o capitalismo não é passível de face humana, como querem nos fazer crer os apologistas da “terceira via”.

Nesse contexto, o debate sobre formação de professores vem tomando rumos nefastos no sentido de contribuir para a formação de crianças e jovens numa perspectiva crítica. Em primeiro lugar, por um movimento, no campo da formação, que expressa a perda da soberania política de países situados na periferia do capitalismo diante das investidas dos organismos do capital – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros. A posição política hegemônica de países como o Brasil, cada vez mais subserviente ao imperialismo, não pode ser alcançada e/ou mantida sem seu corolário no campo das ideias.

A educação, sob a ideia da empregabilidade, é alçada a elemento chave de alívio à pobreza. Conforme posição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) expressa no *Relatório Delors* (relatório da UNESCO intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, presidido por Jacques Delors), que depois de demarcar, com insuspeitíssima clareza, que no século XXI a humanidade ficaria exposta ao imponderável, aponta uma “nova missão” para a educação: a de preparar a próxima geração para conviver com as incertezas, com os riscos e com o inesperado. As referidas agências internacionais envidam esforços, mais uma vez, para implantar um capitalismo com face mais humana. Algo que a história – e os estudos de Marx (1978, 1983, 1986, 1988, 1989), Engels (1979, 1990), Trotsky (1979a, 1979b, 2007), Fernandes (1981, 1989), Lênin (1986, 2007), Hobsbawm (1995, 1998), Mészáros (2002, 2003, 2007), Lessa (2007) entre outros – demonstrou ser impossível.

É nesse contexto que se pode afirmar, estribado nos estudos de Melo (2004), que existe um projeto/processo de mundialização da educação. Este tem como características mais marcantes: a) o aprofundamento e a superação da teoria do capital humano; b) a meritocracia (desde as reformas políticas à montagem dos currículos até os sistemas de avaliação – Exame Nacional de Cursos (Provão), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); c) a mercantilização da educação (que expressa o esforço para cambiar a formação humana de direito em mercadoria).

Em segundo lugar, em função do quadro atual da situação da educação e da Educação Física no Brasil. Segundo dados do Programa

Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA), considerando resultados das aplicações do Programa de 2001 a 2006, a situação “evolui” do arranhão à gangrena quando nos debruçamos sob as condições concretas da educação ser efetivada: escolas sem espaços adequados, em péssimas condições; material didático escasso e/ou defasado; professores e servidores mal remunerados e malformados e sem uma política séria de formação continuada; ausência de uma política nacional de formação que, no máximo, encontra as intenções postas pela “econometria” de melhorar os índices a partir de ações fragmentadas e autoritárias como o é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A Educação Física nesse contexto torna-se, cada vez mais, artigo de luxo e distinção de classe, materializada nas condições de acesso aos bens da cultura corporal. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade de nossas crianças e jovens não tem acesso à cultura corporal de forma sistemática. Faltam espaços públicos adequados, faltam recursos humanos qualificados, faltam materiais, faltam equipamentos para absorver a demanda nas escolas do campo e da cidade.

Esse contexto não é novo nem recente. Muito pelo contrário: tudo como um velho filme a passar de maneira monótona e insistente, mudando apenas os nomes dos lugares. Segundo Mészáros (2007), o discurso político tradicional habitualmente adjudica a esse tipo de inércia a contingências políticas corrigíveis (no discurso atual da governabilidade tudo se resume a questões de *management*) o que, levado às últimas consequências, significa postular como solução para o problema a mudança de pessoal no momento eleitoral “adequado”. A classe dominante quer – e parece que logrando êxito – fazer crer que é possível dar uma solução moral a um problema político.

Sustentamos a hipótese que o discurso oficial de valorização do magistério e da Educação Física encobre o processo de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor, limitando dessa forma as possibilidades de acesso aos bens culturais à maioria da população brasileira, e que as alternativas construídas no sentido de corrigir as proposições sintonizadas com a pedagogia do capital – explicitadas pela Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004) – e/ou aquelas situadas

no campo utópico são inviáveis para garantir a qualificação necessária a uma formação voltada à humanização do homem. Estamos cientes de que essa perspectiva não poderá ser edificada longe das lutas sociais de resistência e enfrentamento ao capital que colocam no horizonte histórico a superação do capitalismo.

Proposições para enfrentar as causas e determinações históricas da má formação dos professores

O debate sobre a formação do professor apresenta interesses políticos indiscutíveis, dada a função que eles – professores – desempenham, ou podem desempenhar, no movimento social e econômico. Se, por um lado, existe o reconhecimento dessa importância, por outro, continuam a prevalecer problemas específicos na formação cuja busca de respostas se converte em grande desafio para a prática pedagógica.

A persistência e o agravamento de determinadas problemáticas no processo de formação de professores – como o são a fragmentação do processo de trabalho pedagógico, a desqualificação profissional já no processo de qualificação, a fragmentação do conhecimento, as antinomias entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico, os anacronismos frente aos avanços das forças produtivas e das exigências do modo de produção capitalista, entre outros – constituem uma perversa e histórica negação de conhecimentos à maioria da população.

No conjunto da discussão, acerca da formação de professores, encontramos explicações advindas da *teoria da reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 1976), da *teoria compreensiva* (GARFINKEL, 1997; GIDDENS, 1998) e da *teoria da resistência* (APPLE, 1986; GIROUX, 1986). Revigoram-se essas discussões em decorrência não só de novos elementos, novas problemáticas significativas, introduzidas principalmente por força do projeto de mundialização da educação (MELO, 2004) atualmente delineado pelas relações internacionais estabelecidas em acordos comerciais que põem na ordem do dia a exigência da formação de um novo tipo de trabalhador que corresponda às necessidades da mundialização do capital, mas também em função dos avanços de propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da educação a uma teoria pedagógica capaz de orientar

o trabalho dos professores, de modo a se construírem possibilidades de intervenção política consistente para a construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico alternativo, nas condições objetivas colocadas.

Conforme debate acumulado no interior da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a formação de professores tem estratégica importância para a consolidação da reforma educacional que vem sendo imposta pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, sintonizados com as propostas neoliberais do FMI/BM. Claro que a concepção de educação privilegiada pelos órgãos do capital deve continuar a garantir a reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada. O complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. Elas necessitam de toda uma complexa estrutura de valores e indivíduos que definem seus objetivos e fins específicos de acordo com a estrutura de valores imprescindível ao capital. (MÉSZÁROS, 2005)

A aparente força incontrolável de inércia transforma-se nas ações determinadas de uma classe enquanto estratégia de dominação sobre outra. Dito de forma clara, a classe burguesa não tem e nunca teve interesse em educar as massas. Essa é, aliás, uma das contradições centrais da formação na escola capitalista. Existe, reconhecidamente, a necessidade de qualificar a força de trabalho para que se possa explorá-la concomitantemente à necessidade de não permitir a compreensão da realidade complexa e contraditória. A escola capitalista não pode, portanto, contribuir para a humanização do homem. Antes, ela precisa de que o processo de formação seja sempre – e agora mais que em qualquer outra época – fragmentado, *conditio sine qua non* para a manutenção das relações sociais capitalistas.

Dessa forma, Santos Júnior (2005) demonstra que um dos elementos para se entender por que, a despeito das reformas curriculares ocorridas nos últimos anos, o processo de formação de professores de Educação Física (e de professores em geral) não foi alterado. Mudou muito na aparência sem alterar em nada os parâmetros teórico-metodológicos.

Para a formação de militantes culturais, consideramos que o princípio fundamental para a elaboração desses parâmetros deve ser a colocação, com clareza, do projeto histórico. O saudoso Florestan Fernandes dizia que numa sociedade dividida não existe, na política, posição neutra. Afirmava que assumir uma posição de neutralidade significa assumir a posição dos poderosos, a posição da manutenção.

Os dados da conjuntura demonstram – com impiedosa força – que se a humanidade quiser construir uma alternativa viável para garantir a existência da espécie não poderá prescindir de colocar na ordem do dia a derrubada do capitalismo. Como bem ressalta Hobsbawm (1995, p. 393) “[...] a história dos últimos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise”.

Outro elemento fundamental que serve de referência para novos parâmetros teórico-metodológicos é a crítica, tanto no entendimento da realização, quanto no da formação. Na acepção marxiana, significa dizer que para realizá-la não se pode estar baseado em um modelo referência para medir ações futuras – a crítica se materializa no real e em oposição a ele.

Portanto, não tem como ponto de partida um plano teórico, mas uma realidade concreta; tem de ser materialista, logo, dispensa qualquer possibilidade de basear-se em ideais educativos. Dá-se em dado momento histórico concreto; não descuida, em hipótese alguma, da totalidade histórica e social, o que significa que “a crítica a educação deve abarcar todas as vias pelas quais se produz e consciência social e individual, e a própria educação – principalmente na sua versão restringida – o ensino” (FERNANDEZ ENGUITA, 1993, p. 79); deve demonstrar a relação existente entre os valores educativos e as condições materiais implícitas, contribuindo para a dissolução dessas bases; situar a importância da análise econômica pondo em relevo o papel desempenhado pela educação no seio do processo de produção e reprodução do capital; e, por fim, deve estabelecer as condições para a análise da educação realmente existente, ou seja, das ideias educacionais dominantes de forma dialética, o que implica em reconhecer que as possibilidades de superação se gestam no interior das tendências realmente existentes.

Dessa forma, uma reformulação significativa da educação, de um modo geral, é inadmissível sem uma correspondente modificação do quadro social em que as práticas educacionais acontecem.

Limitar uma mudança educacional radical às margens correctivas auto-servidoras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistemática no próprio enquadramento do sistema capitalista é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27)

Na linha do que estamos propondo e cientes de que a formação de professores (especificamente) e a educação (no âmbito geral) sofrem as determinações da contradição capital-trabalho, teríamos como avançar rumo a uma formação de professores voltada para a humanização do ser e não apenas para a reprodução do capital? Existiria a possibilidade de uma educação emancipatória antes que seja superada a divisão entre capital e trabalho?

A referência dialética sinaliza positivamente para essas questões. Claro que as possibilidades de instaurar uma pedagogia socialista no marco referencial do capitalismo é um engodo. Entretanto, nossa posição situa-se no marco da construção/contribuição de alternativas de resistência e enfrentamento à pedagogia do capital, convictos de que o capitalismo traz no seu ventre a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Isso quer dizer que nossas formulações – acerca da educação e, mais especificamente, sobre a questão da formação de professores de Educação Física – localizam-se no bojo das possibilidades que consideramos como as mais “[...] humanizadoras que existem no interior das contraditórias forças que têm atuado sobre a realidade escolar.” (DUARTE, 2001, p. 4) Localiza-se no conjunto das propostas construídas com, e para, os que vivem do trabalho e consideram o trabalho como princípio educativo. (KUENZER, 2001, 2002)

Continuando nosso esforço de organizar uma contribuição alternativa de parâmetros teórico-metodológicos, defendemos que as reivindicações históricas dos setores organizados que lutam por uma formação de professores para além do capital sejam consideradas na reconceptualização dos currículos e dos parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação dos professores em geral e de Educação Física.

Significativo exemplo pode ser encontrado nas resoluções do VII Seminário Nacional Sobre a Formação dos Profissionais da Educação. As resoluções desse evento reafirmam e atualizam muitas das posições construídas nos últimos 13 anos de luta. Nenhum dos princípios defendidos está contemplado no processo de formação de professores em andamento nas instituições investigadas. São eles:

1. sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
2. interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
3. a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
4. gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
5. compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
6. articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
7. avaliação permanente e contínua dos processos de formação. (SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 1)

Esses elementos servem de fundamento para a base comum nacional e expressam uma concepção da educação construída na práxis educacional. Os professores de Educação Física não podem insistir no equívoco histórico de não considerar o debate mais geral da área da educação. Não se trata aqui de apenas defendê-los. Os dados apontam para essa necessidade. Trata-se de chamar a responsabilidade dos atuais responsáveis pela formação de futuros professores de Educação Física em não ficar indiferentes e de colocar esses elementos no interior do debate que ora vem sendo travado nos cursos que estão reorganizando seus currículos.

A docência é, também, considerada elemento central na nossa proposta. Aqui retomaremos de forma muito breve uma das expressões que o debate vem assumindo, seja no plano nacional, seja no local específico onde trabalhamos. Diz respeito à defesa de que como atuamos em locais diferentes, nossa formação precisa ser diferenciada. Se se pretende trabalhar na escola, deve-se cursar licenciatura, mas se se pretende trabalhar em academias, o correto seria cursar bacharelado. Essa é uma das teses que os arautos do chamado Sistema CONFEF/ CREF¹ vem defendendo. O mote para uma formação flexível está pronto. Se examinarmos de perto essa afirmação, veremos que é completamente destituída de fundamentos.

Vejam os exemplos da ginástica. Esta pode ser tratada de forma idealista, calcada na perspectiva tradicional de ensino, numa concepção de aprendizagem inatista ou ambientalista. Como seria essa ginástica? Que diferença terá se for trabalhada na escola, no clube, na academia, no hotel? As respostas a essas questões levarão, inevitavelmente, a um conjunto de possíveis diferenças aparentes com profunda simetria na essência. Em qualquer desses ambientes ela será trabalhada sob a perspectiva instrumentalista, utilitarista.

Por isso insistimos que o que defendemos não é preparar o futuro professor para adaptar-se ao local onde vai atuar. Ao contrário, queremos que ele seja formado sob uma base sólida o bastante que o permita contextualizar sua intervenção e, a partir daí, seja capaz de dosar, garantir uma seqüência lógica e sistematizar o conhecimento que será tratado. Mesmo porque, se radicalizarmos o debate, chegaríamos, indefectivelmente, a uma fatídica conclusão: os locais são, também, diferentes entre si.

Caminhar pela diferença será equivocado e nos levará por labirintos formais onde não há fio salvador de Ariadne. Não podemos desconhecer que existem diferenças. Isso está claro. Nossos alunos precisam ser formados com habilidade para decifrá-las separando aparência da essência. Ou seja, eles deverão ser capazes de, compreendendo com radicalidade a realidade complexa e contraditória, intervir de forma consciente e autônoma no sentido da alteração dessa realidade. Mas isso só vai acontecer no confronto com a realidade. Confronto que será tanto menos problemático quanto mais preparado eles estiverem.

¹ Sistema que abrange o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física, instituídos pela Lei n. 9696/98.

Defendemos a docência sobre a base do domínio de três eixos chave. O primeiro é o domínio dos macroconceitos da área (esporte, saúde, lazer, ginástica, etc.); o segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento x teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como o ser humano aprende); o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (organização do trabalho pedagógico/teoria pedagógica x metodologias específicas). Esse tripé, caso não esteja articulado, estarão comprometidas as possibilidades de atuação dos futuros professores.

Os elementos postos até aqui não se sustentam sem uma determinada concepção de homem e sem as ferramentas teóricas adequadas que permitam articulá-los numa perspectiva de totalidade concreta. Isto posto, é central recuperar a concepção de homem expressa por Karl Marx enquanto conjunto das relações sociais ou, de forma mais elaborada, a visão marxiana do homem pressupõe tomá-lo em sua plena realidade enquanto membro de uma sociedade concreta, de uma classe, estabelecendo uma relação dialética com a sociedade, que tanto o auxilia em seu desenvolvimento, quanto o aprisiona. A realização total da humanidade do homem e de sua emancipação das forças que o aprisionam está vinculada, segundo Marx e Engels (1978, 1984, 2007), ao reconhecimento dessas forças e à mudança social.

Nessa acepção, o homem deve ser entendido como um devir. A riqueza do homem enquanto ser está justo no fato de que sua humanidade não é dada pela natureza, ela é produzida pelos próprios homens. É por isso que Marx irá conceber o homem como sujeito prático, que age, que produz, que transforma a natureza e, conseqüentemente, a si mesmo.

No embate que se trava pela formação estão em curso forças que operam no sentido não da humanização, mas do embrutecimento do homem e aquelas que operam na via da humanização. O ato pelo qual o homem vai agir sobre a natureza transformando-a, ao mesmo tempo em que é por ela transformado, será o trabalho. A essência humana será o trabalho. O trabalho na realidade concreta é o trabalho alienado. Dessa forma, a essência humana apenas se manifesta como essência alienada, como negação da essência nas relações que os homens estabelecem com os produtos de sua atividade, com sua atividade e



com os outros homens, convertendo-se para o trabalhador em verdadeiro “leito de Procusto”.

É necessário frisar que Marx não tomava a alienação como essência do homem, mas decorrente de razões históricas; portanto, ela traz em si as possibilidades para sua superação. É nesse sentido que Saviani (2004) vai dizer que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Claro está, pelo exposto, que o conjunto de nossas proposições para alterar os parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de Educação Física não poderá prescindir de colocar o trabalho como princípio educativo.

Essa concepção de homem, de educação e de formação confronta-se integralmente com as perspectivas que radicalizam o fetichismo da individualidade sob o argumento da morte do sujeito moderno. Segundo Duarte (2004), o que caracteriza o sujeito da modernidade é o fato deste possuir uma personalidade estruturada a partir de uma essência racional que seria definidora de sua identidade. Como o pós-modernismo assume uma postura de descrença na razão, na história e nesse tipo de sujeito, visto que a realidade social é estruturada por discursos, acaba por contribuir para ampliar o fetiche da individualidade numa hipertrofia das diferenças (alteridade) que nega qualquer possibilidade de identificação, pois cada qual se divide em papéis diversos e efêmeros. Como descrevem, também, das metanarrativas, rejeitam o conceito de alienação de luta política para sua superação.

Não existe mais luta política, o que existe são as resistências capilarizadas, cotidianas aos poderes. Não existem os homens, existem os homens negros. Não, não existem os negros, o que existe são os negros do Nordeste do Brasil. Não, perdoem-nos, não existem os negros do Nordeste do Brasil, o que existe são os negros do Nordeste do Brasil em lutas por políticas afirmativas que reivindicam cotas para entrar nas universidades como uma das possíveis formas de reparação histórica...

Perceba-se que dessa forma inviabiliza-se a possibilidade de articular as lutas pontuais por questões mais amplas. No exemplo que utilizamos, não haveria possibilidade de unificar as reivindicações em torno da luta pela universalização do direito ao ensino superior público. Ao contrário, seriam lutas que se contrapõem.



As consequências no estágio atual de crise estrutural são deletérias, pois geram imobilismo, individualismo e apatia. No quadro geral do embate político travado entre a classe trabalhadora e os capitalistas, verifica-se que as construções teóricas centradas no pós-modernismo acabam servindo à manutenção do capital. Nossa posição, ao contrário, está calcada na convicção de que o internacionalismo no século XXI é herdeiro da tradição socialista de lutas do proletariado, devendo colocar na ordem do dia a tarefa de buscar pontos de convergência com os movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, no sentido de construir uma unidade, um terreno comum que respeite a autonomia, mas que aponte para o combate pela emancipação, que só poderá vingar na plenitude num projeto societário para além do capital.

Dito isso, fica evidente que não existe uma teoria do conhecimento que forneça melhor arsenal teórico para enfrentar os problemas atuais do que o marxismo. Não se trata de defender a exclusividade de uma única referência, ou de se tentar fazer crer que o marxismo pode dar conta de todas as questões. Trata-se de assumir a posição marxista impenitente que

[...] supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2004, p. 222-223)

Nesse sentido, sabemos que as tarefas imediatas e suas devidas articulações com as estratégias globais não podem ser separadas, não podem ser colocadas umas opostas às outras. O êxito estratégico, sabemos

ser impensável sem a correspondente realização das tarefas imediatas. (MÉSZÁROS, 2005) O horizonte estratégico só pode ser realizável se constituir-se enquanto síntese global de inúmeras tarefas imediatas.

Pelas razões expostas ao longo deste trabalho, defendemos que os cursos de Educação Física possam identificar-se enquanto uma licenciatura ampliada (e não bacharelado/graduação), devendo ter um projeto político-pedagógico construído coletivamente por meio da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, referenciado em um projeto histórico claro e explícito, que aponte para a superação das relações estabelecidas pelo modo capitalista de produzir e reproduzir a vida na sociedade e que tenha como matriz científica a história e como eixo articulador do conhecimento a prática enquanto práxis social.

O currículo do curso de licenciatura ampliada em Educação Física deverá, necessariamente, ser estruturado tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa, como possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, aos seus modos de produção e como instância de reflexão crítica sobre a realidade; a extensão, considerada como possibilidade de interlocução e ação na realidade social, a partir da pesquisa. Aqui esboçamos os elementos para ajudar a avançar no debate, no sentido de se avançar no processo de formação de professores de Educação Física. Esse avanço não pode cair na armadilha de repetir os erros do passado ou do presente. Isso seria a véspera do fracasso.

Considerações finais

Um elemento importante diz respeito ao debate conceitual travado nesse momento no campo da formação. Trata-se, como afirma Freitas (1995), de evitar confusões teóricas nesse momento em que a direita posa de progressista e finge estar defendendo muitas das bandeiras da classe trabalhadora.

Primeiro, com relação à formação humana. Trata-se da convicção de que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele precisa, portanto, aprender a ser homem. Isso diz respeito a um processo educativo. Segundo, que é sabido que a humanização do homem só é possível à medida que ele acesse a produção humana mais avançada,

que ele acesse a cultura. Caso isso não ocorra, o homem não se desenvolve ou, no máximo, se desenvolve unilateralmente.

A divisão social do trabalho – trabalho intelectual X trabalho manual – compreende distintas concepções de formação humana; uma direcionada a determinadas habilidades e competências – unilateral – atendendo aos anseios do mercado de trabalho, enquanto a outra, uma formação que não se restrinja à dimensão técnica-instrumental, mas que atenda às necessidades do homem e à sua relação com o mundo do trabalho – onilateral².

Por fim, a questão do militante cultural. A nossa compreensão de formação humana não pode prescindir da luta por uma política cultural de formação. Isso no estágio atual das relações sociais capitalistas não acontecerá sem um profundo processo de organização política da classe trabalhadora e de luta pelas reivindicações históricas. Esse processo necessita de militantes, de quadros referenciados nos organismos, nas lutas e nas bandeiras históricas da classe trabalhadora. Diz respeito, portanto, à formação de homens e mulheres para a luta por uma educação emancipatória, que por sua vez não acontecerá sem mudanças significativas no padrão cultural acessado pela classe, na ampliação do padrão cultural dos trabalhadores. Isso será tarefa e obra da classe trabalhadora, única responsável pela sua emancipação. Os militantes culturais deverão, por isso, ser formados com profunda consciência de classe – formação política, em organizações revolucionárias com consistente base teórica e disposição para carregar até as últimas consequências o fardo do nosso tempo histórico.

Referências

APPLE, Michel W. *Ideologia y currículo*. Madrid: Akal, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción: elementos para una teoría de enseñanza*. México: Editorial Siglo XXI, 1976.

BRASIL. Resolução CNE/CES 7/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p.18. Brasília, 5 de abril de 2004.

² Sobre a onilateralidade ou omnilateralidade ver Manacorda (1991).

DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton (Org.). *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4. ed. São Paulo: Global, 1990.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Marx e Engels: história*. São Paulo: Ática, 1989.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice-hall, 1997.

GIDDENS, Anthony. Garfinkel, etnometodologia e hermenêutica. In: _____. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento clássico e contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 283-296

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.

LENIN, Vladimir Ilitch. *Imperialismo, fase superior do capitalismo*. Brasília: Nova Palavra, 2007.

_____. *Obras escolhidas*. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. v.1

LESSA, Sergio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA; Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. *Contribuições à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O capital: crítica da economia política*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. v. 2

_____. _____. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. 1

_____. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores, v.35).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 1984.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina*. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. *A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos*. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 7., 2005, Brasília. *Documento final com as resoluções*. Brasília: ANFOPE, 2005.

TROTSKY, Leon. *A revolução permanente*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. Programa de transição: a agonia do capitalismo e as tarefas da IV Internacional. In: LENIN, Vladimir Ilitch. *A questão do programa*. São Paulo: Kairós, 1979a.

_____. *Questões do modo de vida: a época do "militantismo cultural" e as suas tarefas*. Lisboa: Antídoto, 1979b.

VALADARES, L. O manifesto do Partido Comunista 150 anos depois. *Princípios* (São Paulo): revista teórica, política e de informação, São Paulo, n. 48, jan. 1998.



Empoderamento na escola: utopia ou realidade?

Cláudia Dias Silva

Professora do Centro Universitário da Bahia – FIB
claudias_ba@yahoo.com.br

José Albertino Carvalho Lordêlo

Professor da Faculdade de Educação da UFBA
jalbert@ufba.br

Introdução

O termo *empowerment*, trazido para o português como empoderamento ou fortalecimento, apesar de pouco utilizado por autores brasileiros, vem sendo empregado desde o final da década de 1960 e, principalmente, na década de 1970, nas discussões sobre movimentos sociais (estudantis, de negros, das mulheres, etc), e mais recentemente nos estudos e pesquisas da área de educação para análise e entendimento dos processos de gestão. O conceito, que também vem aparecendo desde a década de 1990, como tema central das políticas sociais e de saúde mental em países do continente europeu, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, está associado a formas alternativas de se trabalhar as diferentes realidades sociais, suporte mútuo, formas cooperativas, formas de democracia participativa, autogestão e movimentos sociais autônomos. (VASCONCELOS apud TEIXEIRA, 2002)

O significado central das políticas de promoção de empoderamento de grupos está no ganho de poder desses atores, pois o poder, nesse contexto, traduz a ideia de habilidades de agir e criar mudanças rumo a uma desejada direção. Para discutir empoderamento é preciso que se

entenda o poder dentro de um relacionamento social, no qual os atores possam usar os recursos de poder pessoal, social e político para criar mudanças. (GUTIERREZ apud TEIXEIRA, 2002)

A discussão sobre o empoderamento de membros excluídos do processo decisório na gestão escolar, traçada nesse estudo, mostra a importância do tema, ao tempo em que revela as contradições presentes na tentativa de empoderar pais e alunos, tornando-os agentes nesse processo.

Em educação, a discussão sobre empoderamento é fortalecida por situações que se constituíram em pré-condições para a atuação dos indivíduos na sociedade. A promulgação da Constituição Federal de 1988 terminou por impulsionar o processo de democratização da gestão da máquina pública. Em consonância com esse acontecimento e com um movimento uniforme mundial em prol da diminuição da participação e intervenção do Estado na gestão pública, um conjunto de reformas foi implantado no sistema educacional brasileiro ao longo da década de 1990. O objetivo dessas reformas foi a reorganização da gestão e do funcionamento do sistema, através da implementação de políticas para a educação, orientadas por um processo de descentralização da gestão dos sistemas de ensino e democratização no acesso à educação.

Essas mudanças visaram, ainda, favorecer a transparência da ação administrativa, o envolvimento da comunidade no controle social e no processo de gestão dos recursos financeiros da educação, assim como a co-responsabilidade na administração pública/comunidade local na solução de problemas.

Nesse contexto, as unidades escolares também passaram a assumir novas atribuições. O processo de descentralização impulsionou o repasse de poderes pedagógicos e administrativos e de recursos financeiros, objetivando democratizar a gestão das escolas e dotá-las de autonomia no processo decisório.

Experiências de eleição para diretor escolar, repasse de recursos financeiros diretamente às escolas e criação e implantação de órgãos colegiados, já em funcionamento no país desde os últimos anos do período de ditadura militar, foram difundidas e apoiadas por educadores, representantes políticos e outros, como forma de estimular a participação ativa dos atores sociais na gestão da escola. A participação ativa dos atores sociais tem como consequência, entre outras, favorecer o

empoderamento de grupos excluídos do processo de tomada de decisão, com o objetivo de incluí-los nesse processo.

A pesquisa buscou investigar e analisar as características apresentadas pelo colegiado escolar de uma unidade de ensino pertencente à rede pública do Estado da Bahia e se elas propiciam o empoderamento da comunidade escolar na gestão da escola pública, contribuindo para minimizar o controle dos agentes do Estado sobre o seu funcionamento.

Empoderamento de conselheiros e atuação na gestão escolar

A discussão sobre a qualidade da educação oferecida pelas instituições públicas de ensino no Brasil torna-se cada vez mais freqüente na sociedade. Instituições responsáveis pela elaboração e implementação das políticas educacionais e atores sociais que se constituem em população-alvo da formação proporcionada pelas instituições públicas, como pais e alunos, estão se preocupando com a qualidade do ensino. Concomitante a essas discussões, os estudos sobre o desempenho escolar e o funcionamento da escola pública vêm apontando que a gestão das escolas constitui-se em um diferencial nas unidades que apresentam os melhores resultados nos exames avaliativos nacionais e locais.

Nóvoa (1995) considera que esse processo de valorização da gestão escolar é resultante de uma renovação da investigação educacional iniciado entre os anos 80/90 que vê no esforço de construção de uma pedagogia centrada nas escolas¹, a possibilidade de potencialização desses lugares dotados de “[...] margens de autonomia, como espaços de formação e de autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária”. (NÓVOA, 1995, p. 19)

A participação efetiva da comunidade escolar na gestão da escola vem sendo apresentada como um indicador para avaliação da qualidade do ensino, tanto por programas implementados pelo Ministério da Educa-

¹ O autor, baseando-se em trabalhos que discutem os fatores determinantes para a eficácia das escolas, aponta as seguintes características organizacionais que contribuem para isso: autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, otimização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades.

ção (MEC), quanto por pesquisas realizadas por instituições não-governamentais nacionais e internacionais. De acordo com documentos produzidos por essas fontes, quanto mais presente e ativa é a comunidade escolar – professores, servidores, pais e alunos – na gestão, mais o ensino atende às necessidades da população na qual a escola está inserida. Assim, a escola desempenha sua função social de formar para a cidadania, contribuir para a sociabilidade do indivíduo e socializar o conhecimento historicamente construído. (MEIRA, 2001) Para isso, essa instituição deve criar condições que propiciem a colaboração das famílias na vida escolar.

No Brasil, as experiências de implementação de órgãos colegiados nas unidades de ensino se constituem em mais um elemento de um processo amplo de descentralização e promoção de autonomia escolar. Além disso, essas experiências também contribuem para o empoderamento da comunidade escolar e local, uma vez que possibilitam a participação ativa de pais, alunos, professores e outros trabalhadores na gestão da unidade de ensino. Melo (2003, p. 3) define empoderamento como:

O processo de fortalecimento dos recursos e capacidades das comunidades pobres – homens e mulheres – de forma a dotá-las de condições para participar ativamente do processo decisório e de implementação de políticas públicas, e de responsabilizar as instituições e atores envolvidos por essas decisões tornando-as mais transparentes e efetivas.

A ideia de empoderamento fortalece a intenção de valorizar a capacidade dos indivíduos de agir sobre o meio no qual estão inseridos, permitindo fazer escolhas, ampliando e potencializando, por conseguinte, essa sua capacidade. Isso faz com que o indivíduo deixe de ser visto apenas como objeto ou população meta de uma intervenção pública, pois a sua condição de agente é mais valorizada.

Entretanto, a participação ativa das famílias na vida escolar de seus filhos requer conhecimentos específicos sobre a dimensão pedagógica, a organização escolar, o funcionamento da escola, aplicação de recursos financeiros, entre outros, que muitos pais e responsáveis não os detêm, bem como um poder de decisão, de comunicação e de ação,

que na maioria das práticas de gestão os próprios gestores não reparam com a comunidade.

Melo (2003) sinaliza que em realidades onde há grupos pobres ou excluídos, bem como em sociedades altamente excludentes com alto grau de desigualdade econômica e social, os problemas de ação coletiva são potencializados devido a quatro fatores, que seguem:

- O custo de oportunidade de participação dos grupos pobres é muito alto. O tempo e os recursos financeiros empreendidos poderiam ser utilizados para obtenção de renda por indivíduos pobres.
- Os setores pobres e excluídos são fortemente caracterizados pelo seu baixo nível de informação relevante sobre as políticas para que possam promover mobilização de seus membros apropriadamente. Seus ativos e capacidades reduzem a sua capacidade de tratar informações importantes e revertê-las em ação coletiva.
- Os setores mais pobres e excluídos apresentam baixo poder de barganha ou de negociação. Isso termina por afetar a ação coletiva, pois essa população tem tendência a avaliar como baixas as chances de ser beneficiada com acordos.
- Em contextos marcados por altos níveis de pobreza, exclusão social e desigualdades multidimensionais, há baixa efetividade das instituições políticas formais. Isso é decorrente da combinação dos problemas citados, e da assimetria de relações políticas que expõem os grupos pobres e excluídos a práticas clientelistas e a cooptação.

É importante ressaltar que o Brasil é um país que apresenta as características referidas pelo autor supracitado. As contradições internas decorrentes, entre outros, de fatores sociais, políticos e econômicos fazem emergir alguns questionamentos e assertivas. No contexto da gestão escolar, o mais premente é como pensar em fortalecer e responsabilizar os atores sociais pelo funcionamento da escola? Se o objetivo é realmente empoderar a comunidade para a participação e responsabilização no processo de decisão e funcionamento da escola, os desenhos desses arranjos devem contemplar a operacionalização de ações que capacitem os indivíduos para essa tomada de decisão e responsabilização pelo seu próprio destino.

O empoderamento dos atores sociais também possibilita uma superação da crítica feita atualmente à legitimidade da democracia representativa, uma vez que amplia o exercício do poder, em busca do prevalectimento dos interesses do grupo.

Cumprem, portanto, com a crítica à democracia meramente representativa, tentando ampliar o poder para uma visão participativa, tornando possível a busca pelos verdadeiros interesses coletivos. É oportuno registrar, que não se quer o consenso em todas as questões entre todos os envolvidos. O avanço da democracia ocorre, justamente, porque não há mais apenas um ou um pequeno grupo oligárquico propondo e decidindo sobre os rumos da escola, mas uma *maioria*, que assume sua responsabilidade nos desígnios da escola pública da qual é parte. (COSTA, 2004, p. 62)

Por outro lado, estudos coordenados por pesquisadores sobre experiências desenvolvidas em outros países, na tentativa de promoção do empoderamento das comunidades escolar e local no processo decisório das escolas, mostram que as ações realizadas com esse objetivo estão servindo mais aos interesses neoliberais, que aos das comunidades. (BORGES, 2004; POWER; WHITTY, 2003)

Através de pesquisa realizada sobre as propostas de envolvimento das comunidades no processo de tomada de decisão educacional, Power e Whitty (2003) mostram que o papel e o impacto do envolvimento das comunidades nas escolas nada têm de simples, e que essas precisam estar articuladas com uma política de educação mais ampla. Os autores exploraram as reformas dos sistemas educacionais públicos implementadas em países como Austrália, Inglaterra, País de Gales, Nova Zelândia e Estados Unidos, para desenvolvimento dos seus estudos.

Na Inglaterra e no País de Gales, nas escolas que funcionam seguindo um modelo autogestionário com conselhos leigos, as decisões ainda são centralizadas nas mãos do diretor e outros administradores mais antigos da instituição. Os autores acrescentam que mesmo quando os conselheiros leigos desejam expressar suas ideias e opiniões, parecem esbarrar em muitos obstáculos para terem sua voz ouvida, e mais ainda para terem suas opiniões levadas a sério. Dessa for-

ma, esse tipo de gestão escolar permite aos diretores controlarem e excluïrem os conselheiros leigos se e quando quiserem, resultando, conseqüentemente, em um aumento de algumas formas de controle profissional, contribuindo pouco com o empoderamento de outras “comunidades de interesse”.

Nos Estados Unidos, a partir de 1988, as escolas pùblicas de Chicago implementaram um modelo de gestão que dava aos Conselhos Escolares Locais (LSC) a responsabilidade para administrar a prùpria instituição escolar. Essa reforma educacional tinha forte orientação democrática, pois se buscava empoderar os pais, permitindo a participação de representantes da comunidade escolar e local no funcionamento da escola.

Entretanto, os autores apontam que as ações dos LSC se detiveram a questões relativas aos prédios, à saúde e à segurança, deixando de lado outros poderes que possuíam, como exemplo, de contratar e demitir o diretor. Outro aspecto a ser destacado é que os poucos pais nos conselhos que aparentaram uma postura de empoderamento eram homens brancos e de classe média.

Pesquisas também mostraram que a responsabilidade do diretor e dos professores, no que se refere a questões profissionais, não foi abalada nas escolas em que as reformas estreitaram os vínculos com a comunidade. Os resultados também mostraram que menos de 50% dos docentes perceberam que as reformas proporcionaram um efeito positivo sobre as relações com a comunidade. Cerca de um terço dos professores disseram que em um terço das escolas de 1º grau ocorreram outras modificações na prática, que poderiam traduzir-se em eventuais benefícios nos resultados da aprendizagem.

A pesquisa concluiu que as reformas de Chicago funcionaram mais como política de inclusão racial e de apaziguamento dos conflitos, existentes internamente nas escolas e externamente, do que como políticas de empoderamento de pais e alunos.

Na Austrália, a introdução de uma administração corporativa na maioria dos sistemas estaduais de educação, a partir de 1984, se traduziu em uma considerável delegação de responsabilidade nas tomadas de decisão para o nível das prùprias escolas. A tentativa de promover uma participação maior dos pais da comunidade, na direção das escolas locais, se deu de forma variada. Estados que possuem longa experi-

ência de conselhos ou direção de escolas, que funcionam como um local-chave para deliberar a política curricular, tiveram seus esforços comprometidos por tendências centralizadoras que envolveram uma maior supervisão do estado no êxito dos alunos, na avaliação dos professores e nas diretivas políticas prescritivas. De modo geral, nos estados onde foram criados os conselhos escolares, muito do poder localizado aparente está mais centralizado nas mãos do diretor que nas dos professores e dos pais.

No estado de Victoria (Austrália) foram criados dois comitês representativos nas escolas. O Comitê Administrativo Local (LAC) e o Comitê Curricular (CC), através de acordos industriais negociados entre as autoridades industriais e os sindicatos de professores. Esses se constituíram um meio de fornecer mais oportunidades para que professores e pais deliberassem em torno de temas de interesse mútuo. Com a descontinuidade política, o novo governo, menos propenso a criar vínculos de trabalho com os sindicatos de professores, aboliu os comitês.

Contudo, estudos mostraram que a atuação dos LAC não garantem um significativo controle democrático das escolas, pois a maior parte das questões deliberadas eram mais do interesse dos professores. As preocupações dos pais eram pouco discutidas, bem como aquelas que tinham a ver com a igualdade de oportunidades. O caso de Victoria mostra que, embora os pais tenham sido representados nas políticas como parte de uma ampla comunidade de interesses, foi seu direito de defender a qualidade da educação de seus próprios filhos que se tornou cada vez mais o tema dominante.

Power e Whitty (2003) concluem que aproximar as comunidades das escolas é tarefa complexa. Nem sempre esse processo visa à consecução de objetivos que privilegiam interesses comuns. Nos casos estudados pelos autores, verificou-se que as classes mais dominantes utilizaram-se desses vínculos para promover suas próprias agendas. A retórica do envolvimento das comunidades deve desvincular-se das reformas de mercados neoliberais e articular-se cada vez mais com uma política de educação mais ampla.

De acordo com Melo (2003), o entendimento sobre empoderamento está fundamentado em um conjunto de pressupostos sobre o seu papel no processo de desenvolvimento. Os pressupostos apresentados pelo autor são:

- A promoção da participação e do empoderamento são valiosos em si mesmos, independente de seu impacto sobre a eficácia e eficiência das políticas públicas, uma vez que os indivíduos são valorizados pela sua condição de agente e não simplesmente como população meta de uma intervenção.
- Os arranjos de empoderamento de comunidades e grupos pobres e excluídos apresentam resultados importantes para a sociedade, pois a ampliação da participação, do controle social e da transparência têm efeitos sobre a eficiência das políticas públicas. Dentre os efeitos proporcionados, estão a redução da apropriação privada indevida de recursos públicos e a corrupção em suas formas diferenciadas.
- Sua definição implica em uma distinção entre o impacto de uma política pública e os mecanismos pelos quais esse impacto ou resultados finais foram obtidos, tornando possível identificar a condição de agente dos indivíduos e as efetivas mudanças que foram proporcionadas pela ação pública implementada.
- Busca-se a promoção da igualdade de capacidades de exercer influência sobre a ação governamental e de responsabilizar agentes públicos e governantes por decisões e programas, e não a busca de igualdade de condições sociais que coloquem os indivíduos na condição de população meta. O foco está nas condições de acesso aos processos de tomada de decisão e na capacidade que os indivíduos mobilizam de influenciar a ação administrativa dos governos.

No campo da educação, as estratégias de *empowerment* foram definidas diretamente sobre a estrutura institucional, a fim de tornar-se mais permeável aos interesses de agentes mais vulneráveis, como alunos e pais, potencializando a ação coletiva e a capacidade de controle desses agentes. A implementação dos órgãos colegiados nas unidades escolares é uma estratégia de empoderamento desses atores, que vem apresentando resultados variados em diferentes contextos mundiais.

Como mecanismo de controle social, os órgãos colegiados devem assegurar aos indivíduos o acompanhamento e a participação ativa no processo de tomada de decisão sobre, por exemplo, a aplicação dos recursos financeiros que a escola recebe, bem como o cumprimento de sua função na sociedade.

Um dos fatores que influenciam diretamente sobre a participação dos representantes dos segmentos da escola nesses órgãos é a posse de instrumentos materiais e culturais, com suas respectivas possibilidades de expressão. O domínio do conhecimento técnico, bem como a materialização do pensamento, articulado através de palavras que são evocadas pela fala, constituem-se em importantes recursos para ocupação do espaço de poder que são construídos nas reuniões dos conselhos escolares. (WERLE, 2003)

A falta de apropriação de conhecimentos sobre o funcionamento da escola, juntamente com a dificuldade em adequar a linguagem que possui ao contexto de professores e diretores, fazem com que pais e alunos sintam-se desmotivados em participar. Nem tudo que é dito e discutido nas reuniões realizadas na escola é transmitido de forma acessível aos pais. Isso dificulta o compartilhamento de poder e o empoderamento desses atores, que apresentam dificuldades para fortalecer seus recursos e capacidades necessários ao processo de tomada de decisão.

Se o que se quer é, realmente, fortalecer a participação da comunidade nos processos de gestão da escola pública, é importante oferecer o suporte necessário para a atuação ativa desses atores.

Para o desenvolvimento desse estudo será utilizado como conceito de empoderamento o processo de participação ativa da comunidade escolar – principalmente pais e alunos – no processo de tomada de decisão na gestão e no funcionamento da escola pública nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, contribuindo para a eficácia do exercício da cidadania.

A pesquisa empírica: aspectos metodológicos

O estudo empírico teve uma abordagem qualitativa, atendendo aos objetivos de uma pesquisa exploratória. Para tanto, foi adotada como estratégia de investigação o estudo de caso.

Atentando para a proposta do plano de coleta de dados, a escola (unidade de análise) integrante do estudo foi selecionada cuidadosa e criteriosamente, a fim de possibilitar um estudo aprofundado. O critério fundamental foi a existência de um colegiado escolar com característi-

cas de um espaço atuante e comprometido com a gestão da unidade de ensino.

De acordo com informações fornecidas por técnicos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o colegiado escolar da unidade de ensino selecionada vem realizando atividades que mostram que a comunidade escolar participa ativamente do seu funcionamento. A maior participação dos pais na escola está contribuindo para a melhoria do comportamento e do desempenho dos alunos. Para alcançar esse resultado, a escola, entre outras ações, passou a discutir com os pais a elaboração de projetos que seriam implementados na escola, e assim eles passaram a ser inseridos no seu cotidiano.

Membros do Colegiado Escolar relataram que, no ano de 2005, alguns conselheiros participaram de um evento nacional, ocasião em que as atividades desenvolvidas pelo órgão foram relatadas, entre outras selecionadas como experiências bem-sucedidas de gestão escolar participativa.

A unidade de análise onde o estudo foi realizado, desde o ano de 2003 vem recebendo prêmios oferecidos por entidades da área educacional em âmbito estadual e nacional. Esses prêmios expressam o reconhecimento público do trabalho que a instituição desenvolve². É importante destacar que entre as dimensões avaliadas para concessão dos prêmios está a gestão participativa, com ênfase nos aspectos de práticas de gestão democrática na escola, incluindo o funcionamento pleno da gestão colegiada e inserção da escola na comunidade e vice-versa. Além do reconhecimento de instituições do setor educacional pelo seu trabalho, a escola também recebeu, em 2005, da comunidade local, um certificado de reconhecimento de sua importância para o bairro³.

² A escola recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: Escola Referência Estadual em Gestão Escolar 2003, Prêmio Nacional de Referência em Gestão escolar – ano base 2003 – promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundação Roberto Marinho e Governo do Estado da Bahia; Escola Referência Estadual em Gestão Escolar 2004, Prêmio Nacional de Referência em Gestão escolar – ano base 2004; Selo Escola Solidária 2005, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), Consed, Undime, Organização Não-governamental Faça Parte e Unesco.

³ A União das Associações de Moradores e Entidades Representativas das Cajazeiras e Adjacências outorgou a essa unidade de ensino o Troféu Destaque da Comunidade. Esse se constitui em um reconhecimento da comunidade pela qualidade do serviço que a escola oferece.

O plano de coleta de dados envolveu o foco educacional utilizando, para tanto, três fontes: arquivos, documentação e entrevistas.

A consulta em arquivos compreendeu registros em atas das reuniões do colegiado escolar, banco de dados de órgãos oficiais do Estado como Secretaria de Educação, Arquivo Público, Secretaria Escolar e Sala da Diretoria. Também foram considerados dados obtidos através de levantamentos oficiais, como os censos demográfico e escolar. A análise documental envolveu leis emanadas do Sistema Estadual de Ensino, que dispõem sobre o próprio colegiado escolar e outras, o Regimento Interno do Colegiado Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político-Pedagógico da Escola, Regimento Interno da Escola, recortes de jornais e artigos publicados na mídia. Essas consultas possibilitaram a pesquisa em materiais que se constituem fonte rica e estável de dados. (GIL, 2002)

A pesquisa empírica envolveu a observação da prática vivenciada, através de acompanhamento de reuniões do Colegiado, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos diversos segmentos (direção, professores, pais, alunos, funcionários). Todas as entrevistas e reuniões foram registradas com o auxílio do gravador (em período de aproximadamente dois meses). No total, foram aplicadas entrevistas dirigidas a uma mãe de aluno, quatro professores, três funcionários, três alunos, dois gestores, contando ainda com os registros de diálogo informal com todos os segmentos, de difícil e desnecessária mensuração.

Esses conselheiros são homens e mulheres com diferentes níveis de formação. Os representantes do segmento professor são os conselheiros com maior nível de formação em ensino superior completo e pós-graduação, enquanto que os pais e funcionários administrativos possuem educação básica concluída.

Os alunos que integram o Colegiado Escolar frequentam o ensino médio e cursam as seguintes séries: dois a 1ª série e um a 2ª série, sendo este o representante do turno noturno.

Quanto ao tempo que integram o órgão colegiado, a maioria dos conselheiros foi eleita pela 1ª vez. A representante do segmento pais de alunos já havia participado do Colegiado Escolar de outra unidade de ensino, há, aproximadamente, cinco anos, e o diretor compõe o órgão na qualidade de membro nato desde sua indicação para a direção da escola em 1998.

Além da realização de consultas em diferentes fontes de dados, conforme descrito anteriormente, foi realizado o acompanhamento de reuniões do Colegiado Escolar, bem como entrevistas conduzidas de forma semi-estruturada “[...] com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado”. (SELLTIZ apud GIL, 2002, p. 41)

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas a partir de um conjunto de questões fundamentadas no projeto de pesquisa no qual informantes-chave como conselheiros, representante da comunidade local, professores, pais, alunos, gestor escolar e outros trabalhadores da escola, apresentaram suas interpretações para os acontecimentos.

Resultados e discussão

Os resultados da investigação mostraram que o órgão colegiado pesquisado, ao contrário do que se esperava, inicialmente, ainda não se constitui em espaço de empoderamento de pais, alunos e até mesmo de funcionários da escola. As relações de poder que se propõem à coresponsabilização na escola, ainda ocorrem sob a deliberação e orientação da direção da escola, que tenta fortalecer o órgão colegiado.

O que foi identificado é que a tentativa de descentralizar o poder na gestão da unidade de ensino vem servindo para reforçar o poder de um segmento que o detém, no caso o professor, pois dispõe dos recursos e capacidades necessários para fazer as escolhas que resultam em melhoria para os alunos, não esquecendo de inserir na agenda itens que atendem, diretamente, aos seus interesses. Isso fortalece a assimetria existente nas relações de poder estabelecidas na unidade de ensino.

A pesquisa também aponta que, apesar da existência de mecanismos institucionalizados que legitimam a participação de membros subrepresentados ou desfavorecidos, as dificuldades que pais e alunos encontram para se empoderar, levando-os ao exercício de participação do processo de tomada de decisão são muitas, conforme descritas por diferentes autores referenciados ao longo desse trabalho. (BORGES, 2004; DIAS, 2004; MELO, 2003; POWER; WHITTY, 2003; WERLE, 2003)

As dificuldades são potencializadas pelos seguintes fatores: o custo de oportunidade de participação dos grupos pobres é muito alto, os

setores pobres e excluídos são fortemente caracterizados pelo seu baixo nível de informação relevante sobre as políticas para que possa promover a mobilização de seus membros apropriadamente, os setores mais pobres e sub-representados apresentam baixo poder de barganha ou de negociação e, por último, a baixa efetividade das instituições políticas formais, termina por expor os grupos pobres e excluídos a práticas clientelistas e a cooptação.

A investigação também identifica que determinados conselheiros que representam o segmento professores, no caso específico a presidente do órgão colegiado, vêm buscando ampliar o entendimento que outros professores, funcionários e direção da escola têm sobre o órgão colegiado, tentando fazer do órgão um espaço de busca pela inserção social dos atores envolvidos no processo.

Ao que parece, o empenho da comunidade escolar em iniciar um processo de mudança na escola foi facilitado pela presença de lideranças com forte poder de convencer e influenciar outros atores. Nesse contexto, as lideranças são exercidas pelos professores.

A investigação também revela que o funcionamento mais atuante do órgão é um processo recente. Duas situações resultaram no florescimento da vontade de mudar os rumos da gestão escolar. A primeira foi a mudança de postura do diretor, que passou a estimular a participação da comunidade escolar na gestão da escola através da atuação no órgão colegiado e, também, na realização de eleições para vice-diretor escolar, bem como para seu sucessor.

A segunda foi a situação de vulnerabilidade em que a direção da escola vinha expondo os alunos. O desejo de candidatos a cargos políticos eletivos estava se materializando na escola através de ações que esses vinham promovendo com a anuência da direção da escola, como oferta de curso preparatório para a realização do ENEM, a possibilidade de realização de um curso preparatório para concurso (que está em discussão) e algumas outras ações.

Apesar do reconhecimento da própria comunidade local pelo trabalho que a escola desenvolve, o órgão colegiado ainda é um espaço pouco conhecido e explorado pelas pessoas que são diretamente beneficiadas pela instituição. Isso ficou comprovado com a baixa participação de representantes do segmento pais, pois atualmente só há uma mãe que participa assiduamente das reuniões.

A escolha da unidade de ensino, conforme já apresentada, foi decorrente do reconhecimento público do trabalho que a instituição desenvolve. Ao longo dos sete últimos anos, a instituição vem recebendo prêmios oferecidos por entidades da área educacional em âmbito estadual e nacional, que legitimam a adoção da gestão participativa com envolvimento da comunidade escolar. Além do reconhecimento de instituições do setor educacional pelo seu trabalho, a escola também recebeu da comunidade local um certificado de reconhecimento de sua importância para o bairro.

É curioso perceber que a mesma comunidade local que prestigia a escola, conferindo-lhes prêmios e honrarias, desconhece a existência do Colegiado Escolar como um espaço onde esses sujeitos podem atuar, participando da gestão da escola. Esse fato é reconhecido, inclusive, pelo próprio diretor que em entrevista relatou que a comunidade procura a associação de bairro para reivindicar algumas questões, mas não procura a escola para juntos trabalhar questões que podem melhorar a vida na comunidade.

Sobre isso, resultam os seguintes questionamentos: quem deve apresentar o órgão colegiado à comunidade local? O diretor da escola ou o sistema ao qual a instituição escolar está vinculada? Como empoderar os atores sociais, garantindo-lhes a condição de agentes no processo de tomada de decisão, sem oferecer-lhes as ferramentas necessárias para subsidiar e fortalecer sua atuação?

Os grupos empoderados precisam utilizar o poder que possuem para agir e criar mudanças visando à consecução de objetivos que interessem ao coletivo. Foi possível perceber, ainda, que o órgão colegiado nessa instituição apresenta um perfil legitimador de práticas relacionadas com a gestão financeira. Isso ficou claro na fala de uma mãe que resume sua atuação na gestão financeira com a assinatura da prestação de contas.

O último aspecto a ser ressaltado é a participação dos conselheiros no órgão. A pesquisa revelou que um dos fatores que terminam por dificultar ou impedir o empoderamento dos atores é a falta de domínio de ferramentas materiais para participar ativamente do processo. Os resultados mostraram que a participação e o envolvimento nas discussões não é igual para todos os conselheiros. Os representantes dos segmentos funcionários, pais e alunos são os mais desprovidos das ferra-

mentas essenciais para o exercício dessa função. Unir direção da escola, professores, funcionários, pais e alunos em um mesmo local para discutir horizontalmente questões que os três últimos segmentos não dominam pode significar a exposição dos mesmos a situações vulneráveis, transformando-os em massa de manobra. Como observado por Handler (apud BORGES, 2004, p. 6), “[...] a ideia de empowerment embute uma contradição fundamental, ao prescrever um processo democrático e igualitário entre participantes desiguais em termos de poder e recursos”.

Considerações finais

Empoderar indivíduos que dispõem de diferentes ferramentas para agir com o objetivo de mudar sua condição e a do grupo a que pertence é um desafio. Talvez essa contradição seja o cerne da questão. No caso da gestão escolar, o segmento dos professores é o que mais dispõe dos recursos e capacidades necessários para atuar e modificar sua condição.

Por fim, é importante ressaltar que não é possível garantir o sucesso de políticas que visem promover o envolvimento de toda a comunidade escolar na gestão da escola, sem facilitar e ou garantir o contato dos membros pobres e subrepresentados com as ferramentas necessárias para aumentar seus recursos e capacidades para fazer escolhas, dotando-as de poder de atuação e, por conseguinte, mudança na sua condição na sociedade.

O estudo revelou que as relações de poder que se propõem à co-responsabilização na escola, ainda ocorrem sob a deliberação e orientação da direção da mesma, que tenta fortalecer o órgão colegiado. Identificou, ainda, que a tentativa de descentralizar o poder na gestão da unidade de ensino acaba por reforçar o poder de um segmento que o detém, no caso o professor. Os pais e os alunos são os segmentos menos empoderados no Colegiado Escolar. Por fim, concluiu que empoderar indivíduos que dispõem de diferentes ferramentas para agir com o objetivo de mudar sua condição e a do grupo que pertence é um desafio. No caso da gestão escolar, o segmento dos professores é o que mais dispõe dos recursos e capacidades necessários para atuar e modificar sua condição.

Referências

- BORGES, A. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 3, jul./set. 2004.
- COSTA, D. M. Tempos de democracia e participação: o Conselho Escolar como possibilidade de desconcentração do poder. *Educação Unisinos*, v. 5, n. 9, p. 61-77, jul./dez. 2004.
- DIAS, L. P. Por dentro da escola: a participação da sociedade civil no Conselho escola. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 89-107.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- MELO, M.A. *Empowerment e governança no Brasil: questões conceituais e análise preliminar de experiências selecionadas*. Brasília: World Bank, Brazilian Office, 2003. Mimeografado.
- NÓVOA, A. (Coord.). Para uma análise das instituições escolares. In: _____. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-43.
- POWER, S.; WHITTY, G. Mercados educacionais e a comunidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 791-815, set. 2003.
- TEIXEIRA, M. B. *Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde*. 2002. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2002.
- VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-145
- WERLE, F. O. C. *Conselhos escolares: implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



Pesquisa em história da educação: questões de gênero e o magistério baiano

Sara Martha Dick

Professora da Faculdade de Educação da UFBA
saradick@ufba.br

Introdução

As relações possíveis entre a educação e a mulher na sociedade brasileira e baiana vêm nos acompanhando ao longo de vários anos, em sucessivas pesquisas que, mesmo quando não fazem parte do foco central, mostram sempre sua presença marcante. Assim é que, ao estudar a educação secundária baiana no século XIX e seu desenvolvimento, nos deparamos com a implantação do primeiro ensino secundário público feminino na Bahia, levando-nos a navegar por novos leitões, como a discussão sobre a educação feminina na Bahia do final do século XIX e início do XX, que tem desenho de contornos próprios, oriundos de uma formação de sociedade paternalista.

Para a História e, para a História da Educação, o tema ainda é de produção relativamente recente, porém com um amplo espectro de análises, possibilitadas a partir do alargamento da visão sobre história e suas fontes. A visão tradicional, que parte de marcos históricos carregados de ações políticas, buscando uma suposta objetividade dos fatos e, tendo como consequência a descrição despida de criticidade, é rompida com ampliação das fronteiras anteriormente concebidas, tanto para temas como para fontes, a partir dos anos 30 do século XX, sobretudo com a publicação da revista dos *Annales*, na França.

A nova visão de temas, problemas e objetos, como aponta Le Goff, tornou possível e admissível, que enfoques antes adormecidos, desper-

tassem para análise, dando lugar a um florescimento de novas abordagens. Entre os temas que podemos considerar como os que foram deslindados nestes novos caminhos, está a própria História das Mulheres e, com ela, os desdobramentos inevitáveis de estudos e pesquisas sobre os diversos ângulos de sua inserção nas sociedades, ao longo dos tempos.

No Brasil, tais estudos ganharam características próprias, porém tão recentemente quanto o campo de pesquisa da História da Educação, de constituição a partir dos anos 80 do século passado. Desta forma, têm-se estudos que demarcam esta presença feminina no magistério brasileiro em diversos estados, identificando as causas e desenvolvimento da atividade de ensino, que originalmente era puramente masculina, para passar a ser um campo de ação feminina.

Vários são os caminhos perseguidos pelas pesquisas ao longo desses anos e Vidal (2006, p. 11-26), buscando atualizar o estado da arte sobre os trabalhos de educação e gênero, na produção acadêmica, ressalta os balanços realizados sobre o desenvolvimento do tema, desde a década de 70/80; anos 90, atualizada em 2001 e 2004, chegando à conclusão que apontava para a proficuidade do desenvolvimento das pesquisas de gênero relacionadas à educação e no campo da História da Educação.

Ainda de acordo com Diana Vidal, após o levantamento dos trabalhos apresentados nos congressos, pesquisas, teses e dissertações, é possível afirmar que a discussão sobre gênero, na História da Educação, tem aumentado principalmente no que diz respeito à profissão docente, que, segundo a autora,

[...] veio em resposta aos anseios manifestos na década de 1980, quando historiadores e historiadoras educacionais passaram a se interrogar sobre os sujeitos da educação, interessando-se pela feminização do magistério e reconhecem que, a despeito de a arena educativa ser densamente freqüentada por mulheres, pouco se sabia sobre sua educação. (VIDAL, 2006, p. 23)

Os diversos levantamentos e balanços realizados sobre as pesquisas que envolvem a temática de gênero, em especial aquelas relativas à pro-

fissão docente, apontam que ainda são restritas as possíveis relações entre áreas de estudo. Tal diálogo poderá ampliar as discussões sobre questões como a que abordamos neste artigo, quanto à feminização do magistério na Bahia, não ficando restritas somente ao aumento do número de professores do sexo feminino, mas buscando analisar a multiplicidade de relações existentes nas condições de trabalho, atitudes, políticas públicas desenvolvidas para este fim, entre outras questões.

É certo que vários podem ser os sentidos que se queira atribuir ao que denominamos por feminização, desde o aspecto de aumento do número de professoras do sexo feminino; a natureza e a prática docente, passando por questões da expansão da mão de obra feminina e mudanças das características econômicas da sociedade brasileira ou mesmo de referencial psicanalítico, até os que consideram este um processo ocorrendo sob a liderança masculina.

Há, ainda, aqueles que ao desenvolverem estes estudos, o denominam também de “feminização”, devido à característica preponderantemente feminina, por compreender que haveria uma íntima relação destes traços feminis, próprios do sexo feminino, aplicados ao magistério. Neste sentido, a criação de Escolas Normais teria contribuído para o desenvolvimento desta concepção, por possuírem em sua constituição o envolvimento com formas feminis, relacionando o magistério ou docência aos trabalhos domésticos e à subserviência a ele interligados.

Almeida (1998) utiliza a expressão “feminização do magistério primário”, ao referir-se à expansão da mão-de-obra feminina no trabalho relacionado com a educação, a frequência à Escola Normal, bem como aos traços culturais que favoreceram a ocupação do magistério pelas mulheres.

Em nossos estudos, optamos por adotar a denominação de feminização magistério para indicar o processo de ocupação de espaços educativos, especificamente o magistério elementar, por parte de mulheres a partir das políticas públicas desenvolvidas na Bahia, direcionadas, fundamentalmente, à Escola Normal.

Nestas discussões, que envolvem a própria construção de identidade docente, Nóvoa (1992) indica a necessidade de que se leve em consideração três aspectos: “[...] produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)”.

Com esta proposta de Nóvoa, é apontado um olhar mais voltado para o campo profissional, não podendo ser dissociado da ideia de que a discussão sobre a identidade dos professores norteia-se pela noção da forma como se constituiu o sistema de educação de massas de cada país.

Este artigo, que é fruto de investigações que realizamos nos últimos anos, busca discutir, assim, alguns resultados que apontam as transformações sofridas na constituição do sistema educacional, no qual vai se inserir a formação do magistério baiano, desde o final do século XIX e, início do século XX, que gradativamente, vai se alterando para uma atividade cada vez mais feminina. Assim, a partir da análise documental produzida na época, aliada à literatura que retrata o período histórico na Bahia, avaliamos as condições em que tais mudanças ocorreram, ao tempo em que discutimos que tipo de formação as políticas públicas desenvolvidas, ofereciam às mulheres da época, especialmente aquelas que se dedicariam ao ensino.

Formação para o magistério baiano: transformações

A Escola Normal da Bahia, entre uma das primeiras a ser criada no país, em 1836, sofreu desde o início com inúmeros problemas, a começar pela demora de sua real implantação – somente ocorrida em 1842 – por ausência de local para funcionamento. Tal fato, por si, já é demonstrativo dos entraves a serem enfrentados, a fim de que o curso de formação de professores pudesse transcorrer com normalidade, bem como aponta para o olhar dos poderes públicos sobre esta modalidade de ensino.

O curso de formação de professores baianos, que inicialmente é voltado exclusivamente ao sexo masculino, somente terá a inclusão feminina a partir do Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Bahia, de 1860. De acordo com Costa (1998 p.165), tal instrumento legal “[...] foi alterado em 1861, recebendo sua forma final em 1862, quando entrou em vigor em caráter definitivo” – conforme também indicamos em nosso trabalho de mestrado e doutorado –, isto é, quando foi normatizado. Somente a partir desta regulamentação é estabelecida a existência de duas escolas – uma para o sexo masculino e outra para o feminino, na modalidade de internato.

O fato de passar a existir duas escolas para formação de professores, sendo uma própria para o sexo feminino – inexistente até então –, entretanto, não implica em dizer que estariam solucionados os problemas de funcionamento, pois as duas escolas funcionavam precariamente por não possuírem prédios próprios para sua atuação, sendo, para tanto, utilizados prédios alugados e nem sempre adequados a uma instituição de ensino.

A implantação de Escola Normal também para o sexo feminino, que ocorre na segunda metade do século, desenvolve-se no período considerado como o de desagregação da monarquia (1870-1889), com inúmeras repercussões na sociedade brasileira e baiana. Deve-se destacar que a proliferação de cursos de formação de professoras no Brasil, durante estes últimos anos do século XIX, é uma característica própria de um período em que as relações econômicas e patriarcais estavam se modificando.

Segundo a análise de Jane Almeida (1998, p. 64):

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador.

No final do século XIX, a exigência da escola básica pública deu-se a partir das transformações sociais com desenvolvimento de camadas médias e de diferentes interesses na sociedade da época. Assim, isso explica a necessidade que surgiu de expansão da rede escolar que fosse capaz de atender aos novos desafios que estavam ocorrendo na sociedade

Acresce aos fatores mencionados, as transformações econômicas e sociais que imprimem à sociedade novos contornos que, com o desenvolvimento urbano, apontam para novas ofertas de colocações profissionais mais rendosas para o sexo masculino, possibilitando a abertura no magistério, da inserção feminina.

Entretanto, o processo histórico de feminização do magistério ainda encontraria muitos obstáculos. Entre eles, a concepção da época em relação às diferenças entre homens e mulheres. Predominando na mentalidade do mundo da época que à mulher está destinado um espaço circunscrito ao casamento, à família, à obediência e subserviência ao homem, o estabelecimento do estudo e de uma profissão para a mulher, consistia em uma imensa barreira a ser transposta.

Neste sentido, Arce (2001, p. 170) argumenta:

[...] com esta acepção de mito, constatei, mediante estudos que a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente empregnada do mito da maternidade, da rainha do lar, educadora nata, cujo papel associa-se ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos de infância.

Tal situação indica a concepção dominante de que seria o homem mais capaz e com condições diferenciadas de conhecimento e trabalho, colocando a mulher em uma perspectiva de inferioridade e dependente, de forma a não ser aceito, salvo raras exceções, o trabalho feminino.

O ideário predominante à época reforçava cada vez mais esta crença na desigualdade dos sexos e inferioridade feminina, implicando em que a educação feminina fosse pensada na direção de uma formação para atuação doméstica e social. Neste sentido, o positivismo, assim como o pensamento higienista exerceram um papel fundamental ao construir as bases que mantinham esta concepção de mulher, sujeita a cumprir sua missão.

Na Bahia, a existência de uma Escola Normal para o sexo feminino não aponta em sentido contrário a tais concepções, pois a educação comum para o sexo feminino e masculino continuava sendo um ato proibitivo dentro da moral católica seguida, bem como compreendendo, à época, que as diferenças também implicavam em aptidões adversas, necessitando não só de espaços como também de conteúdos distintos.

Assim, no final do XIX e início do século XX, a educação da mulher, além de incipiente, ainda contaria com a forte influência da Igreja Cató-

lica, oferecida principalmente em colégios e internatos religiosos, e somente, às moças que pertenciam à camada privilegiada tinham a eles acesso. Almeida (1998, p. 120) faz o seguinte comentário:

O pensamento conservador da Igreja Católica conseguia opor obstáculos à educação e profissionalização das mulheres, sob o argumento da necessidade de preservá-las moralmente e mantê-las ao abrigo dos desvios de conduta que o excesso de instrução poderia possibilitar.

Dessa forma, as Escolas Normais baianas atuavam em prédios separados, sem que houvesse a possibilidade de contato entre os alunos e alunas, além de serem direcionados com objetivos distintos. Como pensamento predominante, o positivismo, que vai ganhando força e espaço, sustenta posição contrária à coeducação, sob a argumentação de que à mulher estaria reservado o lugar de destaque na sociedade, no sentido da formação e manutenção da família e sua harmonia, devendo ela ter um processo educacional próprio às suas características, que assegurasse sua formação e conscientização como filha, esposa e mãe.

Ao processo de feminização do magistério, ainda está reservada outra característica importante, pois para que a implantação do curso de formação de professoras fosse concretizada, seria necessário, além de romper com o pensamento já exposto, considerar a possibilidade de ingresso da mulher no mercado de trabalho, em uma sociedade que concebe que a mulher apenas deveria ser preparada para o casamento e procriação.

No entanto, é exatamente sob esta argumentação, ou seja, do sentido feminil, das condições de preparo para a maternidade de sua suposta docilidade e bom trato na educação das crianças, que se admite o trabalho como professoras no ensino primário. Toda documentação oficial do final do século XIX indicava para este sentido, situação que vai se afirmando, cada vez mais, com o advento da república e nos primeiros anos do século XX.

Desse modo, ainda que sob aparência contraditória, é exatamente o desenvolvimento e fortalecimento do pensamento positivista que, norteando a mentalidade da época, traduzindo uma proposta de orga-

nização moral e intelectual da sociedade, culminou por fornecer argumentações para a manutenção das Escolas Normais femininas. Neste sentido, o pensamento político positivista traz conceitos intimamente ligados à ordem e à estabilidade social, como tradição, autoridade, hierarquia, coesão, ajuste, norma, etc.

A relação que podemos estabelecer entre o pensamento positivista e a formação de professoras nos indica, até certo ponto, um aspecto das razões em se assegurar a continuidade do ensino na Escola Normal feminina, mesmo com todas as dificuldades, pois a ideologia positivista seria propagada pela própria mulher, que, educando em casa seus filhos e nas escolas seus alunos, perpetuaria a concepção de inferioridade frente ao homem, no momento em que os cursos normais já não representavam tanto prestígio.

Imbuída das concepções expostas, base da educação às mulheres, a escola completaria uma visão de ser a continuidade do lar, mantendo as mesmas atitudes e comportamentos esperados quando em família, ou seja, ordem, submissão, obediência, além de uma hierarquia entre alunos, professores e direção. Cabe, portanto, à mulher, professora, a possibilidade de ser o elo nesta representação social.

As escolas normais para mulheres seria um veículo de propagação da ideologia positivista e o espaço onde as mulheres se submeteriam à função de educar, substituindo, portanto, os homens, já que estes estavam em busca de cargos considerados *superiores*, ao tempo em que também representa do ponto de vista feminino, a possibilidade de uma mudança de condição na sociedade a partir de sua inserção no mercado de trabalho.

É com esta compreensão que o *Relatório de 1873* argumenta que a Escola Normal passou a ser o destino das mulheres de famílias de poucos recursos, como possibilidade de buscar garantias de um futuro.

As políticas públicas para o ensino normal e a formação de professoras

Além da problemática existente no campo social e econômico, o processo educacional expressava a desestruturação proveniente da instabilidade política. Apesar da existência de Escola Normal feminina des-

de 1860, o ensino secundário público para mulheres, por exemplo, tardou em se concretizar, ocorrendo somente em 1883 sua implantação na província baiana.

A instabilidade pode ser aferida, entre outros elementos, pela rápida mudança de Presidentes de Província. Para termos uma ideia desta situação, entre 1870 e 1889, últimos 19 anos do império, foram 30 presidentes sendo que, somente no ano de 1871, foram quatro (DICK, 2001). Estas rápidas mudanças implicam em descontinuidade de ações políticas, sucessivas reformas que nem sempre eram completamente implantadas, com sérias consequências para o processo educacional.

Especificamente em relação ao ensino normal, as repercussões são grandes, pois entre o período de 1873 a 1895, a educação na Bahia é submetida a cinco reformas que alteram o seu funcionamento, duração e conteúdo, com prejuízos à formação dos professores.

No que diz respeito à duração do curso, desde o Regulamento Orgânico de 1860/62, era de três anos, passando para dois e, após vários protestos, inclusive do Presidente da Província, retornando para três, com a reforma de 1873, permanecendo assim até a Lei nº 117, de 24 de agosto, considerada como Lei Orgânica do Ensino, que estipula um Curso Normal de quatro anos.

A duração dos estudos oferecidos nas duas Escolas do curso normal – masculina e feminina, não é uma mera questão quantitativa, mas sim implica, efetivamente, na qualidade da formação de professores que atuarão no ensino primário, apontando para a forma, pouco comprometida, com que são gestadas as políticas públicas para esta modalidade de ensino.

A redução do curso para dois anos mereceu, inclusive, um comentário do Diretor da Instrução em 1873, em Relatório que precede a Reforma, de não ser tempo próprio para preparar bons professores.

Não fossem suficientes tais problemas de instabilidade na duração do curso, o funcionamento das duas Escolas do curso normal também é freqüentemente afetado pela inexistência, durante todo período estudado – 1873 a 1895 –, de um local específico e próprio para o seu desenvolvimento. Sempre atuando em imóveis alugados, os cursos eram afetados pela ausência de condições de estudo, higiene e mobiliário, necessários ao seu funcionamento adequado.

A situação descrita quanto ao funcionamento dos cursos é ainda mais crítica em relação ao curso normal feminino, pois, enquanto o ensino masculino estava estruturado como um externato, o curso feminino, até 1878, consistia num internato que necessitaria de condições para o acolhimento das alunas moradoras do local.

O *Relatório de 1873* indica que o externato Normal, isto é, curso masculino para formação de professores, encontrava-se em parte do Mosteiro de São Bento, sendo um curso com duração de dois anos e, critica as condições do prédio onde funcionava, denunciando a falta de mobílias e de materiais necessários para a prática de ensino, lamentando que “[...] a Bahia como a primeira ou uma das primeiras Províncias que foi dotada de uma Escola Normal, ainda estivesse atrasada nesse ponto”. (Relatório Diretor Geral, 1873)

A Reforma de 1873 indica que o Internato da Escola Normal admitia cinco composições de alunas, a saber: a) Pensionistas subvencionadas pela província; b) Pensionistas subvencionadas pelas câmaras municipais; c) Pensionistas particulares – (10\$00 por cada ano); d) Alunas meio-pensionistas – (pagará metade da pensão de 10\$00 por cada ano); e) Alunas externas. (contribuição mensal de 25\$00 + 10\$00 por cada ano). Fica evidenciada, no registro destes dados da Reforma, a nítida existência de uma diferenciação social entre as alunas, bem como reforçando a ideia de que havia uma procura daquelas provenientes de famílias com poucos recursos, necessitando da subvenção das câmaras municipais.

As condições de funcionamento do Internato feminino, levou o Diretor Geral da Instrução Pública, Vitor de Carvalho, chamar a atenção do Governo e dos Poderes Provinciais para que se tivesse mais cuidado com o Internato, já que o mesmo se destinava “[...] a preparar professoras, e estas as mães de família, de que depende o bem estar e a moralidade da sociedade”. (Relatório, 1873)

O Diretor Geral destaca, ainda, que devido ao fato do Internato Normal não possuir um prédio próprio, funcionando numa casa alugada, que segundo o relato, a mesma não oferecia “[...] proporções devidas para um estabelecimento desta ordem”. Destacando que o curso passou a ser o destino das mulheres de famílias de poucos recursos, como garantias de um futuro, fala da urgência de um edifício para o Internato, mobiliado e com materiais didáticos suficientes e adequados.

Cabe destaque, ainda, que para que fosse concretizada a matrícula na Escola Normal feminina, além dos documentos solicitados a todos, como diversos atestados de seus conhecimentos prévios e vida pregressa, às mulheres também era exigido: **“Sendo mulher casada, autorização do marido; se estiver divorciada, certidão da sentença; sendo viúva, certidão de óbito do marido.”**(Reforma 1873, grifo nosso)

Apesar do conhecimento, pelos poderes constituídos, das condições de funcionamento do Internato Normal feminino e dos diversos supostos protestos destas autoridades, tal situação permanece até 1878, quando vem a ser extinto, passando a funcionar, como o curso masculino, sob a modalidade de externato. Porém, o problema de um prédio adequado para funcionamento das Escolas Normais ainda não havia sido solucionado, posto que ainda continuavam a funcionar em locais alugados.

Do ponto de vista do conteúdo, também há diversidade, vez que, além de ser diferenciado para o ensino masculino e feminino, oscila entre uma formação mais acadêmica ou mais prática. Assim, as discussões giram em torno, principalmente no final do século XIX e início do XX, da necessidade de uma formação mais prática. Para tanto, existiam escolas primárias anexas a cada Escola Normal, para exercício da prática de ensino.

Quanto ao conteúdo do curso da Escola Normal, era composto, de acordo com a Reforma de 1881, de: Língua nacional – gramática teórica e prática, literatura, exercícios de redação, caligrafia teórica e prática; Pedagogia: sua história, organização escolar, metodologia, educação moral, física e intelectual e legislação de ensino; Práticas de métodos do ensino em todo o seu desenvolvimento; Matemáticas: elementos de Aritmética, de Geometria, de Álgebra e de Trigonometria; Geografia e História: Cosmografia, Geografia geral, elementos de História Universal, Geografia e História Pátrias e especialmente da província da Bahia; Língua francesa: leitura, gramática e tradução; Ciências Naturais: elementos de Botânica e Zoologia; Física, Química e Mineralogia: elementos; Desenho de imitação; Religião.

Além destas matérias, a Reforma de 1881 indica que para o curso da Escola Normal de sexo feminino haveria uma cadeira de prendas domésticas, compreendendo o uso de máquinas de costura e corte de vestimentas de crianças e senhoras. No art. 129, parágrafo único, cons-

ta que “[...] na escola para senhoras dar-se-á em todos os três anos o ensino de prendas domésticas”.

A Reforma prevê, ainda, que todas as cadeiras seriam regidas por senhoras, exceção feita das de doutrina cristã, que era regida por sacerdote; Ciências Naturais; Física, Química e Mineralogia; Língua francesa, ministradas pelos respectivos professores do Liceu. (Reforma 1881)

Na Reforma de 1886, ao conteúdo diferenciado para o sexo feminino é acrescida a preparação para o ensino de confecção de flores de cera, pano e papel, bordados de seda e ouro, confirmando a permanência desta educação sexista.

Ao longo do período analisado (1873 – 1895), o conteúdo das Escolas Normais passa por oscilações, sendo que no final do século XIX, nas Falas e Relatórios há argumentação para a necessidade de conteúdos mais práticos, a uma formação compatível com as transformações do período, inclusive com o Presidente da Província de 1882, mostrando a necessidade de que o ensino do país fosse uniformizado, em um momento em que ainda inexistia um sistema nacional da educação brasileira. Na direção de mudanças, assevera:

Teremos assim, para o futuro - além do latim, allemão, inglez, italiano e rhetorica - escripturação mercantil, elementos de physiologia e hygiene, philosophia, princípios de direito natural e de direito publico com explicação da nossa Constituição Política, princípios de economia domestica (para as alumnas) e princípios da lavoura ehorticultura. (Relatório de 1882)

Em relação ao curso normal feminino destaca:

Nada mais util do que a economia doméstica, maximo se trata-se de formar, não simples donas de casa, porém mulheres instruídas de todo o bem que podem faze, quer no seio da família, quer na sociedade, levando para ahi conhecimentos variados e um espírito elevado. N’este sentido, um curso de economia domestica é um verdadeiro ensino moral applicado a todas as circunstancias da vida. Fácil é, sem recorrer a despezas extraordinárias, admitir este ensino no programa da casa normal de senhoras. (Relatório de 1882)

Reafirmando a mentalidade da época da necessidade de diferenciação do conteúdo ministrado a homens e mulheres, aliada à concepção relativa à capacidade de conhecimento de ambos os sexos, do referido Relatório ainda consta:

Quanto à trigonometria, sem negar-lhe a importância, parece-me poderia ser dispensada num curso de senhoras, e substituída com vantagem pela *economia domestica*. Não é minha intenção, apresentando esta ideia, suppor a criação de uma cadeira especial d'esta matéria: mas, optando por este ensino, lembro ser possível ficar anexado ao curso de pedagogia, com o que nenhum dispêndio terá a província, nem augmento de trabalho as alumnas, visto dar-se apenas a troca de uma matéria que muito pouco lhes aproveitara-- a trigonometria, por outra que muito útil lhes será-- a *economia domestica*. (Relatório de 1882)

Contrariando a posição oficial que pretende restringir e limitar os conteúdos ministrados às mulheres, a Diretora interna da escola do sexo feminino, Izabel Gonçalves da Silva Araújo, em citação contida no Relatório de 1882, elogiando a reforma de 1881 – conhecida como Regulamento Bulcão, da gestão do Presidente Antonio Araújo Bulcão –, mas criticando a proposta de redução do programa do curso normal feminino, afirma:

O regulamento de 5 de janeiro de 1881 deu a este estabelecimento nova organização, erguendo-se do estado de abatimento em que achava-se. O prestígio moral que hoje o-cerca e que eleva seu professorado, a garantia das normalistas, o vasto plano de ensino que encerra seu programa, tudo, enfim, que concerne as escholae normaes, faz-me crer que só dependerá de boa vontade e de severo cumprimento da lei o torna-se uma realidade a educação normal.

Em geral as pessoas pouco entendidas n'estas questões pensão ser precisa a redução do ensino aqui dado às senhoras que desejam alcançar um título; mas não considerão taes censores, em que nós as mulheres, não temos os cursos instructivos de

que póde utilizar-se o homem, e limitamos todo o nosso aprendizado à escola primária, e, quando muito, ao collegio que em nossa província infelizmente bem longe está de satisfazer o fim do seu destino.

Entretanto, a responsabilidade que sobre nós peza como depositarias da felicidade doméstica, como economas, como mães, exige, sem dúvida, uma sólida educação que nos torne dignas do nosso sexo e da missão que temos a desempenhar.

Assim, longe de redução, o que convém é alargar o circuito de conhecimentos precisos à mulher em seu destino social. E' assim que lhe conviria estudar ainda a moral, a hygiene, a economia domestica, e direito usual.

Hoje a educação da mulher é assumpto capital nos países cultos: entre nós o único recurso para tal fim é a escola normal, da qual graças a reforma do benemérito Sr. barão de S. Francisco, tudo temos a esperar. (Relatório de 1882)

Com a postura assumida pela Diretora, até certo ponto um desabafo, é possível constatar o conflito existente na posição que a mulher deve ter na sociedade, ou seja, o desejo feminino de buscar um espaço de atuação profissional sem, no entanto, deixar de ocupar sua ação como esposa e mãe. Nesse sentido, o magistério seria a possibilidade de concretização dessa tentativa.

As diferenças de gênero, encontradas na composição do curso da Escola Normal baiana, até aqui explicitadas, permanecem durante todo o período estudado, mesmo com a Lei n. 117, de 24 de agosto 1895, que aglutina as escolas normais de homens e de mulheres em um único curso, mas não fala em coeducação, pois as aulas continuavam a ser ministradas em salas, separadamente.

Em 1896, elabora-se o Regulamento das escolas criadas no interior, que acompanha os mesmos critérios conferidos ao Instituto Normal, com característica de externato, mas restrito às mulheres. Constatamos que nessas escolas tem-se o maior cuidado para que o ensino seja essencialmente prático e experimental, demonstrando o desejo de uma formação mais técnica e menos humanística, que perpassava a

formação de professores na época, prevendo uma necessidade de adequação, dos considerados cidadãos, aos novos tempos de desenvolvimento da sociedade.

Contraditoriamente ao esforço de formar professores *para o progresso real e verdadeiro da instrução*, encontram-se dados que denunciam a precariedade das condições de ensino, a qual os professores eram submetidos, com falta de mobília e de material necessário ao ensino nas recém-criadas Escolas de Barra e de Caetité, bem como a desigual formação em relação à Escola Normal da capital:

O que não temos, e do que precisamos urgentemente, é da casa e dos meios de ensino. Eu não compreendo que possa haver mestre-escola sem prédio e sem material escolar; entretanto essa é a nossa situação actual. (Relatório do Secretário de Estado, 1898)

No percurso do processo de feminização do magistério baiano, aqui discutido, a análise das fontes (Relatórios e Falas) permitiu verificar um aumento gradativo e contínuo da presença feminina no curso da Escola Normal. Se originalmente, na sua implantação, era um curso exclusivamente masculino, em 1873 constatamos que havia 45 mulheres no curso normal e, no curso masculino, 37 matriculados. Durante o período estudado, o número de alunas matriculadas foi cada vez maior em contraposição ao decréscimo de matrículas masculinas, chegando a 1895, momento de mais uma Reforma, agora republicana, com 256 mulheres matriculadas contra 44 matrículas masculinas, dando a indicação de como este processo de feminização estava sendo articulado.

No início do século XX, já no período republicano, fase de contínuas reformas sob influência de ideais liberais, a discussão já existente no final do século anterior, da necessidade de aumentar o número de professores, inclusive no interior do estado e, objetivando a difusão o ensino primário, levou os poderes públicos à criação de duas Escolas Normais no interior do estado baiano, sendo uma na cidade de Caetité e outra na cidade de Barra, buscando suprir tal carência. Tais escolas, infelizmente, não tiveram a duração da Escola Normal em Salvador, que chegou à contemporaneidade, visto que as do interior foram extintas em 1903.

Considerações finais

Realizar um estudo que procurou analisar uma parte do processo de feminização do magistério na Bahia (1873-1895) nos conduz a percepções importantes ao estudo da História da Educação, principalmente baiana. As análises realizadas buscaram esclarecimentos de questões que envolvem a construção da identidade feminina no contexto educacional brasileiro e baiano.

O espaço/tempo histórico aqui trabalhados , procuraram ser mais um ponto de apoio na discussão da feminização do magistério baiano. Nesta perspectiva, analisamos o período de desagregação do Império, compreendido nas últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX.

Constatamos que, sendo um período de instabilidade política, foi diretamente responsável pelas sucessivas mudanças na esfera social, econômica e educacional. Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento de centros urbanos aliados ao incipiente incremento de atividades industriais contribuiu para tais mudanças.

Na esfera social, é notório que a composição da sociedade nos últimos anos do século XIX vai tornando-se mais complexa e que as condições de urbanização modificaram o perfil de trabalhadores, havendo diversificação das atividades laborativas.

No contexto socioeconômico, a província baiana, apesar do deslocamento do centro de gravidade econômica do Nordeste para o Centro-Sul, com repercussões negativas para a região, a cidade de Salvador, entretanto, aperfeiçoava-se no sentido de buscar alcançar as transformações pelas quais o país passava, dando mostras de desenvolvimento. Neste contexto, a feminização do magistério baiano seria uma forma de responsabilizar a mulher pela propagação de uma determinada ideologia, já que os homens, devido ao princípio de urbanização, abandonavam o magistério em busca de profissões de maior prestígio.

Em meio às considerações referentes à qualidade do ensino ministrado nas Escolas Normais, em especial a feminina, seus problemas de conteúdo, dificuldades de instalações físicas, os poderes públicos , em seus diversos Relatórios discutem e constataam , mas pouco constroem efetivamente apontando para soluções, numa nítida postura de descaso

com esta modalidade de ensino. As sucessivas Reformas são demonstrações dessa situação.

Somente em 1895, com a implantação da Lei de 24 de agosto, é que os caminhos a serem seguidos pelo Ensino Normal expressam certa estabilidade, inclusive com a expansão para o interior do estado, a fim de atender à demanda da falta de professores frente à difusão do ensino primário. No entanto, permaneciam os problemas nas condições de funcionamento desse ensino na capital.

Nosso estudo confirma que historicamente, homens e mulheres têm recebido educação diferenciada, tanto por parte da família quanto de outras instituições sociais voltadas para a sua educação, como ocorre na Escola Normal baiana para mulheres. Os homens, desde crianças, têm acesso ao mundo público, ao saber, à aventura, ao domínio e à conquista de novos horizontes, enquanto as mulheres convivem com uma série de restrições que visam à manutenção do que à sua natureza é atribuído: temperamento dócil, subserviência, submissão, fraqueza, restrição ao espaço doméstico, vocacionada ao magistério, principalmente para educação de crianças.

Apesar de existirem escolas normais em vários estados brasileiros e, com alunas que ansiavam pelo seu próprio desenvolvimento e ampliação de conhecimentos, o ensino era muito precário, além de não permitir o ingresso em cursos superiores.

Nessas circunstâncias, a possibilidade de a mulher ingressar no mercado de trabalho, neste momento da história brasileira e baiana, através do magistério representa, contraditoriamente, também, um rompimento com esta situação, mesmo que para tanto seja preciso admitir, como afirmamos no decorrer deste trabalho, de que seria possível conciliar a mulher mãe e esposa, com a mulher professora. Ainda assim, significa um avanço que possibilita à mulher adentrar nas relações sociais de poder patriarcal, em busca de um caminho próprio.

Referências fontes impressas

BAHIA. Assembléia Geral Legislativa. *Coleção de leis, sancionadas na Bahia 1873 a 1895.*

BAHIA. Assembléia Geral Legislativa. *Decretos*, sancionados na Bahia 1873 a 1895.

_____. *Mensagem*, apresentada pelo Governador do Estado da Bahia 1873 a 1895.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

BARROS, José D' Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

COSTA, Izabel Maria Villela. *Uma leitura sobre a história provincial baiana de formação de professores: a Escola Normal, 1836 a 1862*. 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

DICK, Sara Martha. *As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial 1860-1890*. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. *O ensino feminino na Bahia e as políticas públicas: 1883/1930*. In: MACEDO, Roberto Sidnei; MUNIZ, Dinéia Muniz Sobral (Org.). *Educação, tradição e contemporaneidade: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 15-33

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. *Mulher e pedagogia: um vínculo re-significado*. Salvador: Helvécia, 2005.

INEP. *Fontes para o estudo da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, 1959. Tomo 1.

KULESZA, W. A. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63 -71. set./dez. 1998.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MATTA, Alfredo Eurico R. *Governadores e interventores da Bahia Republicana de 1889 a 1912: sobrevivência da Monarquia*. Disponível em: www.matta.pro.br/prod_his.html. Acesso em: 18 nov. 2007.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU: Edusp, 1974.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua história de vida. In: _____. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. São Paulo: Ed .UNESP; Salvador: EDUFBA, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Um olhar sobre os estudos de gênero em história da educação no Brasil. In: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (Org.). *História da educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26.

_____; CARVALHO, Marília. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: _____.; HILSDORF, M.L. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 205 - 224



Práticas educativas “atravessadas” pelo gênero: percepções de docentes sobre identidades de meninas e meninos

Ângela Maria Freire de Lima e Souza

Professora do Instituto de Biologia da UFBA
angelfls@ufba.br

Tatiane de Lucena Lima

Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da UFBA
tatianelucena@uol.com.br

Gênero e educação

O termo gênero, intrinsecamente polissêmico, pode ser interpretado como uma forma de expressar ou compreender as diferenças socialmente produzidas em torno das diferenças sexuais, revelando-se nessas diferenças assimetrias entre homens e mulheres; assim, são as diferenças anatômicas e fisiológicas que determinariam os papéis e contratos sociais atribuídos ao feminino e ao masculino. A célebre historiadora norte-americana Joan Scott (1991, p. 4) define gênero como “[...] elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. (SCOTT, 1991, p. 14) Portanto, gênero constitui modos de pensar, de ser e de viver atribuídos a mulheres ou homens por via de representações materiais e simbólicas.

Recorremos, inicialmente, a uma frase cunhada por Bauman (1998, p. 27), expressa na obra *O mal-estar da pós-modernidade*: “[...] todas as sociedades produzem estranhos [...]”, para reivindicar o fim da subjugação, da opressão e do silenciamento vividos pelas mulheres ao longo da história, marcadas pelo poder tácito dos homens sobre as mesmas,

quer na ciência, nas artes, na religião, nos espaços públicos. Segundo o autor, os estranhos ou as estranhas são pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, gerando a incerteza, que, por sua vez, dá origem ao mal-estar na sociedade.

A analogia da mulher como pessoa estranha à sociedade, se define pela existência, seja material ou simbólica, de um modelo padrão falocrático que inculca nos homens a ideia de uma supremacia sobre o sexo feminino, sobre o mundo e o seu destino, e faz com que eles estabeleçam com as pessoas uma relação de mando, de poder (PASSOS, 1999) e de garantia e de preservação da masculinidade. Este modelo, erguido sob a égide do patriarcado¹, universalizou um tipo ideal de sujeito definido como homem, branco, ocidental, cristão, heterossexual, de classe média. Assim, todos os outros sujeitos que não se encaixavam nestes modelos identitários, a exemplo da mulher, da criança, do índio, do negro, etc., sofreram drásticas consequências e inúmeras repercussões históricas.

Pela sua presença política, a temática “gênero” tornou-se pauta das discussões na área das ciências humanas e sociais, tendo conquistado, desde a década de 1970, repercussão acadêmica significativa no combate aos estereótipos sexistas² que inibem a cidadania plena da mulher e a ação feminina mais efetiva nos diversos setores da sociedade. Nosso interesse, portanto, é alimentar e retroalimentar os discursos e as práticas de educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras e contribuir para configurar uma agenda de pesquisa e de formação pessoal, profissional e social em gênero e educação. Nesta perspectiva, as Instituições de Ensino Superior, especialmente os seus Programas de Pós-Graduação, representam um campo estratégico para a ação de pesquisadoras(es) engajados nos Estudos de Gênero, cuja responsabilidade inclui a produção de conhecimento na área, com vistas à superação das desigualdades históricas que caracterizam o mundo das ciências, em termos estruturais – presença feminina nas estruturas

¹ “O patriarcado não designa apenas uma forma de família baseada no parentesco masculino e no poder paterno. O termo designa também toda estrutura social que nasça de um poder do pai”. (BADINTER, 1986, p. 95) Para Pateman (1993), em *O contrato sexual*, o patriarcado caracteriza-se mais pela dominação do homem sobre a mulher.

² Por sexismo entende-se atitude discriminatória em relação ao sexo oposto.

institucionais; epistemológicas – a mulher como sujeito do conhecimento e gênero como categoria de construção do conhecimento; currículo – prática pedagógicas e material didático.

Como vêm denunciando os Estudos Feministas, as relações de gênero constituem relações de força, de poder e de dominação, pois são tencionadas por códigos de condutas diferenciados, que conferem privilégios a uns em detrimento de outros. Dentre os vários sistemas que utilizam o poder como mecanismo de regulação em relação às identidades sexuais e de gênero está a escola. Ela confere efeitos na educação de meninos e meninas que, por sua vez, “aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos; simultaneamente, eles e elas respondem, reagem, acatam e rejeitam”. (LOURO, 2005, p. 87) Assim, se constroem as identidades “escolarizadas”, marcadas por diferenças, contradições e hierarquias.

A prática pedagógica corporifica o currículo. Ela vai se configurando a partir de elementos tácitos, tangíveis ou não, que operacionalizam o ensino-aprendizagem e serve à sociedade em seus propósitos e aspirações. Afinal, qual o modelo de sujeito historicamente instituído que a escola se encarrega de formar? Faz parte do nosso cotidiano e do nosso mapa cognitivo o modelo de sujeito historicamente idealizado e projetado pela sociedade e ele pode ser assim definido: homem, branco, de classe média, ocidental, cristão, heterossexual. Estes são elementos do padrão hegemônico que configura a identidade dominante, embora, nos discursos pedagógicos contemporâneos, a democracia tenha o seu lugar de destaque.

Com todo esforço que testemunhamos do movimento feminista na construção de uma educação anti-sexista, persistem práticas educativas baseadas na homogeneização cultural que fabricam e mantêm um currículo monocultural. Isto se deve, em parte, ao fato de que os/as educadores/as, responsáveis pela mediação entre os saberes dos alunos/as e os conhecimentos científicos legitimados pelos programas escolares, não tiveram acesso a uma formação inicial que levasse a efeito a diversidade cultural, materializada por construtos teóricos, atividades pedagógicas, posturas e valores compartilhados, apesar do reconhecimento e vivência da heterogeneidade presente em nossos espaços educativos. Assim, produzir o currículo significa produzir a nós mesmos, a nossa subjetividade, a nossa identidade. Com base nesta assertiva, passare-

mos a analisar na seção seguinte as imbricações do currículo na educação de meninos e meninas através do discurso docente.

O contexto da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de mestrado em educação realizada entre dezembro/2006 e janeiro/2007 com estudantes de Pedagogia de uma instituição particular. Nesta perspectiva, foram utilizadas informações produzidas através da técnica do grupo focal e da entrevista com uma amostra de 10 estudantes que constituíram o estudo de caso. Tal estudo buscou identificar o tipo de relacionamento entre crianças de sexo oposto, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa; reconhecer o modelo de comportamento esperado para os gêneros; propor ações afirmativas para a equidade de gênero; e refletir sobre a função social da escola na educação igualitária de meninas e meninos.

O objetivo principal da pesquisa foi verificar como os professores³ pensam e/ou desenvolvem suas práticas educativas e suas articulações com gênero. Cabe considerar, porém, que essas práticas se reproduzem no interior do currículo que, por sua vez, passa a ser compreendido no contexto da contemporaneidade como um artefato social e cultural (SILVA, 1999), longe de ser um artefato meramente técnico centrado no fazer pedagógico.

Ainda que se avaliem obsoletos os pressupostos que sustentam o currículo tradicional, ele ainda é legitimado nas práticas educativas, provocando exclusão das múltiplas identidades que o compõem. Isso porque tal modelo informa uma configuração curricular fixa, verticalizada e interessada no atendimento às demandas do grupo dominante, o qual a escola reproduz.

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas e noutros espaços educativos envolvem práticas discursivas que, por sua vez, não são neutras, são carregadas de intencionalidade e, de modo eficiente, in-

³ Este item faz referência aos estudantes de Pedagogia como professores ou professoras, já que são abordadas suas práticas educativas em sala de aula. Esta opção visa também não confundirlos com seus estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

formam muito bem quais são as regras legítimas e quem as dita. Assim, as instituições sociais tornam-se vítimas e, ao mesmo tempo, algozes das práticas discursivas existentes, pois estes discursos não são apenas incorporados, como também estão frequentemente alienados no tocante às consciências de gênero. Portanto, para se entender os princípios que norteiam a seleção e organização do conhecimento, faz-se necessário examinar as relações entre o conhecimento explícito e implícito veiculado nas escolas, bem como a influência do currículo cultural no currículo escolar e vice-versa. De modo geral, as situações de aprendizagem fomentadas, no geral, pelas professoras e pelos professores, demonstram como os rastros de gênero configuram um fazer curricular que autoriza as desigualdades, como pode ser verificado na seção seguinte.

Práticas educativas e aprendizagens sexistas

A gama de características e estereótipos sexistas, tomada muitas vezes como atributos “naturais” das identidades feminina e masculina, que derivam das concepções dos professores, é reforçada na educação de meninas e meninos e se reproduzem, de modo devastador na escola, em termos de aprendizagens. Isso tenciona demasiadamente as relações entre as crianças de sexo oposto em sala de aula e, neste sentido, apresentam-se as experiências vivenciadas pelos professores e pelos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através dos discursos oriundos do grupo focal e entrevistas.



Fotografia 1 - Constituição do Grupo Focal



Fotografia 2 - Intervenções no Grupo Focal

Em relação ao relacionamento e conflitos associados ao gênero, os discursos docentes apontaram para a intolerância entre meninas e meninos nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, que são caracterizados, geralmente, pela segregação das crianças em função do sexo, conforme a narrativa da professora sobre esta questão:

[...] É a questão de quando as meninas pediram prá brincar de bola, né? Eles [os meninos] diziam: não! Isso não é brincadeira de menina! Já aconteceu, os meninos querem participar da brincadeira de casinha e elas não deixavam também porque não era brincadeira de menino; e eu, por conta disso, nunca interferi, porque achava que era normal, a questão de que eu fui criada assim, que foi passado prá mim assim: que menina tinha brincadeira de menina e menino tinha brincadeira de meninos e eu achava que aquilo era normal. (E⁴9)

Muitas visões essencialistas ainda persistem, sob a justificativa de que o agrupamento das crianças por sexo é uma premissa válida nos estudos psicológicos⁵ pela questão da faixa etária, embora isso não tenha sido levantado na fala da professora. Apesar de não desprezar esta prerrogativa, chamo a atenção para a dimensão social que envolve a segregação, a exemplo dos preconceitos disseminados e ensinados pelos adultos em relação aos estereótipos femininos e masculinos, o que evidentemente pode e deve ser combatido no campo educativo.

Souza, J. (2005), em seu artigo *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais*, critica o *Referencial Curricular Nacional (RCN)* para a Educação Infantil quando afirma que, por volta dos cinco e seis anos de idade, ocorre uma separação espontânea entre crianças de sexo oposto.

⁴ A letra indicativa “E” significa entrevistada ou entrevistado, tanto para identificar as narrativas oriundas do grupo focal como da entrevista, já que são utilizados os dados de ambas as fontes nesta seção.

⁵ Na Teoria Freudiana, a criança de até seis anos de idade se interessa pelo relacionamento com crianças do mesmo sexo, antes de chegar à puberdade, fase em que meninos e meninas estão conscientes de suas identidades sexuais distintas e começam a buscar formas de satisfazer suas necessidades interpessoais.

[...] após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma **separação espontânea** entre meninos e meninas. (BRASIL, 1998, p. 20, grifo nosso)

O termo “separação espontânea” merece destaque, pois traduz um enfoque extremamente essencialista que invoca a naturalização do comportamento de meninas e meninos, desconsiderando, assim, as construções culturais que corroboram para esta situação. Ademais, ao longo do documento, apesar de se referir aos conceitos – papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero – não há esclarecimentos sobre estes, nem levantamento de problematizações revelantes. Com isto, o RCN demonstra ignorar as discussões férteis e atuais sobre gênero na Universidade.

Mesmo sendo o RCN aplicável à Educação Infantil e não aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, optei em trazer à tona esta discussão por se tratar de um documento nacional acessível aos professores, que incorpora uma visão acrítica, bem como pelo fato de também ser este um argumento comum entre as pessoas.

Ainda sobre a narrativa, é notório que, tanto os meninos quanto as meninas, possuem concepções já introjetadas sobre “o que devem ser” e “o que devem fazer”, antes mesmo de chegar à escola, já que a família e a sociedade se empenham em ensinar a desigualdade. Por isso, de modo típico, embora variável, as manifestações espontâneas das brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo, enquanto as meninas reproduzem as brincadeiras pacíficas, como brincar de casinha, por exemplo. Qual a raiz desta prática? Os modelos vigentes de feminilidade e masculinidade se manifestam nas brincadeiras, já que estas fazem parte da nossa textura cultural. Um exemplo clássico das brincadeiras coletivas da infância que reforçam estereótipos sexistas é a famosa cantiga *Terezinha de Jesus*, que diz assim:

Terezinha de Jesus
De uma queda foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos três chapéu na mão.

- primeiro foi seu pai,
 - segundo seu irmão,
 - terceiro foi aquele
- Que a Tereza deu a mão [...].

○ conteúdo desta cantiga denota o quão machista é a sua concepção, pois Terezinha é uma moça solteira cercada pelo pensamento masculino e, mais do que isso, um pensamento de quem não participa diretamente, “[...] relacionando-se com ele através dos homens (pai, marido, irmãos), quase sempre como espectadora e estimuladora do narcisismo masculino [...]”. (PASSOS, 1999, p. 106) Ademais, o uso do nome “Terezinha” no diminutivo inferioriza e negativiza a imagem feminina subordinando a sua condição, conforme a crítica sobre a linguagem realizada no capítulo anterior.

Tal brincadeira, assim como outras, longe de ser neutra, demanda aos educadores um olhar apurado para os valores, projeções e preconceitos que se associam e condicionam o comportamento das crianças, determinados pela família e outros segmentos sociais. Ademais, são frutos das expectativas, atitudes e atividades consideradas apropriadas e esperadas pelos adultos, em função do sexo da criança.

Dentro de um contexto essencialista, a narrativa abaixo expressa a projeção dos estereótipos, papéis e profissões conforme o sexo, aliada à “naturalização” das identidades de gênero:

[...] os meninos [...] são mais [...] **brutos, grossos**, mas nem por isso eles devem deixar de brincar juntamente com as meninas. Até mesmo pode ser de casinha, de boneca porque eles ali podem representar... **fazer o papel de pai ou médico, né?** [...]. (P8, grifo nosso)

Acreditando flexibilizar a relação entre as crianças e as brincadeiras no contexto da sala de aula, a professora assume um discurso marcadamente machista, ao delimitar o papel do menino como pai ou a profissão como médico, conforme destaque. Ademais, utiliza de expressões carregadas de sentido androcêntrico, ao definir os meninos

como “brutos” e “grossos”. Então, por que não deixar livre das armadilhas sexistas a escolha do menino para representar, por exemplo, o papel de motorista ou filha, no cenário da imaginação infantil? O que está em jogo? Quem joga o jogo?

Apesar de “brincar de casinha”, o lugar do menino está previamente definido: o poder. E o espaço da menina? Ao menos foi destacado, pois a ela, decerto, cabe o papel de mãe ou de filha com toda a carga de preconceitos associados ao feminino. Ou ainda, numa visão emancipadora (e realista), cabe pensar o papel da mulher em condições materiais e simbólicas de empoderamento.

Ao invés de ensinar a autonomia, a professora projeta seu inconsciente, sua história, ao tempo em que forja identidades fixas, convencionais, quando a sociedade, por outro lado, apresenta outras identidades mutáveis, como por exemplo, a identidade de um travesti. A escola precisa educar para a realidade e para as contradições do pensamento hegemônico, pois o que está posto encerra também tensões e resistências para os referenciais considerados válidos, introjetados em nosso processo formativo.

Esse exemplo é ideal para pensarmos os motivos pelos quais a escola, na visão de Meyer e Soares (2004, p. 33), “[...] não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência”. Tudo o que distanciar dela poderá ser interpretada como anormal e desviante [...]”.

As segregações produzidas na educação das crianças em relação ao gênero provocam, durante o processo de socialização, uma série de desconfortos e repulsões entre elas, inclusive na organização das tarefas escolares. Na narrativa a seguir, a professora explica não ter atingido êxito na promoção da interação entre crianças de sexo oposto no 1º ciclo do Ensino Fundamental, já que estas são dotadas de preconceitos androcêntricos:

[...] Quando a gente faz equipes eles falam que não quer. Aí inventa várias, vários motivos: “ah! fulano não sabe fazer nada”, que “é chato” ou que “fica xingando a mãe dos outros”. Então, eles colocam vários empecilhos pra não fazer as atividades com o outro sexo [...]. (E1)

Desse modo, as atividades inerentes ao currículo escolar, independente dos seus objetivos ou concepções subliminares não perturbam a sociedade machista porque se reproduzem sob seus olhos e nem incomodam o curso “normal” dos currículos e programas escolares, nem mesmo os desmobiliza ou provoca dúvidas.

O discurso do professor aponta para uma visão de normalidade em relação aos empecilhos colocados entre os estudantes para não realizarem a tarefa juntos, bem como a falta de incentivo e de estratégias pedagógicas para estimular a convivência harmoniosa entre as crianças. Assim, os conhecidos “clubes do Bolinha” e “clubes da Luluzinha” se reproduzem silenciosos no currículo escolar, sob o aval dos adultos:

[...] o recreio fica: se reúne aquele grupinho só de meninos, e as meninas ficam de fora. E até as meninas não gostam muito também de se misturar com os meninos. [...] Elas falam: “ah! os meninos são muito chatos, muito brigão, gostam de bater, falam muito alto. Elas não gostam [...] de se misturar muito não [...]. (E10)

A visão de normalidade e de consenso é comum com o fato de crianças de sexo oposto recusarem um relacionamento mais efetivo e amistoso, bem como as discriminações com base em estereótipos associados ao gênero, especialmente àqueles de as mulheres serem frágeis e indecisas; e os homens viris e objetivos. Portanto, os arquétipos construídos sobre os gêneros repousam sobre a prerrogativa de que

[...] as meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva [...]. (MORENO, 1999, p. 32)

Isso ocorre, decerto, porque o menino assume as características do pai, associadas ao masculino: provedor do lar, seguro, comunicati-

vo, agressivo; já a menina, deve se identificar com a mãe e conquistar características como docilidade, dependência e insegurança. Este tipo de pensamento reforça a segregação no âmbito escolar.

A escola, por sua vez, tende a legitimar numa perspectiva basicamente técnica e instrumental as concepções fundantes da sociedade, provocando, assim, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual, nem sempre de forma acrítica. “[...] A escola deve fazer com que tudo isso pareça natural. Uma sociedade baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual do capital econômico precisa de se mostrar como se fosse o único mundo possível [...]”. (APPLE, 1999, p. 138)

Aliado a isso, poucos profissionais da educação se interessam, de fato, em tornar a pluralidade cultural (gênero, raça/etnia, classe social, etc.) um foco do seu planejamento pedagógico em que habilidades, objetivos, conteúdos e atividades sejam perseguidos e caminhem para tornar legítimo o real, isto é, as diferenças presentes em nossa cultura. Mas, antes é preciso que isso esteja incorporado na *práxis* do professor como pessoa, para além da sua dimensão profissional. Para Freire (1970, p. 58) a *práxis* se refere “[...] a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, sendo necessário o estabelecimento de vínculo entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz, ou seja, a teoria na prática.

Em relação aos atributos femininos e masculinos, segue a narrativa do professor para ilustrar os comportamentos almejados, inclusive pelos pais:

[...] eu acho que os meninos são mais danadinhos. Até assim pelas proporções em sala de aula, quando é minoria de meninas parece que fica mais difícil controlá-la. E também porque as meninas recebem uma cobrança maior quanto ao comportamento. Os pais e as mães [dizem] quando é menina que tem um mau comportamento: “Menina você tá tendo comportamento igual a menino”. Então, no geral, as meninas são mais [...] são mais comportadas do que os meninos. (E1)

É comum em nossas práticas a ideia de que as meninas são mais organizadas e responsáveis com os estudos; enquanto os meninos são

mais ativos e participativos. Então, com base nestes paradigmas, cobra-se um padrão de comportamento muito mais rígido para as meninas: que elas não sejam assanhadas, nem inquietas, que arrumem seus estojos e não esqueçam os seus materiais didáticos; que sejam disciplinadas e que controlem seus desejos. Ao contrário, os meninos são incentivados ao namoro e ao risco, aceitando-se que sejam menos dedicados aos estudos, conforme as narrativas:

A gente [...] deve orientar, não determinar, mas orientar a postura de meninas e meninos. **Meninas não devem sentar toda aberta**, né? (risos) Fica uma coisa assim meio... né? (P10, grifo nosso)

[...] quer dizer a menina, a gente tem aquele cuidado todo como sentar, como se vestir e tudo. A letra redondinha... [...] **afí a do menino aqueles garranchos e a gente não tá nem afí. Agora da menina tem que ser toda redondinha**. Se não for a letra redondinha [...] tem que fazer caligrafia. (E7, grifo nosso)

De modo geral, observa-se no currículo escolar a aplicação de sanções disciplinares mais rigorosas para os meninos bem como um acolhimento mais afetuoso e protetor para as meninas, sendo este um exemplo da distinção de tratamento oferecido na escola a partir da diferenciação sexual, que impactam, sobremaneira, nos tipos de interação social que as crianças de sexo oposto estabelecem. Para fazer valer o aprendizado sexista no currículo escolar, uma das professoras diz ter oficializado aulas de etiquetas para garantir como os meninos e as meninas devem se comportar:

[...] porque essa questão da postura mesmo, eu me preocupo muito com isso, e não é de agora, desde o magistério, do estágio, eu já me preocupava com isso. **E sempre fazia algumas aulas de etiqueta na sala com meus alunos**. (E5, grifo nosso)

Os modelos de comportamentos ensinados pelos professores, pais e sociedade, na visão de Moreno (1999, p. 30), “[...] atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis [...]”. No campo das ações coletivas moldadas pela estrutura do inconsciente humano é que se assentam o currículo cultural e escolar. Esse pensamento se articula ao conceito de *habitus* cunhado por Bourdieu (1995), discutido no primeiro capítulo.

Isso revela também o que Freire (1970) chamou de condicionamento ideológico. Conforme este conceito, todas as pessoas que vivem numa dada cultura, recebem uma forma de condicionamento para que pensem de uma determinada forma, para que estejam preparadas para aceitar as condições que lhe foram ofertadas sem, ao menos, pôr à dúvida. Constitui, portanto, um mecanismo de controle, que é recebido através dos diversos segmentos sociais, mas, também através da escola, sem que estejamos conscientes nesse processo.

Nota-se, porém, que os condicionamentos “educam” a partir de uma matriz específica que a estrutura dominante autoriza. Envolvem discriminações diversas, inclusive aquelas associadas ao gênero que estão presentes no cotidiano da sala de aula, explicitadas nos discursos docentes. No relato a seguir, percebe-se que a professora que trabalha com crianças pequenas reforça preconceitos sexistas:

[...] Aí tinha [...] uma brincadeira de salão de beleza. [...] É claro eu fazia assim: só participava as meninas. E até os meninos, as criancinhas de três anos, não queriam participar, não queria secar os cabelos da colega não, porque achava que isso era de mulher. Ah! minha mãe é que vai pro salão e não o meu pai. Ainda tem isso [...]. (E10)

Nesta ótica, Apple (1999, p. 167) explica que a ideologia arraigada nos processos culturais pode “[...] exercer um impacto significativo sobre o currículo oculto que os estudantes evidentemente experimentam e que ajuda a reproduzir a hegemonia”. Nesse caso, os pais, os educadores e as pessoas da sociedade civil se encontram implicados, consciente ou inconsciente, neste processo, como verificado nos discursos.

O currículo, seja escolar ou cultural, reforça regras que envolvem a natureza e os usos dos conflitos e estabelece uma série de mecanismos reguladores que, uma vez interiorizados pelos estudantes via socialização, definem o que é legítimo e o que não é, tal como a narrativa informa o tipo de brincadeira que meninas e meninos devem fazer uso. Este currículo se assenta na tradição, em que a oposição e a transgressão certamente não encontram guarida.

Apesar das políticas públicas de combate ao sexismo, discutidas no primeiro capítulo, e à consciência crítica de educadores sensíveis que desmistificam as identidades e papéis fixos, ainda existe um mundo de indivíduos marcados pelo gênero, atrelado a uma rede de diferenças que instituem o ser homem e o ser mulher (SHOTTER; LOGAN, 1993), conforme evidenciado:

[...] até se uma menina aprontasse, assim, na sala de aula, eu digo: “minha filha, você é uma menina! Se porte como uma menina!” Eu fazia isso direto. Sempre fiz isso, mostrava prá menina que ela tinha que se comportar. Ela não podia pular uma cadeira, que ela não podia é, entrar num meio de uma brincadeira de menino. Eu não achava correto, porque eu achava que menina tinha que se portar como menina e menino como menino... Eu fazia isso direto. (E2)

As características atribuídas ao feminino e ao masculino, frutos das consciências ingênuas, são legitimadas e cobradas pelos adultos e distanciam meninas e meninos de um relacionamento amistoso e democrático. Daí a nossa preocupação com a existência de uma prática pedagógica que, em seu bojo, não estigmatize as crianças aos tipos de atividades, linguagens, brincadeiras, comportamentos.

Moreno (1999) chama a atenção para o fato de que a discriminação contra a mulher começa desde muito cedo e, na escola, se consolida e se reproduz, a exemplo das brincadeiras livres, nas quais se exercitam espontaneamente os modelos apreendidos. Para a autora, é justamente nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais limitado pelos padrões estabelecidos, como se tivesse plena liberdade para identificar-se com o que lhe fora destinado em função

do sexo, sem transgredi-los. A narrativa abaixo sobre os conflitos existentes entre meninas e meninos ilustra esse pensamento.

[...] na sala, a gente sempre se depara, principalmente no recreio, né? Na hora de brincar... Sempre eles: 'não quero, não, não, não! Se fulana for brincar então a gente não brinca, não! Acaba a brincadeira por aqui! Acaba! Acaba a brincadeira... Acaba tudo. Ninguém vai brincar mais! Senta aí fulano, senta aí (o outro), ninguém vai brincar mais, né?'. Então elas ficam furiosas (risos) porque não podem brincar junto com eles [...]. (E5)

Ao ignorar situações como esta, a escola ignora também a diversidade, o pluralismo e promove a formação e sedimentação de estereótipos extremamente danosos à constituição das identidades de gênero autorizadas pelas interações geradas no cotidiano escolar que adotam perfis antagônicos de homens e mulheres.

Aprendizagens como esta são ensinadas desde cedo e se utilizam da política do controle, ou melhor, do controle simbólico sobre as crianças e suas vidas e lhes ensinam o que a sociedade considera conveniente, independente dos ideais de justiça e emancipação humana. Nas palavras de Bernstein (1996, p. 189-190), “[...] o controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes [...]”.

De modo geral, nota-se que a flexibilização dos modelos de comportamento feminino e masculino por parte dos professores pesquisados restringe-se muito mais à esfera do discurso do que da práxis, especialmente nas intervenções educativas.

A função social da escola em face do gênero

Instituir uma educação antissexista ultrapassa os limites da escola e abrange a família e a sociedade, mas compreendemos que a escola pode realizar um importante trabalho de transformação, de

conscientização, que requer inicialmente análise aprofundada dos nossos conceitos e concepções dos atores sociais, especialmente àqueles associados aos arranjos tradicionais de gênero; e estende-se à revisão apurada das atividades e brincadeiras proporcionadas em sala de aula e fora dela, do livro didático, do discurso, das normas disciplinares, dos programas curriculares, dos valores morais.

Como importante instituição social, a escola não deve compactuar com a ideologia do consenso, não deve fazer com que tudo pareça normal aos olhos do sujeito cognitivo. Não devemos nos limitar em ver a escola como apenas espaço de conservação das tradições sociais, do *status quo* e, especialmente, da educação para dominação masculina, mas considerar, que a escola deve ser, senão uma das pioneiras, uma instituição educativa esclarecedora dos mecanismos integrantes dessa dominação e dos seus efeitos instrumentais na vida social, bem como uma instituição cúmplice da emergência das consciências adormecidas sobre as representações marcadas pelo gênero.

Para Freire (1970), esse fazer e refletir *a partir e sobre* as práticas educativas estão circunscritos na categoria *práxis*. É por via da prática reflexiva que podemos conquistar uma educação para a igualdade. A nossa luta deve ser a de ensinar os meninos e meninas, desde a tenra idade, a igualdade, mas também fazê-los entender as desigualdades sociais existentes e, assim, capacitá-las para tornarem-se ativistas na mudança da sociedade.

Portanto, a nós, educadores/as, resta assumir um compromisso político permanente com uma prática crítica e reflexiva que atenda à diversidade de identidades, bem como um olhar sistêmico para lidar com comportamentos que expressam exclusão em função das diferenças, das desigualdades sexuais e de gênero no espaço educativo. Por mais que pareça relegado o nosso propósito, cabe-nos sempre esforço político, autodisciplina, consciência e o desejo de mudança. Este, a nosso ver, constitui um desafio do qual não devemos escapar.

Considerações finais

No contexto do estudo realizado, pudemos verificar que estudantes de Pedagogia, respaldados numa visão essencialista e natu-

realizada sobre os sexos e os seus papéis identitários, reproduzem no currículo cultural e escolar os estereótipos associados ao gênero, que este trabalho buscou desmistificar. Nota-se que os estudantes demonstraram interesse sobre o universo dos estereótipos femininos e masculinos, possibilitando a emergência das suas consciências de gênero estimuladas pelo desejo de praticar intervenções antissexistas em sala de aula.



Os resultados apontaram que as práticas educativas dos estudantes-professores investigados, em sua maioria, não se opõem às discriminações de gênero, ainda que alguns discursos incentivassem o relacionamento simétrico entre meninas e meninos no momento das brincadeiras e na sala de aula. Nota-se, ainda, que tal incentivo se dilui, na maioria das vezes, na resistência das próprias crianças que, já introjetaram, desde cedo, sob a influência da família, de meios de comunicação, da sociedade, das escolas e das demais instituições sociais, os preconceitos de gênero que testemunhamos.

Neste cenário, não se pode ignorar a análise aprofundada em nossas próprias concepções, especialmente àquelas associadas aos arranjos tradicionais de gênero, e, aliada a isto, a reflexão sobre a nossa própria identidade. Em consequência, deve-se realizar uma revisão substancial nos fazeres culturais e pedagógicos proporcionados em salas de aula ou fora delas, incluindo a suspeita sobre a ideologia presente nas obras, nos discursos, nas retóricas pedagógicas, nas normas disciplinares, nos programas curriculares e nos valores ético-morais compartilhados.

Aliado a isto, uma revolução do ponto de vista simbólico poderia dar sentido a uma transformação real das estruturas sociais, simbólicas e cognitivas, incluindo a revisão no papel da escola frente à educação de meninos e meninas, já que, de forma determinante, o gênero implica rastros na formação pessoal e social do indivíduo, escolariza os corpos e as mentes, a partir da ditadura do pensamento machista que assola, ainda nos dias atuais, a humanidade.

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BADINTER, Elisabeth. *Um é o outro: relações entre homens e mulheres*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. Educação, controle simbólico e práticas sociais. In: _____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 187-228.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social*. Brasília, 1998. v. 2.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.
- MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Educação em pauta: escola e democracia).
- PASSOS, Elizete. *Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia*. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999. (Bahianas; 4)
- PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1991.
- SHOTTER, J; LOGAN, S. A penetração do patriarcado: sobre a descoberta de uma voz diferente. In: GERGEN, M. Mc Canney. *O pensamento feminista e a*



estrutura do conhecimento. Brasília: EDUMB/Rosa dos Tempos, 1993. p. 91-109.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor. *Revista da Faeeba*, Salvador: v. 10, n. 16, p. 179-189, jul./dez. 2002.

SOUZA, Jane Felipe de. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil*. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2007.



A mulher no sistema prisional: alguns aspectos da vivência de sua sexualidade

Cláudia Regina Vaz Torres

*Professora do Fundação Visconde de Cairu e da Universidade Salvador
vaztorres@ig.com.br*

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

*Professora PROPAP-PPGE UFBA e Professora Universidade Salvador
tcrispf@ufba.br*

Introdução

As análises sobre educação e sexualidade apresentadas neste ensaio pressupõem a complexidade dos construtos mulher, sexualidade e cárcere, em suas múltiplas dimensões. As reflexões, neste contexto, compreendem uma análise da sexualidade como um direito da mulher, a vivência carcerária da mulher e indicam ações (ou práticas) educativas como um caminho de libertação e esperança na vida.

Sexualidade: direito da mulher

A **sexualidade** é elemento constitutivo da pessoa, é dimensão e expressão da personalidade. Seu desenvolvimento e possibilidades de manifestações dependem de satisfação de necessidades humanas básicas, como desejo de contato, intimidade, carinho, afeição, expressão emocional, reconhecimento e aceitação do outro, afeição e amor. Requer, por conseguinte, uma construção através da interação entre as pessoas e as estruturas sociais. (FAGUNDES, 2005)

O desenvolvimento pleno da sexualidade é essencial para o desenvolvimento individual, interpessoal e social. Como um processo

relacional de grande importância, a sexualidade se fundamenta em elementos primordiais do ser: o potencial biológico, as relações sociais de gênero e a capacidade psicoemocional. Neste sentido, admitimos que a sexualidade tem três grandes componentes: o biológico, o psicológico e o sociocultural.

O componente biológico é traduzido pelo corpo sexuado, corpo matriz na qual se imprimem marcas indeléveis, como os órgãos associados à reprodução e os caracteres sexuais secundários. O componente psicológico compreende os aspectos ligados à emoção, aos sentimentos e conflitos associados à sexualidade. E o componente sociocultural consiste no conjunto de impressões ou representações sobre a sexualidade introjetadas pela pessoa em interação com os outros, ao longo de sua vida.

Numa dimensão temporal, a sexualidade humana se estende do nascimento à morte, é parte fundamental de nossa identidade e uma característica importantíssima de nossa condição de humanidade.

Para o pleno exercício da sexualidade, é preciso garantir o cumprimento dos princípios fundamentais dos Direitos Sexuais que compõem a lista de Direitos Humanos universais baseados nos ideais de liberdade, dignidade e igualdade para mulheres e homens e dos Direitos Constitucionais fundamentais que devem ser defendidos e exercitados por todos os indivíduos e segmentos da sociedade, considerando a relação entre democracia, cidadania, direitos humanos e direito ao exercício da sexualidade.

A *Declaração Universal dos Direitos Sexuais* foi proclamada pela *World Association for Sexology (WAS)*, decidida pela Assembleia Geral reunida durante XIII Congresso Mundial de Sexologia, em 1997, na cidade de Valencia (Itália) e referendada durante o XV Congresso Mundial de Sexologia, ocorrido em Hong Kong (China), em 2002. Os *Direitos Sexuais* que devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades do mundo e de todas as maneiras são: a) Direito à liberdade sexual; b) Direito à autonomia sexual; c) Direito à privacidade sexual; d) Direito à igualdade; e) Direito ao prazer sexual. f) Direito à expressão sexual; g) Direito à livre associação sexual; h) Direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis; i) Direito à informação baseada no conhecimento científico; j) Direito à educação sexual compreensiva; l) Direito à saúde sexual.

Esses direitos foram atualizados anos depois, pela Assembléia Geral do XVII Congresso Mundial de Sexologia, realizada em Montreal (Canadá), em 15 de julho de 2005, que reafirmou ser imperativo:

- Reconhecer, promover, assegurar e proteger os direitos sexuais para todos. Os direitos sexuais fazem parte integrante dos direitos humanos básicos e, portanto, são inalienáveis e universais. A saúde sexual não pode ser atingida nem mantida sem direitos sexuais para todos.
- Avançar para a equidade de gênero. A saúde sexual requer respeito e equidade de gênero. As iniquidades relacionadas com o gênero e os desequilíbrios de poder impedem as interações humanas construtivas e harmoniosas e, conseqüentemente, a consecução da saúde sexual.
- Eliminar todas as formas de violência e abuso sexuais. A saúde sexual não se pode alcançar enquanto as pessoas não estiverem livres de estigma, discriminação, abuso, coerção e violência sexuais.
- Prover acesso universal à informação e educação integral da sexualidade. Para obter saúde sexual é mister que todas as pessoas, incluindo os jovens, tenham acesso pleno a uma educação integral da sexualidade e à informação, bem como atenção a sua saúde sexual durante todo o ciclo vital.
- Assegurar que os programas de saúde reprodutiva reconheçam a importância medular da saúde sexual. A reprodução é uma das dimensões críticas da sexualidade humana e pode contribuir para o fortalecimento das relações e realização pessoal quando foi desejada e planejada. A saúde sexual é um conceito mais abrangente do que a saúde reprodutiva. Os programas atuais de saúde reprodutiva devem ser ampliados para contemplar integralmente as diversas dimensões da sexualidade e a saúde sexual.
- Deter e reverter a propagação da HIV/AIDS e outras infecções de transmissão sexual (ITS). O acesso universal à prevenção, aconselhamento e prova de detecção voluntária, a atenção e tratamento integral dos pacientes infectados com a HIV/AIDS e outras infecções de transmissão sexual são igualmente essenciais para a saúde sexual. Devem ser adotados e incrementar-se, em grande escala e imediatamente, os programas que assegurem o acesso universal a estes serviços.

- Identificar, abordar e tratar inquietudes, moléstias e disfunções sexuais. Visto que a plenitude sexual tem a capacidade de elevar a qualidade de vida, é crítico reconhecer, prevenir e tratar as inquietudes, padecimentos e preocupações sexuais.
- Conseguir o reconhecimento do prazer sexual como um componente do bem-estar. A saúde sexual é mais do que apenas a ausência de doença. O prazer e a satisfação sexuais são componentes integrais do bem-estar e requerem serem reconhecidos e promovidos universalmente.

Vimos assim que na *Declaração de Direitos Sexuais* aprovada em 1997, no XII Congresso Mundial de Sexologia, reconheceu-se que o direito à liberdade sexual, à autonomia sexual, à privacidade social, à igualdade sexual, ao prazer e expressão sexual, à livre associação sexual, às escolhas reprodutivas livres e responsáveis, à informação baseada no conhecimento científico e à educação sexual compreensiva. Devem ser reconhecidos e promovidos pela sociedade para assegurar o desenvolvimento da sexualidade saudável. Desse modo, o debate sobre sexualidade e direitos numa sociedade plural, laica e democrática compreende discussões que envolvem liberdade, igualdade, dignidade e não discriminação para tratar das questões identitárias, práticas sexuais, orientações diversas, preferências, condutas, convenções, entre outros aspectos.

Com relação à mulher, o exercício da sua sexualidade enfrenta ainda situações de vulnerabilidade em consequência da fragilidade na concretização e efetivação dos direitos reprodutivos, sexuais, integridade física, proteção social, igualdade e não discriminação. Essa situação é agravada em condições de encarceramento que são diferentes daquelas vividas pelos homens, pela falta de uma política pública para as mulheres, pela ausência de unidades prisionais específicas para mulheres, pela ausência da manutenção dos vínculos afetivos e tantas outras necessidades que podem ser consideradas básicas a uma vida com 'um mínimo de dignidade'.

A situação da mulher no sistema prisional

Entre as condições gerais que fazem parte do diagnóstico feito pelo grupo de trabalho Educação de Mulheres encarceradas (GT) do Encontro

Regional Latino-Americano de Educação em Prisões, organizado pela Unesco em 27 e 28 de maio, em Brasília, baseado em informações sobre a educação de mulheres encarceradas na Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala e México (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2005), evidencia-se o óbvio: a vida no cárcere reproduz as desigualdades de gênero verificadas na sociedade, em especial as econômicas e étnico-raciais. Também foi constatado que a discriminação contra a mulher encarcerada se agrava por um duplo preconceito: o delito praticado e o fato de não corresponder ao estereótipo de mulher dócil, cuidadora, submissa, 'invisível', uma vez que, pela cultura, a identidade feminina é associada ao ser mãe, à maternagem, a ser companheira e depender de um homem. A construção da identidade feminina é, assim, sustentada nesses valores, que não estão presentes numa situação de aprisionamento, não fazem parte, contraditoriamente, do programa de re-inserção social. As normas e padrões sociais criam uma estratégia para condicionar as mulheres a casar, ter filhos e cuidar da família; porém, no sistema prisional, a mulher lida com o desamparo, a ausência dos filhos e do companheiro, a falta de dinheiro para adquirir materiais de higiene pessoal, cigarros, etc.

As mulheres reclusas falam de seus filhos, da distância, da impossibilidade de cuidar dos mesmos, como também da ausência de um companheiro e da falta de sexo. Elas internalizam, em consequência dos valores vigentes na nossa sociedade, que necessitam de um homem para dar segurança e apoio. Acreditam que uma mulher sem homem não é respeitada pelas outras, como também é discriminada socialmente. Nesse sentido, corroboram as afirmações de Bourdieu (1995), para quem a diferença biológica entre homens e mulheres é vista como uma deficiência, uma inferioridade. O mundo social direciona para comportamentos que convêm ao homem e outros que convêm à mulher, simbolizando os valores que estão de acordo com a visão falocêntrica do mundo. Desse modo, podemos dizer que há um trabalho psíquico e cultural envolvido no tornar-se homem ou mulher que não diz respeito, apenas, a características corporais e comportamentais adquiridas. Resultam, pois, de uma posição subjetiva e de construções singulares durante o processo de desenvolvimento e socialização que estão afinados com os estereótipos culturais e fundamentados nas diferenças genitais entre os sexos.

Acrescenta-se que o ambiente prisional encoraja práticas mais convenientes a um ou a outro sexo, organiza as posturas corporais, direciona os impulsos e enaltece os traços que simbolizam os valores que estão de acordo com o que é esperado para mulheres e homens. Mas se o ambiente fornece e imprime significados diferentes para o comportamento de homens e mulheres, que vão sendo assumidos como naturais, há também um investimento contínuo de homens e mulheres para assumir as características e sinais que são próprios na trajetória da constituição da identidade de cada um. Como explica Saffioti (1992), o sexo é modelado através de construções sociais e históricas e implica num modo de organizar valores e normas e situar-se em e através destas normas.

No que diz respeito à vida, as mulheres encarceradas declaram, de modo expressivo, suas paixões e suas relações com as outras reclusas. De acordo com o relatório *Mulheres encarceradas* (BRASIL, 2008) em 70,59% das unidades prisionais existe permissão para a visita íntima, porém apenas 9,68% contam com este tipo de visita. Nas penitenciárias, percebe-se que homens e mulheres podem assumir uma nova identidade sexual; novos modos de relacionamento são inaugurados; não há fixidez. Segundo Louro (1999, p. 12), as identidades são transitórias e contingentes. “[...] as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural [...]” Homens e mulheres passam a admitir estilos de vida diferentes do que tinham em liberdade como forma de atender às suas necessidades e aos seus desejos.

No Brasil, em março de 2008, a população feminina encarcerada apresentava-se superior a 27 000. De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (BRASIL, 2008), o Brasil tem mais de 420 000 presos contidos em pouco mais de 262 000 vagas. Houve aumento na taxa da população carcerária em todo o país. A taxa do aumento de encarceramento de mulheres de 2000 a 2006 foi de 135,37% maior que a dos homens que foi de 53,3%. Em relação à mulher, os seus direitos são violados, conforme aponta o *Relatório sobre mulheres encarceradas* da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2005):

[...] Representando menos de 5% da população presa, a mulher encarcerada no Brasil é submetida a uma condição de invisibilidade, condição essa que, ao mesmo tempo em que é

sintomática, “legítima” e intensifica as marcas da desigualdade de gênero à qual as mulheres em geral são submetidas na sociedade brasileira, sobretudo aquelas que, por seu perfil socioeconômico, se encontram na base da pirâmide social, como é o caso das encarceradas.

Compreende-se que as mulheres encarceradas sofrem violações que são geradas pela discriminação de gênero e pela negligência do Estado quanto à identificação e atenção às suas necessidades específicas. Segundo o *Relatório das mulheres encarceradas* (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2005), a Assembléia Geral da ONU, na Resolução 58/183, recomendou que se direcionasse maior atenção às questões das mulheres que se encontram na prisão, inclusive no que diz respeito às questões referentes aos seus filhos.

[...] Foi indicado no Relatório da Subcomissão de Promoção e Proteção de Direitos Humanos que alta porcentagem de mulheres presas são mães e se encarregam de cuidar dos filhos, porém, de modo geral, não há políticas públicas adequadas no tratamento das presas. O relatório indicou que 87% das detentas brasileiras têm filhos, sendo que 65% delas não mantêm relacionamento com os pais das crianças (são mães solteiras), do que se pode depreender que a maior responsabilidade recai sobre as mulheres [...]

A discriminação de gênero é sustentada por argumentos que desqualificam a mulher e tradicionalmente dividem os papéis sociais, cabendo à mulher a guarda dos filhos. Esta situação tem um impacto diante do encarceramento que impõe à mulher a busca de um destino para os seus filhos, como o abandono, a internação em orfanato, a convivência com seus familiares ou a permanência em abrigos ou creches dentro do sistema prisional.

Na Bahia, a Penitenciária Feminina, única unidade prisional exclusiva para mulheres, localiza-se na área do Complexo Penitenciário da Mata Escura. A estrutura física da Penitenciária Feminina é composta por galerias com 63 celas. Cada galeria tem oito ou dez celas. A população carcerária da Penitenciária Feminina é constituída por internas,

entre condenadas – que já receberam a sentença imposta pelo juiz, tribunal popular ou tribunal de segunda instância – e processadas – aguardando a apuração do delito penal que lhe está sendo imputado. As mulheres, nesta unidade, participam de atividades laborativas e educacionais, têm acesso a ações de saúde e assistencial social e contam com atendimento aos seus filhos pelo Centro Nova Semente (abrigo e creche) e Escola de ensino fundamental, localizadas na área dentro do Complexo Penitenciário.

Nos estabelecimentos penais do interior do Estado e no Hospital de Custódia e Tratamento, unidade da cidade de Salvador que recebe homens e mulheres sob regime de internação e por determinação judicial para perícia, custódia e tratamento, indiciados, processados e sentenciados, suspeitos ou com comprovação de doença mental ou desenvolvimento mental incompleto a situação das mulheres se agrava, pois não contam com espaço adequado para garantir a satisfação de suas necessidades, a participação diária em oficinas, atividades educativas e acompanhamento clínico sistemático.

Em 2005, a humanização do sistema penitenciário através da assistência média e apoio social começou a fazer parte da agenda da Secretaria da Justiça Cidadania e Direitos Humanos, porém as ações começaram a se efetivar no ano de 2007 e 2008, através do Plano Operativo de Saúde no Sistema Penitenciário, do Programa de Desinstitucionalização no Hospital de Custódia e Tratamento, do Programa Liberdade e Cidadania, que tem como objetivo a promoção da cidadania e geração de renda para os indivíduos presos, egressos ou em liberdade condicional. (BAHIA, 2008) O Programa de Assistência Individualizada (PAI) está sendo criado pela Coordenação da Gestão Integrada das Ações Penais para atender a pessoa reclusa e as suas famílias. O PAI, de acordo com Tourinho (2008), é um instrumento estratégico de promoção da cidadania, da prevenção da criminalidade e da reincidência no crime, através de ações do Serviço Social e Psicologia das unidades prisionais articulado com os serviços da política de Seguridade Social, das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e Desenvolvimento Social. O Programa prevê que o desenvolvimento das ações deverá atingir até o ano de 2009, 50% das famílias dos internos e internas das Unidades, todos referenciados nas Redes SUS e SUAS; resgate e inclusão de 20% das famílias de internos e internas até então

ausentes no processo de Execução Penal; 80% dos internos(as) encaminhados com critérios técnicos, para as ações de trabalho, educação e saúde oferecidas pela penitenciária; 40% dos internos, em situação de maior vulnerabilidade psicossocial, inseridos em ações de resgate e fortalecimento de vínculos familiares e da sua própria subjetividade. As demandas mais imediatas nas unidades prisionais ganham relevância, porém as discussões sobre o papel ressocializador do sistema penitenciário e a garantia dos direitos sociais de homens e mulheres internas e familiares, em detrimento do papel estritamente punitivo estão presentes na gestão atual das unidades prisionais.

De acordo com Santos (2008, p. 1), 60% das mulheres presas são levadas ao crime pelo companheiro. Ao citar como exemplo um casal que foi preso junto para responder ao mesmo processo, mas atualmente vivem situações antagônicas, explica:

Beneficiado por habeas-corpus impetrado por bem remunerado advogado, ele está fora das grades. Representada por defensor público, ela permanece recolhida à Penitenciária Feminina e é uma das 82 presas que respondem por tráfico em um universo de 145 reclusas.

Depreende-se que a maioria das mulheres se envolve no tráfico como parceira de um homem que comete crimes, porém não somente como olheiras, soldados ou mulas movimentam o comércio de substâncias ilícitas, são também como empreendedoras que vendem entorpecentes em vários pontos da cidade.

Estudos desenvolvidos anteriormente (TORRES, 2004) apontam que a construção da vida delituosa pela mulher se dá quase sempre pela via do companheiro, do amor, da abnegação, da passividade. Entre permanecer sozinha e ter um homem que lhe ofereça uma segurança e suporte afetivo, ainda que pratique crimes, a mulher opta pela permanência com o companheiro. Há casos em que o homem solicita que a mulher assuma a responsabilidade do crime por ele, como modo de demonstrar fidelidade e amor. Às vezes, os homens estão cumprindo pena num regime mais brando, como o regime aberto, em que é permitida a saída durante o dia, aproveitam, contudo, para dar continuidade

à sua vida ilícita, principalmente o tráfico. Para isso, contam com a colaboração da parceira. As mulheres têm consciência de que estão cometendo um ato ilícito, como vender drogas, mas minimizam esse ato pelo sentimento que nutrem pelo parceiro. Há situações em que os homens estão em livramento condicional, não podem ser enquadrados pela justiça num novo delito, sob pena de voltar ao presídio com uma pena maior a ser cumprida, mas precisam dar continuidade aos seus negócios. A companheira, as irmãs e as filhas quase sempre vêm em seu auxílio, operando com as mesmas redes de tráfico ou prostituição.

Entende-se que a dependência emocional ao homem e os valores de uma vida marginalizada que estão internalizados na história de vida dessas mulheres não permitem que ela abandone o parceiro. Além de visitá-lo, elas trabalham para ele e por ele, prostituem-se, se necessário for, com outros presos, a fim de garantir a vida ou vantagens para o seu companheiro preso; tentam conseguir que seus processos criminais sejam resolvidos, reivindicam melhores condições prisionais, expõem-se a todo tipo de prática criminosa para ajudá-lo. O mesmo não pode ser dito em relação aos homens, para com suas mulheres reclusas; a maioria é abandonada. As mulheres tomam conhecimento das traições dos parceiros, não recebem apoio emocional ou financeiro, mesmo que tenham entrado na vida criminosa por conta do envolvimento com o mesmo. As visitas masculinas que as reclusas recebem são, na sua grande maioria, do companheiro que também está preso. Mas, mesmo assim, continuam a sonhar com homens que lhes garantam proteção e amor.

Não se pode deixar de lembrar, porém, que a motivação para a entrada na criminalidade envolve mais que a dependência a um parceiro que comete crimes. Acredita-se que o comportamento da mulher no crime tenha raízes em fatores sociais, históricos e psíquicos e nas relações de gênero que modelam as suas identidades e delineiam uma maneira de se relacionar com o companheiro e com o ato cometido através da resignação, da conformação e da submissão. Deve-se considerar que os fatores externos desencadeantes de uma conduta criminosa alcançam viabilidade quando há receptividade por parte do indivíduo, pela presença de tendências predisponentes ao risco, à subversão da lei, oriundas da personalidade, de questões inconscientes, impulsos antissociais e educação recebida.

Homens e mulheres perpetram ações criminosas, mas conhecem apenas as determinações conscientes que os levaram ao crime, tais como: dificuldades materiais, envolvimento com pessoas que cometem delitos, uso de drogas e outros mecanismos sociais apontados como responsáveis pelos seus atos. Estas razões representam uma parcela importante para o estudo das motivações que determinam o ato delituoso, entretanto não representam a totalidade das causas. As motivações inconscientes, que permanecem, na maioria das vezes, desconhecidas para os sujeitos, estão no âmago da realização do ato criminoso. Em torno dessas questões instaura-se um dispositivo que se articula em um sistema de regras criado pelo próprio sujeito em consonância com o seu ambiente. Sobre ele, homens e mulheres constroem a sua identidade, que inclui uma articulação entre a atenção aos desígnios sociais que considera o que é próprio para o homem e para a mulher, ao desejo, ao poder e à vontade de romper os limites da sociabilidade, para alcançarem o que querem. Desse modo, cada um vai construir uma história singular em relação à opção pela vida criminosa.

Dados obtidos a partir da vivência profissional com essas mulheres (TORRES, 2008) permitiram construir um perfil da identidade e da sexualidade de mulheres encarceradas. O estudo da origem da maioria das mulheres reclusas aponta que são provenientes das ruas, de lares pobres e desagregados, experimentaram algum tipo de violência e conviveram durante a infância e adolescência com estigmas sociais que as inferiorizavam diante dos homens. Jovem, mãe solteira, afrodescendente, a mulher encarcerada conta muito pouco com familiares e o companheiro não a visita. As mulheres que recebem apoio da família quase sempre são visitadas apenas pela genitora, irmã e filhos. Os pais ou companheiros raramente inscrevem-se como visitantes em razão do sentimento de vergonha por ter uma filha ou companheira presa, pois um aspecto importante que é revelador da ausência de familiares e companheiros nos dias de visita é a estigmatização. A estigmatização contribui para o abandono da mulher encarcerada pelo companheiro, familiares e amigos, que justificam o distanciamento pelo custo financeiro da passagem, pelo estabelecimento de novas relações afetivas e pela não aceitação das regras impostas para a realização da visita como a revista íntima.

Na revista íntima é exigido que as roupas sejam retiradas, são realizadas manobras como seguidos agachamentos e em algumas situações que há suspeita de transporte de drogas ou aparelhos celulares pela vagina ou ânus ocorre a manipulação dos órgãos genitais das mulheres. Em razão disso, além de argumentos que desqualificam a mulher que comete crimes as mulheres cumprem pena de reclusão sem o apoio de familiares.

Outros resultados de pesquisa apontam a tradicional divisão de papéis sociais e direitos como o estudo de Santa Rita (2006) sobre mães e crianças atrás das grades em três estados brasileiros que indicam a existência de uma não correspondência entre o expresso nos instrumentos legais e normativos que orientam as ações institucionais, como o conjunto de três leis que regem o Direito Penal Brasileiro: Código Penal de 1940, Código de Processo Penal de 1941 e a Lei de Execução Penal de 1984 associado à Constituição Federal de 1988, ao *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (1990), à Legislação do Sistema Único de Saúde (SUS) (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e a realidade complexa e hostil que vivencia a mulher-mãe presa, tornando necessária a implantação e implementação de políticas públicas específicas para tal realidade, como forma de minimizar o poder discricionário das gestões penitenciárias que tanto tem contribuído para o desrespeito ao princípio da dignidade da pessoa humana. A maternidade em ambiente intramuros foi apontada como importante fator para o abrandamento da pena e, por outro, compreendida como uma segunda pena, tendo em vista o momento de separação da criança. A separação é sentida como uma das piores perdas na prisão, mesmo quando reconhecem a limitação e o prejuízo para o desenvolvimento do filho permanecer num local improvisado de oferta de prestação de serviços, denominado erroneamente de creche ou berçário.

Uma das especificidades de gênero que se deve considerar na elaboração de políticas públicas é o exercício da maternidade numa situação de reclusão, pois o aprisionamento da mulher atinge os familiares, principalmente os filhos nascidos nas unidades prisionais. Desde a gestação, a mulher necessita receber condições especiais de tratamento, diante da condição de vulnerabilidade em que se encontra, porém não são todas as unidades prisionais que se preocupam com a realização

do pré-natal e não oferecem assistência médica especializada. Quanto ao aleitamento, a nutrição e o contato com a mãe são fundamentais para o desenvolvimento psíquico e social da criança. O afastamento da criança depois do período de amamentação e o incerto destino de meninas e meninos depois da saída da unidade prisional rompe na maioria das vezes o vínculo mãe e filho.

Santa Rita (2006), na pesquisa sobre mães e bebês atrás das grades, aponta que na Penitenciária Feminina do Pará, a criança é separada logo após o nascimento, porém na maioria das outras unidades prisionais brasileiras a criança permanece com a mãe até o sexto mês de vida. Depoimentos sinalizam a falta de sensibilidade com a mãe e a criança, como explicou uma das mulheres que vivenciou um “parto com algemas”. (SANTA RITA, 2006, p. 157)

Nas unidades prisionais para mulheres existe o berçário como uma dependência destinada à amamentação conforme cita o art. 83 da Lei de Execução Penal – Lei nº 7 210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984). A lei também reconhece que a penitenciária de mulheres poderá ser dotada de seção para gestante e parturiente e de creche com a finalidade de assistir ao menor desamparado cuja responsável esteja presa (art. 89). Porém há que se discutir o significado de uma creche, conforme aponta a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional como espaço de socialização, dentro de um ambiente caracterizado pela segregação e conflitos. As crianças que nascem no período do cumprimento da pena de reclusão da mãe são afastadas logo após o desmame.

Na Bahia, a Superintendência de Assuntos Penais, órgão em regime especial da administração direta, integrante da estrutura da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SJCDH) tem por finalidade planejar, coordenar, executar, supervisionar, controlar e avaliar os serviços penais do Estado e promover, de acordo com as normas de segurança das unidades, os meios necessários à manutenção de vínculos familiares dos custodiados. A manutenção desses vínculos e a diminuição da tensão do(a) interno(a) dentro do presídio é reduzida através da absorção das crianças pela Escola Professor Estácio de Lima, que funciona em turno integral dentro do Complexo Penitenciário da Mata Escura e/ou pelo Projeto Centro Nova Semente (abrigo e creche) localizado numa área desmembrada da Penitenciária Lemos Brito, unidades

que têm o objetivo de acolher os filhos das pessoas reclusas do Sistema Penitenciário e promover a inserção dos mesmos na sociedade, minorando o grau de marginalidade em que a criança está inserida, através da oferta do ensino, da alimentação, do lazer e da assistência médico-odontológica. (BAHIA, 2008)

De qualquer modo, o desligamento da criança da mãe encarcerada é percebido como garantia de bem-estar e promoção saudável do seu desenvolvimento, pois o ambiente prisional, universo carcerário de privação total, é concebido como um espaço social que traz mais prejuízos para a criança do que o seu afastamento da sua figura de apego.

O encontro da mulher e do homem que cometeu um delito com a educação possibilita um alívio para as situações de angústia pelo distanciamento da família e do cumprimento dos papéis sociais que desempenhavam na vida livre, uma aproximação com modos mais cooperativos de convivência e construção de valores humanos para que ela possa resistir às influências e forças antissociais que a encaminharam à delinquência. Os profissionais que atuam nas unidades prisionais sinalizam que não é o bastante abrir possibilidades educativas para a pessoa reclusa. É preciso trabalhar com sua autoestima, com a identidade, com o pertencimento a um grupo familiar, comunitário ou religioso, ou seja, com referenciais externos que organizem e contribuam para a formação de uma identidade, distante do crime, do homem e da mulher que passaram pelo cárcere.

Educação: um caminho de libertação e esperança na vida

O contexto da mulher no sistema prisional, em particular suas possibilidades de vivenciar a sexualidade requer o investimento em ações educativas que se traduzam num espaço de ruptura e construção de novos modos de ser e estar no mundo. Se a escola nos presídios, por um lado, não traz no seu bojo uma visão romântica de recuperação das reclusas, por outro, deve se constituir em um lugar específico, pluricultural e intersubjetivo que promova o diálogo, a re-significação da própria vida, o posicionamento frente ao delito cometido e à formulação de projetos pessoais que incluam o acesso ao saber e à melhoria do nível de escolarização.

A proposta pedagógica implantada nas escolas das unidades prisionais precisa enfatizar que o seu papel vai muito além das intervenções educativas que realizam, apontando para a possibilidade de ampliação da capacidade de novos modos de subjetivação e da construção de uma nova identidade distante do crime. O discurso pedagógico nas unidades prisionais não tem mais vigor porque propõe a submissão ao regramento e à ordem, reafirmando o poder e desqualificando os modos de existir desses sujeitos que tiveram uma história de exclusão, de infância na rua ou com marcas de violência e de dependência às drogas. A escola no presídio precisa ampliar a análise sobre as concepções que dicotomizam, disciplinam e são obedientes ao instituído.

Em Salvador, ao serem analisadas as ações educativas oferecidas nas unidades prisionais, constatou-se que a relação dialógica nas escolas das unidades prisionais resulta da interação de valores diferenciados, sentimentos e aspectos sociais, éticos, cognitivos e afetivos entrelaçados nas identidades e diferenças. (TORRES, 2004) O diálogo entre professores e alunos encobre a angústia da espera da liberdade, da notícia da família e das respostas da Vara de Execuções Penais sobre os benefícios pleiteados. Professores e alunos, nas salas de aula do presídio, são testemunhas que legalizam a fala dos reclusos, outorgam valor e sentido à palavra dos mesmos, promovendo uma reorganização, um redirecionamento a partir do encontro com o outro (o colega, o professor) que escuta, discute e critica.

Os depoimentos de mulheres sobre o estado de prisão, a ida à escola, o cuidado com o corpo e as relações afetivas revelaram consonância com as características de gênero socialmente construídas. Ressalta-se que os homens reclusos contam com grande contribuição das mulheres, companheiras e mães, para conseguir trabalho externo, o que não se observou em relação às mulheres reclusas. Estas, durante o cumprimento da pena não contam, em geral, com o apoio de familiares.

Depreendeu-se, das análises realizadas neste estudo (TORRES, 2004), que as ações educativas para mulheres reclusas não devem ser baseadas em verdades absolutas, mas numa dialética que procure restituir à pessoa reclusa a sua dignidade, trabalhando no sentido de promover a implicação do sujeito no delito cometido e na retomada a vida social. Nesta prática necessária e possível, que resgata a responsabili-

dade do sujeito pelos seus atos e aponta um lugar no meio social distante do crime, o reconhecimento e consideração ao outro é um exercício que pode ser construído como importante medida para a convivência. Acredita-se que o oferecimento de oportunidades educativas e de trabalho que motivem a participação voluntária das reclusas durante o cumprimento da pena, possibilitará a criação de um diferente modelo de prisão, sem a adição de humilhações, privações, sofrimentos físicos e psicológicos e um retorno ao meio social com recursos pessoais e econômicos para resistir ao crime.

Referências

BAHIA. Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. *População carcerária em 23.04.2008*. Disponível em: <http://www.sjcdh.ba.gov.br/sap/populacao_carceraria.htm>. Acesso em: 2 maio 2008a.

_____. *Programa liberdade e cidadania*. Disponível em: <http://www.sjcdh.ba.gov.br/lib_cid.htm>. Acesso em: 2 maio 2008.

_____. *Unidades prisionais de suporte ao sistema prisional*. Disponível em: <http://www.sjcdh.ba.gov.br/sap/escola_prof_esta_lima.htm>. Acesso em: 2 maio 2008b.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.133-184, jul./dez. 1995.

BRASIL. *Código Penal Brasileiro*. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/LAWS/cpb.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2005.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. [1990]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2007

BRASIL. Lei n.º. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm> Acesso em: 20 jun. 2004.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1

- Página 27839. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei/LoadApplication.asp?aplic=DetalhesNorma&estilo=BROWSERSEMGIF&GetDetalhesInfoWeb.IdInformacao=2698>>. Acesso em: 18 fev. 2004.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Mulheres encarceradas: diagnóstico nacional: consolidação dos dados fornecidos pelas unidades da federação*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://64.233.169.104/search?q=cache...>> Acesso em: 30 ago. 2008.

_____. *Síntese das ações do Depen no ano de 2007 e metas para 2008*. [2007]. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/data/Pages/MJ7A74DADBITEMIDOE126837409243538637ACA1DEBFE10CPTBRNN.htm>> Acesso em: 30 mar. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, 1998. p.17-41, 287-335.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Relatório sobre mulheres encarceradas*. São Paulo: Associação Juízes para a Democracia, 2005. Disponível em: <http://www.ajd.org.br/ler_noticia.php?idNoticia=129>. Acesso em: 20 ago. 2008.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Sexualidade e gênero: uma abordagem conceitual. In: _____ (Org.). *Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero*. Salvador: Helvécia, 2005. p. 11-17.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INOVAÇÕES EM SAÚDE SOCIAL. *Direitos sexuais das crianças e adolescentes*. Disponível em: <<http://www.ibiss.com.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2005.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTA RITA, Rosângela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília.

SANTOS, Jaciara. Salvador criminalidade: amor nos tempos de tráfico. *Correio da Bahia*, Salvador, 13 set. 2008. Caderno 1: Mais.

SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina Oliveira; BRUSHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p.183-215.

TORRES, Cláudia Regina Vaz. *A criança no sistema prisional: repercussões na construção da identidade e na sexualidade*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. *Desconstruindo a identidade de "criminoso/a": o significado das ações educativas no sistema penitenciário*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

TOURINHO, Denise. *Notas realizadas durante o I Seminário de Proteção Social no Sistema Prisional*. Salvador: [s.n.], 2008.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXOLOGY (WAS). *Declaração universal dos direitos sexuais*. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/esp/about_sexualrights_portuguese.asp>. Acesso em: 16 abr. 2005.

Limites e possibilidades da educação a distância: um olhar sobre o sujeito da aprendizagem na evasão de cursos via internet

Edvaldo Souza Couto

Professor da Faculdade de Educação da UFBA
edvaldo@ufba.br

Rosa Meire Carvalho de Oliveira

Mestre em Comunicação e Cultura Contemporâneas
rosameire@uol.com.br

Tânia Motta de Souza

Mestranda em Educação da Faculdade de Educação da UFBA
taniemotta@click21.com.br

Danilo Rodrigues César

Mestrando em Educação da Faculdade de Educação da UFBA
danilocesar@gmail.com

Um pouco de história

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino-aprendizagem que ocorre quando as partes do processo – professor e alunos – estão separadas no tempo e/ou no espaço. A EAD tanto pode ser semipresencial¹ (com parte do curso na forma presencial e a distância) ou a distância (virtual). Ao longo do tempo, a Educação a Distância tem-se utilizado de tecnologias de comunicação (escrita, impressa, rá-

¹ Pelo menos 80% da carga horária é ofertada sem a presença obrigatória de professores e alunos, conforme estabelece a Portaria n. 335, de 6 fevereiro de 2002. (BRASIL, 2002)

dio, televisão, internet, etc) para reduzir distâncias, aproximar professores e alunos e possibilitar a eficaz construção de conhecimento que satisfaça aos objetivos de todos os envolvidos no processo.

Chaves (1999) lembra que embora as práticas de EAD tenham ganhado maior ênfase mais recentemente, especialmente a partir da década de 1990 com a expansão da internet comercial, o ensino a distância não é exatamente uma modalidade nova. Os primeiros registros aparecem no início da era cristã com as epístolas do Novo Testamento, oportunidade em que entre os séculos I e II surgem, especialmente, as Epístolas de São Paulo, escritas em grego entre 50-67 D.C. para os trabalhos de evangelização das comunidades romanas. Manuscritas, essas cartas chegavam ao destino através do Correio² e parecem ter cumprido a sua função, tanto que foram incorporadas pela Igreja Católica como parte inaugural da Bíblia.

Oficialmente, o Ensino a Distância tem registro mais recente quando sabe-se que em 1856 agricultores europeus aprendiam por correspondência a melhor forma de plantar e de cuidar dos rebanhos³. No Brasil⁴, a modalidade aparece em 1934, com o início das atividades do Instituto Monitor, a mais antiga instituição no Brasil a oferecer educação não-presencial, voltada a cursos técnicos. Em 1941 surge outra instituição tradicional, o Instituto Universal Brasileiro, com cursos supletivos e para áreas técnicas.

Ainda nessa mesma década, em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), junto com o Serviço Social do Comércio (Sesc) e colaboração de emissoras associadas, criou a Universidade do

² Mais informações sobre as Epístolas São Paulinas podem ser encontradas no *site* Grécia Antiga - O Novo Testamento. Disponível em: <<http://greciantiga.org/lit/lit09b.asp>>. Acesso em: 7 jun. 2007.

³ Meirinhos (2006) cita García Aretio (2001) para informar ter a expressão Educação a Distância surgida pela primeira vez em 1892 num catálogo da Universidade de Wisconsin. Tratava-se de um curso por correspondência em que professores e alunos interagiam por carta. O autor lança mão de Moore e Keasley (1996), para informar que Isaac Pitman começou a ensinar por correspondência, tal como Charles Tossaint na França, em 1856 e Gustav Langenscheidt, na Alemanha.

⁴ Informações sobre história da EAD colhidas da reportagem no *site* Folha Online intitulada Ensino a distância começou com cartas a agricultores. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16139.shtml>>. Acesso em: 7 jun. 2007.

Ar, em São Paulo, com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os programas, gravados em discos de vinil, eram transmitidos três vezes por semana via radiopostos⁵. O curso era complementado por apostilas e contava com a participação de monitores no acompanhamento dos alunos. A Universidade do Ar chegou a atingir 318 localidades e 80 mil alunos.

Trinta anos mais tarde, em 1976, surge o Sistema Nacional de Teleducação, com a oferta de cursos por correspondência e algumas experiências entre 1977/1979, com o uso do rádio e da TV, chegando a oferecer ao longo da existência mais de 40 cursos diferentes e atingir quase 1,5 milhão de alunos matriculados. É ainda na década de 1970 que surge o modelo de teleducação, na modalidade telecurso, implantado por fundações privadas e não-governamentais, que passam a oferecer ensino supletivo a distância. O modelo realizava-se com aulas via satélite, complementadas por *kits* de materiais impressos. Nesse período operavam o Projeto Saci e Projeto Minerva capacitando professores com formação, apenas, em magistério.

Entre 1988 e 1991 o sistema de teleducação é informatizado e reestruturado, estabelecendo-se diretrizes válidas até hoje. Surge, então, em 1995, o Centro Nacional de Educação a Distância, setor exclusivamente dedicado ao desenvolvimento do ensino a distância no país. No ano seguinte é aprovada a Lei nº 9.394/96, que normatiza a Educação a Distância no Brasil, válida e equivalente para todos os níveis de ensino. Em 1997 surgem as primeiras experiências bem-sucedidas na área da Pós-Graduação, sendo que a partir de 1999 o MEC passa a credenciar oficialmente instituições de ensino superior para a oferta de ensino a distância.

Crescimento do setor x desafio de ensinar e aprender a distância

Vencer barreiras físicas e temporais que separam as peças que compõem o processo de ensino e garantir as condições para a realização de

⁵ Conforme o Projeto educação a distância via Rádio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007), radiopostos eram locais onde 30 a 50 alunos se reuniam, sob a liderança de um monitor, para ouvir a transmissão das aulas. O radioposto funcionava em escolas, quartéis, clubes, igrejas e outros locais.

uma boa aprendizagem tem sido, desde sempre, um dos principais desafios da Educação a Distância (EAD). Mais recentemente, com o crescente uso das tecnologias de base informática e em tempo real, acompanhado dos diversos recursos e interfaces síncronas e assíncronas⁶ disponíveis (e-mail, lista de discussão, chat, etc), a superação desse desafio parece estar cada vez mais facilitado, conforme observa Chaves (1999, p. 3):

Com as novas tecnologias eletroeletrônicas, especialmente em sua versão digital, unidas às tecnologias de telecomunicação, agora também digitais, abre-se para o ensino a distância uma nova era, e o ensino passa a poder ser feito a distância em escala antes inimaginável e pode contar ainda com benefícios antes considerados impossíveis nessa modalidade de ensino: interatividade e até mesmo sincronidade.

Um dos estímulos à superação de problemas relacionados à instituição de bons modelos de cursos de ensino a distância é o aquecimento de um mercado para esta modalidade pedagógica que se tem verificado no Brasil. O país já conta com cerca de 3 milhões de alunos matriculados nesses cursos e, conforme dados do *Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância* (ABRAEAD), lançado em 2007, o setor cresce a passos largos.

Conforme a última pesquisa realizada em 2006, a EAD no Brasil cresceu 150% entre 2004 e 2006, pulando de 309 957 alunos para 778 458, espalhados por todas as regiões do país. Esses dados referem-se apenas a cursos autorizados ou credenciados pelo Ministério da Educação (MEC). Os números sobem para quase 3 milhões quando são contabilizados os vários tipos de cursos existentes, como ensino credenciado por outras instâncias, educação corporativa e outros projetos nacionais e regionais oferecidos por instituições como o Sebrae, Fundação Roberto Marinho, dentre outros.

Embora não-oficiais, os dados da ABRAEAD apontam, no mesmo período, crescimento de 36% no número de instituições credenciadas

⁶ Na interface síncrona, a comunicação se dá em tempo real, enquanto na assíncrona, ela acontece em tempo deferido e representa dois momentos de interação; ou seja, é necessário um espaço de tempo entre as duas mensagens.

para oferecer cursos de EAD no país – saindo de 166 para 225 –, além de uma distribuição mais equilibrada por regiões: Sul (33,2%), Sudeste (31,2%), Centro Oeste (17,5%) Nordeste (11,5%) e Norte (6,5%). Os cursos de EAD pesquisados pela ABRAEAD apontam para o seguinte perfil dos alunos: o ingresso de uma população adulta, faixa etária de 35 anos, com interesse nas áreas em que atuam profissionalmente; um segundo grupo na faixa entre 25 e 35 anos, interessado numa colocação no mercado de trabalho; e uma terceira dimensão: alunos entre 18 e 24 anos recém-saídos do ensino médio, que ingressam em cursos de licenciatura a distância.

Um olhar sobre a evasão

A euforia que os dados expressam contrasta, no entanto, com as estatísticas que dão conta dos altos índices de evasão. Embora sejam ainda poucas até então as pesquisas no Brasil que tratam do assunto, os indicadores apresentados pelas análises de Maia, Meirelles e Pela (2004), da FGV/EASP, e por Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) demonstram que os resultados quando confrontados – surgimento de novos cursos e número de matrículas, com a quantidade de alunos que deixam de completá-los –, são no mínimo, intrigantes.

Em sua análise sobre a exploração de variáveis explicativas para a evasão em curso técnico, gratuito, via internet, destinado a ensinar a clientela a elaborar um plano de negócios, Abadd, Carvalho e Zerbini (2006, p. 14) concluem que entre a população estudada 44,7% desistiram do curso, “indicando alto índice de evasão”. Maia, Meirelles e Pela (2004) quando analisam os cursos superiores a distância no Brasil oferecidos por 37 Instituições de Ensino Superior (IES) apontam 8% de evasão em cursos no modelo semipresencial contra 30% nos cursos totalmente a distância. A presença de tecnologias de informação e comunicação esteve associada ao quadro de desistência por parte do aluno e à diferença entre os índices encontrados. Abadd, Carvalho e Zerbini (2006, p. 18) também revelam que os alunos não-concluintes “[...] são aqueles que tendem a não utilizar os recursos eletrônicos de interação (mural de notícias, chats, troca de mensagens eletrônicas)”.

Dentre essas e outras variáveis explicativas disponibilizadas pelos grupos de autores, optamos aqui por aquelas que possam lançar um olhar sobre as razões diretamente relacionadas ao aspecto motivacional, cognitivo e contextual dos alunos que nos dêem pistas sobre o sujeito encarregado de levar a cabo o processo de aprendizagem colaborativa.⁷

Nas análises realizadas sobre conhecimentos produzidos acerca das causas da evasão, Abadd, Carvalho e Zerbini (2006, p. 6) elencam pelo menos oito possíveis causas, que vão desde “[...] os usos indevidos de instruções e treinamento a avaliações de aprendizagem imprecisas e inválidas”. Dentre os fatores listados, chama a atenção ao que denomina de falha no desenho instrucional,

[...] ao prescindir de informações relativas às características motivacionais, cognitivas, demográficas e profissionais, hábitos e estratégias de aprendizagem. Com isso o desenho dos cursos é voltado para perfis genéricos, imprecisos e hipotéticos da clientela. (ABADD; CARVALHO; ZERBINI, 2006, p. 6)

Abadd, Carvalho e Zerbini (2006) citam dados levantados por Xenos em 2002, associados à evasão e os classificam em três tipos de fatores, dentre os quais destacamos as seguintes características:

- Fatores internos relacionados à percepção do aluno e seu locus de controle interno-externo;
- Fatores relativos ao curso (carga de trabalho, quantidade e dificuldade dos trabalhos escritos exigidos) e aos tutores – desempenho dos tutores (qualidade e quantidade de apoio oferecido ao estudante, além do meio e tipo de contato usado pelo tutor para interação com os estudantes).
- fatores relacionados a certas características demográficas, concluindo que: a evasão é maior entre alunos mais idosos (idade igual ou superior a 35 anos), maior entre os homens; entre alunos

⁷ “Na colaboração negocia-se e orienta-se a interação visando um objectivo comum. Pressupõe uma definição colectiva de objectivos e pretende que cada membro, individualmente, seja responsável por atingir o objectivo do grupo e não objectivo individual. A partilha, no contexto da colaboração, significa “participar” para atingir o objectivo comum, mas sem divisão de tarefas e responsabilidades no seio do grupo”. (MEIRINHOS, 2006, p. 120)

que não usaram frequentemente o computador; entre os alunos que trocaram menos *e-mails* com os tutores e participantes do curso; e entre os que tiveram pouco contato com a informática antes do curso. O estado civil não influenciou.

Abadd, Carvalho e Zerbini (2006, p. 11) também discutem os dados trazidos por Shin e Kim em 1999, sobre a avaliação de curso de graduação da Universidade Nacional Aberta da Coréia, definindo como possíveis causas de evasão o que chamaram de fatores endógenos e exógenos:

a) Endógenos

- Carga de trabalho no emprego;
- Integração social – apoio e encorajamento das pessoas para estudar e sentir-se parte da Universidade (associado à evasão apenas no final do primeiro semestre);
- Anseio – desejo do aluno de concluir o curso.

b) Exógenos

- Tempo de estudo;
- Planejamento da aprendizagem;
- Atividades face a face (necessidade de atividades presenciais e apoio dos colegas). Associada diretamente à evasão.

As análises trazidas por Maia, Meirelles e Pela (2004), discutidas acima, pouco se afastam das conclusões sistematizadas por Abadd, Carvalho e Zerbini (2006). Dois novos autores são trazidos para esse diálogo, Coelho (2002) e Tresman (2002), este último com pesquisas na Open University, na Inglaterra.

Coelho (apud MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004, p. 6) aponta os seguintes fatores como possíveis causas de evasão:

- falta de interação face a face;
- inabilidade no uso de novas tecnologias (uso de e-mail, chats, grupos de discussão, fazer *links* sugeridos, etc);
- dificuldades em se comunicar no ambiente virtual de aprendizagem;

- falta de espaço físico que proporcione interação com professores e colegas.

Já Tresman (apud MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004, p. 6), que entrevistou em um ano meio milhão de potenciais candidatos a cursos a distância, atribui às seguintes condições:

- custo do curso;
- fatores associados a dificuldades de comprometimento;
- mudanças na vida pessoal;
- dificuldade de escolha entre diversas opções de curso.

Sobre a própria pesquisa desenvolvida junto a 37 IES, Maia, Meirelles e Pela (2004, p.15) concluem que são fatores de evasão: modelo de ensino (desenho do curso e uso de tecnologias: videoconferência, teleconferência, internet e CD-Rom) e forma de interação entre professores e alunos. Como vimos, os cursos semipresenciais têm 8% de evasão e aqueles totalmente a distância, chegam a 30% no índice de desistência.

Sujeitos da aprendizagem no Ensino a Distância: o protagonismo do aluno

Meirinhos (2006, p. 67) toma autores como García Aretio (2001), Power (2002), Mir et al. (2003), e Garrison e Anderson (2005) para nos lembrar que nos encontramos atualmente na quarta geração ou etapa do ensino a distância, cada uma delas marcada por “[...] suportes tecnológicos e posteriores modelos comunicacionais e pedagógicos implementados”.

Assim é que, acompanhando o raciocínio histórico já acima delineado, a EAD, segundo Meirinhos (2006), atravessou as seguintes gerações: ensino por correspondência (cartas); multimídia (rádio, televisão e audiovisuais); telemática (a partir de meados da década de 1980, com o aparecimento das redes telemáticas integrando telecomunicações com suportes educativos); e, finalmente, a educação a distância através da internet, a partir de meados da década de 1990, conceituada como etapa dos “campus virtuais” ou da “aprendizagem virtual”.

Para além de uma terminologia, a aprendizagem virtual de quarta geração está, segundo Meirinhos (2006, p. 67), associada a ensino-formação através de computadores ligados em rede, especialmente a internet, e associada à necessidade de uso de recursos tecnológicos flexíveis, velozes e dinâmicos que permitam a interatividade e “a promoção de modelos pedagógicos de orientação sócio-cognitivos”.

Nesse sentido, o Ensino a distância, encarnando um processo de mudança tecnológica e pedagógica, apresenta um conjunto de transformações, sintetizadas por Meirinhos (2006, p. 70):

- O conceito de ensino a distância evoluiu para educação a distância;
- As tecnologias de ensino passaram a ser denominadas tecnologias de aprendizagem;
- A comunicação tornou-se mais rápida, mais interativa e mais flexível, espacial e temporalmente;
- De tecnologias transmissivas evoluiu-se para tecnologias cada vez mais interativas;
- As preocupações com o processo de ensino (centrado no professor) passaram a ser preocupações com o processo de aprendizagem (centrada no aluno);
- Evoluiu-se de uma prática tradicionalista, preocupada com a transmissão da informação, para práticas sustentadas por teorias cognitivistas, preocupadas com o desenho e concepção de materiais de aprendizagem, para chegar a práticas de natureza construtivistas, mais preocupadas com os processos e contextos de aprendizagem.

Maia, Meirelles e Pela (2004, p. 3) registram também algumas dessas mudanças, especialmente em torno do perfil do aluno:

- Autonomia do aluno (devem organizar tempo e espaço para estudo, contando com auxílio de recursos tecnológicos, didáticos e apoio do tutor);
- Aprendizado autodirigido – Aluno deve desenvolver estratégias de aprendizagem autônomo;
- Aluno é sujeito ativo da aprendizagem – Faz com que processo de aprendizagem se desenvolva em qualquer ambiente;
- Pode formar grupos de estudos em salas locais (semipresencial) ou criar grupos utilizando-se de ferramentas do *site*/plataforma.

Quando, minimamente, lança-se um olhar sobre algumas das causas que levam ao fracasso nos resultados da frequência de cursos a distância, tem-se a sensação de se estar diante de um sujeito da aprendizagem que parece estar longe daquilo que se espera dele. O caráter de protagonista tomado como demanda sociohistórica da aprendizagem virtual, *online*, a distância, baseada em tecnologias computacionais e em rede, exige desse sujeito um leque de competências que até então ele parece não encarnar.

Nos novos ambientes de e-learning, os papéis dos professores e dos alunos encontram-se em mutação. O professor da sala de aula torna-se um professor *online*, tendo que dominar uma série de habilidades e competências para poder interagir com a informação, com os formandos e com outros formadores. O aluno *online* torna-se um navegador não linear num mar de informação sem fim. A alteração do papel do aluno requer a aquisição de novas habilidades e competências. (ROMISZOWSKI, 2004 apud MEIRINHOS, 2006, p. 94-95)

O fato de o aluno, na aprendizagem virtual, inserir-se no modelo pedagógico de base colaborativa, pressupõe nele alguns pré-requisitos. Henri e Basques (2003 apud MEIRINHOS, 2006, p. 119) afirmam: “Para colaborar é imperativo o desenvolvimento prévio de habilidades necessárias a uma maior maturidade cognitiva, como a autonomia e o controle de si mesmo nos processos”, no que Deaudelin e Dubé (2003), citados por Meirinhos (2006, p. 119), acrescentam também “habilidades sociais e de comunicação”, elementos esses que, como visto acima, as análises de Abadd, Carvalho e Zerbini (2006) e Maia, Meirelles e Pela (2004) vão negar já estejam desenvolvidas, por se apresentarem como causas de evasão.

De professor a tutor e de tutor a professor

Os ambientes virtuais de aprendizagem evocam a recontextualização das práticas pedagógicas, estabelecendo novas funções e novas competências a formadores e formandos. É para esta direção

que aponta Kenski (2007, p. 88) quando afirma que a grande revolução no ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da internet em atividades a distância, mas que é preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que as tecnologias possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, valorizando-se o diálogo e a participação contínua de todos. “O ensino mediado pelas tecnologias digitais redimensiona os papéis de todos os envolvidos no processo educacional. Novos procedimentos pedagógicos são exigidos”, diz Kenski (2007, p. 93).



Essas mudanças se refletem, principalmente, nas funções clássicas do formador, agora reconhecido como “tutor”, “mediador”, “assistente”. Alava (2002, p. 62) diz que a introdução de novas tecnologias acaba sendo vista como uma perturbação na estratégia de formação dos professores, já que passa a existir um conflito e o formador se vê envolvido em uma imposição de reorganização dos seus atos de ensino. Segundo o autor, essa necessidade de diversificação e mudança leva a resistências.

Meirinhos (2006, p. 25) amplia esta visão ao atribuir resistência não só ao professor, como a todo o contexto da escola, que não inova e se transforma com as novas tecnologias, mas as coloca a serviço de ações reprodutoras de práticas (não tão) antigas.

Em contrapartida, Alava (2002, p. 92) atribui a este cenário novas funções que podem surgir e ser valorizadas. Nesse novo papel, o formador é “animador”, “tutor”, “moderador”. Ele cobre, ao mesmo tempo, o acompanhamento técnico e o pedagógico dos formandos, sem perder de vista a motivação e a interatividade.

Para Cebrián (2003 apud MEIRINHOS, 2006, p. 50), a inovação tecnológica exige o seguinte perfil para este novo formador:

- Assessor e guia da autoaprendizagem;
- Motivador e facilitador de recursos;
- Desenhador de novos ambientes de aprendizagem com as TIC;
- Adaptador de materiais utilizando diferentes suportes;
- Produtor de materiais didáticos em novos suportes;
- Avaliador dos processos que se produzem nestes novos ambientes;
- Formando consciente da necessidade de uma autoaprendizagem permanente suportada pelas TIC.



Meirinhos (2006, p. 52) caracteriza a necessidade desse formador utilizar também a formação continuada em um contexto de aprendizagem a distância para desenvolver competências essenciais ao desenvolvimento profissional. É o que, segundo ele, Bernard (1999) chama de tecnologias formativas e emergência de um novo espírito formativo.

Estas competências de formação em rede apresentam uma dupla vertente. São necessárias ao professor, enquanto agente educativo, na medida em que, também ele pode criar condições para que os seus alunos aprendam utilizando os novos ambientes de aprendizagem a distância. Mas, por outro lado, são também necessárias ao professor enquanto formando predisposto a um aperfeiçoamento contínuo, que pode promover o seu desenvolvimento profissional em ambientes de formação a distância, suportados pelas tecnologias formativas.

São estes os aspectos indispensáveis a este formador elencados por Meirinhos (2006, p. 54), no campo da comunicação e inter-relacionamento nos novos ambientes de formação:

- Desenvolvimento de capacidades de interação a distância, nomeadamente, comunicação síncrona e assíncrona em suporte digital;
- Consciência das potencialidades e limitações das diversas formas de comunicação a distância;
- Capacidade de estabelecer e manter relações sociais em ambientes de aprendizagem a distância;
- Desenvolvimento de hábitos e rotinas de trabalho a distância, nomeadamente a formação a partir do local de trabalho e uma reorganização do tempo pessoal.

Daele e Lusalusa (2002 apud MEIRINHOS, 2006, p.118) destacam quatro grandes funções do formador para situações de aprendizagem em grupo a distância: social, organizacional, pedagógica e técnica. Estas quatro funções principais requerem competências ou habilidades interdependentes, mas necessárias ao formador para orientar e desenvolver grupos ou comunidades de aprendizagem.

A função social é necessária ao formador para criar um clima de sociabilidade entre os participantes, a fim destes se sentirem à vontade na comunicação e no trabalho conjunto. É necessário o domínio de habilidades que lhe permitam motivar e inculcar confiança entre os formandos, estabelecer a coesão entre os elementos do grupo, bem como negociar consensos e resolver possíveis conflitos. É necessário criar uma certa identidade de grupo, necessária à concepção, manutenção e desenvolvimento de uma comunidade, conforme alertam Salmon (2004), Garrison e Anderson (2005) citados por MEIRINHOS (2006).

A função organizacional é necessária para a organização e gestão do trabalho. É necessária para a planificação de toda a atividade formativa a implementar, como por exemplo, a formação de grupos de trabalho, criação de agendas de trabalho, desenho de atividades e tempo de implementação, etc.

A função pedagógica é um suporte necessário à construção conjunta de conhecimentos. É uma função fundamental para favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico (GARRISON; ANDERSON, 2005 apud MEIRINHOS, 2006), o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem e de independência para trabalhar com os outros elementos do grupo. Esta função vai muito para além da orientação na aquisição de conhecimentos, e adquire mais sentido no momento de encorajar, de estimular os formandos a interagir e de adequar as atividades ao nível evolutivo dos formandos. (SALMON, 2004 apud MEIRINHOS, 2006)

A função técnica visa ajudar os participantes a utilizar, sem esforço, a plataforma de comunicação enquanto suporte de aprendizagem. Não se trata apenas de habilidades necessárias para dominar a tecnologia, mas também para tirar verdadeiro proveito dessa tecnologia. Torna-se, assim, evidente a necessidade do formador fornecer apoio aos participantes para tirarem vantagem das diferentes ferramentas de comunicação, orientando ou sugerindo as ferramentas de comunicação mais adequadas para determinadas situações de aprendizagem. O seu apoio pode ser primordial para resolver problemas técnicos e de comunicação que os formandos possam apresentar em algumas circunstâncias da aprendizagem.

Todas essas (e outras) novas atribuições exigidas ao formador/professor são complexas e se somam às inúmeras exigências necessárias à

formação presencial, levando, muitas vezes, a uma sobrecarga de trabalho deste profissional. Surgem novos desafios, novos esforços.

Conclusão

Lançar um olhar sobre a evasão de cursos a distância via internet nos convoca, como nos lembra Figueiredo (apud MEIRINHOS, 2006), a lançar o olhar, não sobre os “conteúdos”, mas sobre os “contextos” que pudermos vislumbrar. É aí, que, conforme Figueiredo, estabelecer-se-á o “futuro”.

E o futuro, este vir a ser que a contemporaneidade desvela, pelo menos em relação ao Ensino a Distância, não está, como vimos acima, na passagem para uma “Educação a Distância”, mas, na Formação a Distância, que ao incorporar métodos, técnicas, dispositivos apropriados para a aprendizagem virtual, possa exercer o chamado “novo espírito formativo”.

As novas competências e habilidades que tanto aluno como professor/tutor precisam apresentar leva-nos a questionar sobre a pertinência dos dois sentidos – ensinar e educar – e, ao mesmo tempo, lançar luz sobre o termo *formar*, diante da emergência desse novo “espírito formativo”.

Silva (2003) toma os quatro pólos de Goguelin (1975, 1991) – educar, ensinar, instruir, formar – para lançar luz sobre o conceito de formação. Assim, vemos que:

- O polo educar: provém do étimo *educare* (alimentar, criar...) e *educere* (fazer sair de...) Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico;
- O polo ensinar: com origem no latim *insignare* (conferir marca, uma distinção) aproxima-se dos vocábulos explicar, demonstrar e confere um sentido predominantemente operatório ou metodológico e institucional.
- O polo instruir: do latim *instruere* (inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora;
- O polo formar: tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). O vocábulo apela a uma ação profunda

e global sobre a pessoa: transformação de todo o ser configurando o saber, o saber-fazer e o saber-ser.



É em Avancini (1996) que Silva (2003, p. 28) se apoia para ajudar a identificar os conceitos de educação e formação:

A educação é a prática que se exerce sem objectivo limitativo, esforçando-se por desenvolver a polivalência da pessoa e, como tal, ao mesmo tempo alargar quer a sua cultura, quer as suas possibilidades de escolha profissionais ou outras; [...] identifica a formação como “actividade desenvolvida com o objectivo de conferir ao sujeito uma competência que é, por um lado, precisa e limitada e, por outro lado, predeterminada, ou seja, o seu uso é previsto desde o começo.

Ao que parece, dados os indicadores de evasão, ao contrário dos termos ensinar e educar, o termo *formar* tem sido pouco apropriado em suas formulações contemporâneas nas concepções e práticas de cursos de Educação a Distância via internet. Tomamos aqui formação, no sentido que Silva (2003, p. 29-74) enuncia:

[...] Tal como é explicitado por Alin (1996:282), “Que deves ser, que deves aprender? Tais são as questões que colocam, respectivamente a educação e o ensino. Hoje uma e outro teriam a tendência a enunciar não uma questão, mas antes a asserção seguinte: “para ser é necessário aprender a aprender”. Parece-me que o conceito de formação introduz outras interrogações: - Que sou eu capaz de fazer? Que lugar lugar ocupo? – Quem sou eu?”.

Associada à formação, a questão que nos aponta Silva (2003, p. 32) é ser fato reconhecido no campo curricular que a chamada formação de adultos – no que se aplica a chamada Educação a Distância – exige uma dinâmica no campo das práticas, na qual segundo a autora, interagem os seguintes elementos: “[...] os sujeitos da formação, os contextos sociais e de existência (família, trabalho, lazer) e os contextos didáticos de formação”. Todos eles são levados em conta “quando se



procuram fundamentar as práticas curriculares de concepção, desenvolvimento e avaliação de dispositivos educativos”.

Embora se saiba serem ainda exíguas as pesquisas sobre esse campo de atividade, a Educação a Distância, há relatos de autores como Abadd, Carvalho e Zerbini (2006, p. 6) que, como marcamos acima, apontam para, entre outras coisas,

[...] a falta de informações com relação às características motivacionais, cognitivas, demográficas e profissionais, hábitos e estratégias de aprendizagem. Com isso o desenho dos cursos é voltado para perfis genéricos, imprecisos e hipotéticos da clientela.

A excessiva preocupação com um modelo de certa forma automatizado da Educação a Distância acaba muitas vezes por reduzir a proposição transformadora da modalidade de aprendizagem virtual a um arcabouço de formulações tecnicistas-funcionais ou apenas a um conjunto de regras epistemológicas, muitas vezes sem efeito prático. Parece-mos muitas vezes nos esquecer daquilo que nos lembra Silva (2003, p. 27-28), através de Fabre (1995):

[...] na formação é o ser que está em jogo, na sua forma. Em síntese, formar parece caracterizar-se por uma tripla orientação: 1) transmitir conhecimentos como a instrução; 2) modelar a personalidade na sua globalidade; 3) integrar o saber com a prática, com a vida.

Silva (2003) toma Honoré (1990, p. 187) para dizer que:

Nesta perspectiva, formação não é só formação por qualquer coisa e para qualquer coisa, do homem, pelo homem e para o homem à qual está subjacente uma lógica técnico-instrumental (formação profissional ou de desenvolvimento pessoal; centrada nos objectivos, nos resultados ou nos meios privilegiados). A formação é, sobretudo, algo inerente ao ser e estar no mundo, possibilidade de acesso à verdade do ser,

e meio privilegiado para a revelação dessa verdade de ser no mundo.

A emergência do novo “espírito formativo” dará lugar então à formatividade, entendida por Silva (2003, p. 35), “[...] para além da formação espacial e temporalmente definida, estar em formação no mundo, numa relação de observação, de atenção e acolhimento convocadas para a (auto) compreensão”.

Essa dimensão, segundo afirma, “[...] é inerente ao ser no mundo, ser em formação, o que se encontra configurado num horizonte espaço-temporal diferente das práticas de formação técnico-instrumentais finalizadas, pensadas e programadas para esse fim”. (SILVA, 2003, p. 36)

Daí concordarmos com Silva (2003) que formação, contrariamente a Educação, é um conceito polissêmico, dependente de uma motivação interna, onde subjaz um desejo interior do sujeito, muito mais do que um condicionamento externo: político, econômico, mesmo cultural. Talvez nesse caráter resida toda a lógica ou todo o emergente “espírito formativo”, que ao caminhar por estruturas tecnológicas, biológicas e ontológicas necessite ainda articular uma pedagogia que entrelace os sujeitos com seus percursos, contextos e teias tecnológicas propositoras de significados, oportunizando-lhes o real protagonismo.

Referências

ABADD, Gardênia; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thaís. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE Eletrônica*, São Paulo, v. 5, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 7 jun.2007

ALAVA, Séraphin (Org). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA, 2007. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br>>. Acesso em: 7 jun.2007

BRASIL. *Portaria 335, de 6 de fevereiro de 2002*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em: 7 jun.2007

CHAVES, Eduardo O. *EAD: conceitos básicos*. 1999. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino%20a%20Distancia>>. Acesso em: 7 jun. 2007

FIGUEIREDO, Antônio Dias. *Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito*. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa, 2002.

GRÉCIA Antiga : o Novo Testamento. Disponível em: <<http://greciantiga.org/lit/lit09b.asp>>. Acesso em: 7 jun. 2007

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Silvia Krueger. *Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância*. São Paulo: FGV/EAESP, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/073-TC-C2.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2007

MARQUES, Camila. País teve mais de 1,1 milhão de alunos no ensino a distância em 2004. *Folha Online*, São Paulo, 18 maio 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17361.shtml>>. Acesso em: 07 jun. 2007

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. 2006. 362 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2006.

RAIO-X da EAD no Brasil. EAD se ramifica nas regiões e apresenta crescimento expoente de alunos. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=13807>>. Acesso em: 07 jun. 2007

SILVA, Ana Maria Costa e. *Formação, percursos, identidades*. Coimbra, Portugal: Quarteto, 2003. p. 23-74.

UNIGRANRIO é destaque na 22ª Conferência Mundial de EAD. 2006. Disponível em: <http://www.unigranrio.br/noticias/noticia_0063.html>. Acesso em: 7 jun. 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Mestrado em Engenharia de Produção. *Projeto de educação a distância via rádio*. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/bahia/grupo8/site/pag6.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2007

Desafios educacionais em um mundo de automação

Robinson Moreira Tenório

Professor da Faculdade de Educação da UFBA
robinson.tenorio@uol.com.br

Cláudio Alves de Amorim

Professor do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da UNEB
claudio.a.amorim@terra.com.br

Introdução

O legado da cibernética para o início do século XXI é o de um mundo veloz, com pessoas e organizações concentrando poderes em uma escala inédita na história da humanidade. Mas é também um legado de transformações institucionais inevitáveis, que geram instabilidade, paralelamente a significativas oportunidades de (r)evolução social. A cibernética, liberando forças antes adormecidas da matéria, agora sob controle humano, solapa as bases dos sistemas socioeconômicos instituídos, na medida em que lhes impõe mudanças amplas, em escalas de tempo reduzidas. O problema está em dar a essas mudanças rumos consentâneos com o bem-estar humano.

Nesse cenário, a mobilização das competências humanas já não pode ser casual, nem tampouco se pautar apenas pela melhoria de indicadores econômicos abstratos. Necessitamos, sim, cada vez mais, de pessoas competentes, tecnicamente e epistemologicamente, mas também ricas em *phrónesis*, isto é, sabedoria prática, bom-senso a serviço de finalidades nobres. Pessoas capazes de combinar pensamento abstrato, *savoir-faire* e *sensatez*, em uma práxis emancipadora. Pessoas educadas para a reflexão sistemática, para o comprometimento no exercício das profissões, para a participação cidadã responsável.

O presente texto identifica alguns dos relevantes desafios educacionais colocados pela rápida disseminação da automação nos mais variados campos da atividade humana. Não oferecemos roteiros prontos, mas diferentes perspectivas de análise que, esperamos, inspirem a consideração de novos caminhos para a escola – em todos os níveis, da pré-escola à pós-graduação. Adotamos uma concepção de conhecimento como articulação entre teoria e técnica, materializadas por meio da *atitude deliberativa* do sujeito cognoscente. Argumentamos que essa concepção é importante como fundamento de uma atitude competente (capaz e consequente) em um mundo de automação. Com base no livro VI da *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, proponho que não é possível tratar o conhecimento em separado dos valores e da virtude moral.

A partir desses pressupostos, discutimos os desafios pedagógicos colocados pela disseminação inexorável das máquinas e sistemas cibernéticos, de forma cada vez mais sutil e abrangente. A ideia-chave é que **precisamos romper as fronteiras artificiais entre o saber e o fazer, entre aprender e pesquisar, entre conhecer e realizar**. Transformar a educação, em todos os níveis, em uma construção participativa de conhecimento, sob a tutela de orientadores competentes. Mais do que isso, mobilizar meios para que esse processo se estenda por toda a vida das pessoas.

Em particular, argumentaremos que, com a disseminação dos dispositivos e sistemas cibernéticos, precisamos combater uma linha de pensamento que pretende apresentá-los como objetos capazes de conhecer e de produzir conhecimento, autonomamente. Para tanto, é necessário que a educação desenvolva um esforço de integração dos três aspectos fundamentais do conhecimento humano: *epistéme* (conhecimento teórico), *tékhne* (técnica, “ofício”) e *phrónesis* (sabedoria prática).

De início, vejamos o que dizia Aldous Huxley (1937, p. 185), há mais de 70 anos, sobre as consequências da fragmentação entre teoria e prática no ensino:

[...] muitos dos [jovens] que são capazes de permanecer no curso de uma educação acadêmica emergem das suas disciplinas divididos em três tipos: primeiro, como papagaios, engolando fórmulas decoradas que não chegaram realmente a entender; segundo, se realmente chegaram a *entender* a

educação recebida, como especialistas, conhecendo tudo a respeito de um determinado assunto e deixando de se interessar por qualquer outra coisa; e em terceiro lugar, finalmente, como intelectuais, teoricamente conhecedores de tudo, mas desesperadamente ineptos para as ocupações da vida comum.

De lá para cá, ao que parece, quase nada mudou. Os “tipos” humanos caracterizados por Huxley são mais ou menos os mesmos que ainda hoje vemos sair das universidades. Carecem de uma formação educacional que os torne pessoas competentes, capazes de integrar os conhecimentos adquiridos e materializá-los sob a forma de ações coerentes e consequentes. Na sua maioria, não possuem as condições para articular saber técnico, teoria e bom-senso, tanto nos atos profissionais, como na participação cidadã.

Os desafios educacionais discutidos a seguir têm como pano de fundo a necessidade de se formar cidadãos capazes e dispostos a lidar, de forma produtiva e consequente, com um mundo cada vez mais automatizado.

Primeiro desafio: aproximar escola e trabalho

Conhecemos pessoas muito capazes nas áreas de engenharia e de informática. Constantemente, quando tentamos debater suas práticas profissionais, ouvimos frases como “é assim mesmo”, ou “não tem outro jeito”. Foram educados para “dar resultados”, e hoje são pressionados para que os resultados apareçam cada vez mais rapidamente. Por isso têm pressa, e encerram o diálogo, antes mesmo de começar, pois o diálogo é inimigo da pressa.

Mas, se por um lado, os profissionais “técnicos” não se dispõem ao diálogo crítico, devemos reconhecer que as nossas universidades também não estimulam o diálogo franco com o mundo da produção. Em larga medida, são dois espaços estranhos um ao outro, às vezes até mesmo antagônicos. Nas ciências humanas, estudiosos respeitáveis se dedicam à crítica do mundo da produção, na maioria das vezes, sem jamais terem passado por ele, a não ser como pesquisadores, o que lhes proporciona um olhar parcial. Nas engenharias, há intercâmbio

entre a sala de aula e as organizações, mas visando primordialmente à aquisição de *know-how* por parte dos estudantes, ou à implementação, na empresa, de tecnologia orientada a ganhos de produtividade. Na essência, não mudam as estruturas de um e de outro “mundo”, que não interagem de verdade, no plano da crítica. Enquanto os departamentos das ciências humanas e sociais vivem quase sempre à míngua, os departamentos “tecnológicos”, de engenharia, computação e administração vão gradativamente se convertendo em extensões dos centros de pesquisa e desenvolvimento das companhias transnacionais, a serviço do grande capital. A aproximação entre universidade e empresa, estimulada apenas com a finalidade de melhorar o caixa da primeira, enquanto se engordam os lucros da outra não é um modelo novo, e tem gerado mais atrelamento financeiro da primeira em relação à segunda, do que renovação em ambas. Cada vez mais mede-se o sucesso de um departamento de engenharia, não pelo benefício social ou pela qualidade do conhecimento gerado, mas pela quantidade de patentes registradas.

Normalmente, nas empresas, os chamados trabalhadores “intelectuais” mandam, e os trabalhadores “operacionais” obedecem. Estabelece-se, dessa forma, o que Lojkine (2002) chamou de “diálogo impossível entre mudos e cegos”: o trabalhador, na linha de frente, enxerga, mas não tem voz. O executivo tem voz, mas não enxerga. Um estado de coisas contraproducente, que congela as competências individuais, em prejuízo do desenvolvimento das competências coletivas. Além disso, obsta o exercício da sabedoria prática (*phrónesis*), que só se atualiza através do diálogo, que resulta no entendimento entre as pessoas engajadas em um procedimento ou uma realização qualquer. Para mudar essa situação, precisamos trazer os trabalhadores à escola, e levá-la até eles, independentemente de hierarquia ou função, para que desenvolvam, em colaboração com os estudantes e professores, a capacidade de ver, falar e ouvir. Nesse sentido, os cursos de aperfeiçoamento profissional tradicionais não ajudam muito, pois reforçam a divisão de trabalho tradicional, ao agrupar os alunos de acordo com os estratos profissionais¹. Daí a importância de fazer da escola – em todos

¹ Ainda que, em teoria, certos cursos de gestão preguem o diálogo, a participação e a aproximação entre conhecimento e prática, a verdade é que não se vê um operário em uma turma de MBA, ou um executivo da construção naval em um curso para metalúrgicos.

os níveis, deve-se enfatizar – um campo de diálogo continuado e aberto, entre professores alunos e trabalhadores², de um modo geral.

Com Paulo Freire, precisamos compreender que “[...] a capacitação técnica é mais do que o treinamento, porque é busca de conhecimento, é *apropriação de procedimentos*”. (FREIRE, 1977, p. 88, grifo nosso) Uma proposição que se torna tanto mais atual quanto mais os sistemas produtivos incorporam a evolução da cibernética, requerendo dos trabalhadores a compreensão sistêmica das suas ações, tanto no âmbito propriamente técnico, como no âmbito político. Uma demanda algo desafiadora, mas ao mesmo tempo, prenhe de possibilidades emancipadoras. Contribuindo para trazer à tona essas possibilidades, a aproximação (diríamos, identificação) entre a escola e o trabalho contribuirá para a superação de um período histórico em que “[...] ensino e produção, formação e trabalho foram separados porque a teoria e o conhecimento estavam separados da prática, o operário separado dos meios de produção, da cultura e da sociedade civil”. (GORZ, 1996, p. 247)

Segundo desafio: ensino-aprendizagem como pesquisa

Retomamos aqui uma proposta desenvolvida em artigo anterior (AMORIM, 2006): **que a escola, em todos os níveis, se aproxime daquilo que entendemos como um ambiente de pesquisa**. Um ambiente onde haja mais perguntas e menos respostas definitivas, mais criação e menos repetição, mais envolvimento e menor distanciamento, mais motivação e menos tédio. Um ambiente onde se tolere, e até mesmo se estimule a discussão das prováveis incoerências, falhas, lacunas e imprecisões nas informações e raciocínios do professor e dos livros-texto³. Ou seja, o oposto da educação “bancária” (FREIRE, 2005), na qual se espera que os alunos, uma vez convenientemente “programados”, exe-

² Todos os trabalhadores, inclusive os dirigentes.

³ Esta última, uma ideia levada ao extremo por Postman (1996, p. 117-118). Ele propõe que uma parte do conceito atribuído aos alunos seja proporcional ao rigor com que eles forem capazes de assinalar e corrigir os erros do professor. E para “evitar o torpor que é tão comum entre os estudantes”, ele propõe a inclusão proposital e eventual de absurdos, na exposição da matéria.

cutem automaticamente inúmeros exercícios repetitivos e puramente abstratos, pois essa é a senha para o seu sucesso nas avaliações.

Essencialmente, praticamos ainda a educação bancária – embora, nas escolas mais ricas, com o requinte tecnológico dos computadores, lousas eletrônicas e sítios de pesquisa na internet. Assim, gradativamente vamos dilapidando o potencial intelectual das crianças e jovens, “domesticando-os”, transformando-os em “autômatos”⁴, incapazes de pensar com originalidade, de produzir conhecimento, e de usar o conhecimento de forma contextualizada. **A educação bancária**, enquanto opção política (consciente ou inconsciente) **se traduz em um modelo de ensino-aprendizagem algorítmico**. Em oposição a esse modelo, Collins (1992, p. 57, 161-167) sugere um modelo de “aculturação”⁵, que, para melhor adaptação ao nosso idioma, chamaremos simplesmente de modelo cultural de ensino-aprendizagem.

[O modelo algorítmico] baseia-se em uma noção de conhecimento como um conjunto de instruções formais, ou fragmentos de ‘informação’, sobre o que fazer em uma variedade de circunstâncias. Esse modelo vê o conhecimento como o tipo de informação que permite a um computador realizar as intenções de seu programador [...] [O modelo cultural] vê o conhecimento como sendo semelhante [a um conjunto de habilidades sociais], ou pelo menos baseado em um conjunto de habilidades sociais. (COLLINS, 1992, p. 57)

No modelo cultural, portanto, o conhecimento atualiza-se em contexto, por meio da interação entre agentes cognoscentes. Sedimenta-se sobre um conjunto de habilidades e pressupostos que não são redutíveis a heurísticas, regras ou procedimentos algorítmicos. Sob essa ótica, ensinar significa sobretudo compartilhar experiências, falar daquilo que se conhece a fundo, exemplificar o que se sabe fazer, sugerir caminhos, avaliar caminhos, criar em conjunto com os aprendizes. Aprender, então, significa, ouvir *ativamente* (o que significa criticamente), seguir exemplos, selecionar caminhos, realizar, comunicar resultados, recomeçar.

⁴ “Domesticação” e “autômato” são termos usados por Paulo Freire. (2005, p. 70)

⁵ “Enculturational model of learning”, no original.

Em uma palavra, o ensino-aprendizagem, no modelo cultural, é uma atividade de pesquisa – sem que isso signifique a obtenção de resultados altamente originais. Os resultados serão importantes como degraus representativos do processo de evolução intelectual dos aprendizes e, espera-se, também dos professores.

Sugerimos que, gradativamente, deixemos de pensar em termos de ensino e pesquisa, como atividades separadas em momentos separados da vida escolar, para pensarmos no ensino-como-pesquisa, em um contínuo de desenvolvimento de competências em regime de co-intencionalidade. A relação entre professor e aluno será, portanto, uma relação entre mestre e aprendiz, ora apoiada nas conquistas da ciência e da tecnologia, no que se diferencia do passado renascentista ou medieval, mas ainda ancorada na observação, no diálogo, na cooperação visando um objetivo comum. Uma relação onde o desenvolvimento das competências individuais se faça em um contexto de realização de competências coletivas.

Em um mundo de automação, o trabalho cooperativo se nos impõe através de instrumentos mediadores cada vez mais sofisticados, como são os autômatos. Por isso, a vigilância epistemológica, o entendimento das relações de causa e efeito, a co-intencionalidade, a atenção ao contexto, o gosto dos detalhes, são hábitos que crescem em importância a cada dia, particularmente no mundo da produção, mas também nas nossas relações cotidianas com os autômatos, em âmbitos diversos. Hábitos que se desenvolvem no ensino-como-pesquisa, em um modelo cultural de ensino-aprendizagem, não no modelo algorítmico.

Collins (1992, p. 161) assinala que a prevalência de currículos cheios de certezas, e vazios em problemas, faz com que os alunos ingressos na “pesquisa real” fiquem “traumatizados”, ao perceber o quanto lhes falta em termos das habilidades essenciais ao pesquisador, particularmente, a de lidar com “complicadores”⁶. Ele acrescenta, ainda, que para o cidadão em formação, o modelo de ciência ensinado na escola, atrelado a “certezas rígidas”, é perigoso para a democracia, e também para o futuro da ciência, a longo prazo, pois coloca o cidadão em uma posição, ou de aceitação passiva da ciência, tal como se apresenta, ou

⁶ Minha interpretação da palavra *trouble* no contexto em que foi usada, com sentido ligeiramente diferente do nosso “problema”.

de sua rejeição, sem bases racionais. Problemas que poderiam ser minimizados se, por meio do ensino-pesquisa, ao longo dos anos, os alunos aprendessem que a ciência é um empreendimento humano da maior relevância, não obstante falível e incompleto, que nos dá resultados importantes, não obstante, provisórios.

O ensino-como-pesquisa é importante para fundamentar a formação de profissionais competentes para lidar com a complexidade crescente dos sistemas cibernéticos, compreendendo-os nos seus princípios lógicos e técnicos. Profissionais capazes de ir ao âmago dos problemas, e mais, de perceber os problemas nos ambientes de cooperação humano-máquina, antes que seus efeitos se tornem inevitáveis. É justamente o oposto da acomodação intelectual que muitas vezes, como já vimos, leva à passividade e à perplexidade diante das ações e reações da máquina, com efeitos às vezes catastróficos.

Por fim, cabe observar que o ensino-como-pesquisa, aqui proposto, não implica necessariamente em laboratórios sofisticados, com equipamentos e insumos caros. Na verdade, o modelo tradicional de separação entre sala de aula e laboratório já é, por si só, comprometedor, porque perpetua a separação entre *epistème* e *tékhnè*. A ideia, portanto, é a de que a sala de aula seja, sempre, um ambiente de experimentação, anotação de resultados, discussão crítica, cotejamento entre a teoria e os dados da experiência. Experimentos simples, com material barato, podem ser realizados, em diferentes níveis de sofisticação⁷. Naturalmente, desejamos escolas bem-equipadas, e não seria razoável fazer a apologia da precariedade. Por outro lado, também devemos evitar a tentação de nos escorar na falta de recursos materiais para justificar a manutenção de métodos de ensino intelectualmente castradores, e comprovadamente ineficientes. Além disso, é preciso ter em mente que o fetiche da tecnologia muitas vezes acaba sendo um empecilho para o desenvolvimento do trabalho educacional, porque alunos e professores

⁷ Cuidando-se para evitar aquilo que Collins (1992, p. 168) chamou de *self-imposed stage management*, isto é, uma situação em que os estudantes enviesam os experimentos, de modo que seus resultados coincidam com o com os resultados canônicos dos livros-texto. Por exemplo, em um experimento sobre os estados da matéria, os estudantes tenderão a anotar que a água sobre o fogo, no recipiente sob sua observação, ferve a 100° C, que é o valor que está nos livros, quando na verdade, a temperatura real de fervura depende da altitude, umidade do ar, pureza da água e assim por diante.

às vezes acabam se concentrando mais nos meios do que nos objetivos pedagógicos. Realmente, precisamos de muito mais tecnologia, e em especial, de muito mais cibernética na escola, mas como objeto de estudo, e não tanto como instrumentos educativos. Um ponto que será detalhado a seguir.

Terceiro desafio: a tecnologia no currículo

Consoante a sua perspectiva de educação como caminho de emancipação, Freire (1992, p. 133) afirma que é

[...] fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la.

Portanto, conhecer a máquina não é apenas um meio de profissionalizar-se (embora também o seja), mas igualmente, uma forma de postar-se diante dela como um agente transformador. Ignorá-la, ao contrário, é um dos caminhos para a passividade diante do poder instituído, materializado sob a forma de autômatos a serviço do grande capital.

Antes de aparecer na escola como instrumento de ensino-aprendizagem, **o computador** deveria aparecer **como enigma a ser desvendado**: uma criação humana recente e revolucionária, uma máquina que objetiva funções abstratas, reflexivas, do cérebro, e não apenas funções cerebrais ligadas à atividade da mão (LOJKINE, 2002, p. 63-64); um objeto cuja inserção social é um tanto quanto problemática. Entretanto, o computador é cada vez mais naturalizado como equipamento de ensino, de trabalho e de lazer. Por conseguinte, temos uma máquina única, que influencia de modo original e abrangente as relações sociais, relegada à banalização no currículo, porque, tornada lugar-comum, nem como objeto de curiosidade encontra lugar. Mas, se desejamos formar pessoas competentes para lidar com máquina, é necessário que

o desenvolvimento da cibernética encontre na educação um olhar de estranheza que, opondo-se à alienação ética, estética e prática, permita ao educando compreender que os sistemas computacionais apresentam-se sob determinadas faces dentre muitas outras possíveis, e que portanto nada têm de acabado ou definitivo⁸.

A escola é um campo apropriado para a discussão da automação, em sentido amplo, contribuindo para desenvolver nas crianças e jovens a autonomia intelectual necessária para que, posteriormente, sintam-se motivados a criar soluções tecnológicas originais e contextualizadas. Precisamos explorar a articulação entre a tecnologia e os outros aspectos da cultura, nas diversas disciplinas escolares, incluindo história, geografia, filosofia e sociologia. Consideremos, por exemplo, o tremendo papel que as novas tecnologias desempenharam na II Grande Guerra, e ao qual os livros-texto não costumam dar mais do que uma atenção marginal. Uma lacuna grave, sobretudo se lembrarmos que foi a partir dos desenvolvimentos tecnológicos impulsionados pelo conflito que se acelerou a afirmação de determinado padrão de dominação capitalista, que até a década de 1930 vinha se impondo mais lentamente⁹.

Com relação à história recente do Brasil, um dos tópicos candentes seria o já mencionado desenvolvimento da indústria aeronáutica; outro, os caminhos e descaminhos dos projetos de combustíveis alternativos, que permaneceram em suspenso até que se tornassem suficientemente atraentes para as grandes transnacionais do petróleo e dos automóveis, em virtude do colapso energético que se anuncia para os próximos anos. A esse respeito, vale lembrar que os automóveis capazes de usar álcool e gasolina misturados, em qualquer proporção, só o fazem devido a um sistema de ignição e injeção de combustível totalmente computadorizado. Na escola, várias questões pertinentes poderiam ser discutidas, tanto em nível técnico quanto em nível socioeconômico e

⁸ Embora os computadores sejam construídos com base em um formalismo que impõe certas necessidades lógicas, a forma e as funções por meio das quais eles se apresentam são contingentes, pois decorrem de um processo histórico que poderia ser diferente.

⁹ Uma das primeiras aplicações dos sistemas cibernéticos eletro-eletrônicos foi o sistema de navegação das bombas V-2, que devastaram Londres. Já o computador eletrônico digital teve o seu desenvolvimento acelerado durante a Guerra, devido às possibilidades de aplicações no projeto de armamentos, cálculos balísticos, planejamento de operações e decifração de códigos secretos, entre outras.

político: Como funciona o sistema e quem detém a tecnologia (e as patentes)? Ela poderia ser diferente? Por que mistura entre álcool e gasolina? Seria melhor usar apenas com o álcool? Qual é a política para produção de combustíveis alternativos, no Brasil? A produção deve ser descentralizada, ou seria melhor centralizá-la, em plantas industriais de grande porte?

De fato, as possibilidades de inserção da tecnologia, em geral, e da cibernética, em particular, no currículo, são atraentes e estimulantes para a imaginação de alunos e professores; são também dinâmicas, pois se atualizam com a própria atualização tecnológica, refletida no dia-a-dia de todos. O que precisamos compreender, agora, é a urgência dessa abordagem, a fim de que a imagem da tecnologia como fetiche de consumo e como substituta do ser humano dê lugar, na consciência dos educandos, à imagem da tecnologia como criação humana, fundamentada logicamente, e materializada de acordo com condicionantes econômicas, políticas e sociais.

Quarto desafio: escolas por toda a vida

No Brasil, até meados da década de 1980, cursar uma boa faculdade, na área tecnológica, ou uma boa escola técnica, era sinônimo de um futuro profissional promissor. Hoje, ao contrário do que os meios de comunicação insistem em afirmar, uma boa escola não garante o futuro profissional de ninguém. Já uma má escola, ou uma escola medíocre, nem sequer garante a integração do egresso no mundo do trabalho. Sendo assim, a falta de compromisso dos estudantes com a escola, de que nós professores tanto nos queixamos, tem as suas razões práticas. Até certo ponto, é razoável pensar que, se o aluno não enxerga perspectiva naquilo que a escola lhe proporciona, ele manda “o sistema e a escola à merda”, para tentar outros caminhos. (GORZ, 1996, p. 246)¹⁰



¹⁰ Gorz fala especificamente dos jovens matriculados nas escolas técnicas e profissionais superiores, no contexto europeu dos anos 1960-1970, onde havia emprego, mas dentro de um modelo empresarial opressor. Contudo, sua fala se aplica aos nossos estudantes universitários de hoje, que, na sua maioria, pressentem o descompasso entre o investimento pessoal que se lhes pede nos estudos e a falta de recompensa posterior, em termos de renda e satisfação no trabalho.

Devemos, pois, responder ao desafio de ajudar os estudantes a sentirem que a escola – em todos os níveis – é uma componente importante do seu futuro (e também do seu presente!), apesar da conjuntura desfavorável, em termos de empregabilidade. Podemos mostrar-lhes, por exemplo, que ao debater as formas atuais e as formas possíveis de organização social, os usos correntes e os usos sonhados da tecnologia, a escola pode ajudar a construir dias melhores. Dessa forma, trazer à escola um espírito emancipador, que será também um espírito empreendedor, assim entendido como a disposição em investir tempo e energia em prol dos objetivos pessoais e sociais relevantes.

Uma perspectiva emancipadora radical, em um mundo da automação, requer uma revisão dos espaços educacionais, mantendo-se a ideia de escola como centro formativo compulsório até uma certa fase da vida, ampliando-se, porém, *por toda a vida*, sob a forma de foros educativos permanentes de trabalho e cidadania. Tal concepção não é fruto de um devaneio piedoso, mas de uma perspectiva realista quanto às condições de possibilidade de um arranjo social coerente, e de uma extrapolação verossímil das mudanças socioeconômicas ocorridas paralelamente aos avanços tecnológicos, no decorrer da história.

A esse respeito, afirma Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 785) que

[...] a tendência do processo de acelerado desenvolvimento da tecnologia será fazer-se em direção a dois resultados simultâneos e conjugados, o incremento do trabalho, sem dúvida em formas progressivamente mais intelectuais, e a liberação do tempo ocupado na produção, justamente porque exige um trabalho intenso e especializado mas de menor duração. Além disso, faz-se mister levar em conta que o trabalho técnico a ser executado na 'era do lazer' exigirá tão extenso e profundo trabalho científico, que grande parte da existência do trabalhador de então, a bem dizer toda a vida, se consumirá numa aprendizagem difícil, penosa e ininterrupta, porém dignificante e condição de realização da felicidade pessoal. Dessa atividade ninguém será excluído, sob pena não só das sanções sociais da época, mas de tornar irrealizável o quadro agora imaginário, que supõe a distribuição eqüitativa do lazer.



Logo, o desenvolvimento tecnológico, hoje capitaneado pela cibernética, obriga à reorganização e à ampliação dos espaços de ensino-aprendizagem, a fim de que as pessoas desenvolvam e atualizem competências, continuamente, em ciclos cada vez mais curtos – ou por necessidade, para manterem-se incluídas no mundo do trabalho, ou por livre escolha, para ampliarem os seus horizontes existenciais, aproveitando o tempo ocioso que a automação lhes permite desfrutar. Talvez nos encontremos, sob esse ponto de vista, no período histórico de transição entre dois modelos de escola. Um, construído a partir das demandas da Revolução Industrial, com a finalidade precípua de formar quadros profissionais estratificados, segundo os desígnios do grande capital: uns poucos profissionais altamente qualificados para as tarefas de concepção, projeto e gestão da produção; outros, mais numerosos e com qualificações restritas, para as tarefas de supervisão e controle; outros, ainda mais numerosos, com qualificações mínimas, para as tarefas de operação do maquinário e execução de trabalhos braçais não automatizados. Tornando obsoleto o modelo anterior, abre-se espaço para outro, o de uma escola ainda compulsória, atendendo inicialmente ao desenvolvimento do potencial afetivo e cognitivo da criança e do jovem, e em fases posteriores da vida, uma escola, sem fronteiras definidas de espaço e tempo, em intercâmbio permanente com o mundo do trabalho, ou melhor, constituindo-se ela própria parte desse mundo. Diferentemente da escola do passado, a escola do futuro terá início, mas não terá fim previsto, terá currículo, mas não terá *grades* curriculares, terá avaliações, mas não exames excludentes. Tudo isso, por força de uma dinâmica social que, sob o ritmo da evolução tecnológica, não admitirá o imobilismo político e gnoseológico da escola atual.

Supondo que não prosperará uma nova forma de colonialismo, com o mundo dividido entre metrópoles “escolarizadas” e colônias com baixa escolaridade, a recriação da escola é fundamental, a fim de que se abram espaços para o desenvolvimento humano continuado, cooperativo, em um mundo onde a parcela da população diretamente ocupada com a produção material tende a decrescer, inexoravelmente.

Considerações Finais



A confluência entre *epistême*, *tékhnē*, e *phrónesis*, no processo educativo, é essencial para formar uma sociedade capaz de fazer em face do inexorável e vertiginoso *adensamento cibernético* do mundo, que se manifesta por meio da presença de autônomos cada vez mais numerosos e elaborados, em torno de nós. Hoje, esse processo histórico evidencia-se ostensivamente o mundo do trabalho, mas a cada dia que passa, mais afetará a nossa vida diária, por meio dos seus efeitos indiretos, e também por meio de objetos prosaicos como aparelhos de comunicação, eletrodomésticos e veículos automotores.

As obras de Paulo Freire e de Álvaro Vieira Pinto mostram que a consciência ingênua não dispõe dos recursos necessários para lutar por sua própria emancipação, ou melhor, dispõe de recursos em estado latente, que precisam ser atualizados-em-contexto. Ora, nos dias de hoje, o contexto em que se travam as batalhas pela emancipação é todo ele permeado pela tecnologia, e muito particularmente, pela automação, que reflete, simultaneamente, um momento histórico da engenhosidade humana e as demandas dos sistemas de produção e troca, ora vigentes.

Atualmente, destaca-se o desafio de se reinventar uma educação emancipadora, humanizante, e por isso mesmo, permanentemente atenta aos problemas tecnológicos, especialmente às condicionantes e consequências da automação em larga escala.

Referências

- AMORIM, Cláudio. Beyond algorithmic thinking: an old new challenge to science education. In: THE PROCEEDINGS OF THE EIGHTH INTERNATIONAL HISTORY, PHILOSOPHY & SCIENCE TEACHING CONFERENCE, Leeds, UK, 2006. Disponível em: <http://www.ihpst2005.leeds.ac.uk/papers/Amorim.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.
- ARISTOTLE. *Nicomachean ethics*. New York: Oxford University Press, [1998].
- COLLINS, Harry M. *Changing order: replication and induction in science practice*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



GORZ, André. Técnica, técnicos e luta de classes. In: _____ (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 212-248.

HUXLEY, Aldous. *O despertar do mundo novo*. São Paulo: Hemus, 1937.

LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

POSTMAN, Neil. *The end of education: redefining the value of school*. New York: Vintage Books, 1996.



COLOFÃO

Formato	17 x 24 cm
Tipologia	Futura LT BT, Md BT
Papel	75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 250 g/m ² (capa)
Impressão	Setor de Reprografia da EDUFBA
Capa e Acabamento	BIGRAF
Tiragem	500 exemplares