



# INTERDISCIPLINARIDADE, TRABALHO INVESTIGATIVO E EDUCAÇÃO

ISBN: 978-65-86901-00-9



**realizeventos**  
Científicos & Editora

## Organizadores

Roberto Kennedy Gomes Franco  
Tânia Serra Azul Machado Bezerra  
Pedro Francisco González

# INTERDISCIPLINARIDADE, TRABALHO INVESTIGATIVO E EDUCAÇÃO

## Organizadores:

Roberto Kennedy Gomes Franco  
Tânia Serra Azul Machado Bezerra  
Pedro Francisco González

## Comitê Editorial:

Roberto Kennedy Gomes Franco  
Tânia Serra Azul Machado Bezerra  
Pedro Francisco González  
Éverton Nery Carneiro  
Francisca Geny Lustosa  
César Costa Vitorino  
Isrhael Mendes da Fonseca

---

Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação / Organizadores, Roberto Kennedy Gomes Franco, Tânia Serra Azul Machado Bezerra, Pedro Francisco González. Salvador: Realize Eventos, 2020.  
335 p.

Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>  
**ISBN: 978-65-86901-00-9**

1. Interdisciplinaridade. 2. Investigação. 3. Educação. I. Franco, Roberto Kennedy Gomes. II. Bezerra, Tânia Serra Azul Machado. III. González, Pedro Francisco.

---

*A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98*



**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristides Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384  
E-mail: [contato@portalrealize.com.br](mailto:contato@portalrealize.com.br) | Telefone: (83) 3322-3222

## Sobre o livro

**Projeto Gráfico e Editoração:** Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Roberto Kennedy Gomes Franco  
Tânia Serra Azul Machado Bezerra  
Pedro Francisco González  
(Organizadores)

# INTERDISCIPLINARIDADE, TRABALHO INVESTIGATIVO E EDUCAÇÃO



2020

## PREFÁCIO

O livro *Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação*, socializa o engajamento dos autores que, inspirados pelas possibilidades e não pelos determinismos do fazer investigativo, desejam com seus relatos, politizar crítica e reflexivamente jovens pesquisadores mundo afora.

No tempo presente, as dimensões sociais de produção do conhecimento têm relação direta com a lógica desigual e combinada da sociabilidade do capital. Sendo esta excludente, opressora, mediada pela esfera da mercantilização da vida e das míseras condições de sobrevivência. Importa, assim, (re)significar o campo da pesquisa a fim de que a ciência possa realmente destinar-se ao bem comum e a melhoria da vida em sociedade.

Esta coletânea se coaduna, portanto, a uma abordagem investigativa que tem compromisso histórico com a emancipação e a equidade. Nosso desejo é que os textos possam, em alguma dimensão, inspirar outros pesquisadores, no que se refere às suas práticas acadêmicas e profissionais, e, por conseguinte, de produção do conhecimento à serviço da transformação social.

Pensar e repensar a prática cotidiana profissional/acadêmica numa perspectiva de constante superação deve ser premissa básica de nossos atos, permeando dialeticamente fazeres e saberes. Aplicar tal dinâmica ao trabalho investigativo é uma necessidade ética e conceitual. Neste âmbito é que buscamos justificar as pretensões deste livro.

A coletânea foi dividida em duas partes, a primeira delas intitulada *CIÊNCIAS HUMANAS E INTERDISCIPLINARIEDADE*, nesta seção os artigos encontram-se **alinhados** aos princípios expressos pelo documento Capes para a Área Interdisciplinar, abordando temáticas tais como: a relação interdisciplinar e a história oral, filosofia africana, cultura de paz, ensino de ciências e interdisciplinaridade, arquitetura, espiritualidade, escravizados e violência simbólica.

Ao todo, são 11 artigos que retratam o desaguar dos saberes investigativos das ciências humanas no oceano da interdisciplinaridade. Evidenciam traços metodológicos de um fazer investigativo a partir da

interseção de experiências, sendo estas campos férteis à apreensão da trajetória humana ao longo dos tempos e em diferentes espaços.

Os artigos da primeira seção se diluem ao movimento de elasticidade epistemológica desencadeada pelas Ciências Humanas. Este processo tem oportunizado, teórica e metodologicamente, o desenvolvimento de estudos e pesquisas de temas e o/ou sujeitos sociais anteriormente excluídos e/ou desprestigiados, um marco importante para tanto é o exercício de uma práxis Interdisciplinar.

Na segunda parte, temos 12 artigos agregados à seção intitulada “A EDUCAÇÃO EM DEBATE”, em que são problematizadas/debatidas questões essenciais à Educação na contemporaneidade, tais como: o legado de Paulo Freire, a escola sem partido, as implicações da BNCC, gênero, direitos humanos e educação inclusiva.

Ao problematizarem/debaterem os aspectos pertinentes às experiências com a esfera da Educação, as autoras e autores, oportunizam o desvelar de situações peculiares, específicas de seus contextos, entretanto, sem perder de vista à necessária articulação com o todo complexo e contraditório da realidade social. São aspectos densos e de estudo engajado de diversas vertentes da investigação sobre os processos educativos em curso.

Finalmente, como pesquisadores, comprometidos com a transformação social e com uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), ressaltamos de nossas observações e vivências, com diferentes experiências educacionais, um vínculo implícito e explícito, com a relação entre a teoria gerada em ambientes especulativos, portanto, sujeita à não aplicabilidade e, a prática vivida no real e adverso espaço educativo, em que a formação enquanto investigadores se faz e refaz e aos poucos vai dando forma e sentido a nossa ação, e, por consequência, germinando o novo.

Eric Hobsbawn (p. 36, 1998), historiador social inglês contemporâneo ressalta, “é inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e dos grupos a que pertencemos (...) pois é o que a experiência significa”. Não poderíamos discutir os sentidos e os significados desta coletânea sem estes referenciais. A discussão da ação direta da experiência educativa/investigativa em nossas vidas, na vida de nossos familiares, na vida dos demais sujeitos sociais em um permanente entrelaçamento com as experiências concretas do cotidiano, pleiteando uma ruptura com nossas próprias visões de mundo, com nossos “saberes”

e “métodos” e com nós mesmos, esse é um dos princípios das ciências humanas.

Enfim, compreendemos que para melhor refletir acerca do título deste livro “Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação”, é necessário nos alimentarmos de fundamentações como a de E. P. Thompson (1981) ao afirmar que o “ser social” dialoga e determina “a consciência social”, fazendo a “experiência” se impor ao pensamento, à teoria.

A experiência como fio condutor de nosso trabalho investigativo, a vivência coletiva e a troca de saberes como laboratório, são pontos de partida, são elementos metodológicos de nossa estratégia na feitura desta obra.

Desejamos à todas e todas uma boa leitura!

*Os organizadores.*

# SUMÁRIO

## 1. CIÊNCIAS HUMANAS E INTERDISCIPLINARIEDADE

### **A DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR DO MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL..... 11**

Francisco Evandro de Araújo  
Roberto Kennedy Gomes Franco

### **OS MAIS VELHOS SABEM QUE NÃO DEVEMOS RELEMBRAR AQUILO QUE NUNCA ACONTECEU - A SABEDORIA NA FILOSOFIA E LITERATURA AFRICANAS ..... 29**

Salvio Fernandes de Melo

### **CULTURA DE PAZ E “EXTENSÃO AO CONTRÁRIO”: AMPLIANDO O CONCEITO DE PAZ ATRAVÉS DE SABEDORIAS ANCESTRAIS COM O UBUNTU ..... 42**

Kelma Socorro Lopes de Matos  
Teresa Cunha

### **MANDALAS HUICHOL: RECURSO PEDAGÓGICO E TERAPÊUTICO PARA A CONSTRUÇÃO DA PAZ..... 56**

Kelma Socorro Lopes de Matos  
Pricila Marques Aragão  
Tâmara Matos Vasconcelos

### **A POSITIVAÇÃO DA IGUALDADE ENTRE MULHERES E HOMENS: NOVOS DESAFIOS PARA A GUARDA COMPARTILHADA ..... 70**

Laura Hêmilly Campos Martins  
Ítalo Moura Guilherme  
Francisco Thiago Cavalcante Garcez

### **O ENSINO DE CIÊNCIAS FACE AS TEORIAS DE ENSINO ..... 85**

Maria Luíza Barbosa Araújo  
Maria Márcia Melo de Castro Martins  
Fernando Martins de Paiva

**AS ESTRATÉGIAS SUSTENTÁVEIS PARA ALCANÇAR UM  
DESENVOLVIMENTO SOCIAL..... 100**

Renato Alves Vieira de Melo  
Racquel Valério Martins  
Kelly Cristina A. Silva

**O PAPEL DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DE HOTÉIS MODERNOS NO  
BRASIL E EM PORTUGAL ..... 116**

Ricardo Alexandre Paiva

**ACESSIBILIDADE EM CONTEXTOS CULTURAIS ..... 130**

Sandra R. Rosa Farias

**A COMUNIDADE-TERREIRO COMO BASE PARA SUSTENTAÇÃO  
INDENITÁRIA DOS SUJEITOS PERTENCENTES E DE SUPERAÇÃO  
DOS TRAUMAS DA ESCRAVIDÃO..... 144**

Emanoel Luís Roque Soares  
Marilene Martins dos Santos

**CONTRIBUTOS SOBRE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA LÓGICA DE  
TERRITORIALIDADE DAS TORCIDAS ORGANIZADAS DE FUTEBOL  
EM FORTALEZA/CE..... 162**

Francisco Thiago Cavalcante Garcez  
Laura Hêmilly Campos Martins  
Ítalo Moura Guilherme

## **2. A EDUCAÇÃO EM DEBATE**

### **O LEGADO FREIREANO NO CONTEXTO DA DESPOLITIZAÇÃO ..... 174**

Bárbara de Oliveira Lima Rodrigues

Renata Lopes de Oliveira

Tânia Serra Azul Machado Bezerra

### **PROJETOS CONSERVADORES NA EDUCAÇÃO EM DEBATE: ESCOLA SEM PARTIDO, EDUCAÇÃO DOMICILIAR E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS. .... 189**

Raquel Dias Araujo

Sandra Maria Marinho Siqueira

Fernando Lacerda Júnior

### **A BNCC E A BNC DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETOS MUITO ALÉM DE UMA BASE CURRICULAR ..... 205**

Átila de Menezes Lima

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

### **INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE ARTE NO BRASIL ..... 220**

Prof.a. Dra. Edite Colares<sup>1</sup>

### **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: PERCEPÇÕES E COMPARAÇÕES ..... 233**

Thaísa Ferreira

Aparecida Carneiro Pires

### **EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE LIBERDADE: UMA EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS EM PARNAÍBA-PI ..... 244**

Cloris Violeta Alves Lopes, UFSCAR

### **POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ ..... 255**

Francisco Halysom Ferreira Gomes

Lilian Santos Marinho

### **“PADRÕES” DE GÊNERO NA ESCOLA: POR QUE AINDA NÃO OS SUPERAMOS? ..... 270**

Jarles Lopes de Medeiros

**TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: É POSSÍVEL  
PENSAR UMA RELAÇÃO PARA CIDADANIA? ..... 285**

Samuel Pires Melo

Francinalda Maria Rodrigues da Rocha

Leonam Costa Oliveira

**DIDÁTICA MAGNA: ANÁLISE DE FREQUÊNCIA DE PALAVRAS  
POR MEIO DO PROGRAMA NVIVO ..... 297**

José Pedro Guimarães da Silva

Maria Marina Dias Cavalcante

**APRENDIZAGEM EM CONSTRUÇÃO: ALUNOS EM FORMAÇÃO ..... 307**

Marly dos Santos Alves

**APONTAMENTOS PARA INVESTIGAÇÕES SOBRE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NO PARADIGMA DA DIVERSIDADE E AS  
POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÕES EM PERSPECTIVA  
COMPARADA INTERNACIONAL ..... 321**

Francisca Geny Lustosa

## A DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR DO MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL

Francisco Evandro de Araújo<sup>1</sup>  
Roberto Kennedy Gomes Franco<sup>2</sup>

O texto resulta das reflexões efetuadas em 2019 durante a realização da disciplina de **Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Humanidades** do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB-Redenção-CE. Durante os debates em sala de aula, o almejado era articular nossos objetos de investigação com alternativas diversas da abordagem interdisciplinar em humanidades. Para tanto, passamos a problematizarmos a dimensão interdisciplinar do método da história oral como possibilidade.

De acordo com Marieta de Moraes Ferreira (2012), a História Oral pode ser compreendida a partir de três posturas que são problemáticas para os estudos em humanidades. Essas posturas são, a saber aquela que a toma como técnica, uma que a considera como uma disciplina independente e uma outra que a entende como metodologia. Segunda a mesma autora, “Se considerarmos a história oral como uma técnica, nossa preocupação se concentrará exclusivamente em temas como organização de acervos e realização de entrevistas”. (FERREIRA, 2012, p. 171). Essa forma de uso

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – REDENÇÃO-CE – Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH. Especialista em *História: Perspectivas a abordagens* pela Universidade Estadual de Ceará – UECE – FECLESC – Quixadá; Graduado/Licenciatura Plena em *História* – Universidade Estadual de Ceará – UECE – FECLESC – Quixadá.

E-mail: evandro32pt@gmail.com

2 Professor da UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Pós-doutor em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Doutor em Educação Brasileira/UFC; Mestre em Ciências da Educação/UFPI e Graduado em História/UFC. Coordenador do GIM - Grupo Interdisciplinar Marxista-GIM/UNILAB. Membro do GEPI - Grupo de Estudos com os Povos Indígenas.

E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br

não corresponde às reais possibilidades que esta pode nos oferecer e empobrece seu valor na compreensão das experiências humanas.

E continua:

Se concebermos a história oral como disciplina, há dois caminhos possíveis, ambos, a nosso ver, problemáticos: ‘esquecermos’ as questões de caráter teórico, deixando de abordá-las em nossos trabalhos, ou tentarmos encontrar respostas para elas apenas no âmbito da história oral [...] buscar respostas teóricas no âmbito da história oral –, o resultado, em nosso entender, é mais danoso: como é impossível explicar algo sem meios adequados para fazê-lo, [...] os textos, para tentar contornar o problema, são pontilhados de referências ligeiras à ‘seletividade da memória’, aos ‘entrelaçamentos entre tradição oral e escrita’ e às ‘imbricações entre sujeito e objeto de estudo’, confundindo os leitores iniciantes e nada revelando. (FERREIRA, 2012, p. 171).

Dessa maneira a prática da história oral nos impõe limites que só podem ser superados por pressupostos teóricos de outras disciplinas que a utilizam como metodologia. De fato, só recolher e reproduzir depoimentos sem uma crítica teórica, sem uma problematização não os transforma em conhecimento seja histórico ou antropológico. E como uma disciplina autônoma há algumas controvérsias, uns até preferem chamar de “depoimentos orais em substituição à história oral”. (MONTENEGRO, 1996/1997, p. 198).

Assim como (FERREIRA, 2012), (MONTENEGRO, 1996/1997), (THOMPSON, 2002), preferimos tomar a história oral como uma metodologia que, dependendo da forma como é usada pode e é adotada por várias disciplinas, inclusive entre aquelas que se denominam “não humanas” como a física. Podemos reforçar ainda que “a interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico, mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho dos historiadores<sup>3</sup>, aí incluídos os que trabalham com fontes orais”. (FERREIRA, 2012, p. 170).

Podemos ainda nos perguntar sobre a relação passado/presente/futuro que envolve o trabalho com história oral. Sobre as múltiplas

3 Antropólogos, Etnólogos, Sociólogos e Filósofos também são orientados pela teoria, muitas vezes numa perspectiva interdisciplinar.

temporalidades que permeiam as memórias relembradas naquilo que podemos chamar de um processo que se caracteriza por um presente preso ao passado e um passado que nunca dá lugar ao futuro. (HUYSSSEN, 2014). Cabe aos pesquisadores orais a confrontação de várias fontes para não cair em contradição, em anacronismos. À acusação de que os depoimentos orais não merecem confiabilidade já que as memórias são distorcidas e muito subjetivas, respondemos,

como assegurar de que distorções igualmente sérias não são encontradas em fontes documentais mais estabelecidas? [...] assim como ocorre com todas as outras fontes, a tarefa do historiador [e outros que se utilizam de depoimentos orais] reside em fazer o cruzamento das informações, checando cada narrativa contra outras narrativas e outros tipos de fonte. (PORTELLI, 2016, p. 17-18). Na entrevista nos deparamos com um processo permanente de reconstrução da memória que envolve múltiplas possibilidades e temporalidades e o esquecimento também se faz presente nessa atividade de reconstrução do passado no presente. Nesse sentido elites podem adotar políticas de memória para apagar ou dar relevo a alguns aspectos que interessam a certos grupos sociais que estão no poder. No caso do racismo que se manifesta em ecos em nossa sociedade, principalmente no preconceito de cor podemos nos perguntar a quem interessa manter a memória da suposta inferioridade do negro em nossa sociedade? Que memórias esta memória tem interesse de apagar? É nessa perspectiva que as políticas de identidade (MIGNOLO, 2008) colaboram muito mais com a manutenção de identidades excludentes do que ao contrário reinando o silêncio ao invés do grito. Predominando uma memória manipulada onde o esquecimento é parte primordial da memória.

O esquecimento precisa ser situado num campo de termos e fenômenos como silêncio, desarticulação, evasão, apagamento, desgaste, repressão – todos os quais revelam um espectro de estratégias tão complexo quanto o da própria memória. [...] o esquecimento como *mémoire manipulé* [memória manipulada], que tem uma relação intrínseca com a narratividade, no sentido de que qualquer narrativa é seletiva e implica, passiva ou ativamente, certo esquecimento de que uma história poderia ser contada de outra maneira. (HUYSSSEN, 2014, p. 158).

Estudando Walter Benjamin podemos compreender que a memória tem o poder de perturbar e destruir. A memória do período de escravidão no Brasil se caracteriza como uma memória traumática a mediada que

alimenta práticas como o racismo e o preconceito de cor, de maneira que passado permanece presente e contribui para alimentar as desigualdades. Quando iremos “esquecer” que a escravidão do passado ainda marca de forma negativa milhões de brasileiros com memórias que nos remetem a ódio por um lado e dor, sofrimento e baixa autoestima por outro?

Seria possível impedir o futuro por causa de uma produção do conhecimento que se agarra na perspectiva do passado-presente na forma de memória para evitar o esquecimento? Como nos adverte (FERREIRA, 2012, p. 182), “é possível lembrar uma violência com o objetivo de evitar a sua repetição, porém pode-se acionar essa mesma memória para justificar vinganças violentas no presente”. É nesse sentido que seria possível afirmar que apesar das críticas da relação entre história e memória na compreensão das estruturas sociais e econômicas – o escravismo teve como grande base a economia (THOMPSON, 2002, p. 104-137) – a metodologia da história oral pode nos oferecer grandes possibilidades para uma produção de conhecimento mais interdisciplinar e menos centrado na visão das elites dominantes, sejam intelectuais, culturais ou econômicas, sobre os menos favorecidos nas metodologias que se fiam no documento escrito. A problemática da memória é que ela torna o passado sempre ou muito presente. Se por um lado esse passado-presente contribui para construir/reconstruir identidades, por outro serve exatamente para manter identidades apagadas.

## **A memória como fonte histórica**

A memória enquanto pressuposto de reconstrução do passado traz toda uma carga de vivências empíricas que devem ser encaradas com seriedade e criticidade por parte dos historiadores, pois como nos diz (HOBSBAWM, 2004, p. 37) “Os historiadores são o banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a história”.

O uso da memória como suporte histórico pressupõe o trabalho com uma técnica contemporânea de pesquisa, a história oral com a qual se é capaz de ouvir o oprimido, recuperar trajetórias de inúmeros grupos sociais dominados que, postos no esquecimento por uma historiografia elitista, nunca foram reconhecidos como personagens importantes do processo

histórico, processo que vem se construindo não livre de embates intelectuais dentro da academia.

As lutas pelos direitos civis, travadas pelas minorias de negros, mulheres, imigrantes etc., seriam agora as principais responsáveis pela afirmação da história oral, que procurava dar voz aos excluídos, recuperar as trajetórias dos grupos dominados, tirar do esquecimento o que a história oficial sufocara durante tanto tempo. A história oral se afirmava, assim, como instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social – uma história oral militante. Essa proposta, entretanto, não teve boa acolhida entre a comunidade acadêmica, e menos ainda entre os historiadores. (FERREIRA, 2002, pp. 314-332).

Apesar de não ser bem acolhida pela comunidade acadêmica – no princípio – como bem afirma Ferreira, a história oral vem ganhando um espaço cada vez maior na produção científica, não só entre os historiadores, mas entre antropólogos, sociólogos e outras áreas das ciências sociais, destaca-se aí seu caráter interdisciplinar onde a oralidade se torna uma perspectiva essencial. Historiadores, antropólogos, sociólogos e filósofos capturam através da “arte da escuta” como afirma Portelli, 2016, aquilo que documento nenhum pode transmitir que é a essência do vivido, do sentido, do experienciado no cotidiano de comunidades e grupos sociais diversos.

A memória, porém, muitas vezes é usada para oprimir e dominar, para impor uma identidade de maneira coerciva de modo que se torna imprescindível o papel do historiador oral na reconstrução de identidades autônomas. Como nos diz (LE GOFF, 2003, p. 24) “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Não podemos esquecer que quando estamos fazendo/produzindo história oral estamos inseridos num processo que se dá de maneira dialógica onde sujeito (entrevistador) e objeto (entrevistado ou colaborador) é participante ativo da reconstrução da própria memória, ele, o colaborador, reelabora constantemente suas perspectivas e cabe ao entrevistador ficar atento a estas nuances nesta relação. Buscar perceber os silêncios, perceber nos gestos a subjetividade de suas palavras para fazer uma análise mais crítica das afirmações. Às vezes é mais importante entender os

silêncios e omissões do que procurar uma suposta verdade, pois a memória é subjetiva por natureza.

## A tradição viva e a oralidade

Assim como na África, aqui no Brasil há muitos aspectos da história que só são possíveis se registrar se nos valermos da oralidade. Comunidades rurais e práticas agrícolas de subsistência ficaram de fora da “grande” história econômica, principalmente no Nordeste onde o canavial era a produção mais importante e o resto não era digno de ser registrado, como já citei anteriormente, assim como as memórias das comunidades negras afro-brasileiras que, estigmatizadas pelas populações brancas, foram relegadas ao esquecimento nas mais diversas ciências humanas e sociais.

Nesse sentido deveremos questionar, até que ponto podemos confiar no que foi dito pelos historiadores no Brasil até a década de 1930? Por que as nações indígena e negra não estão presentes em nossa história de forma digna?

Atualmente há um movimento na direção de revisão crítica do nosso passado, revisão esta que vem contribuindo para a produção de uma história mais inclusiva, que tem procurado dar o devido valor ao amálgama de tradições presentes em nossa cultura. A oralidade está tendo espaço como método de investigação para se repensar, de uma forma mais inclusiva, o nosso processo de formação histórico-cultural. No livro *História Geral da África – v. 1*, podemos notar como a palavra é uma criação divina e que a fala é a força pela qual tudo pode acontecer, a guerra e a paz, a verdade e a mentira, a magia boa ou ruim dependendo da educação que tenha recebido do seu mestre de ofício. Entendemos porque, mesmo iletrados os historiadores ou guardiões de memória em várias nações africanas são autênticos no que transmitem às gerações mais novas seja através da música ou da poesia. Que a formação de um “tradicionalista” se dá no decorrer de toda a sua vida tendo na experiência a fundação de suas práticas.

Apesar de tudo isso o colonizador tem, de forma cruel, reduzindo o valor destes costumes e tradições. Felizmente, mesmo de maneira lenta, tem surgido uma geração de jovens cientistas humanos que, através da catalogação de todos estes costumes, tem contribuído de forma eficiente para a reconstrução de uma história da África onde se possa dar o

verdadeiro papel deste continente no mundo e, principalmente, no Brasil. É claro que podemos confiar no que foi dito. A pergunta é o que não foi dito? E desta forma é preciso se valer das mais diversas fontes para se ter uma história mais justa com todos – se é que podemos falar em justiça na história.

As nações indígena e negra africana não foram dignamente postas em nossa história exatamente por sua exuberância e valor, e isso as transformava em um perigo para a relação de dominação/subordinação empreendida naquele momento histórico/social.

Memória constrói identidade que por sua vez contribui para se questionar a realidade e, o nosso colonizador assim com todos os outros em todos os tempos históricos, não podia correr o risco de, ao submeter um povo á dominação, fazê-lo com a manutenção das noções da historicidade da vida. Como historiador podemos afirmar que a partir dos Annales<sup>4</sup> as perspectivas em relação ao passado mudaram bastante, uma nova noção de fonte foi construída e dotada como uma revolucionária metodologia que tirava do anonimato os despossuídos e “desprovidos” de história. Neste caminho vemos surgir no Brasil várias produções acadêmicas como a Revista Oralidades do Núcleo de Estudos em História Oral da USP – NEHO, a Associação Brasileira de História Oral criada em 1994.

Todo esse aparato institucional e metodológico tem contribuído para que a palavra tenha ganhado força aqui também no Brasil. E isso tem possibilitado a tomada de novos rumos por nossos pesquisadores, tornando nossa produção historiográfica, antropológica, sociológica e filosófica mais complexa na medida em que grandes debates são travados no meio acadêmico sobre o valor do testemunho oral.

## Possibilidades da História Oral

Por possibilitar tirar do anonimato diversos grupos sociais que foram submetidos historicamente a um processo de negação das suas experiências por vias escritas é que a história oral se transformou em uma

---

4 Fundada por [Lucien Febvre](#) e [Marc Bloch](#) em 1929, propunha-se a ir além da visão [positivista](#) da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as “mentalidades”. Neste sentido possibilitou, também o uso das fontes orais na reconstrução do processo histórico.

das metodologias mais usadas quando se trata de estudar as peculiaridades daqueles que o historiador francês Jules Michelet (1848. Apud THOMPSON, 2002, p. 72) chamou de “documentos vivos”, são informações que não encontraremos em nenhum livro. É nesses grupos que o lembrado e o pensado se tornam seus pertencem como se fossem objetos materiais presos às suas memórias tanto social como coletiva. No que diz respeito aos ecos do racismo em nossas escolas, as memórias tanto social como coletiva são mantidas sem questionamento e as festividades comemorativas para datas importantes em nossa sociedade como, por exemplo, o 13 de Maio e o 20 de Novembro têm contribuído menos para desfazer erros historiográficos e antropológicos em torno do negro do que para reforçar imagens negativas dos povos africanos de ontem e de hoje.

Os livros didáticos servem como mídias onde são veiculadas imagens que se perpetuam nas mentes de crianças e jovens em nossas escolas. Seus ancestrais acorrentados, apanhando, sempre representam personagens subalternos ante a população branca. Na literatura, também não temos a desconstrução deste imaginário de inferioridade. Escritores como Monteiro Lobato sonhavam com a tão propalada hora do fim da cor negra no Brasil.

Dessa forma a história oral nos oferecerá uma oportunidade de ouvir os pontos de vista dos que se declaram negros – pretos ou pardos – no ambiente oficial de educação: a escola. Podemos dizer que além da construção de fontes, historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos e filósofos têm um dever de memória com crianças e jovens. Mostrar em contraste com o mundo dos livros e dos discursos e imagens petrificados, uma visão pluriversal do mundo (MIGNOLO, 2008) onde todos lutam para sobreviver e onde as práticas multiculturais sejam parte do cotidiano de todos e não negadas violentamente por uma suposta cultura superior.

Nesse contexto, o ato de testemunhar ganha um novo significado, e as vítimas ou seus descendentes transformam-se em agentes fundamentais para o exercício do dever de memória, entendido agora não apenas em sua dimensão de culto aos mortos, de dever de lembrança e homenagem, mas também como direito de reclamar justiça e conquistar resultados concretos nos domínios político, judicial e financeiro. (HEYMANN, 2007, Apud FERREIRA, 2012, p. 178) Uma análise dos testemunhos

coletados via história oral dentro da comunidade escolar<sup>5</sup> é um procedimento que nos “permite entrar em contato com experiências e processos específicos vividos ou testemunhados pelos sujeitos”. (MONTYSUMA e MOSER, 2015, p. 3-4). Tais experiências podem nos apontar para perspectivas ainda não percebidas nas análises em humanidades. O depoimento oral que é uma narrativa, se transformará em documento escrito e como tal passará por todos os procedimentos de crítica como convém que se proceda com qualquer que seja a fonte.

Em sua forma mais elementar, as narrativas orais e os testemunhos que constituem a história oral não são mais do que uma ferramenta adicional na panóplia de fontes do historiador – e, assim, estão sujeitas ao mesmo escrutínio crítico que todas as outras fontes, a fim de averiguar sua confiabilidade e usabilidade. (PORTELLI, 2016, p. 9).

Dessa forma não há para que se criar polêmica em torno da validade e confiabilidade das narrativas orais. O pesquisador que se apoia nessas narrativas está ciente de que essas narrativas são de responsabilidade do narrador Portelli nos alerta que “devemos sempre nos lembrar disso: assim como o narrador tem a responsabilidade de contar, o historiador tem a responsabilidade de abrir um espaço narrativo, escutando ativamente o que o narrador tem a dizer”. (PORTELLI, 2016, p. 20). Isso faz parte do caráter dialógico das práticas em história oral. Sobre a confiabilidade das narrativas orais, Marieta de Moraes aponta que:

Na verdade, boa parte dessas ressalvas dirigidas à história oral aplica-se igualmente a qualquer outro tipo de evidência relatada, aí incluídas fontes escritas das mais tradicionais (atas, relatórios etc.), que muitas vezes, são liberadas de um escrutínio mais cauteloso por força do fetiche da palavra escrita. (FERREIRA, 2012, p. 184).

De certa forma estamos diante de uma necessidade histórica de fazermos uma crítica, ou falando em termos mais claros, de nos submetermos a uma autocrítica do que produzimos até aqui em termos de conhecimento em humanidades. A metodologia da história oral dentro de seus limites, desafios e possibilidades tem fornecido a historiadores, antropólogos e outros cientistas das humanidades a chance de uma justa reparação do

5 Entendemos por comunidade escolar todos os que fazem parte do dia a dia da educação uma sociedade, a saber os pais, professores, funcionários dos estabelecimentos escolares e o núcleo gestor. Além das Secretarias de Educação dos Municípios.

que foi feito com os africanos e seus descendentes no mundo em geral e no Brasil em particular.

Num país com uma das maiores populações negras do mundo, como pode acontecer que os maiores índices de não acesso às escolas esteja entre os que se declaram negros? As ciências humanas são as principais responsáveis por este apagamento histórico, *um silêncio* que beira ao absurdo e que demonstra como a cultura do passado-presente<sup>6</sup> tem prevalecido em nossas produções acadêmicas corroborando para a manutenção dos preconceitos relacionados aos afro-brasileiros como um verdadeiro eco desse passado que nunca passa.

Quase imortalizadas em nosso discurso, palavras normais tomaram sentidos ofensivos, pois serviram para alimentar esse passado no presente. Negro e preto se tronaram palavras agressivas pelo histórico de violência que as envolve. O discurso também está na nossa oralidade. Perceber e compreender a necessidade de desconstrução dessa realidade passa pela educação escolar. “Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância”. (CARDOSO, 2000, In: MUNANGA, 2005, p. 9).

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade. (SILVA. In: MUNANGA, 2005, p. 31). Nesse sentido, a utilização de narrativas orais com a utilização da história oral em sala de aula, podemos provocar reflexões que possibilitem a superação de uma linguagem discriminatória e contribuirmos para o processo de desconstrução de narrativas inferiorizantes das populações negras em nossa sociedade.

## **Ecos do racismo em uma análise interdisciplinar entre história e antropologia**

Já afirmamos anteriormente que as atitudes preconceituosas como o racismo ecoam em nossos discursos como narrativas petrificadas em

6 Estou dando mais um sentido para esse conceito que tenho usado neste texto. O passado-presente aqui é entendido como permanência de práticas preconceituosas, entre elas o racismo alimentado pelo preconceito de cor.

nossas memórias social e coletiva. A história oral é uma metodologia comum tanto nas pesquisas em história como em antropologia afirmando, assim seu caráter interdisciplinar. Através das narrativas orais podemos analisar a relação das pessoas com suas memórias, como lidam com seus esquecimentos, como se relacionam com seus objetos materiais, como ressignificam sua própria identidade. A Antropologia foi uma das ciências responsáveis pela propagação de discursos que afirmavam a inferioridade cultural das pessoas negras, principalmente na África sem falar na História que promoveu um apagamento das culturas negras nos países colonizados, sobretudo nas colônias americanas como Brasil e Estados Unidos até o início do século XX contribuindo para o alastramento de uma quantidade de visões deturpadas, cheias de preconceitos e reducionistas com relação aos povos negros e também nativos indígenas. Foi só a partir do século XX que historiadores e antropólogos imbuídos de uma visão analítica interdisciplinar passam a ter uma visão mais abrangente das relações interétnicas e sobre os processos históricos que formam grupos étnicos e sociedades diversas.

A partir dessas novas perspectivas, uma série visões estereotipadas, preconceituosas e simplistas têm sido ultrapassadas, revelando sociedades complexas, nas quais indivíduos e étnicos e sociais diversos circulam, interagem, influenciam-se mutuamente e transformam suas culturas, histórias e identidades. (ALMEIDA, 2012, p. 151).

A história tem se apossado da metodologia da história oral para compreender melhor as complexas relações que constituem a sociedade na visão de múltiplos grupos de indivíduos historicamente situados em condições diversas. Grupos historicamente excluídos da escrita da história se transformam em sujeitos da análise historiográfica num movimento epistemológico com tendências que valorizam as práticas culturais como rituais religiosos, formas de lazer e de transmissão de tradições numa verdadeira virada antropológica da história. (ALMEIDA, 2012). Uma visão mais interdisciplinar tem contribuído para a quebra dessas barreiras teóricas e metodológicas tendo como centro as narrativas orais em cruzamento com outras fontes.

As abordagens interdisciplinares atuais de historiadores e antropólogos têm caminhado no sentido de cruzar e articular informações e interpretações produzidas pelas duas disciplinas, analisando-as sempre

em um contexto histórico e valorizando a ação e compreensão que os próprios povos ou indivíduos estudados têm sobre suas ações, trajetórias e relações. Para isso, lançam mão dos mais diversos tipos de fontes, questionando-as e problematizando-as a partir de pressupostos teóricos e conceituais renovados por sua crescente interlocução. (ALMEIDA, 2012, p. 158). É nessa brecha teórico-metodológica que propomos o uso de entrevistas orais nos moldes da etnografia, uma metodologia descritiva e analítica usada por antropólogos culturais, que nos permite perceber e compreender de forma mais eficaz os ecos do racismo na escola. Espaços de grande diversidade cultural, as escolas são canteiros férteis para a disseminação de discursos e ideias preconceituosas que perpetuam as desigualdades nas relações étnico-raciais na sociedade. Contudo não queremos demonizar a escola como um espaço reprodutor de desigualdades. É na escola que também podemos começar a problematizar o passado e o presente, as escolas são espaços privilegiados de reflexão contextualizada onde como professor e estudante temos a oportunidade de se encontrar como seres em constante devir, de forma que é possível compreender que as mudanças são promovidas por nós mesmos, que as formas mágicas de consciência passam a ser questionadas e portanto, não estamos presos a uma realidade imutável.

A identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico) por discursos imperiais (nas seis línguas da modernidade europeia – inglês, francês e alemão após o Iluminismo; e italiano, espanhol e português durante o Renascimento), pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. As identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais (isto é, a matriz racial colonial) e patriarcais. (MIGNOLO, 2008, p. 289-290). As análises interdisciplinares nos permitem exatamente, promover um debate de como construir um conhecimento crítico que seja capaz de responder às questões contemporâneas, como a permanência do preconceito de cor e das várias formas de racismo ainda predominantes em nossa sociedade, em um contexto de fragmentação do conhecimento. Como nos aconselha GUSDORF, 1967, p. 10, “*L’espace*

*interdisciplinaire est le champ unitaire de la connaissance, l'horizon commun en lequel doivent se regrouper toutes les études concernant la réalité humaine".* (O espaço interdisciplinar é o campo unitário do conhecimento, o horizonte comum em que todos os estudos sobre a realidade humana devem ser agrupados). Dessa forma a compreensão do ser humano em sua totalidade passa por uma análise que não se restrinja às fronteiras de uma disciplina, mas que seja capaz de entender o homem como uma construção histórica e como tal, um ser antropológico, sociológico, filosófico e psicológico em constante transformação e com potencial transformador.

## Considerações finais

Diante da visível fragmentação dos saberes humanos e da perceptível incapacidade dos especialistas em apontar uma luz no fim do túnel para os graves problemas que hoje assolam a humanidade como as várias formas de violência, as questões climáticas, doenças e fome, parece-me que a metodologia interdisciplinar pode nos apontar um fio de esperança no que diz respeito à produção do conhecimento humano apesar das críticas (TONET, 2013) ao seu caráter ontológico<sup>7</sup> no que tange às origens da fragmentação do conhecimento. A própria palavra interdisciplinar e sua polissemia nos deixa em dúvidas sobre se o conceito é melhor empregado como uma metodologia, como teoria epistemológica. Dessa forma o que tentamos fazer em nosso artigo foi menos um aprofundamento do conceito interdisciplinar do que tentar mostrar como a metodologia da história oral – como empregamos o conceito em nosso artigo – poder ser usada de forma eficiente para analisar as diversas facetas pelas quais o ser humano, enquanto ser histórico pode ser compreendido em sua totalidade. Diante disso procuramos, imbuídos do espírito interdisciplinar e das possibilidades metodológicas que ela nos oferece, apontar as possibilidades de se fazer ciência humana com base em depoimentos/narrativas orais. No decorrer das pesquisas bibliográficas e dos debates em torno

---

<sup>7</sup> Tonet afirma que “para entender como se chegou a esta situação [fragmentação do conhecimento] faz-se necessário apreender a trajetória do ser social a partir dos seus fundamentos originais, tanto em termos históricos como em termos ontológicos. Em termos históricos, porque a própria modernidade já é o resultado de uma longa trajetória. Em termos ontológicos, porque é preciso buscar, na natureza do ser social, os fundamentos que deram origem ao processo de fragmentação”. (TONET, 2013, p. 730).

dos textos podemos identificar os limites e possibilidades da história oral para o estudo do homem em seu caráter histórico, antropológico, sociológico, filosófico e psicológico. Concluimos considerando que a história oral não é só mais uma metodologia à disposição dos pesquisadores em humanidades, mas uma prática essencial para o estudo, principalmente na busca de compreensão de fenômenos como os preconceitos como o racismo.

## Referencias bibliográficas

ALBERT, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. – (orgs.). **Fontes histórica**. – São Paulo : Contexto, 2015.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e antropologia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). **Novos domínios da história**. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BARBOSA, Ivone Cordeiro. **Sertão: um lugar incomum**: o sertão do Ceará na literatura do século XIX. – Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2002. – (Coleção Outros diálogos; 5).

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BURGUIÈRE, André. A antropologia histórica. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. – 4ª de. – São Paulo : Martins Fontes, 1998.

CARDOSO, Fernanda Henrique. Prefácio à 2ª impressão. (2000). In: MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARRERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. ( Orgs.); **Ensino da história e memória coletiva**. – Porto Alegre: - Artmed, 2007.

FERREIA, Marieta de Moraes. História, Tempo Presente e História Oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002.

\_\_\_\_\_. AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. (coords.). – 7. Ed. – Rio de Janeiro : Editora FGV, 2005.

\_\_\_\_\_. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). **Novos domínios da história**. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FREITAS, Sônia Maria de. *História Oral: Possibilidades e Procedimentos*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. – 9. Ed. – Petrópoles, Rio de Janeiro : Vozes, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. – 1ª. ed. – [Reimpressão]. – Rio de Janeiro : LTC, 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**.; Tradução: Federico Carroti. – São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

GUSDORF, Georges. **Les sciences de l'homme sont des sciences humaines**. Paris: Les Éditions Ophrys, 1967.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. – Tradução de Beatriz Sidou. – São Paulo : Centauro, 2006.

HEYMANN, Luciana Quillet. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. In: GOMES, Ângela de Castro. **Direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

HOBSBAWM, Eric. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In: **Sobre história**; - São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África , Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs.). – (CES). **Epistemologias do sul**. Biblioteca Nacional de Portugal – Coimbra: - Edições Amedina. AS, 2009.

HUYSEN, Andreas. **Culturas de passado-presente: modernismo, artes visuais, políticas da memória**. – 1ª. ed. – Rio de Janeiro : Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. – 5ª ed. – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n.34, p.287-324, 2008.

MONTENEGRO, Antônio Torres. História oral e interdisciplinaridade: a invenção do olhar. In: SIMON, Olga. Rodrigues de Moraes von. **Os desafios contemporâneos da história oral – 1996**. – Campinas : Áreas de publicações CMU/UNICMP, 1997.

MONTYSUMA, Marcos. MOSER, Gisele Palma. A História Oral em diálogos interdisciplinares: algumas reflexões sobre memória e narrativas de problemas contemporâneos. In: ANAIS DO XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL; - **Dimensões do público**: Comunidades de sentido e narrativas políticas. – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 08 a 10 de junho de 2015.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. – São Paulo: Letra e Voz, 2017.

\_\_\_\_\_. **História oral como arte da escuta**. – São Paulo : Letra e Voz, 2016.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e significado na História Oral: Um experimento em igualdade; In. **Projeto História**, São Paulo, ( 14 ), Fevereiro de 1997.

\_\_\_\_\_. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral; In. **Projeto História**, São Paulo, ( 15 ), Abril de 1997.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs.). – (CES).

**Epistemologias do sul.** Biblioteca Nacional de Portugal – Coimbra: - Edições Amedina. AS, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Sbissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs.). – (CES). **Epistemologias do sul.** Biblioteca Nacional de Portugal – Coimbra: - Edições Amedina. AS, 2009.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola.** Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. – Paz e Terra,1992.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serc. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história:** micro-história. – Rio de Janeiro : Campus, 2002.

# OS MAIS VELHOS SABEM QUE NÃO DEVEMOS RELEMBRAR AQUILO QUE NUNCA ACONTECEU A SABEDORIA NA FILOSOFIA E LITERATURA AFRICANAS

Salvio Fernandes de Melo<sup>1</sup>

*Quando um velho morre, é uma biblioteca que queima*  
Amadou Hampâté Bá

O título deste artigo nasce de uma apresentação feita por Pepetela (Arthur Carlos Mauricio Pestana dos Santos - 1941) da obra *Parábola do cágado velho* (1997), ao sugerir que essa seja “lida e esquecida logo assim que fechada”, na medida em que “fala de lutas e guerras que nunca existiram e por que apenas suas evocações podem trazer de volta a barbárie” (2005). Segundo Pepetela, apenas desta forma os espíritos da intolerância e da loucura não despertarão. Há uma indicação inevitavelmente presente ao longo do texto: a sabedoria dos mais velhos como referência para superar a intolerância e o horror da barbárie (a experiência da guerra). A sabedoria dos sábios (sábias) africanos (as) aparece sutilmente em “*Parábola do cágado velho*”, através do personagem Ulume (homem em Umbundo)<sup>2</sup>, que vive em um *kimbo* (aldeia) com sua esposa e dois filhos.

1 Professor adjunto do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Graduado em Filosofia (UFMA). Doutor em Estudos Literários e Artes do Espetáculo (UEL/UPX-França).

2 SILVIA, Rejane Vecchia Rocha e MATOS, Tatiane Reghini. *Parábola do Cagado Velho: Uma perspectiva crítica através da história*. Revista Mulemba, Rio de Janeiro: UFRJ, V.13, n. 2, pp. 190-203, agosto/dez. 2015. ISSN: 2176-381X

O enredo se desenrola a partir de três momentos essenciais: as idas diárias de Ulume a *Muda* (montanha), no fim da tarde, para consultar uma espécie de *oráculo*, figurado por um cágado velho; um segundo momento, quando ocorre encontro de Ulume com Munakazi, bem mais jovem que ele, que se desdobra em paixão e frustração ao longo da história; por fim, a chegada da guerra, entre dois grupos rivais, ao Kimbo de Ulume, que desencadeia roubos, mortes, pobreza, fome, a ruptura e separação entre seus dois filhos.

Este texto se propõe a tratar de uma das categorias formadoras da filosofia africana, a sagacidade filosófica (Sage Philosophy), isto é, trataremos da sabedoria como filosofia africana. A sagacidade filosófica (ou filosofia dos sábios) sempre caracterizou diferentes culturas e povos africanos, atravessando o tempo e gerações. Para tanto, tomamos como ponto de análise a *Parábola do cagado velho*, de Pepetela, e a obra do filósofo queniano Henry Odera Oruka (1944-1995), que compreendeu a sagacidade filosófica africana como uma das principais categorias formadoras do pensamento e das culturas africanas. Oruka pensou a filosofia africana a partir de quatro tendências fundamentais: a etnofilosofia, a filosofia profissional, a filosofia ideológica e a sagacidade filosófica (1990).

Este estudo pretende ainda apresentar os encontros inevitáveis entre o saber filosófico e o saber literário, ambos rodeados pela presença da ancestralidade e da oralidade, onde a palavra do poeta e a do sábio era única e poderosa, tendo em vista que ambos eram, quase sempre, as mesmas pessoas. Ademais, tanto Odera Oruka, como Pepetela, em suas obras, apresentam situações em que há um permanente encontro/conflito entre tradição e modernidade.

## **Sagacidade filosófica ou filosofia da sabedoria africana**

A filosofia da sabedoria africana (Sage Philosophy) tem seu foco nos conhecimentos dos sábios nativos tradicionais. Cabe, então, uma pequena apresentação da natureza e finalidade dessa categoria que compõe o pensar filosófico africano. A maioria das pessoas concorda que um sábio é uma pessoa excepcionalmente inteligente. Henry Odera Oruka entendeu a necessidade de divulgar esse conhecimento do sábio como elemento fundamental da vida e do modo de ser dos povos africanos.

Por outro lado, ele sugere também um segundo critério sobre a sagacidade, na medida em que, um verdadeiro sábio (a), dirá ele, deve usar habitualmente o dom da sabedoria para o aperfeiçoamento ético de sua comunidade (1992). Desta forma, cabe ao sábio ou sábia, a constante preocupação “com os problemas éticos e empíricos provenientes de sua comunidade com a intenção de encontrar soluções interessantes para elas”. (KALUMBA, 2004, p.).

A sagacidade filosófica se constitui como uma parte de um projeto filosófico abrangente que se funda numa ética como saber fundamental. O debate levantado por Oruka contribuiu para evidenciar as dicotomias como “sabedoria versus filosofia” e “filosofia indígena versus filosofia acadêmica”. Debate esse bem atual e que ganha outros contornos na contemporaneidade, especialmente, aqui no Brasil, como por exemplo, “filosofia africana versus filosofia ocidental”, ou “conhecimento científico versus notório saber”, ou ainda, “cosmogonia africana versus filosofia ocidental”.

Em seus escritos, em especial, no Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy (1990), Okura se propõe a um projeto de aproximação entre filosofia e vida, transcendendo a moderna dicotomia entre sabedoria e conhecimento. No entanto, a sagacidade filosófica não constitui um retorno acrítico às origens entre os povos africanos. Não se trata de uma reconstrução idílica de um saber pré-colonial, no qual tudo permanece protegido das influências externas (GOMES, p. 06). A sagacidade filosófica pressupõe investigar o pensamento sagaz e filosófico nos africanos cujas vidas se encontravam enraizadas no seio das comunidades e povos tradicionais. Tal projeto pressupõe a confiança de que existem mulheres e homens africanos com capacidade de vislumbrar ou intuir caminhos nunca imaginados para seus próprios lugares e países. Pois estes homens e mulheres, sábios e sábias, são aqueles com conhecimento mais aprofundado sobre as tradições de suas comunidades e que são procurados, ouvidos e, cuja, palavra, pode transformar algo ou indicar caminhos.

Tais mulheres e homens com conhecimentos aprofundados, porém, não alfabetizados e não influenciados por uma educação formal ou ocidental, receberam a denominação de sábios (as) filósofos (as). Coube a Henri Odera Oruka desenvolver um pensar etnofilosófico do saber africano demarcando a posição de que é possível o filosofar, ou a filosofia,

florescerem ou existirem no pensamento dos não alfabetizados ou escolarizados. Para ele, os sábios podem produzir um saber filosófico e que nenhum ser humano deverá ter seu direito à filosofia negado, a priori. (GOMES, p. 07)

Toda obra da filosofia da sagacidade envolve um filósofo profissional entrevistando alguma outra pessoa, a quem considere sábio (a), ou ainda que seja reconhecido (a) por uma comunidade, como um sábio ou sábia. Assim foi o método pensado e desenvolvido por Oruka. Ele desenvolveu uma metodologia de entrevistas e diálogos com sábios e sabias africanas. Para ele, o filósofo (africano) deve garantir que todos os seus interlocutores sejam tradicionais, excepcionalmente sábios e satisfaçam o critério ético, ou seja, que seus conhecimentos e sabedoria visem o bem comum de todos e todas dentro de sua comunidade.

Oruka limitava suas entrevistas para aqueles que são “livres do efeito de bolsa de estudos Ocidental”. O ideal é que essas pessoas sejam analfabetas e habitantes de área rurais (1990: xviii, 6). Kijjubo Kalumba nos descreve bem os métodos e o trabalho de Oruka que pesquisa a sagacidade filosófica. Diz ele:

Um filósofo interessado em filosofia da sagacidade normalmente mergulha, ele ou ela, em uma aldeia africana rural e solicita, a partir de um corte transversal dos nomes, aldeões da comunidade em que se acredita-se destacarem-se por muita sabedoria. Ele ou ela, então, começa a entrevistar e gravar aqueles indivíduos que recebem uma preponderância de indicações. Isto é o que seguir o exemplo da comunidade significa. Mas, como Oruka assinala, o consenso comunal por si só não garante a um indivíduo excepcional sabedoria. Assim, o filósofo deve habitualmente avaliar a sabedoria do seu ou dos seus interlocutores. Além disso, para eliminar sofistas de seu escopo, ele ou ela deve regularmente examinar o comportamento dos interlocutores em que se considera ser sábio para garantir que eles usam sua sabedoria para o aperfeiçoamento ético de suas comunidades (Oruka, 1990: xviii). Além disso, o filósofo deve manter-se vigilante para qualquer informação que possa prejudicar a tradicionalidade dos interlocutores. É imperativo para o filósofo avaliar constantemente a tradicionalidade, a sabedoria excepcional e o caráter ético de seus interlocutores ao longo do curso de sua investigação. (Kalumba, 2004, p 02-03).

A partir desses critérios de investigação sobre os sábios em diferentes comunidades africanas, filósofos e etnofilósofos como Odera Oruka (Filosofia da Sagacidade – 1990), Marcel Griaule (Conversas com Ogotemmêli - 1965) e J. O. Sodipo (Crença, Conhecimento e Bruxaria de B. Hallen - 1997), contribuíram fundamentalmente para a formação e disseminação de um pensar sobre a sabedoria do sábio africano e suas possíveis afinidades com um pensar filosófico em África, assim como demonstraram que o sábio tem voz e lugar dentro das culturas e povos tradicionais africanos. Conhecimento ancestral e enraizado na vida e no alicerce de cada comunidade e grupo étnico. Tomando todas estas observações abordadas sobre sagacidade filosófica como referência podemos partir para uma análise da figura do sábio, ou desse “homem do interior” presente na narrativa do escritor angolano Pepetela em “Parábola do Cágado velho”.

## O sábio Ulume em “Parábola do cágado velho”

Em a *Parábola do cágado velho*, Ulume (o homem) vive em um kimbo (aldeia) com sua primeira mulher (Muari) e seus dois filhos: Luzolo, o mais velho, e Kanda. Apegado às tradições e costumes do seu povo, Ulume acredita que um cágado velho que habita as proximidades de sua aldeia possui uma sabedoria especial e superior. Frequentemente, ele observa o animal quando este caminha em direção ao riacho para beber água. Nestas ocasiões, Ulume faz perguntas ao cágado, sempre na esperança de que aquele ser experiente e sábio lhe responda. Uma guerra assola o país e tudo que Ulume sabe é que ela se divide entre “os nossos” e “os inimigos”. Porém ele não compreende direito quem é quem. Apesar da miséria em que vive a aldeia, soldados chegam de tempos em tempos para pedirem donativos, comida, mas com o passar dos meses, passam roubar comida e bens. A aldeia começa a ser saqueada, habitantes são mortos, mulheres são estupradas. Grande parte dos moradores abandona a tribo para viver num local mais afastado, nome de “Vale da Paz”. Os filhos de Ulume deixam o lar para se engajar na guerra. Cada irmão entra em um exército diferente e sua velha amizade se transforma em hostilidade declarada. Passam a se odiar.

O cágado, em a *Parábola do cágado velho*, é uma alegoria e símbolo do saber ancestral africano (SECCO, 2002). É se aproximando do cágado que Ulume busca a resposta para seus dilemas. Mas se o cágado, para

ele, representa a sabedoria, ao longo da narrativa, Ulume é apresentado pelo narrador se apropriando desse lugar da sabedoria, passando a ser ele próprio um reflexo do cágado. Toda a estrutura narrativa se desdobra apontando para isso.

A Munda visitada todos os dias por Ulume e gruta habitada pelo cágado alegorizam lugares matriciais e simbólicos onde a personagem se reencontra com seu passado, tradições, com as “águas da infância” (Pepetela, 1996). O cágado aparece na história como o interlocutor-mudo que proporciona a Ulume o despertar da memória e da consciência, através do silêncio profundo capaz de inquietar sua subjetividade e percepção do mundo ao seu redor. Assim, podemos dizer que o cágado está para Ulume, como esse está para o narrador enquanto detentores da sabedoria, mediante uma guerra que não finda e resulta, reincidentemente, em prejuízo (barbárie). É através de Ulume, portanto, que as fissuras dessa guerra são apresentadas para o leitor, na forma de uma parábola.

Pepetela, traz à tona neste romance a vida dos homens do campo e do interior de Angola. São estes quem mais sofreram com as guerras. O texto metafórico de Pepetela adota o plano ficcional, por meio da comparação, onde a realidade histórica e conflitiva de Angola é apresentada através do povo do Kimbo (aldeia) e traduzem, em parte, o universo do homem do campo. A guerra que chega ao Kimbo e que divide e separa os filhos de Ulume pode ser considerada a representação da guerra civil angolana, promovida pelo conflito entre Unita e MPLA, e que na história é simbolizada pela disputa entre Luzolo e Kanda. Assim nos explica Carmem Lúcia T. R. Secco:

O romance *Parábola do cágado velho* (1996), ao dar voz aos homens do campo que mais sofreram com as guerras, continua na mesma chave de repensar, a contrapelo, a história de Angola. Ao adotar a parábola como estratégia narrativa, evoca, no plano ficcional, por comparação, realidades históricas vivenciadas, em diferentes tempos, pelas populações do interior. Entrelaçando o fictum e o factum, constrói uma textualidade cifrada, que também penetra na esfera mítica, à procura das fundadoras de cultura e da história angolanas (...) A narrativa de Pepetela, portanto, ao focalizar alegoricamente a estória de amor entre Munakazi e Ulume, bem como a inimizade entre os irmãos Luzolo e Kanda, narra, na verdade, uma história subjacente de ódios ancestrais. A animosidade entre os filhos de Ulume alegoriza, em última instância, a guerra fratricida travada pela UNITA e pelo MPLA após a independência (...) (2002, s.p)

Pepetela se inclui no rol dos escritores cuja produção literária é capaz de imbricar literatura e história, literatura e vida social, literatura e memória política, que despontam como temas centrais de uma produção narrativa que mescla um campo de discussão política com o tecido histórico. E neste romance o autor nos conduz à olhar com mais atenção para a sabedoria popular, para o sábio e para a alegoria do cágado velho como uma espécie de oráculo do saber, representação do saber e tempo africanos, onde o narrador, através de Ulume, reflete a barbárie da guerra entre dois exércitos do mesmo lugar e região dividindo o povo, famílias e filhos.

Tal olhar de Ulume sobre sua realidade se dá tanto pelo diálogo com seus filhos, com Munakazi, com sua esposa, com o animal (cágado), mas também pelo seu silêncio. Um silêncio de quem sabe ou vislumbra que só existem perdas daqui para frente, de que a guerra não nos oferece exatamente narrativas de conquistas e vencedores, mas muitas histórias de perdas e derrotas. Não há nada para fazer. Seus filhos (Luzolo e Kanda) viraram rivais e os exércitos de ambos se rivalizam e se matam permanentemente. Como ele pode ajudar os filhos a superarem suas diferenças e voltarem a serem irmãos? Já não há o que se fazer. A guerra e seus discursos ideológicos dividiram os corações dos jovens do Kimbo. O que resta a Ulume? Reconstruir-se sempre e sempre diante das forças da guerra, o que fará ao longo de toda a narrativa.

Embora Ulume perca para a guerra muitos bens, como a casa, a plantação e a criação de animais, as maiores perdas não são materiais; para a guerra ele também perde a união de seus dois filhos. No entanto, é o conflito entre o novo e o antigo, tensionado pela guerra, que irá causar o que parece ser sua maior perda, segundo a narrativa: a presença de Munakazi. O embate entre o que lhe foi passado por seus “mais velhos” e o que lhe é proposto pelos jovens que o cercam fará parte dessa contínua reconstrução de Ulume. Para além disso, a personagem de Ulume reflete o tempo todo a ambiguidade entre o novo e a tradição. Enquanto o cágado e os mais velhos do Kimbo representam a tradição, Munakazi, seus filhos, e Calpe (a cidade desejada) representam o novo, o inovador. Como podemos ver na seguinte passagem da narrativa:

Ulume respeitou o silêncio perturbado dela. Os costumes ensinavam como tratar casos semelhantes. E nesta estória não se seguiam os costumes, desde o princípio. Estava tudo a seguir ao contrário, como namorar uma rapariga, coisa que ele nunca fizera com a Muari. Por isso, achou que deveria parar ali, deixar

o assunto em suspenso. Semeara, ele sabia. (...) Agia por puro instinto, inovando perante as lacunas da tradição. (PEPETELA, 2005, p. 44)

Silva e Matos (2015) analisam que apesar das contradições e perdas trazidas pela guerra, Ulume não assume uma personalidade contraditória ou ambígua ao longo do romance, como podemos perceber. Ao contrário, expondo-se em suas dúvidas e se refazendo através delas, constrói uma identidade bastante perspicaz que a proximidade com o narrador irá transformar numa espécie de parâmetro para as outras personagens: o espelho balizador de ações. Apesar de constituir-se assim ao longo da narrativa, já no começo do romance Munakazi enxerga em suas atitudes “a estátua tchokue do pensador” (PEPETELA, 2005, p. 52), ou seja, a figura de um sábio”.

Em suas reflexões e ações Ulume coloca em xeque qualquer validade na escolha de um dos lados (de um filho ou do outro). E se ele atua como um tipo de espelho para o narrador, através do qual as outras personagens a suas próprias dimensões, o que se tem é que ambos os filhos, por optarem pela guerra, portanto ao serem seduzidos pelas ideologias e discursos, escolheram o lado errado. Da mesma forma, Munakazi também é seduzida pelo discurso mítico sobre Calpe – a cidade, lembremos, “fundada pelo colonizador” (PEPETELA, 2005), e, portanto, no centro da disputa pelo poder –, acaba se tornando vítima de seu próprio sonho. Dessa forma, é perceptível a crítica proposta por Pepetela feita aos discursos elaborados na guerra. Daí vem o silêncio de Ulume, outrora o silêncio do cágado, que ocupam o lugar central da narrativa e se elevam à esfera da sabedoria. (SILVA E MATTOS, 2015)

Ulume também carrega qualidades que aparecem ao longo da narração como fundamentais para transformá-lo frente àquelas condições: sua postura está ligada a coletividade, critério importante, segundo Oruka, para se reconhecer alguém como sábio (a); suas ações buscam respeitar as transformações sociais que vão se configurando; sua compreensão indica que num mundo reformulado é necessário entender e aceitar as condições das ações daqueles que também estão buscando um lugar, um lar, um estado, uma país.

Pepetela, em a *Parábola do cágado velho*, olha para o homem do campo, para alguém de uma comunidade tradicional (kimbo), que se retira toda tarde para a munda (montanha) para se recolher aos seus pensamentos

e subjetividade. Nosso autor traz para dentro de seu romance a tradição do sábio africano, a sabedoria ancestral, que supera o tempo e a barbárie (da guerra). O cagado velho é um arquétipo que traduz tanto o sentido do tempo quanto essa sabedoria que repousa nos mais velhos e na experiência (no tempo). Mas é com Ulume, homem do campo, de sua família (suas duas esposas e seus dois filhos) e se sua aldeia, que a personificação do sábio africano acontece. Caracterização semelhante àquela proposta por Odera Oruka sobre o sábio tradicional africano em sua obra, mais especificamente, aquele que o filósofo queniano chamou de “sábio filósofo”.

Podemos observar na produção literária de Pepetela a presença de uma preocupação pulsante em apresentar, como eixo temático, as condições de seres humanos colocados à margem, numa estrutura social pautada pela desigualdade e colonialismo. Tal comprometimento urge pela presença metafórica da história de Angola na estrutura desse romance, bem como desvela, entre suas linhas, as ideologias e posições do seu escritor. Isso se assemelha ao projeto filosófico de Henri Odera Oruka, que visa entre tantos debates, demonstrar que o pensar e o saber africanos (e, portanto, os povos africanos) foram marginalizados e condenados a um epistemicídio fundado no preconceito eurocêntrico enraizado na razão lógica e crítica, a qual, os povos africanos não possuíam. GOMES nos apresenta esta análise a seguir:

Um dos lugares comuns, absolutamente óbvios e indiscutíveis ao longo de séculos, que Oruka traz para o centro do debate é o preconceito de que os diferentes povos de África eram destituídos de uma razão lógica e crítica. O pensador, na sua argumentação, desconstrói o mito e a hierarquização civilizacional subjacente a esta concepção cultural profundamente preconceituosa e racializada. Daqui resultam consequências filosóficas que se prendem com a própria atitude dos distintos povos africanos face à situação económica e social em que se encontram neste momento histórico. Na sua reflexão filosófica Oruka procura substituir a vitimização pela crítica e assunção da responsabilidade.

Ambos, Pepetela e Odera Oruka, estavam profundamente ligados às tradições e conhecimentos dos povos africanos, bem como aos contextos históricos-políticos vividos pelo continente africano, e pelos seus países, nas suas respectivas épocas. Ambos também se voltam para a marginalização e subalternização deixadas por uma ideologia, economia e

ciência neocoloniais e capitalistas. No entanto, ambos não pensam numa África vitimizada e frágil, mas no comprometimento ético com a transformação social e coletiva.

## Considerações Finais: A sagacidade filosófica e seu futuro

O romance de Pepetela se estrutura a partir de certa perspectiva histórica e numa Angola revisitada. Ele deixa bem claro, através de Ulume, que uma guerra destroça vidas e futuro, onde a barbárie é o único fim, não há lado para escolher. No texto, não há sentido para Ulume escolher um dos dois filhos, diante da presença dos dois na guerra. Ambos perderam, todos saem derrotados. Ulume perdeu seus filhos, sua aldeia, sua família. “Se em seu projeto artístico-literário o autor reafirma a preocupação em desvelar a história, podemos dizer que Parábola do cágado velho (2005) está perfeitamente coadunada a esse projeto” (SILVA E MATTOS, 2015, p. 198).

O silêncio natural do cágado, assim como o silêncio de Ulume diante de toda barbárie advinda com a guerra, aponta para o silêncio como centro de sabedoria. De fato, ao se pensar na Angola pós independência, em especial na década de 1990, com o fim do período dos sonhos utópicos de um país, não seria possível outro ato que não o silêncio. Ulume, espelhado em seu cágado, e sendo espelho do próprio narrador, parece refletir esse novo momento histórico, posicionando-se num não-lugar silencioso e atemporal.

Podemos nos perguntar se existe um futuro para a filosofia da sagacidade, dada a crescente ocidentalização do continente africano e o desaparecimento gradual dos sábios tradicionais? A resposta a esta pergunta está com os pesquisadores (as), curiosos (as) e com o próprio povo africano, no sentido da continuidade dos estudos e disseminação dessa categoria da filosofia africana. Se as pesquisas futuras continuarem com a tendência atual de partirem do desejo de trabalhar com pensamentos de segunda ordem individualizados e não ocidentalizados, pensamentos originais de comunidades tradicionais, então a filosofia da sagacidade não terá um futuro promissor. Por que dessa forma, a filosofia da sagacidade terá se restringido a sábios tradicionais, e a morte deles significará sua morte (KALUMBA, 2004).

A grande questão que se coloca é que a pesquisa da sagacidade pode se concentrar sobre o pensamento dos sábios (as), mas sem

necessariamente esses (as) serem tradicionais ou pertencerem a povos tradicionais. Não existe uma continuidade geracional exatamente, e, ao morrerem os sábios (as), seus filhos, ou parentes mais próximos, nem sempre herdam seus conhecimentos. “A tradicionalidade dos seus sábios é apenas uma característica acidental da filosofia da sagacidade africana” (KALUMBA. 2004, p. 276). Foi a preocupação histórica e política de demonstrar a racionalidade da África tradicional que levou autores como Odera Oruka e Marcel Griaule a se concentrarem em sábios e sábias tradicionais. Concordando com KALUMBA (2004), possivelmente o futuro da filosofia do sábio passa está com aqueles pesquisadores e pessoas não acadêmicas – quem trabalha ou convive com sábios (as) –, a estarem dispostos a ultrapassar o critério da tradicionalidade. Assim, eles serão capazes de dialogar com todos os sábios da África: tradicionais, modernos, alfabetizados e analfabetos, escolarizados ou não.

Ulume, um homem do interior africano, atravessado pela barbárie trazida pela guerra, que escolhe o silêncio, como forma de um saber consolidado na aceitação de seu tempo e de suas provas, das perdas e rupturas e vive dentro do conflito entre o tradicional e o moderno. Portanto, em a *Parábola cágado velho*, Ulume não é o sábio de um tempo passado, de uma África pré-colonial ou idealizada. Ele é arquétipo de um sábio dos tempos presentes, da África (em parte) ocidentalizada, já tocada, explorada, que vive as barbáries de todos os dias, e sobre a égide da dicotomia tradição-modernidade.

## Referências

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência Nacional*. SP: Ática, 1989.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GOMES, Isabel Maria Jorge. *Odera Oruka: O sábio e o filósofo*. In. **Pós colonialismos e a cidadania global**. Org. Maria Paula Menezes. Salvador: Centro de Estudos Sociais - Universidade Católica, 2013/2014.

KALUMBA, Kibujjo M. *Filosofia da Sagacidade: sua metodologia, resultados e significância e futuro*. In: WIREDU, Kwasi (ed.). *A companion to African Philosophy*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell, 2004, p. 274-281.

ONYEWUENVI, Innocent. "Is There an African Philosophy?" in Tsenay Serequeberhan (ed.), *African Philosophy: The Essential Readings*. New York: Paragon House, 1991.

ORUKA, Henry Odera. *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy* (Leiden: E. J. Brill), 1990.

PEPETELA. *Parábola do cágado velho*. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parábola do cágado velho*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. SP: Companhia das Letras, 1995.

SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro. *As águas míticas da memória e a alegoria do tempo e do saber*. Revista Brasileira de Literatura. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ano IV, 2002. Site: <http://lfilipe.tripod.com/tindo.htm>

SILVA, Rejane Vecchia Rocha. MATTOS, Tatiane Reghini. *Parábola do cágado velho: uma perspectiva crítica através da história*. Revista Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, v.13, n. 2, pp. 190-203, agosto/dez. 2015. Site: <http://dx.doi.org/10.17074/2176-381X.2015v13n2p190>.

STEINER, George. *Linguagem e silêncio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

## CULTURA DE PAZ E “EXTENSÃO AO CONTRÁRIO”: AMPLIANDO O CONCEITO DE PAZ ATRAVÉS DE SABEDORIAS ANCESTRAIS COM O UBUNTU

Kelma Socorro Lopes de Matos<sup>1</sup>  
Teresa Cunha<sup>2</sup>

De abril 2018 a junho de 2019 decorreu a minha atividade científica de estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, sob a supervisão da Profa. Dra. **Teresa Cunha**. Esse período contribuiu para o aperfeiçoamento do meu conhecimento além da área de estudo proposto, com **a)** Seminários ofertados pelo CES, sobre temas pesquisados por estudantes (doutorado, pós-doutorado), professoras/es do CES, e de outras instituições educacionais, **b)** Participação nas Aulas Magistrais oferecidas pelo Professor **Boaventura de Souza Santos** **c)** Participação em colóquios Internacionais na Universidade de Coimbra **d)**

- 
- 1 Profa. Dra. Titular do Departamento de Fundamentos de Educação, da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Pós Doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (2010-2011. Supervisor Prof. Dr. Miguel Angel Bordas). Pós Doutorado no Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra (2018 a 2019. Supervisora Profa. Dra. Teresa Cunha). Áreas de interesse: Cultura de Paz, Espiritualidade, Jovens e Escola Pública.
  - 2 Doutorada em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Investigadora sénior do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, onde ensina em vários Cursos de Doutoramento; co-coordena a publicação ‘Oficina do CES’, os ciclos do Gender Workshop, a Escola da Inverno ‘Ecologias Feministas de Saberes’ e o Programa de Pesquisa ‘Epistemologias do Sul’. É professora da Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Coimbra e investigadora associada do CODESRIA e do Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Em 2017, foi agraciada com a Ordem de Timor-Leste pelo Presidente da República Democrática de Timor-Leste. Os interesses de investigação são feminismos e pós-colonialismos; outras economias e economias feministas mulheres; transição pós-bélica, paz e memórias; direitos humanos das mulheres no espaço do Índico. Tem publicados vários livros e artigos científicos em diversos países e línguas dos quais se destacam: Women In Power Women. Outras Economias criadas e lideradas por mulheres do sul não-imperial; Never Trust Sindarela. Feminismos, Pós-colonialismos, Moçambique e Timor-Leste; Ensaio pela Democracia. Justiça, dignidade e bem-viver; Elas no Sul e no Norte; Vozes das Mulheres de Timor; Timor-Leste: Crônica da Observação da Coragem; Feto Timor Nain Hitu - Sete Mulheres de Timor»; Andar Por Outros Caminhos e Raízes da Participação.

Pareceres em artigos científicos na área de educação e) Realização, como professora, de Oficina de Mandalas Huichol no CES f) Apresentação de Seminário sobre Espiritualidades no V Ciclo das Oficinas Gender Workshop do CES g) Palestra realizada no Departamento de Educação e Psicologia, da Universidade de Aveiro sobre "Cultura de Paz e Extensão realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC" (disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=IJlpRkBHMs&feature=youtu.be>) h) publicação de três artigos na Revista Eletrônica **Alice News** do CES i) publicações com doutorandos que oriento sobre o tema "Extensão e Cultura de Paz na Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Ceará -UFC. Brasil" em livros e revista j) Acompanhamento, à distância, de orientandas/os de Mestrado e Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, resultando em três defesas de mestrado em 2018, e duas de doutorado, em 2019; k) Orientação para a segunda qualificação, em 2019, de orientandas/os de Doutorado, e co-orientação de Doutorando, em andamento l) Acompanhamento, à distância, do Grupo Cultura de Paz, Professores e Escola.(FACED/UFC/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq).

As diversas atividades oportunizaram crescimento pessoal e profissional, e ao final do estágio pós doutoral apresentei o Relatório de pesquisa, com análise do Projeto de Extensão, coordenado por mim desde 2016, e realizado na UFC: **Cultura de Paz na FACED: Ações de Educação, Espiritualidade e Saúde**<sup>3</sup> -Código: CH00.2016.PJ.053 (MATOS, 2016). Parte do Relatório será apresentado a seguir, junto com a minha supervisora do estágio pós-doutoral. O foco selecionado é a relação entre Cultura de Paz, Ubuntu e "Extensão ao contrário".

## **Cultura de Paz nos cursos e ações de extensão na Faculdade de Educação da UFC**

O Projeto de Extensão referido é um trabalho que fazemos coletivamente com o grupo de pesquisa, que coordeno há doze anos, Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: Experiências em Escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal (UFC/CNPq) (MATOS, 2007), hoje

<sup>3</sup> Ver site da Pró Reitoria de Extensão da UFC: <https://prex.ufc.br>

composto por estudantes da graduação, mestrandas/os, doutorandas/os, mestras/es, doutoras/es, professoras/es da rede municipal e estadual de ensino, educadoras/es. Temos um site ([www.ufcculturadepaz.webnode.com.br](http://www.ufcculturadepaz.webnode.com.br)), em que divulgamos textos, páginas de trabalhos e nossas publicações anuais (MATOS (Org.), 2008, 2009, 2011,2012,2014,2015a,2015b,2016,2017, assim como filmagens de palestras dos Seminários que promovemos anualmente na UFC. Nossa proposta é estimular que a população esteja **dentro da Universidade**, e traga **seus saberes** para construirmos juntas/os espaços educativos democráticos e de qualidade. O convite é feito, através dos meios de comunicação locais (jornais, rádios, cartazes) e internet (Facebook, E-mail), para discutirmos e pensarmos ações sobre a construção efetiva de uma Cultura de Paz emancipatória, feita com justiça social.

Assim, somando a esse trabalho, a partir de 2016, decidimos fazer um Projeto de Extensão (MATOS, 2016), que além de trazer melhor qualidade de vida e bem-estar aos participantes, agrega os três pilares principais da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Dessa forma, citamos a seguir os cursos e as ações desenvolvidas até agora: **1.** Valores Humanos para Florescer uma Cultura de Paz (Curso ofertado desde 2016.1 para docentes das redes estadual e municipal, em parceria com o Instituto Sri Sathia Sai Ceará); **2.** Cultura de Paz, Extensão e Formação de Educadoras/es: Práticas de Extensão para a Paz (2016.1 a 2017.1, docentes e técnicas/os da rede municipal);**3.** Curso Vivendo Valores em Educação (2018.1 em andamento); **4.** Yoga na Faced (Ação 2016.1 a 2017.2); **5.** Reiki na FACED (Ação 2016.1 –em andamento); **6.** Tecendo Mandalas, Construindo a Paz na Faced (Curso 2018.1 em andamento).

A proposta de pesquisar alternativas de cultura de paz, tomando as experiências de extensão universitária na UFC é aquela em que à escala local podemos aportar fundamentos para a construção de dispositivos que retomam a dignidade humana, como uma dimensão crucial da justiça social. A Universidade precisa assumir um posicionamento mais instigante sobre o interconhecimento, na defesa de fundamentos epistemológicos sobre a Cultura de Paz e ações que procurem a transformação efetiva das relações de poder, que colocam em risco a nossa existência terrena, destacando as contradições entre as promessas de paz e os dilemas da atualidade.

## **“Em direção à ancestralidade, à comunidade e as potencialidades de cada uma e cada um de nós”: o uBuntu**

O conceito de “paz positiva” (JARÈS, 2002) liga a justiça social, aos direitos humanos e à democracia. Porém, parece-nos oportuno ampliar este conceito colocando em evidência a diversidade e abundância de conhecimentos do mundo que contribuem para o fortalecimento dos instrumentos que temos à nossa disposição para realizarmos a paz, e com ela a dignidade de todos os seres humanos e não humanos. Damos privilégio, nesta reflexão à filosofia do uBuntu.

O uBuntu é uma palavra em língua zulu, falada na África austral, nomeadamente na África do Sul, cuja tradução mais conhecida se resume na frase: “eu sou, porque nós somos” (PRAEG; MAGADLA, 2014: p.96) e que revela, através dela, a intrínseca relação da pessoa com a comunidade que a sustenta. No entanto, e segundo Drucilla Cornell, a filosofia do uBuntu implica mais do que isso. Para ela o uBuntu rege-se pela centralidade do princípio da transcendência, em três sentidos: “sair de si em direção à sua ancestralidade; sair de si em direção à comunidade e, finalmente transcender-se a si mesma/o em direção às potencialidades que cada uma e cada um de nós tem” (2009, p.47).

É ainda a aspiração a ser-se justa/o sem esperar uma reciprocidade mecânica e imediata porque todas as ações éticas reverberam e contribuem para construir coletivamente uma comunidade ética. O uBuntu é um “ativismo ético da virtude” (CORNELL, 2009 p.48) em que o bem-estar da pessoa está conectado com o bem-estar de toda a comunidade e, nessa interdependência, se recria num mundo onde todas e todos têm lugar e dignidade. O uBuntu é um conceito que desafia a nossa compreensão, e a nossa forma de existência, numa sociedade consumista, competitiva e individualista. A prática do uBuntu implica que a pessoa se constrói nessa conexão empática e compassiva com todas as outras pessoas. São muitas/os as/os pensadoras/es que estudam e refletem sobre o uBuntu, tal como Mokgoro (1998). Ele registra que essa palavra traduz uma “cosmovisão africana de mundo antiga e abrangente”, tornando-se desafiador traduzir o termo e os seus significados nas línguas ocidentais.

O seu valor político também tem sido experimentado quando um líder como Nelson Mandela apela ao uBuntu como uma forma própria de convivência política, capaz de lidar e de ultrapassar a opressão e os efeitos

negativos do período do apartheid e do presente neocolonialismo. Embora, para Letseka (2011) ainda existam duas Áfricas do Sul, uma negra e pobre e outra branca e rica. Ele assevera que o uBuntu é muito importante para a construção da “jovem África do Sul”, na perspectiva de aprofundamento da sua democracia, pois estimula o seu povo à não discriminação, ao respeito à liberdade, com oportunidades para todas/os, e a prática dos valores humanos. O autor também evidencia que no uBuntu se podem relacionar tanto valores ancestrais africanos, como modos contemporâneos de os realizar. É uma cosmovisão e também um horizonte político, ou uma ferramenta ética. Letseka (2011) afirma que a ética do uBuntu é uma filosofia cujos valores podem e devem ser disseminados para além do continente que a gerou.

Desmond Tutu, ao falar de uBuntu, diz que há nesse termo a presença do ser humano em sua essência(1999). Há uma ligação de humanidade em compartilhar o que se tem porque todas/os estamos juntas/os na e pela vida. O bem-estar de todas/os é mais importante, nesse caso, que o bem-estar de cada indivíduo. E isso é feito sem aguardar retribuição, enfatizando o respeito pela dignidade humana, a compreensão mútua, pois, “um ser humano é um ser humano por causa de outros seres humanos”, o que marca uma mudança fundamental entre o confronto e a reconciliação.

Cornell (2008) falando sobre a África do Sul, indica que é preciso transformá-la numa sociedade que faça justiça à sua constituição. Chama a atenção que o pluralismo jurídico presente na sociedade pode ser considerado como a diversidade de “formas simbólicas” das pessoas acessarem o mundo, o que contraria uma visão reducionista e monolítica de resolução de conflitos. Para quem pratica o uBuntu a “restauração do direito” vai muito além do direito do estado. Há uma história, bastante conhecida, que exemplifica essa forma de restauração: Um jovem roubou uma televisão e pagou por seu ato com serviços prestados. Acreditaram que, por ser órfão, ele não teve orientação adequada, assim, a única maneira de aprender o que é o uBuntu era praticá-lo. O senhor roubado e o jovem viveram juntos por muito tempo, até o rapaz concluir sua graduação na Escola Khayamandy. Com o acolhimento e a responsabilidade de realizar tarefas na casa, mais que um pagamento aconteceu a reinserção social, o estabelecimento da confiança, o exemplo de vida. Essa ideia, no Brasil, assemelha-se à mediação – instrumento de Cultura de Paz- guardando as devidas diferenças contextuais. Sobre a mediação Guimarães (2006, p.346) esclarece:

Um outro método de resolução não-violenta de conflitos é o consenso indireto ou mediação, definido como uma negociação na presença de uma terceira pessoa, aceita por ambas as partes envolvidas no conflito. (...)O acordo é negociado entre os envolvidos numa solução que ambos postulem como aceitável, de forma que o peso da responsabilidade recai sobre as partes, entendidas como sujeitos do processo.

Podemos mudar a forma de lidar com os conflitos através do diálogo, do acolhimento, do respeito ao diverso, mesmo quando não concordamos com suas ideias. O conceito de paz, aposta na “(...) possibilidade de introduzir e de fazer emergir racionalidade nos processos conflituivos” (GUIMARÃES, 2006, p.349). O uBuntu é também uma filosofia de vida, em que a comunidade atende às necessidades e à dignidade de todos os seres humanos (VENTER, 2004). Contudo, a autora alerta que tem havido uma apropriação indevida da palavra e dos conteúdos do uBuntu, transformando-o numa mercadoria, esvaziando-o das suas dimensões éticas e políticas mais insurgentes e desarticuladoras do individualismo.

Para além da filosofia do uBuntu, e de acordo com Murithi (2009) em sociedades da África Austral, entre os Xhosa nomeadamente, há uma instituição, o **inkundla** ou **lekgotla** que envolve a sociedade local nos casos em que é necessário uma mediação positiva para que aconteça a reconciliação. Essa organização é normalmente presidida por um Conselho de Anciãos – que têm como função a investigação dos casos para aconselhamento posterior – e pelo Chefe, ou mesmo pelo rei, de acordo com a gravidade das questões. Envolvia ainda membros das famílias das partes envolvidas para chegarem a uma resolução aceitável dos conflitos. Segundo o autor, para chegar à reconciliação percorrem-se cinco etapas: (1) Apurar os fatos, ouvindo vítima e também quem cometeu o erro, com a presença de testemunhas. (2) A pessoa culpada é estimulada ao arrependimento (3) É necessário o pedido de perdão à vítima, que deve perdoar (4) o Conselho de Anciãos sugere uma indenização simbólica e educativa (5) Por fim, as partes são incentivadas a reconciliarem-se, e isso abrangia seus familiares. O autor indica que nem sempre esse processo acontecia da forma descrita, podiam ocorrer impasses. No entanto, quando o processo era positivo a confiança social se renovava através do perdão e da reconciliação.

## Só existe Paz COM Justiça, e Educação para a Paz COM Cultura de Paz

Nos estudos sobre Cultura de Paz procuramos trabalhar com os valores humanos, no sentido de retomá-los em todos os espaços, em especial em instituições educacionais. As formas de como isso é feito são as mais diversas, através de Programas sobre Educação e Valores Humanos (EVH), Vivendo Valores Humanos (VIVE), práticas de cuidado e acolhimento com as pessoas que vivem em um mundo veloz que nos estressa e, consequentemente, não contribui para a nossa convivência respeitosa. Paulo Freire, ao receber um Prêmio da Organização das Nações Unidas, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1986, ressaltou que “A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social” (apud FREIRE, 2006, p. 398).

O conceito de paz deve ser problematizado, pois aparece, muitas vezes, como se significasse “passividade, paralização”. A paz não deriva do medo, instituído pela pax romana (JARÉS, 2007), inspirada no controle violento do exército romano, que feria, matava, subjuguava as pessoas que pensavam e agiam diferente das suas ordens. O silêncio acontecia pela força, um dos mais graves tipos de violência humana (ARENDDT, 1994). O diálogo freireano, por outro lado, aposta no respeito e acolhimento ao diferente. (ARAUJO; FREIRE, 2005).

Em outros escritos (MATOS, 2010) há registros da importância em divulgar experiências exitosas realizadas com Cultura de Paz e Educação para a Paz, para que sendo mais visíveis, as/os que trabalham nessa perspectiva possam formar redes, que se dão suporte mutuamente. Além disso constituem-se movimentos contra os meios de comunicação, que optam por mostrar apenas tragédias, ao invés de contribuírem com a visibilidade de vivências de cooperação, solidariedade, respeito, dignidade. Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinados códigos de valores. Educar para a paz pressupõe a educação com a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, e, ao mesmo tempo, “questiona valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade” (JARES, 2002, p. 45).

O exemplo, como registra Freire (1996) é essencial, pois as palavras significam a relação entre agir e pensar. Pensamento e diálogo são processos que nos encaminham à Educação para a Paz, em que deve ser ressaltado o conceito positivo de paz, ou seja, os conflitos existem, fazem parte das relações sociais, mas podem e devem ser vistos como oportunidades e aprendizados. Guimarães (2006) acentua que educar para os conflitos é algo a ser realizado por todas/os nós. É uma grande contribuição para acolher as diferenças, além de ser um aprendizado possível de expandir-se num movimento em âmbito internacional.

Após a segunda guerra mundial, Maria Montessori (2004) fez diversas conferências, discutindo a relação entre a educação e a paz. Afirmava que a paz é possível, e que devemos formar pessoas mais tolerantes. Através desse trabalho foi indicada três vezes ao Prêmio Nobel da Paz. É possível acreditar que nos lugares onde não há guerra há paz? Montessori tinha outro pensamento sobre isso, pois há muitos locais onde não há guerra “com tiros”, mas há pobreza, exploração, falta de recursos para muitas pessoas. Esse é um outro tipo de violência. Para ela, os povos que não estão em guerra aceitam uma situação criada pelos chamados “conquistadores”. Preocupava-se com as guerras anteriores, e também colocava em foco a forma de educar as crianças, que precisavam ter formação para o sensível, a gentileza. Investia na formação humana do caráter, com valores. Acreditava que para construirmos a paz precisamos de um novo mundo, formado por seres melhores, que não coloquem limites aos ideais da paz, do respeito e da cooperação entre as pessoas. É fundamental dar vida a uma educação para a convivência. É isso que educadoras/es trabalhando com extensão vivenciam, de formas diversas, e esse é um aprendizado que se faz com a colaboração de todas/o.

## **Extensão Universitária: compromisso com a sociedade**

As ações de extensão do Projeto Cultura de Paz na FACED trazem discussões e práticas sobre saúde, direitos humanos, valores humanos, formação de educadoras/es, saberes orientais e indígenas, e valores que devem inspirar a nossa convivência cotidiana: respeito, amorosidade, honestidade, caráter, solidariedade, colaboração. O nosso objetivo é a construção de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2002), na perspectiva de romper com intenções históricas de colonialismo, dominação,

apropriação e violência, ideias coloniais que ainda permanecem vivas sob formas de fascismo social e contratual. Há, nesse projeto de extensão, conforme mencionado, ações de promoção à saúde e qualidade de vida como Reiki, Yoga e Tessitura de Mandalas, que ensinam as pessoas a se cuidarem melhor física, mental e energeticamente, construindo a paz.

A Universidade, para diversas/os autoras/es, é o espaço de educação para a ciência, configurado através do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa última se revela como um compromisso de serviço à comunidade, em especial nas universidades públicas. Tem como objetivo de orientação a formação, o fazer junta/o com pessoas que ainda não tiveram acesso a esse espaço. Além do que, é fundamental que o conhecimento produzido proporcione um retorno à população, lembrando o caráter que a extensão deve ter com o ensino e a pesquisa, além de tornar mais próxima a ligação entre a universidade e a sociedade, e qualificar as/os que trabalham nessa perspectiva.

Mediante a extensão, a universidade socializa a cultura, porque, conforme afirma Teixeira (1997), ela não se constitui para isolar da vida a cultura, e sim trazê-la para a vida e torná-la mestra da experiência. Portanto, a relevância da extensão é a clareza do compromisso social, uma das principais funções da universidade frente aos problemas sociais de seu tempo. Isso significa que a universidade não deve perder de vista seus projetos e programas que visam promover a transformação social e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida da população interna e de seu entorno. (RIBEIRO, 2011, p.85)

Com os cortes de investimento nas Universidades, o trabalho da Extensão tem sido ainda mais penalizado e, muitas vezes, professoras/es e alunas/os trabalham nessa atividade com recursos estruturais mínimos. Destacando ainda a diferença feita, em termos de valorização, entre extensão, ensino e pesquisa (produção do conhecimento, número de bolsas, apoio para financiamento).

Na década de 60, Paulo Freire (1992) criticou a forma como era feita a extensão. Lançou a proposta de substituir o nome de Extensão para Comunicação, título da sua obra “Extensão ou Comunicação”. O autor apontava que as/os técnicas/os agrônomas/os chegavam para as/os trabalhadoras/es camponesas/es com projetos definidos, a serem implementados, sem considerar os saberes das/os envolvidas/os. Na verdade a crítica não era para a extensão, e sim para a forma como ela era realizada.

No entanto, muitas/os ainda, sem considerar o contexto da crítica de Freire, fazem uso disso para desqualificar o trabalho extensionista universitário. Há autoras que trazem essa discussão: “Corremos, portanto o risco de que pressões externas e internas, de forma apressada, desqualifiquem a extensão, de tal forma que levem a algum tempo à sua extinção, o que seria uma enorme perda para os processos de formação que ocorrem na universidade.” (MONTEIRO, SACRAMENTO, 2019, p.4).

Para Santos (2005), apesar das crises pelas quais as universidades têm passado, é possível resistir se ensino, pesquisa e extensão atuarem articuladamente para a resolução de questões sociais locais, e até globais. O autor afirma que sem extensão o que temos é Ensino Superior, e não Universidade. A Extensão nas Universidades forma, no nosso entendimento, comunidades epistêmicas ampliadas, comunidades de interpretação e de imaginação social contra hegemônicas. Nesse sentido, devem ser projetos de educação permanente e partilhados, visando a dignidade humana e a emancipação social. É um lugar de trocas formativas interculturais que promove o interconhecimento e a autoeducação de: professoras/es, estudantes, cidadãos/ãos. Os seus objetivos primordiais são: a) promover uma ecologia de saberes que permite a troca recíproca de conhecimentos entre pessoas de universidades, de movimentos e organizações sociais, de coletivos e territórios; b) criar coligações entre as organizações sociais para que aconteçam ações conjuntas, capazes de transformar as sociedades. Deste modo, a Extensão é uma ação contra hegemônica, que se sustenta na criação de espaços abertos para a troca livre de experiências, o debate democrático de ideias, a reflexão aprofundada, a formulação de propostas, e a articulação para ações que resultem na transformação social inclusiva e emancipatória para todas e todos.

A extensão pode assumir uma forma de atuação com um horizonte ético e político, opondo-se a um mundo dominado pelo capitalismo, pelo neoliberalismo, pelo colonialismo, pelo racismo e pelo hetero-patriarcado. Estes sistemas de opressão geram sofrimentos, injustiças, exclusões, discriminações, consumismo desenfreado e um individualismo que coloca em risco a interdependência da vida de todos os seres, o respeito e a dignidade que todas e todos têm direito a usufruir e a frutificar.

A extensão que defendemos funciona por meio de uma rede de interações orientada para promover a ecologia dos saberes e a tradução intercultural entre as/os atoras/es sociais que, nos diferentes territórios

desejam e agem para que tenhamos um outro mundo possível, recorrendo a uma grande diversidade de saberes, de cosmovisões e de práticas. Por isso, com ela, a partir da ecologia dos saberes e da tradução intercultural podem surgir ações coletivas amplas, mais articuladas e mais eficazes, sem pôr em causa a identidade e as especificidades locais de cada movimento, território, de cada luta, de cada grupo e de cada contexto.

A vocação dessa Extensão é inter-temática, intercultural e transcultural. Inter-temática, porque visa promover o encontro e o diálogo entre movimentos/organizações com lutas diferentes, facilitando alianças e articulações entre as/os ativistas e as suas agendas (por exemplo, entre movimentos de estudantes, operárias/os, feministas, religiosos, ecológicos, rurais, urbanos, entre outros). Intercultural, porque pretende criar o entendimento recíproco entre culturas e narrativas, entre princípios e conceitos mobilizadores para uma transformação social democrática e emancipatória. Transcultural, porque procura promover o que as une nas suas diferenças. O objetivo é, pois, à reflexão em conjunto de forma a desenvolver capacidades coletivas de revisão e avaliação das suas atividades e iniciativas para que se tornem cada vez mais efetivas, significativas e sustentáveis.

Argumentamos, em linha com Santos (2018) que a Extensão deve ser um movimento com duas mãos. Deve constituir-se tanto como a saída da Universidade da sua torre de marfim para se implicar na sociedade como a entrada da sociedade na Universidade. Este movimento de acolhimento das sabedorias, dos conhecimentos, experiências e práticas presentes nos territórios e levados a cabo, há gerações, pelas pessoas e suas pedagogias próprias, são aquilo que o autor chama de Extensão ao contrário.

A interação que resulta deste acolhimento aumenta a possibilidade de termos cada vez mais instrumentos epistemológicos capazes de fazer frente aos problemas que as sociedades contemporâneas nos colocam. Tal como Sandra Harding (1998) nos chama a atenção no eito do feminismo crítico, a objetividade e a eficácia aumentam quando fazemos intervir nos processos de construção de conhecimento e aprendizagem a maior amplitude epistémica possível. Assim, pensamos sempre a Extensão, e a Extensão ao contrário como formas fortes e espessas de democratização do conhecimento devotado à transformação e à justiça social para todas e todos.

## Referências Bibliográficas

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação. Pontifícia** Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, 1994.

DESMOND, TUTU, D. **No future without forgiveness**. New York: Random House, 1999.

CORNELL, Drucilla. uBuntu, Pluralism and the Responsibility of Legal Academics to the New South África. **Law Critique**, 20, 43–58, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo: Ed. Paz e Terra. 33 edição. 1996.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006.

HARDING, Sandra. **Is Science multicultural?** Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press, 1998

JARES, Xesus R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LETSEKA, Moeketsi **In Defence of Ubuntu** Published online: 6 October 2011 \_ The Author(s) 2011. This article is published with open access at Springerlink.com. Stud Philos Educ,2012. p 31:47–60. DOI 10.1007/s11217-011-9267-2.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: experiências de escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal.** Fortaleza. Projeto de Pesquisa. Departamento de Fundamentos da Educação. Universidade Federal do Ceará, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura de Paz na FACED: Ações de Educação, Espiritualidade e Saúde** -Código: CH00.2016.PJ.053. Fortaleza. Projeto de Extensão. Departamento de Fundamentos da Educação. Universidade Federal do Ceará, 2016.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). **Cultura de Paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais: ações com sensibilidade.** Fortaleza: Edições UFC, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Cultura de Paz: do conhecimento à sabedoria.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II.** Fortaleza: Edições UFC, 2011

\_\_\_\_\_. (Org.) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade III.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade IV.** Fortaleza: Edições UFC, 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade.** Fortaleza: Edições UFC, 2015a.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade II.** Fortaleza: Imprece/ EDUECE, 2015b.

\_\_\_\_\_ (Org.) **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade III**. Fortaleza: EDUECE, 2016.

MOKGORO, Y. **Ubuntu** e a Lei na África do Sul. *Búfalo Human Rights Law Revist*, 1998. 15 (1-6)

MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica. **Para repensar a extensão universitária**: contribuição do diálogo entre Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos. Acesso 12.03. 2019. Disponível em <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/.../para-repensar-a-extensao-uni.pdf>

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Campinas: Papirus, 2004.

MURITHI, Timothy. Prática de pacificação. Sabedoria da África: Reflexões sobre o Ubuntu. **The Journal of Pan African Studies**, vol. 1, no.4, junho de 2006.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária** v. 15, n. 1 (2011).

PRAEG, L.; MAGDALA, S. (2014), **UBUNTU**. Curating the Archive. Pietermaritzburg: UKZN Press.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências In **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63. Outubro, 2002. CES - UC -p.237 a 280.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI**: para uma reforma Democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **The End of the Cognitive Empire**. The Coming of Age of Epistemologies of the South. Durham and London: Duke University Press, 2018.

VENTER, Elza. A noção de Ubuntu e Comunalismo no discurso educacional Africano. **Estudos em filosofia e educação**. Março 2004, Volume 23, Número 2 – 3, PP 149 – 160.

## MANDALAS HUICHOL: RECURSO PEDAGÓGICO E TERAPÊUTICO PARA A CONSTRUÇÃO DA PAZ

Kelma Socorro Lopes de Matos<sup>1</sup>  
Pricila Marques Aragão<sup>2</sup>  
Tâmara Matos Vasconcelos<sup>3</sup>

Ação de extensão intitulada “Tecendo mandalas, construindo a Paz na FACED” (MATOS, 2016) realizada durante o ano de 2018, aconteceu de acordo com o calendário acadêmico da Universidade Federal do Ceará (UFC). A cada semestre foi ofertada uma turma semanal, com até 15 vagas disponíveis. O critério de seleção usado foi a ordem de inscrições, obtidas através do preenchimento de uma ficha encontrada no endereço eletrônico do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes, Educação e Espiritualidade da UFC (<https://ufcculturadepaz.webnode.com.br>). Foram realizados, em cada turma, 12 (doze) encontros, com duração de 2 (duas) horas cada, totalizando, nos dois semestres, 48 (quarenta e oito) horas/aula.

Recebemos 50 inscrições. O questionário referente à ficha de inscrição<sup>4</sup> trouxe dados que nos possibilitaram conhecer o perfil dos/as

- 1 Profa Dra. Titular do Departamento de Fundamentos de Educação, da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Pós Doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (2010-2011). Supervisor **Prof. Dr. Miguel Angel Bordas**). Pós Doutorado no Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra (2018 a 2019). Supervisora **Profa Dra. Teresa Cunha**). Áreas de interesse: Cultura de Paz, Espiritualidade, Jovens e Escola Pública.  
E-mail: kelmatos@uol.com.br
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professora de Yoga e artesã.  
E-mail: pricila\_aragao@hotmail.com.
- 3 Tâmara Matos Vasconcelos, graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza, especialista em Saúde Mental e Políticas Públicas pela Universidade de Fortaleza, atualmente Residente em Saúde da Família e Comunidade na Escola de Saúde Pública do Ceará.  
E-mail: tamaramatospsi@gmail.com
- 4 Para a confecção da ficha de inscrição e do questionário de avaliação foi utilizada a ferramenta Google Forms, pertencente ao aplicativo do Google Docs, que coleta e armazena informações, permitindo uma maior facilidade durante os processos de coleta de dados e seu posterior compartilhamento.

participantes (nome, idade, profissão), e ainda entender se possuíam conhecimentos prévios sobre as mandalas, se haviam trabalhado com artes manuais, quais seriam as motivações para procurarem o curso, e, por fim, que expectativas nutriam quanto ao trabalho a ser desenvolvido. Utilizamos, ainda, no decorrer do curso, um questionário eletrônico para entender como a experiência estava sendo assimilada, situando os desafios percebidos durante a confecção de mandalas, as mudanças positivas, e as influências no cotidiano de cada participante.

**As Mandalas Huichol** são originariamente feitas pelos índios Huicholes, do estado de San Luis Potosi, no México, de onde migraram em direção às cidades na Sierra Huichol. Para eles “Tecer é Orar”. Fazem mandalas “olhos de Deus” para seus filhos até que completem cinco anos de idade, como forma de proteção e ligação com a divindade. Daí em diante, as próprias crianças tecem suas próprias mandalas “Ojos de Dios”. Honramos os saberes desses povos, e os trazemos, nesse Projeto de Extensão, para que nós, que também fazemos a Academia, possamos desenvolver mais práticas nessa perspectiva de inclusão.A

As mandalas são feitas com palitos de bambu, lãs e linhas. Trabalhamos com um aprendizado gradual nas aulas, para que as pessoas sintam-se acolhidas e estimuladas a frequentarem e permanecerem no curso, independentemente de suas habilidades manuais. Inicialmente são ensinados os princípios básicos para tecer as mandalas (os pontos e a ordem dos procedimentos) e, em um segundo momento, com maior segurança e liberdade, criam as peças de acordo com seu o desejo.

Ao final de cada semestre, encerramos os encontros com um exercício intitulado “leitura de mandalas”. A dinâmica ocorreu em dois momentos: a) primeiro juntaram-se em duplas ou trios, e a mandala de cada pessoa foi lida pela outra, na tentativa de captar sensações implícitas ao seu feitiço, como formas, utilização de cores e pontos; b) Em seguida, abrimos a discussão para todo o grupo, e conversamos sobre as interpretações, entendendo se condiziam com as intenções de cada artesã. O momento ocorreu com empatia e contato com conteúdos internos (pessoais) e externos (grupo), a partir de questões incentivadas durante os encontros, e expressas nessa vivência de encerramento. A seguir falaremos sobre o significado das mandalas, e a importância dessa ação para quem a realiza.

## Mandalas: símbolos de totalidade e integração

A palavra “mandala” significa círculo em sânscrito, e na teoria junguiana o círculo pode ser entendido como símbolo do self, conceito que diz sobre a totalidade do ser (JUNG, 2017). O autor entende como símbolo os nomes ou imagens que podem ser comuns, entretanto possuem significados não evidentes, para além do manifesto e imediato. O círculo, ou a mandala, em sua teoria: “expressa a totalidade da psique em todos os seus aspectos, incluindo o relacionamento entre o homem e a natureza” (JUNG, 2017, p.323). Ainda quanto ao significado do círculo, o autor refere como unidade, totalidade, integração:

Não importa se o círculo está presente na adoração primitiva do Sol ou na religião moderna em mitos ou em sonhos, nas mandalas, desenhadas por monges do Tibete, nos planejamentos das cidades ou nos conceitos de esfera dos primeiros astrônomos: ele indica sempre o mais importante aspecto da vida – sua extrema e integral totalização (2017, p.323.).

Assim, a figura do círculo é representada em âmbito simbólico, no inconsciente, e expressa em aspectos culturais na história da humanidade. Essa pluralidade é destacada por Jung, ao apontar as reproduções de desenhos circulares por diversos povos ao redor do mundo, como por exemplo, os índios Pueblo, que na realização de rituais desenhavam mandalas na areia; há as mandalas do budismo tibetano; a representação de desenhos mandálicos entre doentes mentais, e também a dança tendo por referência a mandala. As pacientes de Jung dançavam a partir das danças circulares (JUNG; REICH, 2016).

Tendo o círculo como base, as mandalas referem-se à leis de organização do mundo: “Cosmogramas e psicogramas são representações do universo para indianos e tibetanos; zodíacos em quase todo o mundo, labirintos e rosetas em nossas catedrais; rodas de medicina para os xamãs ameríndios”. A confecção de mandalas “nos ajuda a nos centrarmos novamente, a nos ressituar, a nos reunirmos para encontrarmos o melhor em nós mesmos” (PILASTRE, 2011, p.4). As mandalas podem ainda servir a fins ritualísticos, com o objetivo de trazer proteção e boa sorte. Em algumas culturas, podem ser atuações artísticas, instrumentos terapêuticos para a organização da psique e apresentar-se como símbolos religiosos.

Nas artes plásticas da Índia e do Extremo Oriente, o círculo de quatro ou de oito raios é o padrão habitual das imagens religiosas que servem de instrumento à meditação. No lamaísmo, particularmente no dos tibetanos, mandalas ricamente ornamentadas representam um importante papel: o cosmos na sua relação com os poderes divinos (...) Na seita zen o círculo representa o esclarecimento, a iluminação. Simboliza perfeição humana. Mandalas abstratas também aparecem na arte cristã européia. (...) Nas paredes das primeiras igrejas romanas encontram-se, algumas vezes, figuras circulares abstratas. Na arte não-cristã esses círculos são chamados de rodas solares. Aparecem gravados em rochedos que datam da época neolítica quando a roda ainda não havia sido inventada. (JUNG, 2017, p. 324).

Acerca dos símbolos religiosos, especialmente, o autor indica que eles exercem o papel de dar significado à vida humana, posto que “é a consciência de que a vida tem uma significação mais ampla que eleva o homem além do simples mecanismo de ganhar e gastar” (2017, p. 111). Afirma que é imprescindível a compreensão ampla do sujeito:

O indivíduo é a única realidade. Quanto mais nos afastamos dele para nos aproximarmos de ideias abstratas sobre o Homo Sapiens, mais probabilidades temos de erro. **Nessa época de convulsões sociais e mudanças drásticas é importante sabermos mais a respeito do ser humano, pois muitas coisas dependem das suas qualidades mentais e morais.** Para as observarmos na sua justa perspectiva precisamos, porém, entender tanto o passado do homem quanto o seu presente. Daí a importância essencial de compreendermos mitos e símbolos. (JUNG, 2007, p.69. Grifo Nosso).

Quanto a utilização de mandalas em rituais observamos que, em alguns casos, o objetivo primordial não é a expressão da subjetividade, mas o foco no trabalho que está sendo realizado, a consciência presente que traz inteireza ao indivíduo: “...a literatura lamaica dá prescrições pormenorizadas sobre como deve ser pintado um círculo desse tipo e como utilizá-lo. Forma e cores são estabelecidas pela tradição, motivo pelo qual as variações se movem dentro de limites relativamente estreitos” (JUNG, 2003, p. 353).

É uma forma de meditação, e com esse fim, conseqüentemente, ajuda na criatividade, no aprendizado, na concentração:

... torna-se um veículo para concentrar a mente, ampliando seus limites. O homem, em contato com o centro da mandala — a

morada da divindade, o ponto-instante que contém o infinito e o eterno —, pode estabelecer a conexão com o seu próprio centro, suscitando uma experiência psicológica libertadora (OSTETTO, 2009, p.184).

Após suas pesquisas, Jung (2016, p. 45) passou a utilizar a mandala em sua prática profissional, pois, para ele: “só através do símbolo o inconsciente pode ser atingido e expresso”. O inconsciente é “uma profusão de pensamentos, imagens e impressões provisoriamente ocultos e que, apesar de terem sido perdidos, continuam a influenciar a nossa mente consciente” (JUNG, 2017, p.35). O inconsciente junguiano também pode ser desencadeador de pensamentos novos e ideias criadoras, sendo, portanto, conceito fundamental na teoria explanada. Durante a terapia junguiana foi observado que os pacientes, ao confeccionarem mandalas, passavam a produzir conteúdos como expressões do seu inconsciente:

...os produtos das fantasias espontâneas, se aprofundavam e se concentravam progressivamente em torno de formações abstratas. Quando as fantasias tomam a forma de pensamentos, emergem formulações intuitivas de leis ou princípios obscuramente pressentidos, que logo tendem a ser dramatizados ou personificados. Se as fantasias forem desenhadas, comparecem símbolos que pertencem principalmente ao tipo de mandala. (JUNG, 2016, p.38)

O autor destacou que “assim como uma planta produz flores, a psique cria os seus símbolos” (2017, p.78). A maioria das mandalas apresentava **a forma de uma flor**, a imagem da “flor de ouro”, símbolo advindo da cultura oriental que representa a luz, o encontro com o divino, gravado de modo recorrente nos desenhos, aparecia como algo ordenado geometricamente, ou “como uma flor crescendo da planta” (2016, p.39). A constância desse símbolo, que atravessa as diversas culturas, pode ser entendida a partir do conceito junguiano como “inconsciente coletivo”, comum a todos os seres humanos:

...assim como a anatomia do corpo humano é a mesma, apesar das diferenças raciais, assim também a psique possui um substrato comum, que ultrapassa todas as diferenças de cultura e de consciência. A esse substrato dei o nome de inconsciente coletivo. A psique inconsciente que é comum a toda a humanidade, não consiste apenas dos conteúdos aptos a se tornarem conscientes, mas de predisposições latentes a reações idênticas. O inconsciente coletivo é a mera expressão psíquica da

identidade da estrutura cerebral, independentemente das diferenças raciais (2016, p. 28).

Trata-se portanto de uma subjetividade **que integra a humanidade**, conceitos e fantasias que perpassam todos os seres, independentemente da cultura. Jung explica que a vasta representatividade e repetição da figura acontecem porque os símbolos são essenciais e “... representam tentativas naturais da reconciliação e união dos elementos antagônicos da psique” (2017, p. 126). A partir da sua construção buscamos nos organizar e obter um sentido para as nossas vidas, e o nosso lugar no mundo (JUNG, (2017).

Acerca dos efeitos terapêuticos observados na feitura de mandalas, em suas variadas formas, Jung revela que “de acordo com a concepção oriental, o símbolo mandálico não é apenas expressão, mas também atuação. Ele atua sobre o próprio autor” (JUNG; REICH, 2016, p.40). Ou seja, a partir do ato de fazer as mandalas podemos criar uma psique mais saudável.

A consciência humana é suscetível à fragmentação. Isso permite nos concentrarmos em algo, excluindo outros estímulos, o que pode ser considerado uma evolução na espécie (JUNG, 2017), entretanto, há outro tipo de fragmentação, espontânea e sem consentimento, que pode ser geradora de neuroses, inclinações à dissociações, “a loucura é uma possessão por um conteúdo inconsciente, que como tal, não é assimilado pela consciência, nem poderia sê-lo, uma vez que se nega tal tipo de conteúdo” (JUNG; REICH, 2016, p.49 -50).

É imprescindível chegar ao cerne do inconsciente, e buscar meios de ressignificar os conteúdos pouco saudáveis, reintegrando a psique. Essa é uma tarefa que deve considerar que temos histórias de vida singulares, e modos próprios de nos relacionarmos, pois “cada um de nós recebe noções gerais ou abstratas no contexto particular de nossa mente e, portanto, entende e aplica tais noções também de maneira particular e individual” (JUNG, 2017, p.44). Muitos são os autores que buscam estudar métodos e estratégias com a finalidade de melhor entender e intervir no âmbito do psiquismo. O autor afirma que a mandala é uma das estratégias possíveis de atender esse objetivo.

É a partir do estudo desse autor, que a psiquiatra e precursora da arteterapia no Brasil, **Nise da Silveira**, foi influenciada. Trocou correspondências com o teórico, partilhando e aprofundando estudos sobre o inconsciente. Nise, após observar mandalas nos desenhos e pinturas de seus pacientes, Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação

em sua maioria esquizofrênicos, internados no Centro Psiquiátrico do Rio de Janeiro (Hospital D. Pedro II), onde coordenava a ala de Terapêutica Ocupacional, constatou os efeitos positivos na evolução dos quadros psicóticos a partir da confecção das pinturas, e também passou a compreender a mandala como recurso terapêutico na reorganização da psique.

Em exposição organizada por Nise da Silveira, com as pinturas dos clientes em tratamento no Centro Psiquiátrico do Rio de Janeiro, Jung foi convidado a apreciar as obras, e apontou para o centro de uma delas. Nise esclarece:

Ele visitou toda a exposição, detendo-se particularmente na sala onde se encontravam as mandalas pintadas por doentes brasileiros, fazendo sobre o assunto comentários e interpretações. Nessa ocasião, uma foto batida por Mavigner fixou Jung, a mão sobre uma mandala, apontando-a com o indicador. Este é um gesto que por assim dizer resume a psicologia junguiana: apontar para o centro, o self, simbolizado na mandala. (SILVEIRA, 1982, p.52-53).

Consideramos a discussão dos autores abordados essencial para compreendermos que construir essas peças auxilia, de fato, nas relações educacionais, no autoconhecimento, na meditação, contribuindo para a aprendizagem em geral. Nessa perspectiva, trataremos a seguir de como ocorreu o processo da nossa ação de extensão.

## **Ponto a ponto: criação e relações de prazer e solidariedade**

A natureza das aulas e a organização do curso permitiu que cada participante seguisse o próprio ritmo, trabalhando as suas aptidões psicomotoras, artísticas e intuitivas. A configuração das turmas, composta por mulheres, possibilitou a formação de grupos com educadoras solidárias, capazes e dispostas a partilharem aprendizados. Tais características criaram, em ambos os semestres, um ambiente de segurança emocional, propício a processos terapêuticos e de autoconhecimento. É possível perceber nas imagens a seguir o envolvimento das participantes.



Fig. 1 – Integrantes do curso de Mandalas Huichol no semestre de 2018.1



Fig. 2 – Integrantes do curso de Mandalas Huichol no semestre de 2018.2

No tópico seguinte, apresentaremos como ocorreram as vivências, e qual a relevância do Curso de Mandalas Huichol para a comunidade. Discorreremos sobre as pessoas que se inscreveram (homens e mulheres), e as que, de fato, puderam se envolver nos encontros, entendendo quem são, o que buscavam, quais suas concepções prévias sobre o curso. Ressaltamos que as participantes receberam codinomes, nesse estudo, para resguardar a sua identidade

### O ponto de partida: sobre inscritos e participantes do curso

De acordo com os dados da ficha de inscrição, 90% das pessoas eram mulheres, e 10% homens. Quando foram convocados/as aos encontros, os homens não compareceram. Assim, **as turmas formaram-se integralmente por mulheres** (com a exceção de um encontro, no segundo semestre, no qual um homem esteve presente). As idades variaram entre 12 a 62 anos. Do total de inscritos, 53% não possuía vínculo atual com a UFC, porém muitos haviam sido alunos da graduação, da pós-graduação, ou tinham participado em projetos extensionistas na instituição.

As pessoas interessadas no curso de mandalas foram, em sua maioria: estudantes (principalmente da graduação), professoras das diversas redes de ensino, autônomas, psicólogas, terapeutas holísticas, aposentadas, dentre outras, o que ressaltou áreas de atuação profissional em que o autocuidado é essencial, pois são trabalhos que implicam na doação

de energia psíquica e emocional: prestar atenção, acolher, e demonstrar empatia no contato interpessoal.

Quando questionadas se sabiam o que eram mandalas responderam: “Círculos terapêuticos manuais que trabalham a nossa essência, através de movimentos e cores (Azul-turquesa).”; “Basicamente, é uma representação geométrica da dinâmica relação entre o homem e o cosmos (Carmim).”; e “Apenas de ouvir falar. Sei que é uma arte de circunferências, e tem haver com a relação entre o ser humano e a espiritualidade (Marfim)”. Possuíam uma noção de que o ofício com mandalas envolve dimensões que trabalham a espiritualidade e o autoconhecimento, indicando que reconhecem esses aspectos, e buscam desenvolvê-los em suas vidas.

A grande maioria, 83%, relatou ter vivências com trabalhos manuais como: crochê, bordado, costura, pinturas, macramê, filtro dos sonhos e artesanatos em geral. Houve grande facilidade e interesse na confecção das mandalas. Sobre os motivos que as levaram a procurar o curso, assinalaram que: o autoconhecimento e o cuidado com o outro:

Inseri-me em um processo de autoconhecimento forte nos últimos meses (Amaranto).

Estou procurando me manter de mente e coração abertos para todo tipo de exercícios de análise e interpretação da alma, do “eu” psicológico, para poder evoluir (Pérola).

As respostas demonstram que compreendem o autoconhecimento como caminho para o desenvolvimento integral e o cuidar de si. Falam também que desejam levar o que aprenderam para outras pessoas:

Tenho muita afinidade com as mandalas. Poder aprender mais, e ter a oportunidade de repassar esse conhecimento curador a outras pessoas (Ônix).

Ajudar a me conectar com esse universo, e ajudar outras pessoas (Cereja).

Por ser um instrumento de meditação, autoconhecimento, relaxamento e uma forma de terapia. Trabalho em sala de aula com crianças, e necessito recarregar minhas energias, ou aprender a canalizá-las em benefício do outro e em benefício próprio (Abricó).

Sobre as expectativas em relação ao trabalho, temos a expressão do desejo de aprender a arte manual, a desenvolver habilidades que

permitam o relaxamento e a diminuição do estresse: “As melhores possíveis, desde autoconhecimento, cura, libertação, enfim, desejo aprender bastante com as Mandalas Huichol! (Rosa).”; “Aprender coisas novas que contribuam para o crescimento espiritual e para a sensação de paz (Tangerina).”; “Aprender a fazer uma arte, melhorar minha concentração e conexão comigo mesma (Verde mar).”; e “Aprender a relaxar, perceber o meu corpo e despertar o prazer pelos trabalhos manuais (Violeta).”

Ao serem questionadas sobre se consideravam a rotina diária estressante, 71,4% respondeu afirmativamente. Indicaram que o cotidiano impõe pressões em situações no trabalho, nos estudos, e/ou no ambiente familiar. Assim, é importante ter recursos que auxiliem a expressão, o autoconhecimento, e conseqüentemente o autocuidado.

A gente expressa muito de nossos traços pessoais em trabalhos artísticos. Assim, posso ficar mais consciente do que está sendo refletido nas mandalas, e ir trabalhando (Citrino).

Sim, pois as mandalas brotam do nosso subconsciente. A partir do momento em que eu trago o que está submerso para a luz, eu estou me conhecendo melhor! (Âmbar).

Acredito que vou compreender minhas ansiedades, Buscarei as raízes das minhas depressões e manias (Lima).

As cores e formas revelam, de alguma forma, nosso estado espiritual. Nossa energia é refletida na mandala e poderemos analisar como estamos internamente a partir dela (Ciano).

Sim, desenvolver a habilidade da paciência, concentração e o estímulo à atenção ao presente, o que pode auxiliar na diminuição da ansiedade e da depressão (Índigo).

Acreditam no trabalho com mandalas para o desenvolvimento do autoconhecimento. Vimos, que demonstraram entender e buscar o potencial terapêutico na confecção e uso das mandalas, como forma de trabalhar aspectos psicológicos e emocionais, bem como de superar demandas internas. Constatamos, através da análise dos registros da ficha de inscrição, intensa demanda para o desenvolvimento de trabalhos terapêuticos voltados para o bem-estar individual e coletivo, assim como da urgência da academia encontrar formas para acolher e trabalhar com tais necessidades, estimulantes para corpo, mente e espírito (yoga, reiki, acupuntura e meditação, por exemplo).

A seguir abordaremos aspectos que elucidam como as práticas de arteterapia auxiliam no bem-estar individual e facilitam as relações interpessoais, ao trabalharem aspectos psicoemocionais e espirituais (JUNG, 2015; 2016; SILVEIRA, 1981).

## Através do espelho: o trabalho com mandalas e suas reverberações

As discussões a seguir se fundamentam no questionário preenchido durante o curso. As perguntas tiveram por objetivo entender como estava evoluindo o trabalho com as mandalas, e como as questões internas e psicoemocionais se processavam no decorrer das aulas. As três primeiras perguntas indagavam sobre o processo de criação das mandalas, estimulando a pensarem se gostavam das peças e quais sentimentos envolviam o processo de criação. A partir daí, buscamos estimular a reflexão sobre que desafios durante a confecção de mandalas poderiam ser transpostos e metaforizados para o entendimento de questões relativas ao cotidiano, e se gostavam do produto final de seus projetos. Responderam:

Sim e não! Me sinto bem criando, mas acho que poderia ter feito melhor (Oliva).

Mais ou menos. Acho que elas poderiam ser mais simétricas. (Orquídea).

Sim. Durante a confecção de mandalas, eu deixo que as cores sejam escolhidas de forma bem fluida, e procuro interferir o mínimo com a mente. Ao finalizar, percebo sempre coisas extraordinárias (Roxo).

As duas primeiras respostas ilustram o sentimento de dualidade ao questionarem o estético na peça criada, geralmente acompanhado por sentimentos de insegurança e frustração. Com o passar do tempo, a noção de perfeição foi sendo desconstruída, e em seu lugar veio a ideia de **processo**, em que os aprendizados são graduais, sem tempos ou níveis pré-determinados, respeitando os ritmos de cada pessoa. A liberdade de não precisar buscar um padrão deixou as participantes mais à vontade na criação das peças, e na expressão dos seus posicionamentos durante os encontros. Questionadas sobre que sentimentos afloravam quando criavam uma mandala da qual não gostavam, responderam:

Primeiramente de insatisfação, frustração, incapacidade, depois vejo que preciso rever alguns pontos e me dedicar ao seu aprimoramento. Estou buscando ser uma pessoa crítica construtiva comigo mesma (Amarelo brasilis).

Introspecção, reflexão. Procuo entender porque foi criado, e o que não gostei (Roxo)”.

Em contrapartida, ao serem indagadas sobre o que sentiam quando gostavam de suas criações, responderam: “Sinto um enorme bem-estar, e um orgulho por fazer algo que achava que não conseguiria (Amêndoa).”; “Empolgação, empoderamento. É perceber a manifestação do meu poder criativo (Roxo).”; e “Bem-estar, harmonia, satisfação. Melhora na autoestima (Esmeralda).” Essas respostas equilibram os sentimentos e impressões negativas experienciados, incorporando questões como a busca por auto responsabilidade, reconhecimento de potencialidades intrínsecas e, basicamente, de autoconhecimento.

Ao perguntarmos se observavam mudanças no seu estado de espírito quando trabalhavam com mandalas, todas responderam positivamente (JUNG, 2016; SILVEIRA, 1981), apontando sentimentos de paz interior, sossego, relaxamento, concentração, calma, tranquilidade e equilíbrio. Tais sentimentos puderam ser acessados, à medida que os pesos da exatidão e da perfeição, conforme comentado, foram ultrapassados. Sobre os pontos (modo de utilizar a linha para criar um desenho na mandala) mais desafiadores, e a forma como lidavam com isso, pensando também sobre suas ações, em resposta aos desafios que surgiam nas suas vidas, esclareceram:

Talvez **a estrela**, por ter de estar atenta para encaixar a linha na contagem adequada. Não chega a ser ruim, só preciso tentar **ficar mais alerta** ou aceitar que algum ponto não estará no canto ideal, mas sem chegar a ser errado. **Na vida** acho que a mesma coisa, os desafios fazem parte, e ainda bem que existem, pois assim há mudança e crescimento (Coral).

O ponto mais desafiador é conseguir encontrar um equilíbrio na tensão que ponho na lâ. Tanto na mandala, quanto na vida, tento lidar com isso com calma, e observando os efeitos das tensões que eu mesma causo (Amêndoa).

Das pessoas que responderam ao questionário, três relataram ter ensinado a como tecer Mandalas Huichol, porém diversas vezes houve

falas das demais participantes sobre ter facilitado oficinas com familiares. Presumimos que ou não preencheram o questionário, ou as oficinas aconteceram *a posteriori*.

Como os dois grupos eram de mulheres, fato mencionado, criaram um sentimento de partilha e comunhão, trazendo rituais e práticas que propiciaram o resgate da ancestralidade, e estimularam o florescer **do sagrado feminino** (DEL PICCHIA, 2010; ESTÉS, 2012 e 2014; FAUR, 2011). É possível que isso tenha intensificado o potencial terapêutico do trabalho com mandalas. Por fim, falando de práticas reflexivas, voltadas para o conhecimento de si mesmo, trazemos os seguintes registros:

Gosto muito de trabalhar com arte e será muito bom incluir mais atividades assim no meu dia a dia, e preciso ser menos exigente. Consegui perceber pontos positivos como **paciência, fé, coragem, criatividade, otimismo**. Embora já soubesse, perceber de forma indireta tais características foi bem interessante (Coral).

Sim. O quanto minha vida está pelo avesso. E as Mandalas revelam isso, já que faço muitas vezes ao contrário e no sentido anti-horário. Mas tenho melhorado a cada uma que faço (Íris).

As afirmações demonstram o nível de reflexão durante o curso, em que percebem o processo de tessitura de mandalas como uma atividade artística e simbólica, na medida que mostra caminhos, e induz à reflexões sobre aspectos das suas vidas. Foram unânimes ao relatar que esse trabalho as estava ajudando a lidarem com os seus desafios cotidianos.

## Referências Bibliográficas

CÂMARA, Fernando Portela. A contribuição de Nise da Silveira para a psicologia junguiana. *Psychiatry online Brasil*. Março de 2004, vol 09, nº 03. In: <http://www.polbr.med.br>.

DEL PICCHIA, B. **O feminino e o sagrado**: mulheres na jornada do herói. São Paulo: Ágora, 2010.

ESTÉS, C. P. **Libertem a mulher forte**: o amor da mãe abençoada pela alma selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro, Rocco, 2014.

FAUR, M. **Círculos sagrados para mulheres contemporâneas**. São Paulo: Pensamento, 2011.

JUNG, C.G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo** ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Memórias, sonhos e reflexões**. Tradução: Dora Ferreira da Silva. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

\_\_\_\_\_. **O homem e seus símbolos**. Editora Harper Collins, Rio de Janeiro, 2017

JUNG, C.G; WILHELM, R. **O segredo da flor de ouro** – um livro de vida chinês. Editora Vozes. 2016.

OSTETTO, Luciana E. **Na dança e na educação: o círculo como princípio**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.1, p. 177-193, jan./abr. 2009

SILVEIRA, N. da. **Jung**. Vida e obra. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Imagens do inconsciente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alhambra, 1982.

# A POSITIVAÇÃO DA IGUALDADE ENTRE MULHERES E HOMENS: NOVOS DESAFIOS PARA A GUARDA COMPARTILHADA

Laura Hêmilly Campos Martins<sup>1</sup>

Ítalo Moura Guilherme<sup>2</sup>

Francisco Thiago Cavalcante Garcez<sup>3</sup>

## Introdução

É crescente não apenas entre as mulheres, mas também entre os homens, a preocupação com uma nova perspectiva sobre a parentalidade, pois tanto a maternidade quanto a paternidade são elementos indicadores de como mulheres e homens se inscrevem na vida social. As qualidades femininas e masculinas que definem essa inscrição são, por sua vez, construções sociais que geram modelos excludentes para uns e outras.

As reflexões desenvolvidas no presente estudo têm como pressuposto o entendimento que o compartilhamento de responsabilidades na gerência da vida da criança e do adolescente surge como problema que ultrapassa a esfera privada, tendo que ser regulado pelo Direito. Dessa linha argumentativa decorre a discussão que os operadores do Direito lançam mão de estratégias normativas para determinar que a mesma rotina dos filhos

1 Assistente Social. Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. Discente do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Docente do Curso de Serviço Social da Faculdade Princesa do Oeste.

2 Filósofo. Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Docente do Curso de Serviço Social da Faculdade Princesa do Oeste.

3 Assistente Social. Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. Docente do Curso de Serviço Social da Faculdade Princesa do Oeste.

seja vivenciada à luz do contato materno e do contato paterno, a exemplo da Lei nº 13.058/14, a chamada Nova Lei da Guarda Compartilhada<sup>4</sup>.

O principal objetivo deste estudo é tratar da positivação da igualdade entre mulheres e homens no ordenamento jurídico brasileiro à luz da utilização compulsória do modelo compartilhado de guarda. Ao considerar as figuras femininas e masculinas na seara das Políticas Públicas e do Direito, as questões de referência são: qual a contribuição do feminino na constituição de um novo modelo de responsabilidade parental? Quais contradições cercam a Lei nº 13.058/14 no ordenamento jurídico brasileiro?

Na realidade nacional, a pesquisa Estatísticas do Registro Civil de 2011, divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) demonstra que a Justiça brasileira ainda privilegia a mãe como responsável pela criação dos filhos, tendo em vista que, em 2011, 87,6% dos divórcios concedidos tiveram a guarda dos filhos delegada às mulheres, e 5,3% aos homens. Assim, presume-se que a desigualdade de gênero está devidamente refletida, tanto na esfera social, quanto na esfera das varas de família e tribunais, que tendem, inexoravelmente, em direção à guarda unilateral, isto é, à guarda materna, reduzindo a figura paterna a um mero visitador sazonal.

Embora a Constituição Federal de 1988 e o Novo Código Civil legitimem a condição de igualdade no exercício do poder familiar<sup>5</sup>, historicamente, há uma reiteração das instâncias jurídicas que, através do direito de família, também consideram a mãe “naturalmente boa” e predisposta a amar e cuidar dos filhos de forma incondicional. Nesse plano, a tradicional tendência parece favorecer o paulatino afastamento do pai nas relações paterno-filiais pós-ruptura (BOTTOLI, 2010, MOCELIN, 2017).

Acontece que, propondo-se a assegurar três aspectos relevantes: a igualdade entre homens e mulheres, a convivência familiar e o melhor interesse da criança e do adolescente<sup>6</sup>, o mote que provoca entusiasmado debate refere-se a sanção da Lei 13.058/2014, a chamada Nova Lei da

4 Lei 13.058, sancionada em 22 de dezembro de 2014 pela Presidente Dilma Rousseff. Disciplina o deferimento da guarda compartilhada dos filhos mesmo quando houver litígio entre os pais.

5 Para Grisard (2002) o poder familiar é o complexo de direitos e deveres concernentes ao pai e à mãe, direcionado ao interesse da família e do filho menor não emancipado, que incide sobre a pessoa e o patrimônio deste filho e serve como meio para o manter, proteger e educar.

6 Segundo Diniz (2014), no Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente deve ser sempre levado em consideração as necessidades da criança, em detrimento dos interesses dos pais. Afinal ela é a parte mais vulnerável da história e que necessita, portanto, de maior atenção.

Guarda Compartilhada. A inovação permite ao juiz definir, quando não há acordo dos pais e em nome do suposto bem estar dos filhos, a guarda compartilhada. O caráter obrigatório do compartilhamento atende justamente aos ex-casais que não fazem acordo para garantir a igualdade parental e, paradoxalmente, busca propiciar inefável e benfazeja sensação de justiça e equidade, alargando e colorindo setores até onde, recentemente, predominavam o rancor.

Em termos de proposta metodológica adotada, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica. Será considerada a revisão teórica sobre as perspectivas que demarcaram modos de legitimidade e fundamentação do fenômeno jurídico em sentido amplo, buscando problematizar alguns elementos para a discussão do instituto da guarda compartilhada no ordenamento jurídico do Brasil.

No mais, primeiramente, o estudo segue para a abordagem sobre as reivindicações do feminismo e sua relação circular com o surgimento desse novo modelo de guarda, destacando as ideias feministas como preponderantes para a positivação da igualdade entre mulheres e homens. A seguir, realçam-se considerações sobre a guarda compartilhada, em especial, no que se refere à obrigatoriedade desta após o advento da Lei n. 13.058/2014, seguidos de reflexões conclusivas.

## **1. Contribuições do feminismo para a responsabilidade parental**

A igualdade é consagrada no artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, garantindo que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, podendo usufruir das mesmas oportunidades e papéis dentro de uma sociedade. Esse contexto está interligado à promoção da cidadania e a dignidade da pessoa humana. Com o advento do neoconstitucionalismo, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a Constituição passou a ser o centro do sistema jurídico e suas normas passaram a ter eficácia irradiante para o resto do ordenamento. Os princípios assumiram o caráter de norma jurídica ao lado das regras e passaram a ser utilizados em casos concretos. A sociedade evoluiu e com ela o direito também assumiu novos contornos. Foi necessária a consagração de direitos fundamentais, dentre eles, a igualdade formal e material, principalmente com relação à mulher.

No plano internacional, diversos diplomas passaram a consagrar a igualdade de gênero como direito humano, devendo ser efetivado por todos os países. Dentre eles destacam-se a Carta das Nações Unidas, de 1945; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Civis a Mulher, de 1948; a Convenção sobre Direitos Políticos da Mulher, de 1953; a Convenção Americana de Direitos Humanos, de 1969; a Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, de 1979; a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher - Convenção de Belém do Pará, de 1994 e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher.

Ademais, no que concerne à eliminação da posição subordinada da mulher na vida pública e privada, Benevides (2016, p. 96) elenca algumas medidas:

Incorporação da igualdade entre mulheres e homens nos textos constitucionais; edição de leis prevendo sanções contra atos discriminatórios e crimes cometidos em razão do gênero; garantia do direito ao voto; proteção à maternidade e compartilhamento da responsabilidade entre homens e mulheres pela educação e desenvolvimento dos filhos; garantia de acesso em igualdade de condições de trabalho, educação, etc.

Certamente o compartilhamento da responsabilidade entre homens e mulheres pela educação e desenvolvimento dos filhos é um tema que está entrando na ordem do dia, também na perspectiva da necessidade de políticas públicas. Tanto a Conferência Mundial de População e Desenvolvimento, de 1994, como a Conferência Mundial da Mulher, de 1995, ambas organizadas pelas Nações Unidas, ressaltaram, em seus documentos básicos, a necessidade de os estados-membros enfatizarem a responsabilidade masculina para com o exercício da sexualidade, seja em suas consequências reprodutivas, seja do ponto de vista de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Além disso, ressaltaram a responsabilidade feminina e masculina, não apenas para a manutenção material da família, mas também a corresponsabilidade parental que mulheres e homens devem igualmente prestar aos filhos.

Conforme advoga Silveira (1998), a responsabilidade compartilhada com a prole indicaria a necessidade de políticas públicas não apenas voltadas para as mulheres, como também para os homens. Curiosamente,

partiram das mulheres as demandas pela licença paternidade e pelo direito à creche para as crianças, e não somente para os filhos de mulheres trabalhadoras, o que permite, também, aos homens trabalhadores reivindicar por tais direitos. “No entanto, não houve adesões masculinas a essas demandas, consagradas como conquistas legais no texto da Constituição Federal de 1988” (p. 67).

Os movimentos sociais que intensificaram nas últimas décadas e que possibilitaram a reflexão e discussão do que é ser mulher na sociedade, principalmente o movimento feminista, que de acordo com Bourdieu (2016), fora feliz em centrar as forças na luta pela queda da dominação masculina, o que garantiu que a herança historicamente conservada do patriarcado viesse a enfraquecer-se, de modo que o discurso de opressão passasse a ser questionado e rebatido, deixando de ser concebido como algo indiscutível ou aceitável socialmente. Benevides (2016) argumenta que o ativo movimento feminista brasileiro de meados dos de 1970 foi uma das forças progressistas de defesa da positivação da igualdade entre mulheres e homens, por exemplo, nos sistemas de direitos humanos. Para a autora:

Há quem defenda com razões as transformações sociais acentuaram as contradições entre mulheres e homens sob diversos aspectos, causando desigualdades na vida pessoal, conjugal e familiar ou que as dificuldades vividas na vida privada se projetaram de maneira violenta por todo corpo social, em muitas regiões do mundo (BENEVIDES, 2016, p. 84).

Benevides (2016) esclarece ainda que, a partir dos anos de 1990, surge uma rediscussão na concepção das desigualdades entre os sexos baseada em gênero. Assim, “o movimento feminista pode articular reivindicações em defesa dos direitos negados e violados, definir prioridades e exercer pressões na comunidade internacional” (p. 83). Em síntese, vem se experimentando maior flexibilidade nos papéis maternos e paternos, devido aos processos mudanças nas definições de gênero e relações de poder, bem como ao aumento do entendimento do homem como responsável, tanto quanto a mulher, pela educação, cuidado e formação moral e psicológica dos filhos. Todos esses fatores conjuntamente têm chamado atenção para o modelo de guarda compartilhada no contexto brasileiro.

Na ciência jurídica, essas mudanças revelaram-se como molas propulsoras para importantes alterações legislativas ocorridas nos anos de

2008<sup>7</sup> e de 2014 que normatizam, no ordenamento jurídico brasileiro, a guarda compartilhada. Esse modelo de guarda pode ser compreendido, nos termos da própria prescrição normativa, como a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres da mãe e do pai que não vivem sob o mesmo teto, concernentes ao poder familiar dos filhos (LAGARES E HACKBARDT, 2015).

O Código Civil de 2002 trouxe para a legislação civil brasileira a igualdade jurídica entre mulheres e homens na seara familiar. Com a sua publicação no ano de 2002, também foi apresentado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 6.350/2002. O referido projeto tinha por objetivo criar um novo modelo de guarda no ordenamento jurídico que evidenciasse uma participação mais igualitária de mães e pais na criação de seus filhos. Após seis anos de debates parlamentares, o referido projeto resultou, no ano de 2008, na promulgação da lei que instituiu a guarda compartilhada no Brasil (Lei nº 11698/08).

No Brasil, a Lei nº 11.698/08 era aguardada com expectativa por muitos pais que vislumbravam um novo cenário nas determinações dos arranjos de guarda de filhos de genitores não conviventes. Com o aumento do número de separações, cresceu também o número de pesquisas sobre o tema, constatando-se a necessidade premente de, nos dias de hoje, o Estado garantir a autoridade parental de ambos os pais.

## 2. Guarda compartilhada obrigatória: um debate em termos

A expansão do princípio da igualdade expressa o sentido que manifesta a cultura democrática. Estado e sociedade constroem a democracia pela intermediação do Direito, que se estende paulatinamente passando a fornecer novo significado para a cidadania. Nesse sentido, o desafio para instituir o sujeito de direitos depende, em grande parte, da sociedade e da forma como o Estado pretende levar a cabo a tarefa da reprodução social.

Para Marinho (2011), no longo processo de modernização das sociedades ocidentais, a diversificação e transformação nas formas de paternidade estabeleceram-se sempre em relação com as das formas de partilhar a parentalidade e de construir o casal, sendo este o palco principal

---

7 Lei Nº 11.698/2008. Altera os arts. 1.583 e 1.584 da Lei nº10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada.

da construção social de ideais de masculinidade e de feminilidade e das relações sociais de gênero. A partir das últimas décadas do século XX, paralelamente a sucessivas modificações na organização econômica, jurídica e simbólica das sociedades, ocorreram mudanças profundas nos comportamentos e valores parentais, conjugais e familiares, bem como nas relações sociais de gênero.

No Brasil, conforme realça Sarti (2003), a Constituição Federal de 1988 institui profundas alterações referentes à concepção de família, como o fim da chefia masculina nas decisões familiares, tornando o relacionamento conjugal uma sociedade de direitos entre homens e mulheres. É no bojo das redefinições de papéis na conjuntura social que surge a necessidade de estudos sobre a forma como o Direito regula as intervenções sociais, familiares, e sua relação circular com práticas de paternidade.

A guarda compartilhada consiste na responsabilização conjunta pelo exercício de direitos e deveres por ambos os genitores, instituindo um sistema no qual os filhos e pais separados mantêm uma convivência harmoniosa, e todas as decisões referentes à prole são tomadas em conjunto. Vale destacar, que a guarda compartilhada esta relacionada à custódia jurídica dos filhos, ou seja, o que deve ser compartilhado são as responsabilidades decorrentes da parentalidade. Com relação à guarda física ou material, esta permanece com um dos genitores, tendo em conta que a criança/adolescente terá uma residência como referência, no mais, será compartilhada a convivência entre pais e filhos, desde que sejam respeitados os limites e necessidades destes (RODRIGUES, 2017).

Sancionada em 22 de dezembro de 2014 pela Presidente Dilma Rousseff, a chamada “Nova Lei da Guarda Compartilhada” - Lei 13.058, alterou os artigos 1.583 a 1.585 e 1.634, da Lei nº 10.406/2002 - Código Civil para estabelecer o significado da expressão guarda compartilhada e para dispor sobre a aplicação desse instituto jurídico. Oriunda do Projeto de Lei da Câmara 117/2013, na justificação da matéria, o autor, deputado Arnaldo Faria de Sá, argumentou que a forma atual da lei não conseguia mais resolver as questões às quais se dirige.

Rodrigues (2017) salienta que em decorrência do sancionamento da nova legislação sobre guarda compartilhada, os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 do Código Civil sofreram alterações, e passaram a disciplinar com largueza a maneira de proteger a pessoa dos filhos nos casos que acarretam o fim da conjugalidade. Tais dispositivos dão precedência à guarda

compartilhada como norma geral, e definem as providências jurídicas relacionadas à sua regulamentação, que deverão ser precedidas de audiência de conciliação e com apoio técnico de equipe multidisciplinar composta por psicólogos e assistentes sociais.

À luz da interpretação da lei e da doutrina prevalecente, Mocelin (2017) explica que a guarda concomitante deixou de ser uma questão de opinião ou de escolha, tornando-se uma imposição normativa, que deverá ser determinada mesmo contrária à vontade dos pais e o ocasional estado de beligerância entre eles, conforme o art. 1.584, § 2º, CC. Perante o dispositivo legal de aplicação prioritária da guarda compartilhada, considera-se exceção à regra apenas as situações na quais ocorra a declaração de desinteresse por parte de ao menos um dos genitores. Entretanto, a recusa do compartilhamento também deverá ocorrer em outras circunstâncias que poderão impedir a efetivação deste regime de guarda, como a ausência de um dos genitores, doença grave, comprovado desvio de conduta, prisão dentre outras situações, sendo que estas deverão ser devidamente examinadas na instrução processual.

Grisard (2002) leciona que guarda compartilhada não se refere apenas à tutela física ou custódia material, mas todos outros atributos da autoridade parental são exercidos em comum, os pais têm efetiva e equivalente autoridade legal para tomar decisões importantes quanto ao bem-estar de seus filhos e, frequentemente, têm uma paridade maior no cuidado dos filhos do que os pais com guarda única. O autor apresenta as vantagens não somente aos filhos, assim como ao pai e mãe a respeito da guarda compartilhada ao asseverar que compartilhando o trabalho e as responsabilidades, minimiza o conflito parental, diminui os sentimentos de culpa e frustração por não cuidar dos mesmos, ajuda-os a atingir os objetivos de trabalharem em prol dos melhores interesses morais e materiais das crianças/adolescentes.

A redação anterior (Lei 11.698/2008) presumia que a opção do compartilhamento seria aplicada quando houvesse uma convivência harmoniosa entre os pais. Nos dias atuais, a mudança na legislação normatiza o deferimento da guarda compartilhada mesmo quando houver litígio. Em conformidade com o artigo 1.584 do Código Civil em seu parágrafo segundo: “Quando não houver acordo entre a mãe e o pai quanto à guarda do filho, encontrando-se ambos os genitores aptos a exercer o

poder familiar, será aplicada a guarda compartilhada, salvo se um dos genitores declarar ao magistrado que não deseja a guarda do menor”.

As análises que circundam a guarda compartilhada radicam em posições divergentes. Para além das tendências ambivalentes de vantagem/desvantagem, importa problematizar alguns debates não exclusivos. Em primeiro lugar, o êxito dos movimentos pela defesa de direitos iguais tende a produzir um paradoxo: as reivindicações por autonomia e igualdade podem se transformar em tutela, ou seja, os indivíduos, na ânsia por proteção, lançam sobre o Direito de Família a referência moral. A lei, assim, invade a esfera privada, buscando proteger as pessoas dos relacionamentos na própria família.

Em segundo lugar, a determinação coercitiva da guarda, de forma paradoxal, pode sugerir implicitamente uma crença de que os homens não irão mudar, ou seja, os homens, na maioria, não são suficientemente envolvidos no bem-estar de seus filhos para o exercício da paternidade como um compromisso pessoal e afetivo. Há mais, todavia: deve-se atentar se de fato a conduta do judiciário ao determinar a obrigatoriedade da guarda compartilhada é reflexo das mudanças concretas no cotidiano e nas subjetividades quanto à corresponsabilidade parental e extinção da figura de ex-pai, ou acaba por vir acompanhada incompatibilidade, não interagindo, portanto, como elemento fomentador das relações entre pais e filhos.

Coté (2016) advoga que a representação da guarda compartilhada como o paradigma da igualdade de gêneros pode ser congruente com o ideal jurídico de igualdade dos cidadãos (gênero neutro). Ela parece pôr em cena o ideal de que uma aparente divisão do cuidado representa o fim das hierarquias de gênero na parentalidade. Nesses termos, Mocelin (2017) aduz que a Lei nº 13.058/14 é justificada pelo intuito de se exigir dos magistrados um posicionamento favorável à sua aplicação, o que não vinha acontecendo até então. Isto porque, historicamente, nas dissoluções litigiosas entre casais que envolvessem disputa de guarda de crianças e adolescentes, a Justiça brasileira demonstrou certa tendência a se posicionar no sentido de que, quando questionado acerca de qual genitor teria maior capacidade para obter a guarda da criança ou do adolescente, a mãe, em regra, seria apontada como sendo melhor opção.

Seguindo a pretensão de fazer um exercício (ainda tateante) de reflexão para colocar à prova o sentido crítico e questionador que a linguagem da guarda compartilhada contém, ou pode conter, é preciso deslocar

brevemente o terreno da discussão e repensar se esse modelo, de fato, representa uma simetria nos papéis de gênero.

A natureza invisível do cuidado das crianças é um dos mecanismos de subordinação das mulheres. Paradoxalmente concebida como uma maneira de libertá-las do fardo de serem mães solteiras, a guarda compartilhada pode se transformar em fonte de subordinação. Ao se referir à neutralidade e à simetria dos gêneros como normas e valores básicos, ela é representada como intrinsecamente justa e vantajosa para as mulheres. Assim, as hierarquias sexuais são minimizadas por meio da neutralidade de gênero. A medida dessa simetria dos gêneros é em si mesma falsa: a real responsabilidade pelo cuidado nas famílias em guarda compartilhada não é igualmente dividida. No melhor dos casos, o cuidado cotidiano (escovar os dentes, dar banho, vestir, levar para a escola ou creche, etc.) é simetricamente compartilhado. Porém, as tarefas e responsabilidades de médio e longo prazo geralmente ficam a cargo exclusivo das mães (COTÉ, 2016).

A guarda física compartilhada era e ainda é relativamente marginal, mas gerou fundamentos para a ascensão de um novo modelo de guarda e criação dos filhos após a separação e o divórcio. Dentro desses parâmetros:

Esse modelo responde à crise dos filhos divorciados, pais inatendidos e mães solteiras reduzidas à pobreza. Como todos os modelos, as suas funções são representacionais, morais e normativas. Como tal, ele cria novos constrangimentos sociais e morais para pais e mães. Os pais ganham acesso mais fácil às crianças após o divórcio, uma redução das obrigações de apoio financeiro e maior responsabilidade pelo cuidado dos filhos. As mães veem a obrigação de cuidar das crianças diminuir na maioria dos casos, mas não em todos. A obrigação de assistência material é maior para elas, que ainda herdam uma nova obrigação forjada pela natureza intrínseca da guarda física compartilhada: a de supervisionar a participação do pai no arranjo em prol do cuidado comum dos filhos (COTÉ, 2016, p. 12).

A possibilidade de terminar um casamento foi e continua sendo uma questão importante para as mulheres. A guarda compartilhada representa um grande reconhecimento formal da mobilidade conjugal das mães. Além disso, ela estabelece uma modalidade semicontratual para o cuidado dos filhos. Isto constitui um ganho claro para as mulheres, transformador do *habitus* parental (MARINHO, 2011, COTÉ, 2016).

Longe de traduzir um campo de consensos, Marinho (2011) sublinha que em contraste com o modelo tradicional da parentalidade separada, moldado por uma dualidade profunda de gênero que tende a afastar a criança de um dos progenitores, a guarda compartilhada acolhe representações e práticas que valorizam a implicação do pai nos quotidianos dos filhos, mantendo, assim, para a criança a comunidade parental e filial construída durante a conjugalidade. Nesta medida, tem sido associada aos movimentos de mudança nas relações parentais, de gênero e nas representações da criança na família, que aproximam papéis masculinos e femininos na parentalidade e traçam lugares renovados para o pai nas famílias separadas.

Não obstante os feixes que põem em foco diferentes modos de pensar o compartilhamento da guarda, nos limites deste artigo, acredita-se que as práticas e representações da parentalidade dos casais separados ou divorciados conheceram nas últimas décadas mudanças significativas, que se manifestam na divisão dos cuidados e da educação da criança após a dissolução conjugal. A guarda compartilhada configura uma modalidade singular de “coparentalidade” na separação, ao ser pautada pela divisão tendencialmente paritária dos cuidados e da educação da criança, entre o pai e a mãe.

Sumarizando este ponto à luz da abordagem de Coté (2016), importa registrar o sentido contraditório inscrito no compartilhamento da guarda, ou seja: a medida comporta os conceitos contemporâneos da família como um grupo de indivíduos unidos por escolha e negociação, e não por casamento e dever. Todavia, apesar da guarda compartilhada acomodar recentes evoluções de gênero, como por exemplo, fluidez de identidades e papéis, pluralidade de experiências e maior mobilidade para as mulheres, seria um equívoco associá-la à igualdade de gêneros de modo automático.

## Conclusão

O movimento feminista expressa a voz das mulheres, que por muito tempo viram-se amordaçadas pela cultura paternal/marital. Sua organização consiste em subsidiar o público feminino na travessia pela luta de direitos na esfera pública e privada, além de empoderá-las como sujeitos ativos na apropriação de suas vivências. As conquistas obtidas pelo feminismo são claras: o direito pelo voto (sufrágio), a redução das horas a

serem trabalhadas, e o direito à escolha à maternidade são algumas das mais estimadas, e atestam sua construção por intermédio de fortes resistências, retrocessos. Nesses termos, a igualdade nos direitos políticos conquistada pelo movimento das mulheres no início do século passado levou também à igualdade civil. Nos dias atuais, mulheres e homens são desafiados por um modelo de guarda que busca consagrar essa isonomia.

A Lei 13.058/14 não é parâmetro de igualdade ou desigualdade, já que as situações sociais e familiares são muito mais complexas. Faz-se, assim, necessário considerar o funcionamento social, econômico, psicológico e a dinâmica interpessoal dos indivíduos em suas relações. Dessa forma, a pluralização de quadros normativos e de práticas familiares, a exemplo da guarda compartilhada, desestabiliza a assimetria de gênero na parentalidade e estaria a desenhar, por exemplo, distintas modalidades de responsabilidade parental, mas não representa o fim das hierarquias de gênero.

O compartilhamento obrigatório da guarda deve ser sugerido, aconselhado e encorajado no ordenamento, mas não considerá-lo uma solução para todos os casos. O que precisa ser preconizado é a participação mais atuante dos genitores e a utilização de métodos apropriados para a transformação dos conflitos. Certamente, nenhuma previsão sobre a efetividade do caráter impositivo da guarda pode ser garantida de forma absoluta pelo juiz nem pelos profissionais que atuam na seara jurídica.

## Referências

ABOIM, Sofia. **Conjugalidades em Mudança: Percursos e Dinâmicas da Vida a Dois**. Lisboa: ICS/Imprensa de Ciências Sociais. 2006.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, Á. Mediação familiar: uma convivência interdisciplinar. In: GROENINGA, Giselle Câmara; PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.). **Direito de família e psicanálise, rumo a uma nova epistemologia**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

BERALDO, Anna de Moraes Salles. **Guarda dos filhos e mediação familiar**. Belo Horizonte: Del Rey, 2016.

BOTOLLI, C. **Paternidade e Separação Conjugal: a perspectiva do pai**. Santa Maria, 2010. 140f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal da Republica Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº [13.058](#), de 22 de dezembro de 2014. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634, da Lei nº 10.406/2002 – Código Civil para disciplinar a guarda compartilhada.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008. Altera os arts. 1.583 e 1.584 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 125 de 29 de novembro de 2010.

COTÉ, D. **Guarda Compartilhada e Simetria nos Papéis de Gênero: novos desafios para a igualdade de gênero.** In: Revista Observatório, Tocantins, V. 2, Nº 3, ago 2016.

DEL PRIORI, M; AMANTINO, M. (Orgs.). **História dos homens no Brasil.** São Paulo: UNESP, 2013.

DIAS, M. B. **Manual de direito das famílias.** 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

DINIZ, I. M. Guarda compartilhada e suas peculiaridades: o desenvolvimento emocional e social do menor. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVII, n. 125, jun 2014. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=14830&revista\\_caderno=14](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14830&revista_caderno=14)>. Acesso em jan 2018.

GIUSTO, E. Guarda de Filhos: quando os homens também são discriminados, São Paulo: **Revista Brasileira de Direito de Família**, n.3, 1999.

GRISARD FILHO, W. **Guarda compartilhada: um novo modelo de responsabilidade parental.** 3. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

MARINHO, S. **Paternidades de Hoje: Significados, Práticas e Negociações da Parentalidade na Conjugalidade e na Residência Alternada.** Tese de doutoramento em Ciências Sociais, com especialização em Sociologia Geral. Lisboa. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

MOCELIN, M. **A Lei da Guarda Compartilhada (nº 13.058/14) como reflexo das políticas públicas de ação afirmativa.** Conteudo Juridico, Brasilia-DF: 08 maio 2017. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.589014&seo=1>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

NOLASCO, S. **O mito da masculinidade.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

OLIVEIRA, E. Alienação parental e nuances da parentalidade: guarda e convivência familiar. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Org.). **Tratado de direito das famílias.** Belo Horizonte: IBDFAM, 2015.

RODRIGUES, E. **Políticas Públicas como instrumento facilitador do consenso parental e a busca pela efetividade da guarda compartilhada.** Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

SARTI, C. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.; VITALE, M.(Orgs). **Família: redes, laços e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez Editora. 2003, p. 21 – 36.

## O ENSINO DE CIÊNCIAS FACE AS TEORIAS DE ENSINO

Maria Luiza Barbosa Araújo<sup>1</sup>

Maria Márcia Melo de Castro Martins<sup>2</sup>

Fernando Martins de Paiva<sup>3</sup>

### Introdução

No movimento da história da educação, insere-se o ensino de ciências, que, ao longo do tempo, foi constituindo-se no seio de uma sociedade governada por uma elite dominante, preocupada bem mais em desvalorizar o campo educacional, devido ao potencial de transformação social que a educação encerra, em vez de investir nessa prática social como forma de mediação da emancipação humana. No decorrer desse processo histórico, materializou-se um ensino de ciências que:

[...] começa demasiado tarde e termina demasiado cedo, não se inserindo numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; ensino das Ciências fortemente marcado por uma visão positivista da Ciência e, em boa parte, por isso mesmo, sobrevalorizando contextos acadêmicos (Ciência como retórica de conclusões) onde são quase sempre ignoradas articulações essenciais C/T/S/A (Ciência/Tecnologia, Ciência/Sociedade, Ciência/Ambiente) ou ainda Ciência/Ética ajudando a situar culturalmente a Ciência no quadro de uma educação para uma cidadania responsável; ensino das Ciências quase só tendo lugar em ambientes formais (escola) não explorando

1 Pós-graduanda em Ensino de Biologia e Química pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI, *Campus* da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

2 Mestre e doutoranda em Educação, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Profa. do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UECE.

3 Doutor em Física Experimental pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela UFC. Prof. do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

sinergismos com a comunidade científica, trabalho de campo, clubes de Ciência, visitas a centros de investigação, instalações industriais, centros de Ciência, museus de Ciência; ensino das Ciências sub-valorizando (de fato) o desenvolvimento de competências e atitudes científicas (por exemplo, quando se passa dos programas propostos à avaliação das aprendizagens, muitas são simplesmente ignoradas em prol da avaliação do “corpo de conhecimentos”); ensino não experimental (apesar de recentes e corajosas iniciativas no quadro do programa Ciência Viva); ensino das Ciências onde o uso pelos alunos das novas tecnologias da informação e comunicação como recurso didático é praticamente simbólico; ensino das Ciências onde a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade estão ausentes; ensino das Ciências onde o caráter transmissivo asfixia o investigativo; ensino das Ciências onde se burocratizaram as funções do professor, a começar pela ritualização da avaliação da aprendizagem; ensino das Ciências privilegiando a extensão e não a profundidade nas abordagens programáticas (confusão entre “cumprir” o programa e promover a excelência das aprendizagens) (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004, p. 378-379).

Assim sendo, podemos perceber que romper tais paradigmas não é tarefa simples, porém, podemos recorrer a meios que nos ajudem a exercer um ensino de ciências transformador e emancipatório, apesar de as condições sociais da educação nem sempre serem animadoras, principalmente, no atual cenário político que o país encontra-se<sup>4</sup>.

Nesse sentido, recorreremos, aqui, a algumas teorias de ensino: Ensino por Projetos; Ensino por meio do Conflito Cognitivo/Mudança Conceitual; Ensino por Explicação e Contraste de Modelos; Ensino por Pesquisa; porém, antes de nos debruçarmos sobre estas, é necessário entendermos o que vem a ser o ato de ensinar. Para isso apoiamos-nos nas ideias de Libâneo (2001), Gadotti (2003) e Anastasiou (2004). Libâneo (2001, p. 48) elenca uma implicação do ensino, em que este “[...] implica lidar com os sentimentos, respeitar as individualidades, compreender o mundo cultural dos alunos e ajudá-los a se construírem como sujeitos, a aumentar sua autoestima, sua autoconfiança, o respeito consigo mesmos [...]”. Gadotti (2003) aponta que o ensino é a mobilização do desejo de aprender algo, ou seja, ensinar é mobilizar nossos saberes e compartilhá-los com outras pessoas.

4 O atual cenário encontra-se dominado por um poder governamental autoritário, antidemocrático e opressor, que fortalece cada vez mais a relação opressor/oprimido.

Na concepção de Anastasiou (2004), em toda ação educativa é crucial que saibamos compreender o que seria ensinar. A ação de ensinar é envolvida por duas dimensões, sendo uma em relação à prática intencional, e a outra, ao resultado deste ensino. Quando ensinamos algo, temos alguma intenção com aquela ação, e em geral, espera-se que o aluno aprenda o que lhes foi ensinado. No entanto, o resultado final nem sempre é aquele almejado, por isso devemos sempre refletir acerca do que é ensinar e quais fatores estão implicados neste processo.

É nesta perspectiva que, sabendo da relevância das teorias de ensino na fundamentação e condução do processo de ensino-aprendizagem, este estudo parte da inquietação dos autores em compreender de que forma o ensino de ciências apresenta-se face a algumas teorias de ensino: Ensino por Projetos; Ensino por meio do Conflito Cognitivo/Mudança Conceitual; Ensino por Explicação e Contraste de Modelos; Ensino por Pesquisa. Assim, a pesquisa objetivou abordar o ensino de ciências no âmbito das teorias de ensino, a saber, o que cada uma propõe para sua objetivação, de acordo com seus pressupostos e fundamentos.

Faz-se importante salientar que essas teorias emergem de diferentes contextos históricos, políticos e ideológicos, que se constituem, ao longo do tempo, de acordo com as visões de mundo, de homem, cultura, educação, concepções de ensino e de aprendizagem, etc. Nenhuma teoria de ensino apresenta-se com o intuito de substituir alguma outra, pois cada uma apresenta concepções que contemplam diferentes momentos sócio-históricos, depende, assim, do contexto em que está inserida e a forma como é posta em movimento (MIZUKAMI, 1986).

No âmbito metodológico, esta pesquisa configura-se como uma pesquisa teórica, com elementos da pesquisa documental e bibliográfica. Para tal estudo, as teorias de Ensino abordadas nesta pesquisa foram extraídas da obra: *A Aprendizagem e o Ensino de Ciências*, dos autores Juan Ignacio Pozo e Miguel Angel Gomez Crespo (2009), e em leituras complementares.

## **Teorias de ensino: o que estas propõem para o ensino de Ciências?**

### **Ensino por projetos**

O Ensino por Projetos surgiu na década de 1920, inspirado nos trabalhos de John Dewey e William Kilpatrick, sendo consolidado pelo

movimento da Escola Nova. O modelo de ensino, vigente na época, se preocupava apenas com a formação de massas trabalhadoras, no entanto, Dewey e Kilpatrick propunham tornar os aprendizes sujeitos participativos da educação, em luta por uma sociedade mais democrática (BEHRENS, 2015). O surgimento da Escola Nova possibilitou a abertura dos caminhos para a realização do ensino por meio de projetos (OLIVEIRA, 2006).

O Ensino por Projetos consiste em um trabalho que “[...] permite planejar, buscar, conhecer, estudar, organizar, refletir, analisar, mudar, e é uma forma de intervenção que, por gerar movimentação e participação em grupo, pode chamar a atenção do aluno [...]” (PEREIRA; CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 176). Oliveira (2006) acrescenta que bem mais do que romper com aulas expositivas, cansativas e pouco inovadoras, é preciso avançar para novas formas de aprender e ensinar.

No trabalho com projetos, a escolha do assunto a ser trabalhado não pode estar distante da realidade social do aluno e nem do professor, pois os sujeitos envolvidos precisam conhecer a realidade em que o projeto está inserido, para que não seja um trabalho alheio e abstrato. A escolha do tema do projeto deve ser realizada em momentos onde todos estejam juntos, a partir do diálogo, da argumentação, trocas de informações e experiências, pois os saberes pessoais ao longo do projeto vão sendo unidos e ressignificados aos conhecimentos científicos (PEREIRA; CUNHA; OLIVEIRA, 2014).

Numa atividade que envolve projeto, o ponto de partida é a escolha do tema, pois a partir disso ocorrerá a definição dos objetivos e da metodologia que serão adotados. Essa fase deve ser elaborada por professores e alunos, por meio do diálogo, senso crítico e reflexão, sendo o docente mediador deste processo. A metodologia de projeto requer situações em que haja troca de ideias, conflitos construtivos, cooperação, questionamentos, trabalho que vai sendo construído por intermédio de todos os sujeitos envolvidos. Não é algo linear, mas um caminho cheio de curvas e conflitos, os quais devem ser superados até chegar à conclusão do projeto (BEHRENS, 2015).

O trabalho com projetos é uma boa alternativa para o desenvolvimento de competências, pois se pretende construir uma aprendizagem por meio da participação ativa dos sujeitos, em especial, o aluno. O Ensino por Projetos apresenta também um caráter investigativo, perpassando o estudo de uma disciplina, e buscando a complementação de saberes. Este trabalho, quando bem desenvolvido, favorece a construção da capacidade

de autonomia dos discentes, bem como o aprimoramento de decidir, discutir, expor ideias e demais valores que são essenciais para a formação humana (OLIVEIRA, 2006).

Quanto à avaliação do Ensino por Projetos, Behrens (2015) esclarece que a mesma ocorre ao longo do processo, sendo esta contínua e gradual. O professor deve estabelecer critérios avaliativos e comunicá-los aos alunos, a cada fase do projeto, fazendo também sua autoavaliação. As avaliações devem ser realizadas a partir de atividades coletivas e individuais para que, assim, o docente possa perceber o comportamento de seus alunos em diferentes atividades propostas.

Em todo o desenvolvimento do projeto “o professor deve atuar como mediador neste processo, devendo questionar seus alunos a todo o momento e, assim, propor situações nas quais todos possam refletir, criticar e transformar” o processo de ensino e aprendizagem (PEREIRA; CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 184). Quanto ao aluno, este “[...] deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 13). Ainda na ótica de Oliveira (2006), o aluno deixa de ter uma concepção empirista do processo de ensino e aprendizagem, passando a adquirir uma visão construtivista.

Em relação às dificuldades encontradas na execução do Ensino por Projetos, no âmbito da formação de futuros docentes, permanece, ainda, o fato de ser uma metodologia que requer o atendimento a uma série de fatores para sua objetivação, variando desde a estrutura escolar até a preparação dos sujeitos para o desenvolvimento de um trabalho efetivo, qualitativamente elevado. Sabemos, contudo, que a formação inicial de professores não atende a todas as exigências da vida profissional, tendo o docente que, continuamente, buscar caminhos formativos de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. “Cabe ressaltar que a ideia de trabalhar a metodologia por projetos demanda que o professor possa escolher uma dimensão inovadora no processo de ensinar e de aprender [...]” (BEHRENS, 2015, p. 104).

### **Ensino por meio do conflito cognitivo/mudança conceitual**

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, o ensino e desenvolvimento da Ciência passam a tomar conhecimento de outras concepções de ensino, diferentes das concepções empiristas da ciência, as quais consideravam muito importantes as experiências para a comprovação

dos conhecimentos científicos (ARRUDA; VILANNI, 1994). Dessa forma, o Ensino por meio do Conflito Cognitivo ou Teoria da Mudança Conceitual, desenvolvido por Posner e colaboradores, no fim da década de 1970, ganha lugar no contexto das discussões sobre aprender ciências. Esta teoria parte do princípio das concepções alternativas, estas, alvo de discussões e questionamentos mais intensos, a partir da década de 1980. Nesse período, as tentativas para a superação dessas concepções alternativas que, em geral, divergiam muito dos conceitos científicos, ganharam outro olhar, e uma vez que as ideias prévias que os alunos carregam consigo dessem lugar a uma aprendizagem de cunho mais científico, estaria ocorrendo uma mudança conceitual concepção dos discentes (LEÃO; KALHIL, 2015).

Leão e Kalhil (2015) definem concepções alternativas como sendo os conhecimentos que os alunos possuem sobre determinado fenômeno, os quais, em geral, diferem dos conceitos científicos, teorias e leis. Neste sentido, Pozo e Crespo (2009) enfatizam que, partindo das concepções alternativas, o que se tenta fazer é confrontar os alunos com situações conflitivas que os levem a repensar melhor os conceitos que possuem e, assim, substituí-los por um conhecimento mais bem elaborado, ocasionando uma mudança conceitual.

Para que se possa ocorrer uma mudança conceitual significativa, é necessário que durante os processos de assimilação e acomodação de informações sejam consideradas algumas condições, tais como: inteligibilidade, plausibilidade, fertilidade e insatisfação (POSNER *et al.*, 1982). No tocante a estas condições, El-Hani e Bizzo (2002) esclarecem que uma concepção inteligível é aquela em que o indivíduo/aluno consegue compreendê-la, representá-la e explorar suas possibilidades, condição também plausível e fértil, pois será mobilizada na resolução de problemas. Por fim, a última condição é considerada insatisfatória quando deixa de ser plausível, fértil e vai contra as intuições do aprendiz, criando, assim, dificuldades em relação ao entendimento do assunto.

Nesse sentido, Arruda e Villani (1994) destacam que é de se esperar que após essa insatisfação, o discente elimine o conjunto de ideias alternativas que carrega consigo, sendo essas ideias denominadas de ecologia conceitual. Por isso, é que todo o processo de mudança conceitual ocorre dentro do cenário da ecologia conceitual<sup>5</sup>.

---

5 Ecologia Conceitual é um conjunto de ideias pré-existentes na mente das pessoas (ARRUDA; VILLANI, 1994).

Em relação aos conteúdos, atividades e avaliações, Pozo e Crespo (2009) esclarecem que a Teoria da Mudança Conceitual dá ênfase aos conteúdos conceituais, apesar de propor uma mudança conceitual, esta está relacionada às concepções alternativas que os alunos carregam consigo, e não a conteúdos disciplinares, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Quanto às atividades, consistem em situações conflitivas que o discente deve enfrentar, situações que têm o papel de provocar uma mudança conceitual. No decorrer desse processo, o professor vai avaliando seu aluno e tentando perceber como o discente ministra e aplica seus conhecimentos na resolução de problemas.

O trabalho do professor, no âmbito da Teoria da Mudança Conceitual, tem o papel de apresentar aos alunos as atividades conflitivas, mostrar-lhes o mundo científico e mediar suas ações para que sejam construtivas. No entanto, as dificuldades enfrentadas devem-se ao fato das concepções alternativas que os discentes possuem, e acreditarem serem elas verdadeiras, se encontrarem enraizadas em suas mentes, sendo um trabalho difícil mostrar ao aluno que divergem do conhecimento científico (LEÃO; KALHIL, 2015).

Quanto ao papel do aluno, no cenário da mudança conceitual, o mesmo deve, por intermédio do professor, ativar seus conhecimentos e, por meio do exercício cognitivo, construir saberes que sejam corretos, ou até mesmo complementares e reestruturar os já existentes (POZO; CRESPO, 2009). Importante salientar que, para o aluno conseguir passar por essa mudança, deve ser acompanhado por um professor que realmente conheça bem a ciência ou qualquer outro conhecimento, pois, se ambos apresentarem concepções alternativas, não haverá possibilidade de mudanças. Sendo assim, fica evidente que o processo de mudança, seja ele qual for, não é uma tarefa simples e fácil, que ocorre em poucos dias, mas de forma gradativa (LEÃO; KALHIL, 2015).

### **Ensino por explicação e contraste de modelos**

O Ensino por Explicação e Contraste de Modelos fundamenta-se na perspectiva construtivista e assume que o ensino, por meio da explicação e contrastação de modelos, pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno, por intermédio do professor, pode perceber diferentes tipos de modelos que explicam, de forma mais dinâmica, o conhecimento científico e, assim, através da comparação entre os modelos, o discente

pode estabelecer as diferenças e relações existentes entre um modelo e outro (POZO; CRESPO, 2009).

Dessa forma, Silva e Núñez (2007, p. 2) definem os modelos como “[...] ferramentas de pesquisa e da aprendizagem das ciências, de caráter material ou teórico, que reproduzem um fenômeno ou objeto de estudo. É uma representação simplificada da realidade ou de uma ideia; construído com o propósito ou a função explicativa e heurística [...]”. Ainda na ótica dos autores, espera-se que os modelos, que podem ser um desenho, esquema, etc., apresentados aos alunos ou por eles construídos ajudem os mesmos no entendimento de determinado assunto.

Quanto aos tipos de modelos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, existem vários, como por exemplo: modelos científicos, modelos didáticos e modelos mentais. Os modelos científicos são aqueles construídos por pesquisadores de um grupo científico que tem a finalidade de descrever conhecimentos científicos abstratos (GALAGOVSKY; ADÚRIZ-BRAVO, 2001).

Em relação aos modelos didáticos, estes “[...] são modelos especialmente criados para ensinar aos estudantes os modelos científicos, quer dizer, são usados pelo professor para ajudá-los a compreender os modelos científicos aceitos em consenso pela comunidade científica [...]” (SILVA; NÚÑEZ, 2007, p. 6). Por fim, os modelos mentais, na concepção de Melo e Neto (2013), são aqueles construídos pelos alunos em suas mentes, a fim de buscar explicações para determinados fenômenos.

Ancorando-se nesses e em outros modelos, como apoio para se trabalhar o ensino de ciências em sala de aula, Pozo e Crespo (2009) destacam que os conteúdos a serem abordados focam os conceitos, porém não qualquer conceito, mas sim aqueles que dão significado aos modelos. As atividades são bastante heterogêneas, pois vão desde o conhecimento dos modelos, até sua interpretação, explicação e aplicação, sendo, ao longo do processo de ensino, realizada a avaliação do aluno pelo professor.

O uso de modelos no processo de ensino e aprendizagem enfrenta alguns problemas, principalmente em relação ao relativismo, em que o aluno pode pensar que qualquer tipo de modelo é válido para obter conhecimentos. Outra dificuldade diz respeito à restrição de conteúdos conceituais, deixando de lado outros tipos, e possível generalização dos modelos. Dessa forma, a parceria entre professor e aluno deve ser bem trabalhada, em que o docente terá a função de construir conhecimentos

junto aos alunos, guiar e explicar os diferentes tipos de modelos. O discente, por sua vez, deve aprender a diferenciar e integrar os modelos (POZO; CRESPO, 2009).

Ainda na perspectiva do uso de modelos, estes, quando bem trabalhados e explorados, revelam que o conhecimento científico é construído, não através de uma observação detalhada da realidade e aplicação do método científico, mas, sim, por meio da construção de modelos que dão sentido à realidade observada (MELO; NETO, 2013).

## Ensino por pesquisa

O Ensino por Pesquisa é uma teoria de ensino considerada como a mais atual pelos diversos pesquisadores e educadores da educação, como por exemplo, Pedro Demo, sendo fortemente marcada pelo cognitivismo e construtivismo, pois busca sempre realçar os saberes que os alunos trazem consigo, assumindo o sujeito como construtor de seu próprio conhecimento, a partir de situações que envolvem a curiosidade, descobertas e resolução de problemas (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

Dessa forma, o Ensino por Pesquisa consiste em situações que partem de um problema inicial, devendo este ser estimulante e desafiador para que professores e alunos possam, a partir do diálogo construtivo, buscar a solução do mesmo. Aprender por meio da pesquisa é um processo que envolve problematização, construção de conhecimento e validação deste, esperando que, após sua comprovação, possa ser útil para a formação crítica e transformação da realidade social (LAMPERT, 2008).

Na concepção de Barros, Silva e Barros (2016, p.72) “[...] o ensino com pesquisa emerge como uma estratégia de ensino e representa uma ação pedagógica com foco na investigação participativa, de modo que se possa beneficiar a aprendizagem dos alunos”.

No campo dos conteúdos, atividades e avaliações, o Ensino por Pesquisa trabalha com conteúdos conceituais, em que estes são base e fundamento para a pesquisa, considerando também o contexto social do aluno. As atividades consistem na resolução dos problemas, sendo avaliadas, constantemente, pelo professor (POZO; CRESPO, 2009).

Em relação à resolução dos problemas na pesquisa, Lampert (2008) indica que três etapas compõem esse processo: questionamento,

argumentação e comunicação. O questionamento é ponto de partida de toda pesquisa, no entanto, questionar não significa perguntar por tudo a toda momento, mas, sim, fazer questionamentos cabíveis e de forma sistemática, pois isso ajudará o discente a pensar e desvendar os caminhos a serem seguidos. Um questionamento bem colocado implica na construção dos argumentos, que devem ser mencionados de forma crítica e construtiva. Por fim, a comunicação dos resultados da pesquisa é uma etapa essencial, pois é onde há a disseminação de novos conhecimentos, em que estes podem ser aplicados para resolução de outros problemas, embasamentos de outras pesquisas, dentre outras finalidades. É importante ressaltar que, durante a comunicação, o estudante pode usufruir de diversos recursos metodológicos para expor sua pesquisa.

Sendo o Ensino por Pesquisa uma prática indissociável, tanto da formação de professores, quanto da sua prática docente, encontra algumas dificuldades, pois, em geral, é visto por professores e alunos como uma atividade muito complexa, que só pode ser praticada por indivíduos que se dedicam, unicamente, a isto e que vivem em locais super equipados. Apesar das condições de trabalho e estudo de muitos professores e alunos serem bastante degradantes, as pesquisas também podem ser realizadas em locais como a sala de aula, pátio da escola, etc., pois não precisa-se, necessariamente, ter condições ótimas para a execução do trabalho (GRILLO *et al.*, 2006).

Ainda no âmbito dificuldades apontadas, também merecem destaque, quanto à prática do Ensino por Pesquisa, questões relacionadas à formação de professores, pois nem sempre os cursos de formação inicial preparam seus alunos para o trabalho com pesquisa, às vezes os próprios discentes não se permitem romper barreiras e fazer algo novo e, com isso, os professores, estando já na sua prática docente, acabam não se sentindo preparados para desenvolver uma pesquisa, devido à sobrecarga de tarefas, visto que a mesma exige um pouco mais de conhecimento e dedicação para ser desenvolvida com êxito. Outras dificuldades também aparecem no âmbito das condições objetivas para que alunos e professores possam exercê-la, visto que nem todas as instituições de ensino encontram-se preparadas para dar amparo às pesquisas (POZO; CRESPO, 2009).

Apesar dos obstáculos encontrados, Lampert (2008) enfatiza que o Ensino por Pesquisa é uma boa opção para reorientar e dinamizar mais o ensino. Neste processo de ensino e aprendizagem, o professor deixa de

ser o que sabe tudo e o transmissor de informações, assumindo uma postura de mediador, desafiador e orientador, em que junto aos seus alunos, que devem ser sujeitos mais ativos, conhecem mais de perto os passos de uma pesquisa, aprendem a questionar, argumentar e comunicar conhecimentos, promovendo o desenvolvimento autônomo de professores e alunos.

## Considerações finais

O ensino de ciências, ao longo da história educacional do país, foi conquistando seu espaço mediante lutas de educadores, pesquisadores, órgãos educacionais, etc., na tentativa de contribuir, positivamente, para a emancipação e transformação social, por meio, de um ensino mais significativo, como também através de pesquisas científicas.

Esse ensino que foi construindo-se, gradativamente, é fruto da história da educação do país, que, atualmente, atravessa dias ameaçadores, principalmente o campo educacional, e dentro deste, a ciência. Diante do exposto, entendemos ser necessário que o ensino de ciências resista, sendo posto em movimento de diversas formas, por meio de diferentes metodologias de ensino mesmo diante das imensas dificuldades que caracterizam o cenário educativo, como um todo. Desse modo, face ao cerceamento da educação, por meio dos cortes de recursos financeiros para subsidiá-la, a melhor forma de fazer frente às imposições antidemocráticas, é exercendo o papel de educador que transforma a vida de outras pessoas, por meio de um ensino transformador e emancipador. Para isso, podemos recorrer às diferentes teorias de ensino, que com suas particularidades, ajudam-nos a melhor exercer o papel social docente.

Para isso, considera-se que as teorias de ensino visam, no âmbito de suas propostas, fundamentar o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo orientações teórico-metodológicas e base epistemológica/reflexiva para o melhor desenvolvimento de um ensino mais significativo, segundo o que cada teoria julga ser eficaz para o sistema educacional. Nesse sentido, trazem contribuições importantes no tocante aos diversos aspectos que compõe o processo educativo, oferecendo, assim, compreensão mais próxima acerca do trabalho dos professores e da aprendizagem docente e discente. No entanto, não podem ser tratadas como fórmulas mágicas que resolvem todos os problemas educacionais relacionados ao ensino e

aprendizagem, pois, as teorias, às vezes, são limitadas por nossas ações, pelas condições objetivas e subjetivas da vida social, em transformação constante, ainda que, quase sempre, a direção dessa transformação não seja a emancipação plena, ou seja, a superação da sociedade de classes.

## Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** / org. Léa das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Passete Alves. 3ª ed. 2ª tiragem. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ARRUDA, S. de M.; VILLANI, A. Mudança conceitual no ensino de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 11, n. 2, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Luiza/Downloads/Dialnet-MudancaConceitualNoEnsinoDeCiencias-5165586%20(3).pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BARROS, C. de M. P.; SILVA, J. S. da; BARROS, A. P. da C. H. Ensino com Pesquisa: Contribuições para a Cientificidade na Formação em Secretariado Executivo. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: < https://bit.ly/2U6nLbf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BEHRENS, M. A. **Metodologia de projetos:** Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. Paraná: Coleção Agrinho (s/d), 2015.

CACHAPUZ, A. F.; PRAIA, J. F.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & educação**, v. 10, n. 3, 2004. Disponível em: < https://bit.ly/2U9Vxg2>. Acesso em: 26 ago. 2019.

EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. M. V. Formas de construtivismo: mudança conceitual e construtivismo contextual. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: < https://bit.ly/2ZjBjWE>. Acesso em: 18 abr. 2018.

GADOTTI, M. **BONITEZA DE UM SONHO:** Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: GRUBHAS, 2003.

GALAGOVSKY, L. R.; ADÚRIZ-BRAVO, A. Modelos y analogias em la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico

analógico. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 19, n. 2, 2001. Disponível em: < <https://bit.ly/2NzgLm2>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GRILLO, M. C.; ENRICONE, D.; MATTEI, P.; FERREIRA, J. B. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. **UNirevista**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: < <https://bit.ly/2Nxm31l>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, 2008. Disponível em: < <https://bit.ly/2Pe94UV>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

LEÃO, N. M. de M.; KALHIL, J. B. Concepções alternativas e os conceitos científicos: uma contribuição para o ensino de ciências. **Latin-American Journal of Physics Education**, v. 9, n. 4, 2015. Disponível em: < <https://bit.ly/2KUCJ16>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola. **Goiânia: alternativa**, 2001.

MELO, M. R.; NETO, E. G. de L. Dificuldades de ensino e aprendizagem dos modelos atômicos em química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, 2013. Disponível em: < <https://bit.ly/1K1MrGb> >. Acesso em: 19 abr. 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade no contexto da Metodologia de Projetos na Educação Básica**. 2006. 20f. Dissertação (Mestrado) – Capítulo 2 - Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: < <https://bit.ly/1Wlxtue> >. Acesso em: 25 abr. 2018.

PEREIRA, K. M. C.; CUNHA, R. M. R. da; OLIVEIRA, E. F. de. O Ensino por meio de Projetos. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: < <https://bit.ly/344ud7x>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. **Science education**, v. 66, n. 2, 1982. Disponível em: < <https://bit.ly/2ME96Dk>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico** / tradução Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, M. G. L. da; NÚÑEZ, I. B. **Instrumentação para o ensino de química II**. Natal, RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2007.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, 2003. Disponível em: < <https://bit.ly/2ppYnhV>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

# AS ESTRATÉGIA SUSTENTÁVEL PARA ALCANÇAR UM DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Renato Alves Vieira de Melo<sup>1</sup>  
Racquel Valério Martins<sup>2</sup>  
Kelly Cristina A. Silva<sup>3</sup>

## Introdução

O presente artigo procura relatar a importância da consciência do indivíduo para se alcançar um novo desenvolvimento intitulado Sustentável, com uma metodologia qualitativa descritiva, tendo como base uma pesquisa bibliográfica, para que, repensemos as questões ambientais e territoriais na atualidade, principalmente nos centros urbanos. Nos últimos duzentos anos, o homem modificou a natureza, mais rápido e extensivamente, do que qualquer intervalo de tempo equivalente na História, para acompanhar a crescente demanda do modelo de desenvolvimento capitalista que está conduzindo as sociedades ao colapso global. No entanto, essa transformação mesmo trazendo bem-estar para o ser humano com desenvolvimento econômico, não trouxe benefícios para todos. Na verdade, muitos foram prejudicados pela destruição e contaminação massiva dos seus bens e serviços ambientais, com prejuízos ecológicos incontestável, e deste então, crescem as causas dos problemas pós-modernos, como: o desperdício dos recursos naturais, a falta de responsabilidade e disciplina com o meio ambiente, o crescimento populacional, a desagregada diferença social e alienação cultural, exigindo

1 Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

2 Doutora em Educação pela Universidade de Salamanca, com Pós-doc em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Portucalense e Doutoranda em Estudos Econômicos Sociais e Jurídicos da Universidade de Burgos.

3 Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

urgentemente a expansão de uma nova consciência para o futuro e que deixemos de lado o imediatismo.

A grande concentração de pessoas nas cidades, o crescente impacto ao meio ambiente e o aumento do consumo comprometem o desenvolvimento sustentável das cidades, e para que possamos obter uma melhor qualidade de vida e o uso eficiente dos espaços nos centros urbanos devemos alterar nossos comportamentos para que as cidades se tornem sustentáveis.

Nesse sentido, os desafios das sociedades contemporâneas para o século XXI, exigem cidades sustentáveis com a conscientização dos indivíduos voltada para redução dos desperdícios de água, energia e utilização de materiais renováveis e uma melhor distribuição e utilização de áreas verdes, parques e jardins, para reduzir a insustentabilidade vivida nos dias de hoje.

Com efeito, no final de novembro de 2015, foi aprovado em Paris, na 21ª Conferência das Partes (COP-21), um novo acordo que substituiu o Protocolo de Quioto, para reduzir o aquecimento global e evitar mudanças climáticas devastadoras, ou seja, descarbonizar a economia e iniciar a transição para consolidar as energias renováveis. Com isso, a busca da sustentabilidade das cidades envolve objetivos ambiciosos como gerenciamento do clima urbano, desenvolvimento social e o respeito ao meio ambiente. A adequação dessas questões vai se materializando como uma das agendas fundamentais na **“era do desenvolvimento sustentável”** (SACHS, 2015).

Devido as grandes necessidades de mudanças nas cidades, exige-se uma gestão eficiente rumo a uma política de urbanização, que contemple o aspecto social, econômico e o ambiental e cultural, e não é por acaso, que os centros urbanos, respondem por 80% do Produto Interno Bruto (PIB) global, 70% do consumo mundial de energia e emitem 80% dos Gases do Efeito Estufa (GEF). As cidades já concentram 3.2 bilhões de pessoas e respondem por 53% da população mundial e os indicadores demográficos tendem a ser acentuados pelo vertiginoso processo de urbanização. A estimativa é de que, em 2050, 66% da população mundial seja urbana. No paradigma do novo urbanismo com base em um ambiente sustentável além de contemplar mudanças coletivas na sociedade, também, necessita fundamentalmente de novos comportamentos e valores individuais.

Assim sendo, as cidades sustentáveis são um grande meio para atrelar o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade com foco no respeito ao meio ambiente, para termos um desenvolvimento social que atenda nossas necessidades atuais e das gerações futuras.

## A crise da modernidade

O ser humano desenvolveu ferramentas de sobrevivência para avançar na construção de um mundo melhor para ele, onde a natureza é dominada pela ação do homem, com isso, a realidade entre o mundo humano e o mundo natural é fragmentada, sendo o meio ambiente um puro objeto do homem.

Nesse contexto, identificamos uma crise nos valores que se agrava com o consumo capitalista e a globalização, onde o capital internacional não tem fronteiras e rapidamente se transfere de um lugar para o outro, aproveitando as melhores oportunidades com um custo favorável, segregando o social e aumentando a miséria. O desemprego é generalizado, e a população é obrigada a conviver em um mercado globalizado.

Deste modo, estamos em uma crise da modernidade, de valores, de ética e de pensamento. A crise é também paradigmática, onde devemos refletir e perceber as mudanças que devemos ter nas relações entre o homem e a natureza, a reflexão deve ser urgente, pois o homem faz parte da natureza, e necessita dela para se manter no planeta. A civilização está em decadência, e com isso, devemos questionar a nossa aprendizagem, ou seja, o que devemos fazer, como ser natural e cultural.

GEERTZ (1973) enfatiza que o ser humano é o único ser vivo capaz de produzir cultura, porque desempenha um trabalho que exige um projeto prévio, portanto, é possuidor de uma diversidade cultural, e também, biológica. Para isso, devemos entender que o ser humano é um ser cultural, e não está dissociado da natureza, ou seja, deve assumir o seu papel de manter um equilíbrio no ecossistema global.

Devemos deixar de manter um domínio sobre a natureza, e compreender as relações naturais sobre um prisma diferente, resgatando os saberes originários dos nativos, entendendo que os seres naturais são indivíduos que devem ser respeitados.

## Sustentabilidade é uma necessidade

O ser humano vem explorando o mundo em que vive, comprometendo seu próprio ambiente de maneira brutal, contínua e irracional. Podemos constatar a existência de inúmeras políticas conservacionistas, mesmo assim, a persistência em retirar muito além do que precisa é uma realidade da cultura do homem dito civilizado, que descarta tudo o que já não utiliza, sobrecarregando as funções da natureza, desperdiçando o capital ambiental e sufocando o espaço natural. Deste modo, NOVO (2006) enfatiza que devemos frear o consumo dos países ricos para redistribuirmos o consumo e diminuirmos a pobreza no mundo, porque o modelo de sociedade com crescimento e consumo indefinidos é inviável.

*El modelo moderno de una sociedad con crecimiento y consumo indefinidos es radicalmente inviable. El ajuste necesario como una revolución tan como lo fueron, en su tiempo, las revoluciones agrícolas y industrial. (NOVO, 2006).*

A sustentabilidade tornou-se uma necessidade, em virtude da inviabilidade de vivermos em um meio ambiente que não suporta o ritmo atual de consumo e degradação. Hoje todos buscam entender a sustentabilidade como o único caminho capaz de permitir a continuidade e renovação do meio ambiente, nesse sentido, a sustentabilidade deixou de ser um conceito bonito, é uma questão de sobrevivência humana, um desafio central que o século XXI enfrenta diante da má utilização dos recursos naturais. Assim, se todos necessitam reverter sua cultura, o seu comportamento, e tem de ir em direção a sustentabilidade, por que ainda a humanidade vive um conflito insustentável? A sustentabilidade, após a Constituição brasileira e o seu dispositivo 225, é dever, não opção do Estado, viabilizar um desenvolvimento social como política dos seus atos.

## Territórios urbanos e meio ambiente

A importância da busca da sustentabilidade para vida urbana, deve ser uma referência para o planejamento urbano, porque as cidades são grandes polos de desenvolvimento, conforme expõe Ferreira.

(...) o padrão de produção e consumo que caracteriza o atual estilo de desenvolvimento tende a consolidar-se no espaço das cidades e estas se tornam cada vez mais o foco principal

na definição de estratégias e políticas de desenvolvimento (FERREIRA, 1998).

A urbanização nas cidades é crescente, e se desenvolve na mesma proporção que desaparece o ambiente dito rural (FIGUEIREDO, 2006). Portanto, devemos pensar em modelos, projetos e propostas de desenvolvimento da sociedade e da natureza, como representado na Figura 1.

Deste modo, é de grande importância a busca de alternativas sustentáveis com uma qualidade de vida para a dinâmica urbana, consolidando uma referência para o processo de planejamento urbano. Para José Eli da Veiga o desenvolvimento sustentável é considerado um enigma que pode ser dissecado, mesmo que ainda não resolvido. Em seu livro “Desenvolvimento Sustentável: o desafio para o século XXI” ele afirma que o conceito de desenvolvimento sustentável é uma utopia para o século XXI, apesar de defender a necessidade de se buscar um novo paradigma científico capaz de substituir os paradigmas do “globalismo” (VEIGA, 2005). Uma outra definição para “sustentabilidade” foi descrita por Satterthwaite como: a resposta às necessidades humanas nas cidades com o mínimo ou nenhuma transferência dos custos da produção, consumo ou lixo para outras pessoas ou ecossistemas, hoje e no futuro (SATTERTHWAITE, 2004). O desenvolvimento sustentável deve ser uma consequência do desenvolvimento social, econômico e da preservação ambiental.

Nesse sentido, a Educação Ambiental aparece como uma ferramenta que pode contribuir com essas mudanças que atinge o mundo de hoje, e principalmente, os centros urbanos. Com isso, devemos buscar um estilo de vida sustentável, onde a mudança de hábitos de consumo, padrão cultural e ética são fatores primordiais para se alcançar um desenvolvimento sustentável. Essa nova visão de sustentabilidade atinge também as Empresas que, com ênfase nos centros urbanos, têm uma relação direta com a satisfação dos stakeholders<sup>4</sup> (clientes, fornecedores, acionistas, financiadores, etc), sem envolver qualquer tipo de risco à sobrevivência da empresa, e para que elas possam ser competitivas neste novo ambiente, devem adotar práticas corporativas, tendo atenção para: a capacitação

---

4 Stakeholder significa público estratégico e descreve uma pessoa ou grupo que fez um investimento ou interesse em uma empresa, negócio ou indústria. Em inglês stake significa interesse, participação, risco. Holder significa aquele que possui. Assim, stakeholder também significa parte interessada.

dos recursos humanos, e ao mesmo tempo, considerar a responsabilidade social, a preservação ambiental, a redução de custos e o uso de tecnologias limpas, e que essa conscientização deve ser através da educação ambiental (VIEIRA DE MELO, 2015).

Figura 1 – Mudando as cidades e os hábitos



Fonte: Link: [goo.gl/RrEx81](http://goo.gl/RrEx81)

## Desenvolvimento sustentável

“O desenvolvimento sustentável é aquele que se propõe a ser um desenvolvimento que busca compatibilizar objetivos distintos, de modo que nenhum deles seja prejudicado ou prejudicasse o objetivo do outro”. (Figueredo:2006)<sup>5</sup>

O Desenvolvimento Sustentável (DS) consiste em um novo modelo de desenvolvimento que permite à sociedade distribuir seus benefícios econômicos e sociais, assegurando a qualidade ambiental para as próximas gerações.

Deste modo, surge a necessidade de mudança nos paradigmas comportamentais, perante a capacidade de o planeta não suportar a evolução da existência humana e a exploração dos seus recursos naturais.

5 Figueredo João Batista de Albuquerque. As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica - *Enfoque Estratégico Aplicado ao Desenvolvimento Sustentável*; 2006 p. 74

Como em nenhuma outra área de conhecimento humano, as questões de meio ambiente fizeram surgir maior atenção às atitudes e procedimentos para as mudanças dos paradigmas, antes social, agora para o Desenvolvimento Sustentável. Esta mudança de paradigmas é pela escassez dos recursos naturais que estamos enfrentando. O bem-estar da sociedade depende das pessoas e dos recursos naturais que o planeta nos oferece, estes recursos necessitam serem utilizados de maneira eficiente, ou então não serão suficientes para toda a população da Terra e se continuar à degradação do meio ambiente, o Desenvolvimento Sustentável não passará de utopia, sendo que ele é a estratégia para a sobrevivência.

Abordamos que o elemento principal para a conscientização de um ambiente sustentável é a Educação Ambiental da Sociedade e das Organizações, e assim, conseguiremos um Desenvolvimento Sustentável. Esta não deve ser apenas uma tarefa da Educação Ambiental, mas como de toda educação, pois o desenvolvimento é centrado no ser humano e só ele é capaz de mudá-lo. Estamos em meio a uma transição agitada, desordenada e precisamos avaliar nossas atitudes e nos preparar para os próximos anos. Nosso sistema está ficando limitado e passando por diversas crises humanas como: ambientais, econômicas e sociais, sendo estas em consequência da perda dos valores morais e éticos.

O ser humano é flexível à mudanças, e deve redirecionar suas condutas para resgatar valores para o seu bem-estar social, sendo um fator essencial para estimular a ideia do DS como também para garantir a sobrevivência da humanidade.

Consequentemente, a Educação Ambiental é um dos ingredientes mais importantes para se obter consciência sobre a realidade moderna, sendo fundamental para homem atual, para interagir com os outros seres vivos e com o meio ambiente. O homem é um animal social e está em constante transformação, e atualmente passa por uma revolução de paradigma vigente, devido ao desequilíbrio no ecossistema, ocasionado por ele, então é de fundamental importância o seu conhecimento sobre biodiversidade e a relação de cada um no seu ecossistema.

Segundo a “Carta Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável”, a preservação do meio ambiente, nos dias atuais, é considerada prioridade em qualquer Organização e nas Sociedades. Esta carta foi preparada por uma comissão de representantes de empresas da Câmara de Comércio Internacional em 10 de abril de 1991, com o objetivo de ajudar as

organizações em todo mundo a melhorar as suas ações em relação ao meio ambiente. Surge então, o conceito de Economia Verde, que considera que as Organizações precisam conscientizar-se que deve existir um objetivo comum entre o desenvolvimento econômico dos países juntamente com a proteção do meio ambiente.

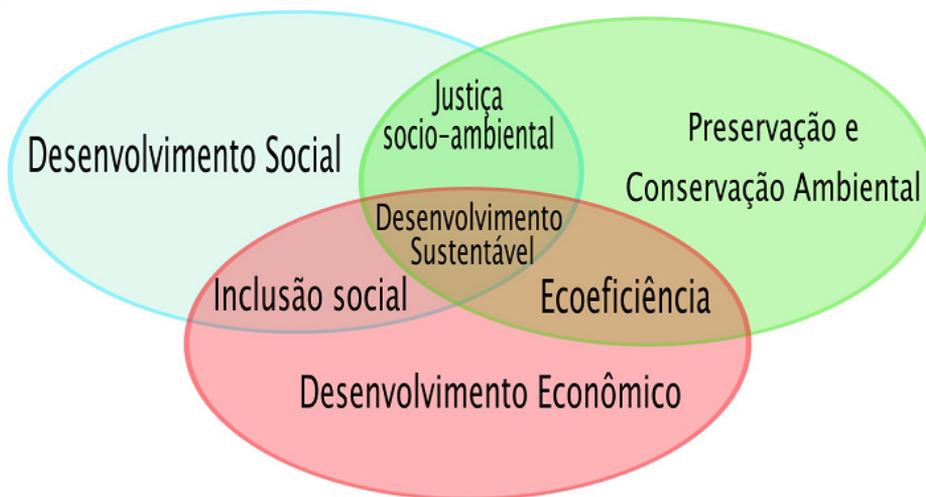
O DS é baseado na necessidade de limitar a exploração dos recursos naturais e acabar com a pobreza do mundo, no entanto, temos muito em colaborar para que isto aconteça, e as metas do DS para 2030, foram sacramentadas entre os dias 25 e 27 de setembro de 2015, onde os principais líderes políticos e empresariais a nível mundial se reuniram em Nova York na Conferência do desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, para adotar os objetivos do desenvolvimento sustentável, renovando a agenda global com 17 novos ODS, que guiaram as ações de países e empresas até 2030, na qual enfatizamos os objetivos 11 e 15. Por isso, devemos lutar e acreditar em nós e na vontade de ver e viver em um mundo mais bonito e saudável.

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.

Neste contexto, podemos enfatizar que os espaços urbanos para atingir um desenvolvimento sustentável deve se ajustar às consequências do desenvolvimento social, econômico e da preservação ambiental, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Esquema para evidenciar como alcançar o desenvolvimento sustentável.



Fonte: Elaboração própria

## Educação ambiental

A valorização do meio ambiente varia de acordo com a idade, região e cultura. A Educação Ambiental é um meio de sensibilizar os indivíduos quanto à depreciação do ambiente em que vivemos. O progresso, da forma como tem sido feito, tem acabado com nossos recursos naturais e só através da consciência da população é que vamos reverter este quadro.

Os objetivos da Educação Ambiental são: conscientizar os indivíduos sobre as questões do meio ambiente; transmitir conhecimento sobre o meio ambiente e seus problemas; melhorar o comportamento das pessoas com a preservação; habilitar os indivíduos para reconhecerem os problemas e solucioná-los. Estes objetivos estão interligados e podem ser iniciados a qualquer momento.

A Educação Ambiental possui vários princípios básicos a serem seguidos, e são eles:

- “Considerar o meio ambiente em sua totalidade, isto é, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (político, social, econômico, científico - tecnológico, histórico-cultural, moral e estético);
- Constituir um processo contínuo e permanente, através de todas as fases do ensino formal e informal;

- Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada;
- Examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educadores se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas;
- Concentrar-se nas condições ambientais atuais, levando em conta também a perspectiva histórica;
- Inserir no valor e na necessidade de cooperação local, nacional e internacional, para prevenir e resolver os problemas ambientais;
- Considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento;
- Ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;
- Destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;
- Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais”.<sup>6</sup>

## Território urbano e o desenvolvimento sustentável

O relatório de *Brundland* considera que a pobreza generalizada não é mais inevitável e que o desenvolvimento de uma cidade deve privilegiar o atendimento das necessidades básicas de todos e oferecer oportunidades de melhoria de qualidade de vida para a população. Um dos principais conceitos debatidos pelo relatório foi o de “equidade” como condição para que haja a participação efetiva da sociedade na tomada de decisões, através de processos democráticos, para o desenvolvimento urbano.

O relatório ainda ressaltou, em relação às questões urbanas, a necessidade de descentralização das aplicações de recursos financeiros e humanos, e a necessidade de o poder político favorecer as cidades em

---

6 F. DIAS, Genebaldo; *Educação Ambiental - Princípios e Práticas*; p. 112-113.

sua escala local. No tocante aos recursos naturais, avaliou a capacidade da biosfera de absorver os efeitos causados pela atividade humana, e afirmou que a pobreza já pode ser considerada como um problema ambiental e como um tópico fundamental para a busca da sustentabilidade.

O conceito de desenvolvimento sustentável foi firmado na Agenda 21, documento desenvolvido na Conferência “Rio 92”, e incorporado em outras agendas mundiais de desenvolvimento e de direitos humanos, mas o conceito ainda está em construção segundo CANEPA (2007).

Apesar de ser um conceito questionável por não definir quais são as necessidades do presente nem quais serão as do futuro, o relatório de *Brundtland* chamou a atenção do mundo sobre a necessidade de se encontrar novas formas de desenvolvimento econômico, sem a redução dos recursos naturais e sem danos ao meio ambiente. Além disso, definiu três princípios básicos a serem cumpridos: desenvolvimento econômico, proteção ambiental e equidade social. Mesmo assim, o referido relatório foi amplamente criticado por apresentar como causa da situação de insustentabilidade do planeta, principalmente, o descontrole populacional e a miséria dos países subdesenvolvidos, colocando somente como um fator secundário a poluição ocasionada nos últimos anos pelos países desenvolvidos.

Para a Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD, 1988, 1991) os objetivos que derivam do conceito de desenvolvimento sustentável estão relacionados com o processo de crescimento da cidade e objetiva a conservação do uso racional dos recursos naturais incorporados às atividades produtivas. Entre esses objetivos estão: crescimento renovável; mudança de qualidade do crescimento; satisfação das necessidades essenciais por emprego, água, energia, alimento e saneamento básico; garantia de um nível sustentável da população, conservação e proteção da base de recursos; reorientação da tecnologia e do gerenciamento de risco; reorientação das relações econômicas internacionais (CMMAD, 1988, 1991).

A busca para atingir um Desenvolvimento voltado para as cidades, onde a concentração de pessoas e de empresas é evidente, por isso, os principais focos para obtenção do equilíbrio entre desenvolvimento, meio ambiente e bem-estar-social no ambiente urbanos e consiste do desenvolvimento de uma cidade sustentável, como é abordado por FERREIRA (1998):

(...) o padrão de produção e consumo que caracteriza o atual estilo de desenvolvimento tende a consolidar-se no espaço das cidades e estas se tornam cada vez mais o foco principal na definição de estratégias e políticas de desenvolvimento (FERREIRA, 1998).

A urbanização quando espontânea é desordenada, são os casos das favelas, e já acontece há muitos anos. Para Maricato, a imagem das cidades brasileiras está definitivamente associada à violência, à poluição, ao tráfego caótico, às enchentes, à desigualdade social, entre outros fatores (MARICATO, 2000).

Neste momento histórico, na grande maioria dos países, inclusive no Brasil, o desenvolvimento está diretamente ligado à vida das cidades. Por isso, podemos atrelar o conceito de sustentabilidade aos ambientes urbanos (ou sustentabilidade urbana).

Chamamos de sustentabilidade urbana, definida por Acselrad, como a capacidade das políticas urbanas se adaptarem à oferta de serviços, à qualidade e à quantidade das demandas sociais, buscando o equilíbrio entre as demandas de serviços urbanos e investimentos em estrutura (ACSELRAD, 1999). No entanto, também é imprescindível para a sustentabilidade urbana o uso racional dos recursos naturais, a boa forma do ambiente urbano baseado na interação com o clima e os recursos naturais, além das respostas às necessidades urbanas com o mínimo de transferência de dejetos e rejeitos para outros ecossistemas atuais e futuros.

A grande maioria dos países desenvolvidos, tanto quanto os que estão em desenvolvimento, e também suas cidades, estão explorando a capacidade de seus recursos naturais ao limite. Dependendo do nível de industrialização de cada país os problemas se diferenciam. Richard Roger descreve que nos países desenvolvidos a migração de pessoas de centros urbanos para os subúrbios mais afastados que oferecem um ambiente natural mais próspero, levou ao aumento do uso de automóveis, aos consequentes congestionamentos e à poluição do ar. Já nos países em desenvolvimento os problemas ambientais e sociais são agravados pelo aumento das cidades sem o acompanhamento de infraestruturas para suportar tal crescimento. Em todo o mundo a pobreza ainda é um dos principais problemas enfrentados pelas sociedades, e geralmente a camada mais pobre da população é amplamente negligenciada.

Diante disso, nota-se a necessidade de um desenvolvimento urbano sustentável, diferente do desenvolvimento atual, que é baseado no lucro e privilegia uma pequena parte da sociedade. Os direitos básicos devem ser proporcionados, tais como o direito à água, ao abrigo, à alimentação, à saúde, à educação, entre outros.

## Considerações finais

O desenvolvimento sustentável não deve ser apresentado como um slogan político. As condições ambientais já estão bastante prejudicadas pelo padrão de desenvolvimento e consumo atual, deste modo, o desenvolvimento sustentável pode ser uma resposta aos anseios da sociedade. A sustentabilidade consiste em encontrar meios de produção, distribuição e consumo dos recursos existentes de forma mais coesiva, economicamente eficaz e ecologicamente viável. Um dos desafios da sustentabilidade ambiental urbana é a conscientização de que esta é um processo a ser percorrido e não algo definitivo a ser alcançado. A busca por uma conceituação urbana sustentável é o caminho de uma série de proposições e estratégias que buscam atuar em níveis tanto locais quanto globais.

Priorizar o desenvolvimento social e humano com capacidade de suporte ambiental, gerando cidades sustentáveis e produtoras com atividades que podem ser acessadas por todos é uma forma de valorização do espaço incorporando os elementos naturais e sociais, sendo assim, um caminho para atingirmos um desenvolvimento sustentável.

## Referências

ACSELRAD, H. e LEROY, J. P. Novas premissas da sustentabilidade democrática. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, n1.1999.

BACKER, P. de. Gestão Ambiental: a Administração verde. Tradução de Heloísa Martins Costa, Qualitymark. Rio de Janeiro - 1995.

BEZERRA, M. C. L.; BURSZTYN, M. (coord.). Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável. Brasília: Ministério do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis: Consórcio CDS/ UNB/ Abipti, 2000. Revista Visões 4ª Edição, Nº4, Volume 1.2008.

CAMARGO, A. Governança para o século 21. In: TRIGUEIRO, A. Meio Ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante.2003.

CANEPA, C. Cidades Sustentáveis: o município como lócus da sustentabilidade. São Paulo: Editora RCS.2007.

CARTA DE OTTAWA. Primeira Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, Ottawa,1986. Disponível em <[www.opas.org.br](http://www.opas.org.br)>. Consultado em novembro de 2007.

Carta Europeia para a ordenação do território (1983). CEOT/CEMAT, 1983.

CARTA DA TERRA. Organização das Nações Unidas.2002.

CAVALCANTI, C. (org.). Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez.2003.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso futuro comum. 2a ed. Tradução de Our common future. 1a ed. 1988. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.1991.

DIAS, G. F. Educação Ambiental - Princípios e Práticas. Editora Gaia – 6ª ed. São Paulo. 2000.

EMELIANOFF, C. (2006) .Les Villes Durables: L'émergence de nouvelles temporalités dans de vieux espaces urbains. In: MAGALHÃES, Roberto Anderson de Miranda. A Construção da Sustentabilidade Urbana Obstáculos e Perspectivas. Brasília-DF: III Encontro da ANPPAS.

FERREIRA, L. da C. A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial.1998.

FIGUEIREDO, J. B. de A. As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2006.

GEERTZ, C. A interpretação das Culturas. São Paulo: Guanabara Koogan, 1973.

MAGERA, M. Os empresários do lixo – Um paradoxo da modernidade. 2ª edição, Campinas – Átomo Alínea, 2005.

MARICATO, E. Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana. Petrópolis: Editora Vozes.2000.

SACHS, I. Estratégias de Transição para do século XXI – Desenvolvimento e Meio Ambiente. São Paulo: Studio Nobel – Fundação para o desenvolvimento administrativo, 1993.

SATTERTHWAITE, D. Como as cidades podem contribuir para o Desenvolvimento Sustentável. In: MENEGAT, Rualdo e ALMEIDA, Gerson (org.). Desenvolvimento Sustentável e Gestão Ambiental nas Cidades, Estratégias a partir de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS Editora, pp. 129-167.2004.

SCHEIN, E. *Organizational culture and leadership* (2th ed.). San Francisco: Jossey Bass. 1989.

SCHEIN, E. Guia de sobrevivência da cultura corporativa. (2th ed). Rio de Janeiro: José Olympio.2001.

VIEIRA DE MELO, R.A. Uma análise Antropológica do Impacto do Meio Ambiente Sustentável com ênfase nos comportamentos e valores em uma Economia Verde: Dissertação do Programa de Mestrado da Universidade de Salamanca, Espanha. 2015.

# O PAPEL DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DE HOTÉIS MODERNOS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Ricardo Alexandre Paiva<sup>1</sup>

## Introdução

Embora no segundo pós-guerra o processo de modernização estivesse vinculada hegemonicamente às atividades de produção industrial como modelo de desenvolvimento econômico, percebe-se mundialmente a partir da década de 1950 e, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, um incremento e incentivo às atividades turísticas, suscitadas por meios de transportes e comunicações mais eficientes, pelas conquistas trabalhistas mais ou menos alinhadas ao Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*), dependendo do país, bem como pela atuação do Estado e do mercado na promoção do turismo.

É evidente que os desdobramentos da atividade turística na urbanização, produção e apropriação de artefatos urbanos e arquitetônicos como os hotéis apresentam especificidades no tempo e no espaço de sua inserção histórica, mas é possível encontrar pontos de interseção, seja em relação às condicionantes sociais (econômicas, políticas e cultural-ideológicas), seja no que se refere às premissas arquitetônicas e urbanísticas, que no período entre 1950 e 1970, se orientavam pelos princípios do Movimento Moderno.

Tanto no Brasil como em Portugal, a construção de hotéis foi incrementada pela atuação do Estado em consonância com o estágio de urbanização verificado em diferentes pontos do território, contribuindo para a articulação e deslocamento de pessoas e mercadorias entre as cidades, assim como para o desenvolvimento do turismo como atividade

<sup>1</sup> Arquiteto e Urbanista UFC, Mestre e Doutor em Arquitetura e Urbanismo FAUUSP; Professor Associado do Departamento de Arquitetura e Urbanismo e Design da UFC.

econômica, muito embora no Brasil estes fluxos tenham uma escala continental.

A produção de hotéis nestes contextos e nos dois lados do Atlântico legou um acervo modernista significativo, digno de ser considerado como patrimônio cultural, signo da modernidade, ao sintetizar valores universais e nacionais. Sendo assim, o objetivo desse trabalho, inserido em uma pesquisa mais ampla é discutir o papel do Estado na construção de hotéis modernos no Brasil e em Portugal.

## O caso do Brasil

No Brasil, o papel desempenhado pelo Governo Federal no incremento da atividade turística no Brasil pode ser compreendido com base na periodização concebida por Cruz (2000) em relação às políticas nacionais de turismo, a saber: período “pré-história jurídico-institucional” (1938-1966); “política nacional de turismo” (1966-1991) e o período contemporâneo, a partir de 1991. Esta periodização constitui um esboço para o estabelecimento de recortes temporais em relação à produção da arquitetura moderna hoteleira.

O primeiro período (“pré-história jurídico-institucional”) das políticas nacionais de turismo, que se inicia em 1938 com o decreto-lei 406/1938 e se estende até 1966 e caracteriza-se pela desconexão dos instrumentos de regulação e fragmentação institucional, concentrando-se fundamentalmente no controle de agências de viagens.

Este período coincide com as primeiras ações do Estado Novo (“Era Vargas”), no campo do turismo, inserido no contexto de criação do Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP, com forte apelo ideológico na construção da imagem do país.

Podemos destacar três circunstâncias em que o turismo foi sentido e incorporado pelo governo na formatação do Estado Novo. A primeira é aquela [...] que usou o turismo como forma de controle social, pois percebeu seu benefício na formatação da imagem do Estado Novo. A segunda considerou o turismo com uma fonte de renda, sendo que o Rio de Janeiro já figurava em cartazes do mundo todo como um pólo turístico a ser visitado como paraíso tropical. A terceira àquela que considerava o turismo como um importante instrumento para o desenvolvimento interno econômico, social e político (SANTOS FILHO, 2008, p. 112).

A construção de hotéis neste período foi estimulada ainda pelo incremento da urbanização das principais cidades brasileiras e motivada muito mais pelo negócio que propriamente pelo ócio, uma vez que a sua implementação advinha da necessidade de hospedar não propriamente turistas, mas viajantes (comerciantes, proprietários fundiários, políticos, artistas e estrangeiros) com diversas motivações de viagem. A partir da década de 1940, surgem os hotéis-cassino, alguns urbanos e outros localizados em cidades em que a atração em si era o hotel, sendo incorporado o lazer ao programa de necessidades do equipamento.

De princípio, a recorrência à linguagem eclética e suas variantes caracterizou a produção hoteleira no Brasil, assimilando também influências protomodernas e art déco a partir da década de 1930. Estas manifestações expressavam intenções modernizantes, signos de uma “modernidade pragmática” (SEGAWA, 2002). Esta foi uma postura arquitetônica amplamente adotada na construção de hotéis erguidos em diversas capitais do Brasil.

Ainda na década de 1940, dois projetos de hotéis modernos inauguraram a contribuição do “modernismo programático” (SEGAWA, 2002), a vertente moderna de caráter erudito e teórico, à tipologia hoteleira: o Park Hotel (Figura 01), de 1944, localizado no Parque São Clemente, em Nova Friburgo, projeto de Lúcio Costa e o Grande Hotel Ouro Preto (Figura 02), de 1945, projeto de Oscar Niemeyer.

É na década de 1950 que se testemunha um ponto de inflexão, tanto no surto de construções de hotéis, como na adoção predominante da linguagem moderna culta nos projetos. Este incremento do setor hoteleiro se deve nem tanto a uma política específica para o setor, mas se justifica em função dos reflexos da adoção da industrialização como paradigma de desenvolvimento, redundando na implementação da indústria automobilística e na ampliação e profissionalização da aviação comercial no Brasil. As viagens e o turismo de massa se anunciam internacionalmente e são tributários das mudanças sociais e tecnológicas provenientes da industrialização. O Hotel da Bahia (1947-1951), em Salvador e o Hotel Amazonas (1947-1952) em Manaus, ambos de autoria de Paulo Antunes Ribeiro, sendo o primeiro em parceria com Diógenes Rebouças, são exemplos significativos deste período.

A construção de Brasília foi um marco da industrialização e da modernização do país, assim como redimensionou a geografia dos fluxos de

pessoas e mercadorias no período de unificação do mercado nacional, liderado pela Região Sudeste, com São Paulo como pólo econômico dominante. Antes mesmo da cidade ser inaugurada, é construído em 1958, o Brasília Palace Hotel (Figura 03), projeto de Oscar Niemeyer, no auge do período de reconhecimento internacional da arquitetura moderna brasileira. Brasília passou a ser um lugar por excelência para implementação de hotéis com a linguagem moderna, tanto pela necessidade de dotar a nova capital federal de meios de hospedagem, com a previsão no plano-piloto de dois setores (norte e sul) exclusivos para tal fim. Destaca-se neste contexto o Hotel Nacional (1961) do arquiteto Nauro Jorge Esteves (Figura 04). Ao longo da década de 1960 diversas capitais já contavam com importantes hotéis de feição moderna, conformando de algum modo um parque hoteleiro no Brasil.

O segundo período se inicia a partir do decreto-lei 55/1966 e caracteriza-se pela criação de um aparato institucional mais organizado, através da criação de uma “política nacional de turismo”. Essa fase é marcada por políticas que valorizam prioritariamente a infraestrutura hoteleira. Some-se a isto, o II Plano de Desenvolvimento Nacional - II PND – que estabelece estratégias mais abrangentes para o desenvolvimento da atividade no Brasil.

Estas políticas foram seguidas por outros incentivos fiscais, como o Decreto-lei n. 1.191, de 27 de outubro de 1971, que cria o Fundo Geral de Turismo (Fungetur) e Decreto-lei n. 1.376 de 12 de dezembro de 1974, que cria o Fundo de Investimento do Nordeste (Finor), o Fundo de Investimento da Amazônia (Finam) e o Fundo de Investimentos Setoriais (Fiset). Estas ações estavam imbuídas das tentativas de diminuição das disparidades regionais e a busca pela unificação do mercado nacional, que embora tivesse a industrialização atividade econômica principal, incluía o turismo como indutor do desenvolvimento econômico.

Apesar dos desdobramentos políticos do Golpe Militar de 1964, as diretrizes em relação ao crescimento econômico se intensificavam, sobretudo em relação à adoção da industrialização como modelo de desenvolvimento.

A expansão da rede hoteleira em fins da década de 1960 e 1970, na era do “*milagre econômico*” se deve à inclusão do turismo como atividade econômica; à melhoria da rede rodoviária e aeroviária do país; à expansão das práticas de lazer; ao aumento dos fluxos de negócios e trocas comerciais

e de serviços, gerando demanda por meios de hospedagem; à constituição da hotelaria como produto imobiliário; e aos incentivos fiscais e financeiros, isoladamente ou agrupados, contribuindo para a construção de hotéis.

Na década de 1970, o setor hoteleiro no Brasil apresentou sinais de grande vitalidade, com a consolidação de redes hoteleiras nacionais, como a Rede Tropical de Hotéis e a Rede Othon, além da penetração de empresas internacionais como o grupo Sheraton e Hilton Internacional Corporation.

Alguns hotéis são emblemáticos neste período, como o São Paulo Hilton Hotel (1963/1971) (Figura 05), de autoria do arquiteto Mário Bardelli e construção de Christian-Nielsen Engenharia, que se converteu em um ícone da cidade e da arquitetura. No Rio de Janeiro, destacam-se o Hotel Sheraton (1968), no Leblon e o Hotel Intercontinental (1971), situado na Praia de São Conrado. Ambos constituem importantes referências modernas, sendo projetados por Henrique Mindlin Associados. O Hotel Nacional (Figura 06) no Rio de Janeiro, de autoria de Oscar Niemeyer, paisagismo de Burle Marx, e inaugurado em 1972 ostentava a condição de um dos hotéis mais luxuosos do Brasil, pela representatividade da sua localização, verticalidade e forma.



Figura 01 - Park Hotel (1944), Nova Friburgo (RJ). Arq. Lucio Costa. Fonte: COMAS, 2010

Figura 02 - Grande Hotel (1945), Ouro Preto (MG). Arq. Oscar Niemeyer. Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/>

Figura 03 – Brasília Palace Hotel (1958), Brasília (DF). Arq. Oscar Niemeyer. Fonte: IBGE

Figura 04 – Hotel Nacional (1961), Brasília (DF). Arq. Nauro Jorge Esteves. Fonte: IBGE

Figura 05 - Hilton Hotel (1963-71), São Paulo (SP). Arq. Mário Bardelli. Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/>

Várias ações do Estado, por meio de instrumentos legais, planos governamentais e atuação da SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) e SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) contribuíram, embora timidamente, para incrementar o turismo no Norte e Nordeste do Brasil e, conseqüentemente, a hotelaria, apostando nas suas distintas atrações naturais.

Estas ações possibilitaram o deslocamento de vários arquitetos modernistas formados nos principais centros por todo o Brasil, confirmando a hipótese de Segawa (2002) que a afirmação da arquitetura moderna brasileira teve grande contribuição dos “arquitetos peregrinos, nômades e migrantes”. Como exemplos podemos citar: o Tropical Hotel de Santarém (1973) (Figura 07) no Pará projetado pelo arquiteto paulista Arnaldo Furquim Paoliello, o Hotel Tambaú (1966-1970) (Figura 08) em João Pessoa; o Tropical Hotel Manaus (1963) (Figura 09) no Amazonas do arquiteto carioca Sérgio Bernardes; e o Hotel Esplanada (1972-1978) (Figura 10) em Fortaleza do arquiteto Paulo Casé (já demolido), só para citar alguns exemplos.



Figura 06 – Hotel Nacional (1972), Rio de Janeiro (RJ). Arq. Oscar Niemeyer. Fonte: <http://oglobo.globo.com/rio/>

Figura 07 - Tropical Hotel de Santarém (1973), Santarém (PA). Arq. Arnaldo Paoliello. Fonte: Ignácio Ubirajara Bentes de S. Neto

Figura 08 – Hotel Tambaú (1966-70), João Pessoa (PB). Arq. Sérgio Bernardes. Fonte: ROCHA e TINEM, 2013

Figura 09 - Maquete do Tropical Hotel Manaus (1963). Arq. Sérgio Bernardes. Fonte: <http://www.bernardesarq.com.br/pt-br/projeto/tropical-de-manaus-domus>

Figura 10 – Hotel Esplanada (1972-78), Fortaleza (CE). Arq. Paulo Casé. Fonte: PAIVA; DIÓGENES, 2017.

Nota-se neste período forte atuação do mercado, como por exemplo, o papel que cumpriu a Rede Tropical de Hotéis, subsidiária da VARIG, que mantinha e construía hotéis em várias cidades brasileiras. A Companhia favorecia sobremaneira a viabilização da rede aeroviária brasileira, uma vez que construía meios de hospedagens para abrigar a tripulação da empresa em serviço, em lugares estratégicos e longínquos, criando hotéis que eram também em si, um atrativo. A iniciativa privada da VARIG, que recebia incentivos fiscais e financeiros do governo, se alinhava ao projeto de poder da ditadura militar, que preconizava a ideologia de um Brasil grande, moderno e integrado.

O último período inicia-se com a revogação da lei anterior e a sua substituição pela Lei 8181/1991, que reestrutura a EMBRATUR e absorve as mudanças do significado do turismo contemporâneo e seu apelo economicista.

## O caso de Portugal

Em Portugal, o desenvolvimento da atividade turística e suas repercussões podem ser esboçados com base na análise de Lobo (2013), que estabelece três períodos: o primeiro que equivale ao período da Primeira República, praticamente relacionado à vilegiatura marítima; o segundo e terceiro que correspondem ao longo período do “Estado Novo” (1933-1974), caracterizado a princípio pela valorização do turismo como indústria interna e, posteriormente, pela exploração da atividade como um atrativo internacional, a partir de meados da década de 1960. Uma fase mais contemporânea se identifica com o processo de redemocratização, que está ausente na análise de Lobo (2013) e que não corresponde ao recorte proposto nesse trabalho.

No primeiro período, até 1933, algumas ações foram importantes para acionar a atividade turística em Portugal, como o IV Congresso Internacional de Turismo realizado em Lisboa e a criação do Conselho de Turismo, vinculado ao Ministério de Fomento, ambos ocorridos em 1911. Na década de 1920, cabe destacar legislação que regulamentava os jogos de azar em 1927 e a criação do Conselho Nacional de Turismo. A construção de hotéis, sobretudo em Lisboa e no Porto, foi intensificada, na medida em que a atratividade do país crescia, potencializada pelo turismo religioso no contexto da aparição de Nossa Senhora em Fátima em 1917.

Em 1930 foi criado por Decreto N.º 19:101, um “Regulamento dos Hotéis”, que estabelecia as categorias de meios de hospedagem, a saber: Hotéis de luxo e Hotéis de 1.ª, 2.ª e 3.ª classes. A diferenciação em relação à categoria não se referia necessariamente à quantidade de quartos, mas a proporção entre quartos e banheiros (casas de banho) privativos, bem com aos níveis de higiene, conforto e diversidade dos serviços (LOBO, 2013).

Com o advento do Estado Novo em 1933, Salazar constituiu diversos aparatos ideológicos e institucionais para a manutenção da sua hegemonia política, com viés autoritário e centralizador. No que concerne ao

turismo e a sua associação com a imagem nacional, teve papel central a instituição do Secretariado de Propaganda Nacional (SPN).

À semelhança do que faziam outras ditaduras europeias, Salazar criou o Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), essencial para a consolidação ideológica do novo regime. Sob a direcção de António Ferro, o SPN levou a cabo um projecto para a difusão da imagem de Portugal que passou, entre outras coisas, pela participação portuguesa nas Exposições Universais Internacionais, bem como pela promoção de quinzenas culturais em cidades europeias (MILHEIRO; PACHECO, 2005, p. 120).

A atuação do Estado Novo na construção de meios de hospedagem é patente, valendo-se dela para legitimar os valores do nacionalismo. Assim, há uma campanha de criação de hotéis modelos por meio do lançamento de concurso (1933), que estabelecia como premissa o regate do carácter tradicional da arquitetura portuguesa, questão bastante influenciada pelas ideias disseminadas por Raul Lino desde a década de 1920 sobre a “Casa Portuguesa”.

seriam apresentados oito modelos de Hotel, um para cada uma das províncias portuguesas. Mais do que definir um tipo único, passível de ser reproduzido por todo o território, pretendia-se associar as novas estruturas hoteleiras a uma expressão regional que veiculasse, tanto a nível da forma como do conteúdo, um regresso a valores da cultura e tradição portuguesas, não deixando, no entanto, de reflectir o sentido prático e a simplicidade dos tempos modernos (LOBO, 2013, p. 430).

Entretanto, para Matos (2003), a linguagem arquitetônica dos hotéis entre 1920 e 1930 era predominantemente relacionada a variações do Ecletismo e às atualizações atreladas ao “Art Nouveau”. Uma exceção neste cenário é o caso do Hotel Vitória (1937), projeto de Cassiano Branco, que esboçava precocemente uma modernidade de viés proto-racionalista, embora se tratasse de um hotel de pequeno porte, localizado na Avenida da Liberdade em Lisboa.

A linguagem arquitetônica de carácter nacional, identificada com a ideia do “Português Suave”, se manifesta nas medidas do SPN (a partir de 1945 chamado SNI – Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo) na construção de Pousadas entre 1938 e 1948.

Projecto de turismo inovador nos termos em que pensa uma estratégia de intervenção á escala do território nacional, elegendo e promovendo diferentes pontos de interesse turístico e dotando-os de modernas estruturas hoteleiras, as pousadas vão saber explorar e estabelecer uma importante rede de relações internacionais (LOBO, 2006, p.44).

Essa imagem forte do Estado é reforçada pela Grande Exposição Histórica do Mundo Português <sup>2</sup>, em 1940, que demonstra o nível de intervenção do Estado no desenho da cidade, nas obras públicas e até privadas. Em vários equipamentos do período, o Estado preconizava a produção de uma linguagem paradoxalmente geometrizarante, mas submissa ao mesmo tempo ao tradicional e aos valores monumentais e clássicos, de filiação ideológica fascista.

O regime autoritário dificultou em grande medida a difusão do Movimento Moderno em Portugal e, à época, foi organizado o “I Congresso Nacional de Arquitectura” (1948), ação coletiva de classe em nome da emancipação cultural e de resistência ao caráter tradicionalista imposto pelo Estado Novo. O evento foi um marco na arquitetura no país e uma tomada de consciência em relação à assimilação dos princípios preconizados pelo Movimento Moderno na arquitetura e no urbanismo.

As iniciativas de construção de pousadas pelo Estado ressurgiram justamente em um momento de inflexão na história da arquitetura em Portugal com a realização do Congresso em 1948 e como consequência o inquérito à Arquitectura Regional Portuguesa em 1955. Nesse contexto de renovação, o DGEMN (Direção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais) implementaram a construção de pousadas entre 1948 e 1961.

Em relação aos hotéis, na passagem da década de 1940 para 1950, constata-se a construção de apenas dois projetos de feição moderna em Portugal: O Hotel Ofir (1948), em Fuão, de autoria de Alfredo Ângelo de Magalhães e o Grande Hotel da Figueira (1953), concebido por Ignacio Perez Fernandes. Nos dois casos, os hotéis se voltam para as atividades de turismo e lazer relacionadas à modalidade de sol e mar. Entretanto, é importante destacar que a modernidade arquitetônica presente nas obras não se sustenta ainda nos princípios canônicos do Movimento Moderno.

---

2 Esta Exposição fazia alusão comemorativa ao duplo centenário: comemorar a data da Fundação do Estado Português (1140) e da Restauração da Independência (1640).

No primeiro caso, há persistências tradicionais, como na composição simétrica e na prevalência dos cheios sobre o vazio na fenestração. No segundo, permanece a implantação junto ao limite frontal do lote.

A intensificação do turismo em Portugal, como de resto em muitos países, se verifica sobretudo a partir da década de 1950, quando foi criada uma lei (em 1954) de “Utilidade Turística”, que estabelecia critérios de classificação e incentivos fiscal e financeiro para iniciativa privada investir na construção de hotéis.

Em síntese, esse segundo período, verifica-se que, assim como no Brasil, o turismo se desenvolve em função das legislações que permitem os jogos de azar, com repercussões na construção de hotéis cassinos localizados em Figueira da Foz, Estoril, Espinho e Póvoa do Varzim (MATOS et ali, 2009), bem como o desenvolvimento das leis trabalhistas que proporcionaram condições de exercício das atividades de lazer por parte de uma gama maior de pessoas. Além disso, as viagens estavam atreladas ao turismo religioso, em função das peregrinações em torno de Fátima.

No terceiro período, marcado por uma maior abertura internacional do Estado Novo, ao turismo de massa aconteceu de forma retardada se comparada a outros países europeus. Somente em fins da década de 1950 e início da década de 1960, esta realidade começa a mudar, na medida em que a atividade obtém alguma importância no contexto do desenvolvimento econômico. É interessante notar uma certa coincidência de datas em relação à implementação de uma política específica para o turismo, no caso do Brasil a criação do EMBRATUR em 1966 e em Portugal, o Plano Intercalar de Fomento de 1965-1967, uma ação do Estado de “planificação económica do sector (...) como actividade estratégica para o crescimento do país” (LOBO, 2013, p. 44, 45).

O desenvolvimento do turismo de massas em Portugal tem como marco a implementação de infraestruturas, como o Aeroporto de Faro, que incrementou sobremaneira o desenvolvimento do turismo no Algarve, com a construção de tipologias hoteleiras com feições nitidamente modernas relacionados ao turismo de “sol e mar”. É importante destacar que a maioria dos hotéis tem relação com este segmento da atividade e durante a década de 1950 e 1960, “todos os hotéis estão localizados na linha da costa de Portugal. Embora alguns espalhados na costa norte, in Ofir, Oporto e Figueira de Foz, a maioria dos casos estão locados em Lisboa e nos seus arredores e principalmente na Costa do Algarve” (MATOS et ali, 2009, p.2).

Em Lisboa, o Hotel Ritz (Figura 11) de 1959, projeto de Porfírio Pardal Monteiro, é um dos exemplos mais icônicos ao elevar o status da capital com a implementação de um meio de hospedagem de padrão internacional. Assim como alguns hotéis no Brasil, o Ritz reforça a ideia de síntese das artes, ou obra de arte total, ao articular arte e arquitetura.

Neste período, destacam-se além do Ritz, alguns hotéis, como por exemplo: o Algarve Hotel (1960) (Figura 12) de Raul Francisco Tojal e o Garbe Hotel (1962) (Figura 13), projetado por Jorge Ferreira Chaves e Frederico Santana, ambos na costa sul; o Do Mar Hotel (1963) (Figura 14) de Conceição Silva, localizado perto de Lisboa; o Estoril-Sol Hotel (1965) (Figura 15) de Raul Tojal, no Estoril; ainda na costa sul, o Alvor-praia Hotel (1967) projetado por Alberto Cruz (MATOS et ali, 2009).



Figura 11 - Hotel Ritz (1959) Arq. Porfírio Pardal Monteiro. Fonte: <http://restosdecoleccion.blogspot.com.br/2015/10/hotel-ritz.html>

Figura 12 - Algarve Hotel (1960), Arq. Raul F. Tojal. Fonte: <http://restosdecoleccion.blogspot.com.br/2014/10/hotel-algarve.html>

Figura 13 – Garbe Hotel (1962), Arqs. Jorge F. Chaves e Frederico Santana. Fonte: <http://www.terraruiva.pt/2017/06/20/armacao-pera-olhando-passado/>

Figura 14 - Do Mar Hotel (1963), Arq. Conceição Silva. Fonte: <http://restosdecoleccion.blogspot.com.br/search?q=garbe+hotel>

Figura 15 – Estoril-Sol Hotel (1965), Arq. Raul Tojal, Estoril. Fonte: <http://restosdecoleccion.blogspot.com.br/2015/06/hotel-estoril-sol.html>

Dentre os exemplos emblemáticos que expressa fortes vínculos entre a produção de hotéis modernos nos dois países atlânticos é o Casino Park Hotel do Funchal (1966), na Ilha da Madeira, único hotel projetado por Oscar Niemeyer internacionalmente, em co-autoria com Alfredo Viana de Lima.

## Considerações finais

Verifica-se que a atuação do Estado foi preponderante para alavancar a atividade turística, importante catalizador da modernização. Assim, o

papel do Estado na produção do ‘espaço turístico’ (PAIVA, 2011) e consequentemente na construção de hotéis pode ser compreendido por meio:

- **das políticas públicas:** nos dois países verifica-se que houve a criação de aparatos institucionais, legislações e parcerias com o setor privado (isenções fiscais e financeiras) que promoveram a construção de meios de hospedagem em geral;
- **da provisão de infraestruturas:** a construção de equipamentos e estruturas para viabilizar o fluxo de pessoas e mercadorias, como vias, terminais aéreos, marítimos e rodoviários, entre outros, são patentes cá e lá;
- **da ideologia:** os regimes políticos, hegemonicamente autoritários no Brasil e em Portugal, se valeram de valores simbólicos relacionados à linguagem moderna dos hotéis para reforçar a imagem do Estado e do turismo.

Enfim, esse trabalho se insere em uma pesquisa mais ampla que tem o compromisso de sublinhar a importância da relação entre o turismo, a arquitetura moderna e os hotéis, enfatizando o papel dos agentes (Estado, mercado, arquitetos, etc). Almeja-se, com a pesquisa, promover um inventário com vistas à valorização, documentação e conservação desse importante patrimônio arquitetônico nos dois lados do Atlântico.

## Referências

COMAS, Carlos Eduardo Dias. Arquitetura moderna, estilo campestre. Hotel, Parque São Clemente. *Arquitextos*, São Paulo, ano 11, n. 123.00, Vitruvius, ago. 2010 <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/11.123/3513>>.

CRUZ, Rita, *Política de turismo e território*, São Paulo, Contexto, 2000.

LOBO, Susana. *Pousadas de Portugal. Reflexo da Arquitectura Portuguesa do séc. XX*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

LOBO, Susana Luísa Mexia. *Arquitectura e turismo: planos e projectos. As cenografias do lazer na costa portuguesa*. Da 1.<sup>a</sup> República à Democracia. Universidade de Coimbra (Tese de Doutorado). Coimbra, 2013.

MATOS, Madalena Cunha. Face ao oceano. Arquitectura portuguesa nos hotéis atlânticos dos anos 50 e 60. Fundação Docomomo Ibérico (ed.). *Arquitectura Moderna y Turismo, 1925-1965*; Actas IV Congresso Docomomo Ibérico, pp. 175-179, Valencia: Ed. Docomomo Ibérico, 2003.

MATOS, Madalena Cunha; PEDROSA, Patrícia Santos; SEQUEIRA, Marta; RÊGA, Raquel Costa. The First Moderns in Portugal. Hotels overlooking the sea. *Actas ATLAS*. Brighton, 2009.

MILHEIRO, E.; SANTOS, J. P. O turismo em Portugal: que passado? Que futuro? *Aprender*. Turismo e Desenvolvimento, 2005.

PAIVA, Ricardo Alexandre. *A metrópole híbrida: o papel do turismo no processo de urbanização da Região Metropolitana de Fortaleza*. 2011. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAIVA, Ricardo Alexandre; DIOGENES, B. H. . Vida e morte do Hotel Esplanada, de Paulo Casé, em Fortaleza. *ARQ.URB*, v. 1, p. 47-60, 2017.

ROCHA, Germana Costa; TINEM, Nelci. *Nexos tectônicos na arquitetura do Hotel Tambaú*. In: 10º Seminário Docomomo Brasil, 2013, Curitiba. Anais do 10º Seminário Docomomo Brasil. Curitiba, UFPR, 2013.

SANTOS FILHO, João, “O Turismo na Era Vargas e o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP”, *Cultur: Revista de Cultura e Turismo*, v. 02, 2008, 102-115.

SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas no Brasil 1900-1990*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

## ACESSIBILIDADE EM CONTEXTOS CULTURAIS

Sandra R. Rosa Farias<sup>1</sup>

**E**ste artigo objetiva apresentar uma reflexão sobre a acessibilidade nos bens culturais. Primeiro pontuar para quem entendemos ser direcionada a acessibilidade; segundo balizar as discussões a partir de leis e documentos referentes ao direito à cultura; terceiro tecer algumas considerações na perspectiva de propor a transposição para outros sentidos, as conjecturas e provocações (obras, espaços e serviços artísticos) veiculadas na cultura, para qualquer pessoa. E por fim, apresentar algumas ações e pesquisas apoiadas nestes princípios últimos que o Grupo de Pesquisa e Extensão Acessibilidade & Arte – GA&A/ UNEB desenvolve.

### Acessibilidade: para quem?

Neste plano que vivemos, entende-se que o que está no nosso dia a dia, é o que é, é o que está posto; bem como as pessoas, que atendem os padrões compreendidos como o que é a forma de ser, ainda é a forma ideal de ser. Desse lugar, de “forma ideal” de mundo, de estruturas, de pessoas, o olhar direcionado às pessoas que vivem a deficiência da sociedade, são ainda, o de não pertencimento a este lugar.

Como são pessoas ainda vistas pelo lugar da falta, da incapacidade, da incompreensão, também lhes é negado o respeito à implicação com o que é direito humano, ou seja, a oportunidade de experimentação, compreensão, de produção, a partir do seu lugar, lugar este advindo do viver, como são, a cultura e o mundo.

<sup>1</sup> Profa. Dra. na Universidade do Estado da Bahia. Audiodescritora. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Acessibilidade & Arte - GA&A. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial - NEDE/ UNEB. Membro desde 2005, do Grupo de Pesquisa Tradução, Mídia e Audiodescrição - TRAMAD/ UFBA.

Para as pessoas com a deficiência da sociedade, ainda é extremamente complexo, elas vivem o lugar histórico de negação da sua condição e do lugar de participação efetiva na sociedade. Um desrespeito com a sua condição de ser. Esta precisamente interdita, posto que pouco entendida, refletida e respeitada como é, a partir de sua condição própria de ser e estar no mundo.

E aqui não estamos falando em igualdade, mas em respeito à coexistência equitativa com a diferença. Igualdade pressupõe ser como o outro, incluído no que está vigente na sociedade, implica enquadramento, participar vivendo e reproduzindo o que está posto para todos. Segundo Habermas (2007, p. 260), nas sociedades multiculturais, “[...] a coexistência equitativa das formas de vida significa para cada cidadão uma chance segura de crescer sem perturbações em seu universo cultural de origem, [...] dar-lhe continuidade ou transformá-lo”. Crescer sem perturbações em sua condição única de ser humano e cidadão, que busca ser.

Ser cidadão com autonomia, que perpassa além do reconhecimento de suas necessidades, convicções e habilidades. Decorre da envergadura política ao qual a pessoa com deficiência da sociedade é reconhecida e se reconhece, em sua natureza particular e individual e também social. Compreende viver as experiências do seu lugar, convívio nas suas mais diversas possibilidades e meios de interação distintos, com a acessibilidade pautada na produção de tudo, para todos.

Na atualidade, (séc. XXI), há necessidade de que toda produção humana seja para todas as pessoas. Significa promover a acessibilidade a partir de uma seriedade intrínseca, respeitando a maneira como cada vida humana é vivida, com a consideração de importância equivalente para todas. Assim, para que este processo aconteça é necessário reconhecer primeiro, que todos têm e vislumbram experiências, conhecimento e interesses diferentes e, segundo, do mesmo modo acessam o mundo com o que tem ou podem desenvolver suas.

Isso implica, por exemplo, que o áudio livro ou os leitores de tela, não sejam usufruídos apenas pelo cego, ou que a pessoa precisa ser surda para acessar o conhecimento disponibilizado através da língua de sinais. Ou ainda que as rampas sejam somente para quem tem mobilidade reduzida ou usa cadeira de rodas. Todavia, ao buscar alcançar uma produção cultural humana, a mesma seja disponibilizada numa variedade de formatos e, cada um, diante da sua competência acesse.

Significa eliminar todo e qualquer tipo de barreira, começando pela atitudinal, perpassando pela arquitetônica e estrutural às comunicacionais, da metodológica à programática, da instrumental à tecnológica (SASSAKI, 2009), para toda e qualquer pessoa, em toda e qualquer produção cultural humana.

## Direito à cultura?!

Tratar do direito à cultura é necessariamente antes ter que pontuar a relação com os direitos humanos. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos trouxe em seu artigo primeiro que: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Além de congregar nela as três palavras de ordem da Revolução Francesa (1789): liberdade, igualdade e fraternidade, que abarcam o conjunto de direitos de liberdade ou direitos civis e políticos, trazidos das revoluções burguesas, os amplia a grupos de mulheres, escravos, estrangeiros e mais tarde, as crianças. E ainda, balizada nas consequências das guerras mundiais e do terror causado pelo racismo nazista traz no artigo 2, “sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição” (ONU, 1948). Nesta perspectiva, entendida como humanista, entretanto, neste momento, ainda não apresenta preocupação com os modos de vida e suas diversidades.

Somente em 1966 são acrescentados os direitos de viver em comunidade, com identidade cultural própria e com respeito às liberdades de manifestação religiosa e linguística. E neste mesmo ano, os Princípios de Cooperação Cultural (Unesco), apresentam o primeiro escopo institucional da Organização das Nações Unidas (ONU) direcionado à cultura. Em 1969, o Pacto de São José da Costa Rica, decorrente da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, evidencia a livre expressão cultural.

No Brasil, pautada e signatária destes documentos, a Constituição Federal Brasileira, garante a todos, no artigo 215 “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Varella (2015), que foi secretário de Políticas Culturais, diz: “que os direitos

culturais permitem o respeito à dignidade, a partir do reconhecimento da identidade do indivíduo e o aproveitamento de suas qualidades”.

Numa perspectiva mais atual, a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, de 2003 e a Convenção da Diversidade, de 2005, são dois documentos que trazem os apontamentos sobre direitos culturais aos quais são pautadas as ações presentes. Todavia, o que são estes direitos culturais? Eles se referem a que?

Na Constituição Brasileira eles se encontram, principalmente, nos artigos 5º e 215 e em seus parágrafos e incisos, como: direito autoral; direito à liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; direito à preservação do patrimônio histórico e cultural; o direito à diversidade e identidade cultural e o direito de acesso à cultura.

Marilena Chauí (1989), no seu discurso de posse da Secretária Municipal de Cultura de São Paulo, definiu os direitos culturais como:

[...] o direito de produzir cultura, seja pela apropriação dos meios culturais existentes, seja pela invenção de novos significados culturais; o direito de participar das decisões quanto ao fazer cultural; o direito de usufruir os bens da cultura, criando locais e condições de acesso aos bens culturais para a população; o direito de estar informado sobre os serviços culturais e sobre a possibilidade de deles participar ou deles usufruir; o direito à formação cultural e artística pública e gratuita [...]; o direito à experimentação e à invenção do novo nas artes e nas humanidades; o direito a espaços para reflexão, debate e crítica; o direito à informação e à comunicação [...].

Diante das muitas possibilidades de compreender os direitos culturais, desde símbolos de fé até meios de produção como parte ativa de uma sociedade (GEERTZ, 1997, p. 328-329), enquanto elemento vital à humanidade, essencial à democracia, estas apontam para, a significativa ampliação desses direitos, que deve ser permitido e proporcionado a qualquer pessoa e, postulam a necessidade de ações intensificadas do Governo, no sentido de materialização dos mesmos.

Nesse sentido, o artigo 215, §3º, II e IV citado acima, sobre o direito de acesso à cultura, nos remete à Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2016), que seguindo o já posto, mas que no Brasil precisa ser reiterado, demarca estes direitos, dentre outros, especificamente, para as pessoas com deficiência da sociedade, quando no seu Capítulo IX, trata do Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer, no Art. 42., afirmando que: “a pessoa

com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (...).”

E, para usufruir deste direito, a mesma LBI traz, no paragrafo 2º, que o poder público adotará “soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional”.

No Brasil, apesar destas documentações e leis, poucas são as ações que acontecem, no que se refere ao contexto cultural, com as acessibilidades minimamente indicadas na lei. Por outro lado, em regiões como Europa e Estados Unidos, para que qualquer pessoa possa experimentar as muitas possibilidades que abarcam as vivências culturais e outras, grupos do mercado produtor e pesquisadores relacionados à engenharia, tecnologia, *design*, entre outros, buscam, cada vez mais, refletir e propor formas e abordagens, que direcionam a usabilidade dos serviços, produtos e ambientes, para a individualidade ou a universalidade dos usuários, como nos indica NEVES (2017):

[...] movimentos como os de Design para a Experiência (UX), Design centrado no Utilizador (UCD) ou o Design Centrado no ser Humano (HCD), que consideram que toda a pessoa tem (...) “necessidades específicas”, que advêm do seu perfil pessoal (...). Na mesma linha de pensamento, embora numa abordagem diametralmente oposta, encontram-se os preceitos do Design Universal (UD) – também conhecido como Design Total, Design para Todos ou Design Inclusivo – que advoga a possibilidade de se encontrar denominadores comuns, que garantam usabilidade alargada, independentemente do perfil de cada utilizador. Qualquer das abordagens – a da individualização (UX, UCD e HCD) ou a da universalidade (UD) – é potenciada pelas novas tecnologias que hoje permitem elevados níveis de interoperabilidade e a customização de interfaces, permitindo fazer chegar informação, nas línguas, formas e meios mais convenientes a cada utilizador.

Ou seja, na perspectiva do interesse de governos que entendem que a cultura tem um papel fundamental para o mundo e, conseqüentemente há necessidade de atuação e contribuição das pessoas do seu país para o mesmo, busca-se investir, para que toda produção cultural seja disponibilizada nas mais diversas formas possíveis para todas as pessoas, bem como refletir e buscar novas formas de transposição para outros sentidos,

as conjecturas e provocações (obras, espaços e serviços artísticos) multimodais veiculadas na diversidade cultural.

## Transposição para outros sentidos

Quando pensamos nas possibilidades de acessar o conhecimento, via cultura, artes, enquanto espectadores/apreciadores, logo vem à mente algumas relações para cada sentido, por exemplo: o cinema, o teatro, a ópera para a visão e a audição articuladas; a poesia e a música para audição; perfumes para o olfato; a fotografia e as artes plásticas para a visão; a culinária para o paladar. Relacionamos os sentidos básicos às formas consensuais, as quais entendemos como cada arte promove a experiência do conhecimento. O tato raramente aparece, por vezes é pensado no que se refere ao artista que produz a artes plásticas.

Por outro lado, tentativas de ampliar ou transpor os sentidos já são registradas no mundo há tempos. Cidades da Europa, dos EUA e até algumas poucas na América Latina intentaram inovar. No cinema, desde 1910, antes mesmo do cinema sonoro, muitas propostas pretenderam ampliar a experiência de acessar o conhecimento por outros sentidos.

Fragrâncias já eram colocadas pelo telhado, em ventiladores com algodões e até cartões perfumados, que deveriam ser cheirados em momentos específicos, em função de certos momentos do filme, por exemplo. Não foram ações bem-sucedidas, já que o cheiro ficava no ambiente e, por vezes se misturava com novos que iam sendo injetados durante a sessão. O Scentovision foi uma proposta de Hans Lauber (1939), que depois, em 1960, ganha uma nova versão, o Smell-O-Vision, ou seja, um cinto com tubos de fragrâncias, que foram colocados à disposição dos espectadores, no filme Perfume de Mistério (Scent of Mystery). Não foi diferente o fracasso. (SENNÁ, 2015)

Mais recentemente temos o advento do cinema 3D, em que as imagens do filme podem ser visualizadas tridimensionalmente, como se “saíssem da tela”. E ultimamente, visando expandir esta experiência, o cinema 4D propõe poltronas com componentes eletrônicos, que aumentam a sensação de imersão do público. Assim, na proporção em que as situações ocorrem na narrativa, as cadeiras balançam, água ou fumaça caem do teto, exalam aromas, luzes especiais, entre outras provocações sensitivas acontecem.

De modo razoavelmente recente, o Teatro dos Sentidos, proposto por Paula Wenke (apud RODRIGUES, 2013), procura desde 1997, base para o sentir da cena. Ela se utiliza de textos adaptados e a máxima estimulação dos sentidos: audição, olfato, paladar e tato. A proposta foi pensada para os cegos, mas como as pessoas que enxergam também tiveram interesse, a proposta foi disponibilizada com uma venda, para que as pessoas experienciem essa forma de compreender uma história.

Diante destes exemplos, já há algum tempo a busca para que outros sentidos sejam aguçados vem sendo pensada e proposta. Entretanto, talvez ainda não fora dada a devida importância à qual intenta proporcionar experiências através de “todos” os sentidos (porque vai depender da condição e interesse de cada pessoa), que, primeiro tragam novas formas de experienciar os conteúdos produzidos; segundo reveja as possibilidades de apreender o conhecimento e, por fim ressignifique a experiência ao conhecimento. Segundo Heidegger, in Larrosa (2002, p. 25):

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança: que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. [...] Podemos ser assim transformados por tais experiências de um dia para outro ou no transcurso do tempo.

E desse lugar da experiência, mesmo o Teatro dos Sentidos ter sido proposto, inicialmente para pessoas com deficiência visual, aqui a compreendemos do lugar intentado pelo cinema 4D e entendido e proposto por nós, a qual busca a transposição para outros sentidos as sensibilidades veiculadas no filme, no teatro, nas exposições, bem como na cultura, em sua maior amplitude, para qualquer pessoa. Significa constituir esta experiência, como nos auxilia Larrosa,

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão,

escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. BONDÍA (2002, p. 24)

Ou seja, num cenário coletivo, mas também individualizado, propor que tudo seja oferecido, assegurado, a partir de, por exemplo, o Design Universal (UD) - Total, para Todos ou Inclusivo; do Design para a Experiência (UX), centrado no Utilizador (UCD) ou no ser Humano (HCD), considerando-se as necessidades específicas e da disponibilização do, *todos ou muitos formatos em um*, em que cada obra é colocada em apreciação em diversas formas, para que cada pessoa, a partir do seu lugar, da sua condição de ser e de interesse, acesse, experiencie e compreenda “tudo” (Neves, 2011). Tudo, na perspectiva que este acontece, se funda, se apropria em completude, a partir da bagagem histórica que cada um traz.

Desse lugar, os produtos da cultura possam ser colocados à disposição e possam ser experienciados, tal como as leis e documentos prevê, ou seja, para todas as pessoas, bem como, do lugar lírico da poética, a serviço do que constitui uma verdade social e política para a formação de todos (as), das ideologias e preceitos de vida, para a formulação de ideias, para a alimentação dos movimentos, para a criação de uma atmosfera social contemporânea.

## Grupo de Pesquisa e Extensão Acessibilidade & Arte - GA&A

O Grupo de Pesquisa e Extensão Acessibilidade & Arte – GA&A nasce do compromisso com o princípio de democratizar o conhecimento produzido principalmente nas artes, compreendendo a arte e a estética como uma dessas possibilidades de Educação, Vida e Direito Humano. Coloca-se a serviço da comunidade, no respeito ao direito de todos os cidadãos e, no entender a necessidade de fomentar e, a partir dele, refletir e promover este universo (Arte, Cultura, Estética, Educação) acessível para todas as pessoas.

O objetivo do GA&A é pesquisar e desenvolver produções artísticas e culturais com acessibilidade, visando realizar e compreender, com foco na educação estética e social, suas contribuições, necessidades, usos, possibilidades, representações e perspectivas para todos/as.

Neste sentido, dentre as muitas possibilidades de buscar equidade na participação de qualquer pessoa é que buscamos, como princípio, uma metodologia transversal e interdisciplinar e propomos soluções de recepção, comunicação e mediação múltipla.

Assim, os recursos acessíveis para a comunicação (Audiodescrição – AD; Legenda Fechada para Surdos e Ensurdidos – LSE; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Comunicação aumentativa e alternativa e as Soluções táteis), além do fomento à acessibilidade, a compreensão é que, todos estes são recursos de comunicação, são formas de se expressar, que solidificam assentamentos políticos, filosóficos, sociais, religiosos, entre outros, que perpassam por ser compreendidos e utilizados por qualquer pessoa, em qualquer espaço, cultural ou não.

A Audiodescrição (AD) é compreendida, para as artes, como uma transcrição autoral, artística, na qual, no seu processo, traz à luz, por meio das palavras,<sup>2</sup> a representação de uma imagem. Em se tratando de arte, a AD cria outra arte pelas palavras. Expressiva, cria narrativas, poéticas, tessituras, texturas, poesias, prosas, discursos, reflexões (FARIAS, 2017).

A Legenda Fechada para Surdos e Ensurdidos (LFSE) consiste numa tradução que se assemelha à legendagem para ouvintes, entretanto a diferença está no fato de que a LFSE traduz, em texto escrito, os efeitos sonoros e identifica os falantes com o intuito de que surdos e ensurdidos possam construir a narrativa do produto audiovisual através dos elementos sonoros e da distinção dos falantes. (CHAVES, 2012).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), segundo a NBR 15 290 (2005) é a “Língua de natureza visual-espacial, com estrutura gramatical própria, que constitui o sistema linguístico de comunidades surdas do Brasil”, bem como a Janela de LIBRAS que consiste no “espaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na língua portuguesa são interpretadas através de LIBRAS”. (ABNT, 2005, pg. 03).

A Comunicação aumentativa e alternativa, de acordo com Manzini (2006), é um “conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos, direcionados a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência ou alguma outra situação que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala”.

E as Soluções táteis, conjunto de procedimentos, técnicas e metodologias que possibilitam a apreensão dos conteúdos, pela percepção das texturas, da pressão, da temperatura, da forma, dos artifícios cinestésicos, palatáveis, plantares e entre outros.

---

2 Num processo de criação e provocação da representação se pode colocar cheiros, texturas, alimentos, entre outros que sensibilizem os sentidos para a imaginação e apropriação da obra.

Esses recursos sejam táteis, visuais, audíveis ou outro e, cada um, mais de um ou todos, inicialmente são propostos para que possam ser “lidos” (percepção, comparação, interpretação, reflexão), de maneira autônoma, independente.

Desse lugar, de compreender a acessibilidade pelo lugar da experiência, o GA&A, promoveu, em 2018, entre outros materiais, duas exposições de fotografia, em diversos formatos e acessadas pelas pessoas, a partir do seu lugar de ser/estar no mundo.

O objetivo das exposições foi: levar à população possibilidades de acessar a arte e, neste caso, as fotografias, por outros caminhos que não somente os tradicionais (visuais). Poder acessar a exposição pela imagem, mas também pelo texto disponibilizado pela audiodescrição, em forma de áudio, legenda, em braile e por textos ampliados<sup>3</sup>. Abaixo, um exemplo de audiodescrição, de cada exposição, que foi disponibilizada nestes formatos:



FARPAS - Fotografia horizontal, de 225 X 150 cm, pigmento natural sobre papel de algodão (2015), compôs a Exposição Mariana, do fotógrafo Christian Cravo, na Caixa Cultural, em Salvador, em 2018, com audiodescrição de Sandra Rosa.

Sob uma branda luz, em duas, das três cordas de arames horizontais, golpeadas pelas farpas. Ou pelo barro? As 8 calcinhas de mulher e menina, ressecadas, retorcidas e avessadas, matizadas pelo vermelho lama integram-se à nova paisagem, da parede de riscados blocos cerâmicos enlameados ao fundo. Uma de oncinha, outra de renda, algumas de pequeno bordado ao redor.

Ainda sangrarão?

<sup>3</sup> Foi proposto, mas não foi possível ser viabilizado, que as fotografias fossem impressas em 3D, o que seria mais uma forma de acessar.



Fotografia colorida e audiodescrição de Sandra Rosa, exibida no vídeo exposição, na Expo Tudo/ UNEB, 2018.

Do sol que rebate parte do perfil do pescoço,  
à sombra, para o gogó, tatuada, a cabeça  
listrada, preta  
do tigre brada.  
O fio pontilhado do colar azul, conta a conta  
enlaça,  
o pescoço do rosto oculto.  
E do tigre?  
Do vão da gola, resguardada  
sob a camisa de ração branca, no peito,  
minudências tatuada, de uma esculpida  
flecha de guerreiro colorida  
atravessa a cabeça de uma onça pintada.  
O verde mar, desfocado, fundeia as simbolo-  
gias do jovem.

## Aspirando o porvir

A insuficiência de políticas de acessibilidade no campo cultural leva gerações de pessoas a não usufruírem dos bens culturais disponíveis, coibindo seus direitos à fruição, ao conhecimento, à produção e à experiência estética, limitando, por conseguinte, o seu repertório simbólico.

Os governos, seja da Bahia ou do Brasil, ainda resistem e se negam a produzir, promover e cobrar, mesmo tendo as leis, decretos e documentos que garantem o que é direito humano.

O Grupo GA&A, numa corrente contrária, mesmo em pequena escala de pesquisa, produz e reflete sobre acessibilidade, para os espaços de arte, de cultura, mas também para qualquer outro ambiente, para além das outras acessibilidades (arquitetônica, estrutural, metodológica, etc); reflete e a promove do lugar da comunicação, entendida a partir da abordagem holística, considerando que as pessoas possam do seu lugar, apreender o todo – a alma, o coração – produzido e acessado pela diversidade de um povo. E trabalha na esperança, que em muito breve os governos, as produtoras e o mundo atue desse ou de um lugar análogo.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos 8 urbanos (NBR 15290:2005, válida a partir de 30/11/05). Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988.

Disponível em: [www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm). Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 21 novembro 2018.

BRASIL, Decreto Nº 485, de 20 de dezembro de 2006. Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>. Acesso em 21 novembro de 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. “Reflexos da cidadania. Discurso de posse na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo”. São Paulo: Laboratório Gráfico do Centro Cultural São Paulo, 1989.

CHAVES, Élide Gama. Legendagem para Surdos e Ensurdidos: um estudo baseado em corpus da segmentação nas legendas de filmes brasileiros em DVD / Élide Gama Chaves. – 2012. 126f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 21 novembro 2018.

FARIAS, Sandra R. R.; SANTOS, Admilson; SILVA, Luciene Maria da. O olhar, a palavra e a audiodescrição (AD). Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade / Departamento de Educação, Salvador: UNEB, v. 26, n. 50, p. 63-76, set./dez. 2017.

FARIAS, Sandra Rosa; PINA, Daiane; LINS, Jevem; AMORIM, Valeria; MACEDO, Renata; QUEIROZ, Maria das Graças M. de; EVANGELISTA, Joeliton; ISIDORO, Cíntia. Exposição de fotografias com audiodescrição. V Expo Tudo - “Sem você meu amor, eu não sou ninguém”. Campus I – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil. 2 e 4 de maio de 2018.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HABERMAS, Jürgen. A inclusão do outro: estudos de teoria política. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 404 p.

NEVES, Josélia. Palestra ministrada na Semana dos Museus, 17, 18 e 19 de maio de 2011, em evento promovido pelo Curso de Bacharelado em Museologia, Bacharelado em Conservação e Restauro; Grupo PET Conservação e Restauro e pelo Departamento de Arte e Cultura da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. O evento ocorreu na Universidade Federal de Pelotas, 2011.

NEVES, Josélia. A comunicação inclusiva na dinamização e preservação do patrimônio cultural. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 50, p. 1-296, set./dez. 2017.

RODRIGUES, Vanusa Magalli. Teatro dos Sentidos e Inclusão: Experiência da Aprendizagem na Educação Inclusiva. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília – UnB, no Instituto de Artes-IdA, no Programa Pró-licenciatura em Teatro. 2013. Disponível em: <http://> <http://>

[bdm.unb.br/bitstream/10483/6583/1/2013\\_VanusaMagalliRodrigues.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6583/1/2013_VanusaMagalliRodrigues.pdf). Acesso em 03/05/2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SENNÁ, Orlando. Perfumes e Miasmas. Disponível em <http://www.aestrada.com.br/v1/2015/03/17/perfumes-e-miasmas/>. Acesso em 03/05/2018.

UNESCO. Convenção de 1972. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133369por.pdf>> Acesso em: 21 de novembro de 2018.

VARELLA, Guilherme. Plano Nacional de Cultura – Direitos e Políticas Culturais no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2014.

# A COMUNIDADE-TERREIRO COMO BASE PARA SUSTENTAÇÃO INDENITÁRIA DOS SUJEITOS PERTENCENTES E DE SUPERAÇÃO DOS TRAUMAS DA ESCRAVIDÃO

Emanoel Luís Roque Soares<sup>1</sup>  
Marilene Martins dos Santos<sup>2</sup>

## A quem incomoda o Candomblé?

O candomblé incomoda a todos os filhos da colonização, àqueles que desde sempre aprenderam que tudo seu é melhor: a cor de sua pele, seu idioma, seus costumes, seus heróis, seus desejos, sua concepção de mundo, sua religião, enfim, que prepotentemente, pensa a sua civilização como superior a de todos os outros seres humanos e que também aprenderam a trabalhar pouco ou nada e ganhar muito, gozar de privilégios, a honra, conforto, respeito, não por merecimento, e sim, por dominação e exploração. Entende-se que não é apenas uma questão religiosa. O candomblé “perturba” também as lideranças sociais, políticas e cultural deste “pedacinho” do Novo Mundo que é o Brasil, porém a ênfase de um ou outro segmento vai depender do contexto. Assim sendo, foi o candomblé, no Brasil e, em particular, na Bahia, principalmente em Salvador

1 Professor associado II da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB, professor do curso Licenciatura em Filosofia do Centro de Formação de Professores CFP, professor permanente do mestrado profissional de historia da África UFRB, doutor em educação brasileira pela UF.

E-mail: el-soares@uol.com.br

2 Graduada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa- UNEB- Campus V. Especialização em Estudos Linguísticos e Literários UFBA, em Língua Portuguesa-UNB e em Estudos Africanos e Afro-brasileiros UFRB/CFP. Mestranda em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas-UFRB-Cachoeira. Professora do Ensino Médio do Colégio Estadual Eraldo Tinoco Melo e da Escola Municipal Madre Maria do Rosário.

Contato: (75) 98845-2508 (WhatsApp). E-mail: axemari@hotmail.com

e no Recôncavo, a grande mira dos combates, da repressão dos governos. Entretanto, conforme Júlio Braga (1995), “a repressão policial aos candomblés não pode ser vista como uma simples reação a uma religião que de qualquer maneira, ficaria restrita às classes menos favorecidas da sociedade.” (BRAGA, 1995, p.19), e sim, como um mecanismo de desarticulação de toda a população negra, tentativa de anular o seu passado. A possibilidade de o candomblé, enquanto religião, se propagar em si, não era uma ameaça, mas todas as outras coisas que representava, já mencionadas. Lorena Michelle Silva dos Santos, mencionando (BRAGA), no III Encontro Baiano de Estudos em Cultura (2013): Batidas policiais, assim como outras formas de reação da classe dominante, em face dos valores culturais afro-baianos, vão ser frequentes aos terreiros de candomblé da Bahia [...] a repressão policial tinha propósito de atingir a comunidade religiosa negra. Ao tratar dos enfrentamentos que pelos quais o Candomblé e todo seu povo continuam passando no século XXI, ele informa: “Os conflitos com vizinhos foram mencionados em menos de 8,6% dos terreiros, e os mais referidos são os adeptos de igrejas evangélicas, principalmente os da Igreja Universal do Reino de Deus, Testemunha de Jeová e Assembleia de Deus. Conflitos com católicos apareceram somente em dois terreiros, enquanto a Igreja Universal foi destacada por 46 lideranças.” (SANTOS, 2007, p.13).

O pesquisador reproduz vários depoimentos de vítimas de intolerância religiosa. São dezessete depoimentos, todos de evangélicos, vizinhos ou não, que constam de todos o tipo de violência, desde à verbal, passando pela ideológica, à física, tanto contra o patrimônio quanto às pessoas, o povo de santo. Este último formato de agressão consiste de invasão e tentativa de homicídio: [O vizinho tentou atropelar a mãe de santo, por conta das festas que estavam sendo realizadas no terreiro] (Ilê Axé Omijy, Cajazeiras) [...] “[Uma filha de santo da casa levou uma pedrada atirada por uma criança que era filha de um fiel de outra religião] (Ilê Axé Obá Oyo, Rio Vermelho) (SANTOS, 2007, p.14).

## Mulher de Santo

A princípio, vale salientar que não se tem a intenção de construir um conceito único do que venha a ser uma mulher de santo, principalmente dentro de um contexto cultural diverso, plural e múltiplo. Reforçando,

expressão mulher de santo possui uma vasta simbologia da qual não se tem a pretensão de contemplá-la totalmente neste estudo, mesmo porque, não é o seu principal objetivo, por momento, e, entende-se ainda, que as raízes simbólicas desse entendimento são muito profundas, talvez incessáveis. Discutiremos apenas nos aspectos básicos em que compõe a expressão: gênero, etnia, classe e religião. No recorte de gênero, a primeira imagem é a de uma mulher, símbolo feminino, biologicamente falando. Aquele corpo que, na sociedade de cultura ocidental, colonizada em todos os sentidos, do qual é esperado a “beleza”, a “doçura”, a “fragilidade”, “procriação” e a submissão ao patriarcado, é colocado em oposição ao corpo masculino, com expectativa para o mesmo é de “forte”, “provedor”, “viril”, “autoridade”. Em relação ao contorno racial, etnia negra, está subentendida na expressão mulher de santo, considerando que o candomblé é majoritariamente representativo da população negra em decorrência de suas raízes, ou de quem assim se identifica, destacando que as narrativas do colonizador não foi nem um pouco desceite com a história da diáspora nas Américas, em particular no Brasil. A questão de classe se agrega a este conceito ou imagem como representação de mulher de baixo poder aquisitivo, aquela que é obrigada a viver na informalidade, trabalhadora autônoma, sem uma profissão definida. A renda média de uma mulher de santo que não está um cargo de liderança de um ilê, considerando que a maioria possui baixo índice de escolarização, uma triste realidade predominante nessas comunidades, em face do histórico de abandono social dessas populações pelo Estado, não dá para cobrir uma das necessidades essenciais de sobrevivência, a alimentação, ficando destinadas a sobreviver com menos de salário mínimo, ocupando funções de baixa remuneração, completando, muitas vezes, suas três refeições na casa da sua família de santo, e somado ao princípio religioso, configurando como imagem da principal cuidadora, zeladora e defensora do arkhé africano, no nosso país, através do candomblé, religião esta, também, documentadamente, perseguida e associada ao negativo, ao mal. Ademais, o candomblé, especialmente na simbologia da mulher de santo, apesar de símbolo religioso do povo negro, inscreve-se como político, social, cultural, histórico e traduz-se em tradição, identidade e memória. Os enfrentamentos da mulher negra nas diásporas mantêm algumas semelhanças entre si. O sofrimento da mulher negra não é algo restrito às diásporas negras em países pobres, é questão de todo o mundo, e coloca que a situação das mulheres negras

estadunidenses é tão preocupante quanto: Mulheres negras em todo mundo sofrem problemas enormes de saúde. A religiosidade negra sempre foi o grande alvo na história de embates entre os povos desde o início da colonização, porém o olhar colonizado sobre a mulher candomblecista é impregnado de simbologias negativas. A história foi mais perversa com o sexo feminino que o masculino. O preço do seu reconhecimento, por uma certa parcela da sociedade, tal qual o status e o prestígio social do candomblé, hoje nos dias atuais, custou e ainda custa muito caro a essas mulheres. Elas foram e ainda são tomadas como “feiticeiras”, “bruxas”, “criminosas”, “sacrificadoras de criancinhas”, “sujas”, dentre outros absurdos. Com maior agravante aquelas que não possuem uma profissão, emprego ou cargo de algum prestígio social, são “repreendidas em nome de Deus” e desrespeitadas a todo momento, que muitas são as queixas de suas irmãs de santo que não tem outra representatividade social que não religiosa, a qual só tem valor dentro de sua comunidade-terreiro, inclusive ela mesma sofreu uma manifestação de racista, em praça pública, de um vendedor que a saudou com a expressão “Jesus te ama”, ela o agradeceu e respondeu “Oxalá te ama”, ele sentiu-se ofendido e agrediu-a com xingamentos aos berros. Então, para se ter uma noção do que significa ser uma mulher de santo é preciso compreender a expressão, no mínimo, dentro destas três dimensões, abordadas anteriormente. Isto posto, entende-se que este é um título que nem todas as mulheres estão preparadas para sustentar e defender. É uma situação, internamente, um tanto conflituosa, acredita-se, pois ao mesmo tempo que essa mulher, fora da sua comunidade, a todo momento corre o risco de se rechaçada, humilhada por uma sociedade que se sente incomodada com tanta altivez feminina, um corpo representativo e simbólico, num espaço em que suas mulheres, apesar de seus esforços, em geral, possuem um histórico de submissão patriarcal, essa outra que adentra esse espaço, se coloca perante a sociedade e se impõe nessa “zona de risco”, adicionalmente, dentro da sua comunidade, do seu coletivo, é símbolo de liderança, reverenciada a todo momento, respeitada, tida como representação do sagrado.

Uma vez compreendida ou, pelo menos, construída uma imagem conceitual de uma mulher de santo, precisamos imaginar, criar uma imagem do espaço de culto que, para ela tem representações múltiplas. O espaço-terreiro significa quase tudo na vida da mulher de santo, podemos arriscar tudo, e muito mais para aquelas mulheres, as quais o terreiro, além de

possuir uma representação territorial, histórica, social, religiosa, também se configura como espaço de moradia, em que os parentes de santo são os mesmos da família biológica ou afetiva. Faremos uma abordagem, trazendo uma breve discussão sobre a concepção de espaço-terreiro em torno dos aspectos acima mencionados, para entendermos o quanto esse espaço é importante no sentido de fonte de forças para a construção de uma coletividade, para tessitura uma rede de relações, coletivamente construída, com objetivos mais amplos e comuns à outras comunidades, entre essas comunidades.

## **Espaço-terreiro - como demarcação territorial**

A compreensão do espaço-terreiro, geograficamente falando, como uma extensão terra fisicamente delimitada, que se encerra num perímetro, limitado para quem nele está contido e para quem de fora o visualiza e o pressiona. Ele também traz o sentido de propriedade, posse, divisão, apropriação, de direito. Contém ainda a ideia de lugar, “de onde” provém o ser e para onde ele se destina. Segue a consideração de espaço enquanto constituição física. Consoante Paulo Adriano Santos Silva, *Território: abordagens e concepções*, Boletim *DATALUTA* (2015), referenciado em (RAFFESTIN, 1993) define:

O espaço é, portanto anterior, preexistente a qualquer ação. O espaço é, de certa forma, “dado” como se fosse uma matéria-prima. Preexiste a qualquer ação. “Local” de possibilidades, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar. Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. (RAFFESTIN *apud* SILVA, 2015, p. 2).

Dessa forma, compreendemos, conforme as considerações dos autores que o espaço como demarcação territorial é parte do cosmo susceptível à ocupação, à apropriação. Por ser anterior ao homem, existe por si só, é natural, a presença humana é que cria o aspecto político de delimitação e propriedade e propicia todas as outras relações com o espaço presentes na narrativa da humanidade.

## Espaço-terreiro – como construção histórica

O espaço-terreiro numa perspectiva de construção histórica é percebido como espaço que guarda marcas, evidências, sinais, vestígios, sintomas da história da humanidade. Dentro desta concepção, o mesmo suscita fortes componentes que concorrem para o fortalecimento da consciência de “o que é” nação, povo, sociedade. Revela o indivíduo como sujeito dotado de merecimento, aquele que avança, conquista, luta e se realiza. Muniz Sodré, em sua obra *O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira* (2002), ao afirmar: “A verdade da geografia, ciência da descrição dos espaços, é dada pela história.” (SODRÉ, 2002, p.28), sugere que o processo de elaboração do perfil de um espaço físico está intrinsecamente relacionado à uma narrativa humana, a ação do homem sobre o espaço. O autor acima aludido, acordando com outros estudiosos como Carl Schmitt, Locke e Kant, discute a questão da dominação de espaço, explicando que a luta pela apropriação dita o caráter histórico do mesmo, além disso, revela que este é o conceito mais antigo, representativo de um estado de direito, ou seja, o termo de “posse”, é a primeira ideia de delegação de direito estabelecida entre os homens.

Esse domínio do espaço criador de historicidades dá-se em paralelo à tomada da terra como um fato jurídico no Ocidente. Na verdade, a ocupação da terra precede todo e qualquer ordenamento político, representando o tipo mais arcaico de um ato constitutivo de direitos. É o que sustenta Carl Schmitt, apoiando-se em pensadores como Locke e Kant: ‘A tomada da terra cria o título jurídico mais radical que existe, o *radicaltitle* no sentido pleno e amplo da palavra’. Em Locke, a essência do poder político aparece primeiramente como a jurisdição sobre a terra e, em Kant, a aquisição do solo precede toda e qualquer outra. Determinar ‘o meu e o teu solo’ é, para ele, um ato originário. A demarcação da terra, frente a grupos externos ou no interior do próprio grupo, é um fato histórico crucial (LOCKE E KANT *apud* SODRÉ, 2002, p.28-29).

Os estudos de (SILVA, 2015) trazem contribuições importantes para a compreensão da imagem de território que se pretende descrever. O pesquisador explica que o território, historicamente, esteve vinculado aos estudos da Biologia, mas que outras áreas como Geografia, Antropologia, Sociologia, Economia, bem como, o próprio Estado, adotaram-no como

base de investigação. Todavia, critica a forma como geralmente é concebido por essas áreas de pesquisa - apenas como espaço físico, delimitado, submetido a um domínio - entretanto, não debate o quadro conflituoso que envolve a posse de um território por um indivíduo ou grupo.

Porém, o predomínio dessas abordagens o concebe como área física, superfície, ou simplesmente espaço de governabilidade, isto é, não analisa as contradições existentes no processo da sua apropriação, mascarando-o ao concebê-lo sem conflitos. Para além de uma área delimitada, o território, em sua essência, é marcado pelo domínio e poder exercido de acordo com suas intencionalidades (SILVA *apud* Boletim *DATALUTA*, 2015, p. 7).

Como já anunciado na conceituação anterior, sobre às possibilidades da relação humana com o espaço a partir da presença do referido ser no território e, e daí, avançando de uma perspectiva de ciência biológica ou geográfica (fisicamente falando) para ciências sociais. A História se coloca com um caminho mais democrático para traçar esse percurso humano, visto que a mesma se vale de diferentes fontes ditas próprias de outras áreas sociais para não só descrever, narrar, contextualizar como também problematizar. E ao fazer isso, revelar a evolução temporal do território a começar da experiência humana sobre o mesmo, no qual as marcas e sinais de disputas físicas (batalhas) ou ideológicas (influências financeiras, políticas...) de conquista, de apropriação, são expostas e reconhecidas ou não pelos seus atores e atrizes e ou descendentes.

Em concordância com (SILVA, 2015), não conseguimos conceber a apropriação, permanência e domínio de um espaço numa perspectiva histórica como uma ação neutra, sem impressão de nenhum esforço, consideramos, pelo menos, para reafirmar como sua propriedade, seu espaço. Sabemos, e é de conhecimento dos/as intelectuais que se dedicam às questões sociais ou são sensíveis à estas que a comunidade-terreiro pelejou e peleja constantemente para defender seu território, muitas vezes, vencida pelo capitalismo ou pelo Estado e ideologias afins.

## **Espaço-terreiro – como espaço de sociabilidade**

Retornamos, então, à (SILVA, 2015) com a finalidade de se entender mais um pouco sobre o espaço social. Os estudos do referido autor respaldados no pensar de (SANTOS, 1996) e (FERNANDES, 2008) debate as

construções conceituais que envolvem a palavra território, assim, dentre outras, a de espaço de sociabilidade. Ele levanta a questão de que o espaço é indissociável do território, porém sugere que o conceito deste último determina um princípio social, o germe das relações diversas do homem com o meio, o trabalho, com outros humanos. Assim escreve (SILVA, 2015):

O conceito de espaço não deve ser entendido de forma desarticulada do território, mas o território deve ser entendido como produto das relações sociais que se estabelecem no espaço. De acordo com Santos (1996, p. 51), 'o espaço é um conjunto de sistemas e objetos e sistemas de ações, que formam o espaço de modo indissociável, solidários e contraditório.' Nesse sentido o espaço é dotado de forma e função e corresponde ao social, ao espaço do homem, de trabalho, de vida, ou seja, o espaço é produzido através do resultado de relações sociais acumuladas através do tempo. Fernandes (2008) aponta que ao analisarmos o espaço, não podemos separar os sistemas, os objetos e as ações, que se completam no movimento da vida, em que as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais. (SILVA, *apud Boletim DATALUTA*, 2015, p. 2).

Após a abordagem anterior, constatamos que o espaço de sociabilidade é o lugar em que se dá ou acontecem as relações humanas. Apoiamo-nos nos estudos de Beatriz Polivanov, no artigo *Reapropriações do conceito de "comunidade" na contemporaneidade*, em DOCPLAYER (2018) para ratificar como as ações sociais podem formar um sentimento coletivo ou individual, concebendo conjuntos distintos de valores, a depender de seu alicerce histórico. A autora aborda a questão da transformação ou atualização das sociedades arcaicas na passagem do século XIX para o século XX. Também qualifica as sociedades antigas, tradicionais, como fundamentadas em princípios de mutualismo, cooperação, reciprocidade e caridade, enquanto que as modernas têm como base de sustentação o lucro, a vantagem, o benefício próprio. Vale lembrar que as comunidades-terreiro são tradicionais e, assim sendo, prezam por aqueles valores, os relacionados às sociedades antigas.

Desde o século XIX o conceito de "comunidade" foi apropriado e acionado por autores distintos, visando descrever e entender os modos através dos quais os sujeitos se relacionam uns com os outros. Se na modernidade da virada do século XIX para o século XX o sociólogo alemão Ferdinand Tönnies propunha

que se estaria vivendo um processo de transição das antigas comunidades, marcadas pela solidariedade e pelo afeto, para as modernas sociedades, nas quais as relações se dariam com base em interesses econômicos, [...] (POLIVANOV *apud* DOCPLAYER, 2014, p.1).

Outra colocação da Polivanov diz respeito à intensificação das associações comunitárias nos últimos séculos e sobre a necessidade de se entender que toda comunidade é sempre imaginária, ou melhor, que se constitui no plano das resoluções das representações simbólicas e materiais, sistemáticas ou não.

[...] no século XX para o XXI o debate sobre as formas de associação comunitárias, ao invés de perderem força, se intensificam e se complexificam, culminando, conforme defendemos em trabalho anterior (POLIVANOV, 2012), no entendimento de que toda e qualquer comunidade é imaginada, isto é, trata-se de um constructo discursivo construído simbólica e materialmente, conforme argumentam Anderson (1991) e Cohen (1985) (POLIVANOV *apud* DOCPLAYER, 2014, p.1).

Com base no entendimento da autora supracitada e afirmações dos autores, no que se refere aos princípios ideológicos de criação de uma comunidade, explicando que a sua formação e conceito parte de um imaginário, isto é, de uma construção social, podemos dizer também que toda construção ideológica pode ser reelaborada, ampliada, reduzida, desconstruída ou reafirmada, assim sendo, salientamos que os princípios de sociabilidade das comunidades-terreiro construídas, originárias nas bases dos diálogos que se estabelecem nas relações afetivas, trabalho, política, comunicação intelectual e artística, etc., precisam ser vigiados, reafirmados, reforçados diariamente. Os membros dessas comunidades carecem de mais informações para que tomem consciência de que a ideologia do *outro*, da sociedade capitalista principalmente, não comunga com os princípios das populações tradicionais, o seu pensar capitalista não tem nenhum interesse na sobrevivência dessas comunidades, mesmo porque, estas representam para o sistema, a sociedade como um todo, um atraso, a qual tem como princípio primordial a formação e o alargamento do número de consumidores de seus serviços e produtos tecnológicos, os quais, a maioria de péssima qualidade, lançadas no mercado como uma enxurrada, sem nenhum princípio moral de produção e consumo, e em

contrapartida o que ganham é uma triste cena - ver os seus agonizando durante gerações no subemprego, no trabalho escravo e analfabetismo.

## Espaço-terreiro – como templo de culto aos orixás

A compreensão que temos sobre o terreiro como Espaço Sagrado é de que essa condição, para o povo de santo, contempla todas as outras já expostas: de território, história de luta, sociabilidade, devido aos “códigos” sociais herdados, uma vez que o espaço de culto não é apenas o de oração, mas de comemoração, educação, cuidados, proteção, de expurgar dores físicas, espirituais e morais.

Assim, informa Muniz Sodré (2002): “Muitos reinos (cidades-estados) *Yorubás* - [...] – mantiveram ao longo dos séculos o que se pode chamar de estrutura um padrão estável das relações políticas, sociais e religiosas” (SODRÉ, 2002, p.51). Outro ponto de vista sobre a representação que o espaço-terreiro, enquanto espaço *Sagrado*, se delineia na vida dos adeptos é discutida por José Benister, em *Orun Áiyé: o encontro de dois mundos* (2004), ele atesta:

Todo espaço destinado ao culto do òrisá representa a ‘face’ da divindade. Daí a razão dos povos *Yorubá* denominarem esses locais de *Ojúbo* – o local principal de adoração, visto que *Ojú* significa face ou os olhos de uma pessoa; *bo*, adorar, reverenciar. Por ser a face de uma pessoa a parte que mais se destaca no corpo [...] (BENISTER, 2004, p. 251).

Quando nos referimos ao espaço-terreiro como templo de culto, acionamos, de certa maneira, uma redundância nos sentidos, pois o termo *terreiro*, na concepção religiosa afro-brasileira já nos remete ao espaço de oração. Porém, esse espaço, reconstituído pela diáspora em terras brasileiras, com inspiração ideológica e religiosa nas construções iorubanas, da África antiga, não compreende, ou melhor, constitui apenas um perímetro territorial, ele erguido e reelaborado em torno de um axé, que conforme (SODRÉ, 1988), dentre outros/as antropólogos/as, é representado, materializado mediante associações de substâncias sacralizadas, é literalmente plantado. Em torno deste, do Axé, acrescentam-se os símbolos sagrados correspondentes às qualidades das divindades conforme a nação e histórico do ylê. Este espaço de oração não é fixo, vai sempre se ampliando ao passo que a força do axé cresce ou se propaga. As danças, as mensagens,

as orações, as encenações, as vestes, etc., constituem um conjunto simbólico religioso representativo do espaço-terreiro como espaço de culto ao Sagrado. Nessa leitura, o espaço-terreiro como templo é uma criação espiritual e material, em virtude da combinação e exposição de elementos simbólicos próprios da liturgia.

## Espaço-terreiro – como residência

Conforme a Lei nº 12.010/09, Constituição Federal de 1988, a família é a base social, a mesma traz uma ampliação do conceito anterior de família, concepção considerada limitada e conservadora em relação à atual, na qual passa a vigorar legalmente várias concepções de famílias, consideradas modernas, buscando atender a reforma do ECA. Todavia, vale salientar que o conteúdo traduz apenas o reconhecimento das diversas relações familiares já existentes em várias sociedades, desde os tempos remotos, porém, ignoradas, ocultadas, reprimidas e marginalizadas por um grupo conservadores dominantes. Entre outras relações familiares reconhecidas, está a família extensa:

*Parágrafo único: Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade' (C.F., 1988, Lei nº 12.010/09, Parágrafo único).*

Todavia, o conceito de família que se pretende discutir aqui é para além da família extensiva considerada na legislação. Primeiramente é necessário entender o que se coloca como princípio familiar. Princípio familiar - as relações entre pessoas que dividem o mesmo espaço de moradia, devido aos laços consanguíneos primários e secundários ou por aproximação de afetividade, de amizade, ou seja, a convivência em comunhão abaixo do mesmo teto, assegurando as mesmas relações, regras de convivência de uma família natural, relativas às demandas do dia a dia como: divisão de atividades sociais e laborais domésticas. Considerando a agregação também como um princípio de solidariedade humana e que a família no seu sentido original representa um caminho ancestral de humanização do indivíduo. Aquele que é aceito, acolhido por uma família, passará a gozar do direito a um lar, à proteção, como também à felicidade afetiva. Este será

o tratamento dispensando à expressão *princípio familiar* nesta discussão, com a pretensão de relacioná-lo às famílias das comunidades-terreiro. Acreditamos ser de suma importância ouvir outros autores/autoras e atores/atrizes, autoridades no assunto. A entrevista de Makota Valdina de Oliveira Pinto concedida à *Revista Palmares* (2011), nos dá ciência do seu conceito de família conforme a tradição afro-brasileira. Makota (cargo feminino: “zeladora dos orixás”, equivalente ao cago de Ogã) relata a sua experiência:

Aqueles negros, aquelas negras, mulheres e homens da comunidade onde nasci, cresci e moro até hoje, foram os meus primeiros mestres. Naquele tempo a família era extensa. A comunidade era uma família. E ali a gente ensinava o que aprendia. Toda criança era responsabilidade de todo adulto. A gente aprendia dentro de casa a fazer as coisas, a cuidar da casa, a cuidar de outros. Como era a terceira filha e a mais velha das mulheres, aprendi também a ter cuidado com os outros e com as crianças. A sabedoria que tenho hoje é que me foi passada por eles. (PINTO, *apud* REVISTA PALMARES, 2011).

Makota Valdina de Oliveira Pinto também escreve sobre o tema *Família de Santo e Educação*, no ANTIGOMOODLE/UFBA. Ela lembra que muitos bairros populares são oriundos de famílias negras ou quilombos e que em muitos deles, até pouco tempo, a educação familiar era alicerçada nos modelos tradicionais das comunidades de países africanos, os quais pautados nos princípios hierárquicos, de respeito, solidariedade e fraternidade:

Até poucas décadas atrás famílias negras que viviam em pequenas comunidades, hoje transformadas em bairros, mantinham na base da educação familiar e da comunidade traços, valores oriundos de comunidades tradicionais africanas. Do nascer ao morrer, na alegria ou na tristeza, levantando casas de taipa, fazendo adobes no terreiro em frente das casas ou nos quintais para suspender as paredes, consertando as ladeiras, comemorando as datas festivas, religiosas, a ação dos mestras/mestres e aprendizes lá estava sendo passada no cotidiano dos grupos familiares, no grupo da comunidade. [...]. Guardando-se as devidas medidas de participação observando-se uma hierarquia implícita e o respeito aos mais velhos, todos agiam e interagiam a partir do lugar em que ocupava na família, na comunidade; filhos e pais, irmãos mais novos e irmãos mais velhos, os mais antigos na comunidade e os mais novos. Os

jeitos de resolver os conflitos (o 'aquietar acomoda') na família, na comunidade; [...] (PINTO, ANTIGOMOOGLE/UFBA).

O autor Flávio Pessoa de Barros, *Na Minha Casa – Preces aos Orixás* (2003), traz uma abordagem em torno da simbologia que o terreiro possui para a comunidade que o frequenta e/ou habita, explica que a expressão “*Na minha casa*” - é usada de forma figurada, e envolve múltiplas significações para aquelas pessoas que têm crença nos orixás. Sobre um dos principais sentidos o mesmo afirma: “Refere-se ao espaço onde as comunidades edificaram seus templos, referência de orgulho, aludindo ao patrimônio cultural de matriz africana, reelaborado em novo território” (BARROS, 2003, p. 25). Barros (2003), citando Halbwachs (1941), ressalta a importância do espaço na construção da memória coletiva e o seu significado na vida social: “não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial” (HALBWACHS *apud* BARROS, 2003, p.27). E acrescenta, Barros:

Lugar para onde está voltada a memória, onde aqueles que viveram em condição-limite de escravo podiam pensar-se como seres humanos, exercer essa humanidade, e encontrar os elementos que lhes conferiam e garantiam identidade religiosa diferenciada, com características próprias (BARROS, 2003, 27).

Os ensinamentos da saudosa Makota Valdina (2011) e Flávio Barros (2003) sobre a convivência em comunidade, em especial, no espaço-terreiro, a alusão às relações familiares e às memórias de um passado de possibilidades, uma história que se passou no outro lado do Atlântico, nos recobre a consciência de que o abismo criado entre o passado e o presente nos força a brigar por este espaço, valorizá-lo mais, unirmos forças. Em face das bases em que foi criado e é sustentado, através da capacidade e determinação da diáspora em manter viva as memórias, os valores e os costumes como única condição de sobrevivência em terras alheias, defendemos que a resistência de nossos antepassados que nos criaram nos modos de seus ancestrais, os quais nos deixou-nos um legado de conhecimentos, de estratégias de sobrevivência, sem as quais não estaríamos aqui, não pode ser minimizada em momento algum, muito pelo contrário, devemos nos orgulhar e nos sustentar nos seus ensinamentos para os enfrentamentos de agora e que estão por vir neste contexto inóspito que

se descortina para as populações tradicionais, em particular, os habitantes das comunidades-terreiro. Os laços familiares das pessoas que habitam em tornos do axé, como viemos discutindo, podem ser fragilizados e até rompidos diante da pressão dos valores contemporâneos, porém, julgamos mais resistentes às corrupções externas que as demais residentes de outros espaços ou agrupamentos, pois a identidade fruto da intersecção do *eidos*: lugar de moradia e religião, funda um *lugar de fala* (1984 muito mais sólido, o qual nos dá uma razão a mais para voltarmos para casa e ao fazer esse percurso estamos reafirmando a nossa condição existencial de pertencimento a um povo, a uma história a uma religião.

A comunidade-terreiro como base de sustentação indenitária dos sujeitos pertencentes e de superação dos traumas da escravidão, torna-se um espaço plural, dotado de várias referências: *território, memorial histórico, residência, sociabilidade, templo do Sagrado*. Desta forma, concebemos as concepções que permeiam o espaço-terreiro, acima citadas, totalmente aplicáveis à comunidade-terreiro “Congo de Ouro”. Visto que as imagens e impressões do espaço são de uma grandiosa família, com todos os problemas das famílias tradicionais pressionadas pelo conceito moderno e que também sofre, em certos casos, a influência da tecnologia que invade desregradamente todos os espaços sociais, a começar pela escola oficial. Todavia, com um diferencial, o *fazer religioso* cotidiano, inerente à rotina familiar, torna impossível separá-los, fragmentá-los, assim, não permite que o individualismo predomine e consegue, em determinados rituais, com um sinal misterioso, reunir em qualquer horário, principalmente, o chamado “horário nobre”, todos os seus membros para zelar, adorar, cultuar os orixás e ancestrais, de diversas maneiras. No terreiro tudo só acontece quando todos se movem, assumem sua função, tudo dependem de todos, o outro é a sua continuidade, o resultado das realizações é mérito de coletivo, independentemente de idade ou gênero, aconteceu, porque todos atuaram, entretanto, dentro dos seus limites, percebemos isso, mesmo que as vozes de alguns sujeitos traduzam sinais de insatisfação, em uma ocasião ou outra. Lembrando que o compromisso religioso está acima de tudo. Existe uma hierarquia que precisa ser mantida para que tudo dê certo, para que o *ethos* o *eidos* se sustentem, isto é, os princípios coletivos e individuais, que juntos formam o *arkhé*, (a gênese, o princípio de todas as coisas, elemento presente no contexto e seres do universo, a raiz de todas as coisas, de onde as coisas vêm e para onde vão), mantenham-se de pé.

O que se percebe e compreende a partir da experiência com a comunidade é que as partes sempre estão unidas a favor do axé.

### ***Família Extensa - Família de Santo: suas peculiaridades***

Apesar do Sr. Roque ser pai de um número expressivo de filhos, os adquiridos do matrimônio com Dona Maria José, a matriarca da comunidade, são 7 mulheres e 5 homens. Lembrando que dessa conta, 2 homens e 2 mulheres, são apenas filhos afetivos e adotivos dela, porém, a mesma declara tê-los como filhos de sangue porque foram criados todos no mesmo terreiro, com iguais cuidados aos demais. O total de descendentes do casal em questão é de 74 pessoas, mais Dona Maria, são 75, porém, 1 filho e 2 netos moram fora do Estado. Então são 72 parentes biológicos que moram na mesma comunidade-terreiro, somando com os parentes só de santo, conforme Balbina, sua filha mais velha, formam, aproximadamente, 100 pessoas do axé morando no mesmo espaço-terreiro, fundado e administrado no passado pelo saudoso Babalorixá, “Congo de Ouro”.

Este é um conceito de família que nos dias atuais tende a desaparecer por várias motivações. Acreditamos que em face da ação dos meios de comunicação modernos que pressionam crianças e adolescentes para mudança de hábitos, muitas vezes também reforçados pelo sistema de ensino, que em sua maioria tende a estimular e recompensar mais o desempenho individual que o coletivo; o simulacro, “o ser que não é”; o sistema capitalista, o acúmulo de tarefas vazias que as pessoas passaram a assumir sem sentido para si, mas como referencial de poder na sociedade civil e oficial; o ser que atendia ao chamado de um, dois ou três: pais, mãe, vó, agora, sente-se na necessidade de atender a vários chamados, em que quase 100% são eletrônicos e virtuais; os hábitos e comportamentos contemporâneos que ensinam às novas gerações que elas podem ser o que quiserem, sem conquistar isso mediante um esforço digno, esses jovens tendem a fugir dos problemas do dia a dia, buscam simulações virtuais ou ações ilegais. Tudo isso, traduz-se em grande desafio para as famílias tradicionais manterem seu contingente, membros, incluindo as novas gerações, sob orientações e valores próprios. Vale ressaltar que estas pessoas, jovens ou adultos, das populações tradicionais, afastam-se de uma zona de segurança, de confiabilidade e respeito, adentram um mundo diferente, espaço do qual não dominam as regras, afastando-se de suas

raízes, tornando-se vulneráveis às armadilhas da Ideologia Terapêutica. A falta de recursos, de uma economia familiar em que, pelo menos, a maioria de seus membros possam trabalhar e tirar o seu sustento, principalmente nos espaços urbanos, para ficar mais próximo dos seus e fortalecer os vínculos consanguíneos e afetivos é um dos empecilhos. No particular da família extensa de santo, está o desemprego, face ao baixo nível de escolaridade, prevalentemente, na maioria dos casos. Por outro lado, se encontra a dificuldade de conciliar as obrigações da casa, para com o Sagrado, com o tempo cronológico que determina as atividades na sociedade em geral, e entra em choque com os fazeres religiosos, de igual modo, com o calendário e horário escolar, pensando nos adultos que desejam retomar os estudos, todavia, sabemos que existem leis que asseguram essas ausências, todavia, na maioria das vezes ficam sujeitas ao subjetivo da administração, a compensação do prejuízo dessas aulas. Outro entrave e o mais perigoso, assim entendemos, é o preconceito religioso entranhado nas instituições privadas que termina deixando-os de fora do trabalho formal. Nessas condições, grande parte dos membros das comunidades terreiros terminam atuando mais como autônomos e/ou na informalidade.

São maiores as vantagens da família extensa, composta por avós, tios, primos, etc. que da família nuclear, composta pelos pais e irmãos, todavia, aquela apresenta problemas também, principalmente, as relativas aos princípios de solidariedade, aos valores adquiridos através do convívio com diferentes gerações, etc. Apesar de a família extensa possuir sempre uma patriarca e/ou uma matriarca que a conduz, que orienta, aconselhar, corrige as falhas e se dedicam em manter a união dos membros, o princípio da liberdade do ser humano, igualmente, é respeitado, daí então, as diferentes personalidades, desejos, sentimentos do ser humano, quando reunidas num só espaço, os conflitos aparecem, mesmo se tratando de família de santo.

As motivações são várias, uma das principais é a falta de recurso financeiro para sanar questões, principalmente, de alimentação e saúde, esta situação, muitas vezes, torna o patriarca e/ou a matriarca impotentes na manutenção da harmonia. A infraestrutura também conta muito, pois, nas famílias extensas está sempre chegando gente nova, bebês ou agregados e as acomodações vão ficando restritas, precisando sempre de um “jeitinho”, isso pode acarretar em disputa de espaços. Caso o recurso familiar seja parco, dificilmente este espaço será ampliado.

## Referências Bibliográficas

BARROS, José Flávio P. Na Minha Casa: *preces aos orixás e ancestrais*. Rio de Janeiro: Pallas. 2003b.

BENISTER, J. Òrun Àiyè: *o encontro de dois mundos - sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Na gamela do feitiço: *candomblé e resistência à repressão*. Salvador. EDUFBA. 1995.

BRAGA, J. Na gamela do feitiço: *candomblé e resistência à repressão*. Salvador. EDUFBA. 1995.

BRASIL. *Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009*. Parágrafo Único. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm) > Acesso em: 31 de maio de 2018.

PINTO, Valdina. O. *Família de Santo e Educação*. ANTIGOMOODLE /Ufba. Disponível em: < [http://www.antigomoodle.ufba.br/file.php/10399/valdina\\_pinto\\_textos/valdina\\_pinto\\_familia\\_educacao.pdf](http://www.antigomoodle.ufba.br/file.php/10399/valdina_pinto_textos/valdina_pinto_familia_educacao.pdf) > . Acesso em 31 de maio de 2018.

POLIVANOV, Beatriz B. *Reapropriações do conceito de “comunidade” na contemporaneidade*. DOCPLAYER. 2015. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/52833463-Reapropriacoes-do-conceito-de-comunidade-na-contemporaneidade-1-beatriz-polivanov-2-universidade-federal-fluminense.html> > . Acesso em 28 de maio de 2018.

SANTOS, Jocélio Telles dos. *Os candomblés da Bahia no século*. 2007. Disponível em: <[http://www.terreiros.ceao.ufba.br/pdf/Os\\_candombles\\_no\\_seculo\\_XXI.pdf](http://www.terreiros.ceao.ufba.br/pdf/Os_candombles_no_seculo_XXI.pdf)> Acesso em: 01 de julho de 2018.

SANTOS, Lorena M. S. dos. Olhar repressivo sobre as práticas religiosas afro-brasileiras: *uma curandeira no rol dos réus em Amargosa - BA*

(1940-1960). Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local / UNEB – Campus V. 2013. Disponível em: < [http://www.ppghis.uneb.br/\\_dissertacoes/lorena\\_michelle\\_silva\\_dos\\_santos.pdf](http://www.ppghis.uneb.br/_dissertacoes/lorena_michelle_silva_dos_santos.pdf) >. Acesso em 31 de maio de 2018.

SILVA, P. A. S. Território: *abordagens e concepções*. Boletim DATALUTA. Artigo do mês: dezembro de 2015. ISSN 2177-4463. Disponível em: < [http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes\\_2015.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2015.pdf) >. Acesso em: 20 de maio de 2018.

SODRÉ, M. O terreiro e a cidade: *a forma social negro-brasileira*. Salvador. Imago Ed.2002.

# CONTRIBUTOS SOBRE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA LÓGICA DE TERRITORIALIDADE DAS TORCIDAS ORGANIZADAS DE FUTEBOL EM FORTALEZA/CE

Francisco Thiago Cavalcante Garcez<sup>1</sup>  
Laura Hêmilly Campos Martins<sup>2</sup>  
Ítalo Moura Guilherme<sup>3</sup>

## Introdução

Inicialmente é imperativo pensar que a problemática da violência no futebol extrapola o gramado, estando ligada diretamente à sociedade, sendo uma expressão das tensões de diversas problemáticas sociais que assolam o Brasil, a exemplo do racismo, preconceitos, machismo, desigualdade, corrupção – características que foram presentes ao longo da formação da sociedade brasileira, sendo fruto de uma construção histórica, “elas são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução” (BORDIEU, 2012, p.46) representada por diversas formas simbólicas.

Cabe-nos ressaltar que o conceito de violência é mutável de acordo com a moral presente no espaço-tempo e que, nem sempre, um ato considerado violento necessariamente pode se constituir crime. É sabido que a sociedade passou por uma espécie de suavização em relação à estética da violência na resolução de seus conflitos, por meio de um longo processo de pacificação de seus costumes, por intermédio de um longo processo

- 1 Assistente Social. Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará. Professor e Coordenador de Pesquisa e Extensão do Curso de Bacharelado em Serviço Social da Faculdade Princesa do Oeste.
- 2 Assistente Social. Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. Discente do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da Faculdade Princesa do Oeste.
- 3 Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Docente da Faculdade Princesa do Oeste.

histórico de mudanças nos hábitos e costumes, denominado de processo civilizador (ELIAS, 2011), cujas consequências incidiram, diretamente, no autocontrole das pulsões e das condutas dos indivíduos.

Idêntico processo foi percebido no futebol, que, conforme Pimenta (2000) menciona, é um espelho da sociedade que o pratica. Conforme expõem Elias e Dunning (1985, p.42), a admissão de uma série de regras com escopo de amortizar os danos físicos causados por determinado esporte reflete um processo civilizatório de desvalorização da violência física como padrão de mediação societária. O pugilista passa a usar luvas para praticar boxe, os jogadores de futebol a usar caneleiras, o goleiro luvas e a exigência de cuidados com a saúde para a prática esportiva, assim como regras bem definidas para evitar agressão física como componente da prática desportiva.

Mesmo assim, tanto no âmbito esportivo como exterior a ele, a violência não deixa de ser presente. Entretanto, em ambas dimensões, a ritualização das práticas sociais – nelas inclusas as práticas esportivas – tem como função o controle da violência por meio da sublimação social, ou seja, a agressividade e o próprio conflito como força impulsionadora da atividade humana passam a ser controlados pela política, pelas leis, pelas regras sociais. Embora não elimine a força agressiva das disputas, as regras evitam que a excitação se transforme em ato ou prática de violência explícita praticados uns contra os outros em situação de oposição e embate.

Ainda que seja reconhecida a existência desses dispositivos civilizatórios constituindo o conjunto de regras e normas socialmente aceitas como legítimas, é recorrente, no futebol, o signo da violência. O esporte mais popular do mundo é, dentre os desportos, o que envolve maiores índices de conflitos e de práticas consideradas violentas (MURAD, 2012), sendo muitas delas tipificadas como criminosas, segundo a ordem jurídica vigente. O conjunto dessas práticas ilícitas envolve tanto os agentes ligados à gestão desportiva como, também, torcedores, a exemplo da manipulação de resultados, envolvimento com grupos mafiosos, apostas ilegais, uso de substâncias proibidas, racismos, homofobias, cambismo, corrupção, agressões físicas e verbais, além de homicídios, que decorrem, no caso da rivalidade entre torcidas, da quebra da capacidade de sublimação social.

As torcidas organizadas de futebol (TOFs) são formadas pela junção de grupos em determinados bairros que, segundo Diógenes (1998), são territórios de domínio da ‘organizada’ que mantém domínio nele [no bairro], não permitindo a entrada de outras, tal fato decorre em níveis regional e nacional. Diógenes (IDEM, p.105) ainda afirma que as “organizadas” “são turmas de jovens com o objetivo de deixarem marcas territoriais”. Assim, formam uma ‘grande galera’ juntando várias outras, provenientes de diversos bairros<sup>4</sup> de determinada localidade.

Nessa lógica de territorialidade, para Diógenes (1998), tem-se que esses espaços de socialização compostos por jovens fazem com que eles sintam a necessidade de autoafirmação em prol do seu território, tanto para o seu crescimento individual, para ter uma maior popularidade e para o crescimento da sua “organizada”, para provar à sociedade, e, principalmente, para outras “organizadas” que sua torcida merece o respeito.

Segundo o Estatuto de Defesa do Torcedor (BRASIL, 2012, p.9) “considera-se torcida organizada, para efeitos desta lei a pessoa jurídica de direito privado ou existente de fato, que se organize para o fim de torcer e apoiar entidade de prática esportiva de qualquer modalidade”.

Murad (2012, p.30), com base em sua pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e do Mestrado da Universidade Salgado de Oliveira, afirma que “a violência entre torcedores no Brasil é praticada por uma minoria de vândalos que oscila entre 5% e 7% das torcidas organizadas.” Estes números, como aqui revelados, referem-se, especificamente, aos integrantes das “organizadas” e não aos torcedores considerados comuns. Sobre esses membros envolvidos com práticas tidas como violentas, como ainda informa Murad, “são jovens entre 15 e 24 anos, que além do domínio dos recursos virtuais, geralmente têm tempo disponível e o conhecimento necessário das técnicas de manipulação de *sites* de relacionamento (IDEM, p. 33)”.

Toledo (1996, p.28), por sua vez, acrescenta outros elementos que passam a constituir parte das representações sociais correntes sobre as torcidas organizadas. Ressalta que muitas delas trazem consigo visão negativa das torcidas organizadas, relacionando-as à criminalidade e à desordem:

---

4 Cf. DIOGENES, G. Territorialidade e violência: novos ritos de ordenação urbana nas grandes metrópoles. IN: **XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**. Fortaleza, 1999.

É corrente também associá-las a gangues juvenis, que promovem a desordem e o caos urbano, afugentando outros torcedores dos estádios de futebol, depredando equipamentos urbanos, congregando desocupados, malandros e marginais de toda espécie.

Pimenta (2007), ao estudar a violência exercida pelas TOFs, afirma que o fenômeno vem ganhando destaque na agenda social, em especial nos veículos de comunicação em massa, sugerindo parecer uma questão central das preocupações do poder público e do homem contemporâneo. No entanto, conforme analisa, a violência que se realiza entre essas torcidas merece ser observada por ângulos cada vez menos policialescos ou midiáticos, sob a lógica do espetáculo, cuja consequência direta é a banalização humana e a criminalização dos jovens torcedores envolvidos nessas organizações. Pimenta (2007) alega que:

[...] a partir da visão dos 'torcedores' (muitas vezes denominados vândalos em trabalhos científicos) e das 'autoridades' envolvidas com o evento esportivo, busca-se relacionar a violência produzida entre as torcidas organizadas com os jogos de relações sociais travados no espaço urbano. Pelos olhos desses envolvidos é que se encaminhará a fundamentação das questões levantadas (p. 123).

A preocupação do Estado e da sociedade em relação a essa problemática da violência e da quebra do autocontrole pode ser evidenciada pela urgência da formação de mecanismos de controle, tais como o Estatuto do Torcedor, Tribunais Esportivos, Justiça Desportiva e polícia especializada para realizações desportivas. Observamos que, apesar de todas essas instâncias, as práticas dos gestores de conflitos no futebol realizadas pelo Estado são insuficientes. As manifestações de comportamentos considerados violentos no futebol ainda trazem impactos negativos para a sociedade.

A partir do exposto, propomos realizar uma análise sobre a violência inclusa na lógica de territorialidade das torcidas organizadas de futebol em Fortaleza/CE. Portanto, pretende-se trazer contributos no que diz respeito à violência simbólica no âmbito futebolístico a partir das lógicas imbricadas pelas torcidas organizadas de futebol.

## Violência simbólica no futebol

A violência é uma constante no futebol, implícita ou explicitamente. Pode estar presente numa jogada entre os jogadores, numa frase dita durante uma quebra de sublimação, entre as torcidas, num excesso de um radialista, numa discussão sobre o time etc. Dada a complexidade, ela não precisa ser apenas física.

Bourdieu (2002) propõe o conceito de violência simbólica: uma forma de violência implícita, sem que haja coação física na qual mesmo as leis e regras sociais passam despercebidas neste contexto, não conseguindo captar explicitamente essa violência.

Bourdieu (2012, p. 7-8) conceitua a violência simbólica como:

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

São formas simbólicas construídas com o avançar histórico da sociedade, que interferem e moldam o individual e coletivo. Como exemplo, podemos destacar a virilidade masculina: sabe-se que em diversos grupos juvenis a aceitação de um novo membro do grupo depende da disposição viril manifestada pelo novo integrante. Não obstante, da mesma forma, o integrante de TOF deve seguir uma conduta para ser identificado e reconhecido como pertencente ao movimento, sendo preferível que seja heterossexual e viril, características consequentes do patriarcado. Isso significa que nos contextos abordados, quais sejam, as junções de territorialização e o patriarcado, demonstra-se que para além das problemáticas das arquibancadas, as torcidas determinam-se de um modo mais amplo em sedes, comandos, que reúnem vários grupos para comporem a torcida na atmosfera de competição e conflito no futebol determinados por símbolos. Estas torcidas organizadas ficam, portanto, num movimento incessante reproduzindo a violência simbólica em busca de uma unidade denominada pela hegemonia.

Há um complexo de símbolos envolvendo as TOFs. Sabe-se que são vários, expostos em peças de vestuários, tatuagens, objetos etc. Toledo

(1996, p.53) afirma que “os símbolos são escolhidos em função do *ethos* de um determinado lugar”.

Assim, o Zé Carioca, outro personagem dos estúdios Walt Disney, é o símbolo de uma das facções torcedoras do Flamengo do Rio de Janeiro. Apesar da sua coloração predominantemente esverdeada, este personagem representa um time rubro-negro. Uma possível explicação para tal fato é que o Zé Carioca expressa a ginga e a malícia do povo carioca que, por sua vez, é identificado pela imensa torcida do Flamengo, que possui adeptos, na sua maioria, nos estratos mais populares (TOLEDO, 1996, p.53).

Simbologias que representam muito mais que apenas simples objetos aleatórios, mas, sobretudo marcas territoriais, a violência simbólica enraizada na escolha dos símbolos.

A faixa é um símbolo de presença e ausência. Ela comunica quem ocupa cada territorialidade. Sendo assim, elas assumem a função de representação de signos territoriais, ou seja, elas “comunicam territórios”. Em cada momento do jogo, o território-estádio ganha diferentes configurações, novas dinâmicas de ocupação e migrações espaciais. Em cada disputa o estádio se re-territorializa, embora mantenha barreiras espaciais fixas. O lado A, TUF, o lado B, Cearamor, permanecem, no Castelão, como marcos territoriais. A divisa entre os territórios é também uma alusão a própria existência da diferença e do conflito entre as torcidas (DIOGENES, 1999, p.3).

Sabe-se sobre essas marcas territoriais que existem o Lado A, Lado B e um espaço pequeno (hoje) representado pelo Lado C<sup>5</sup>, respectivamente, em Fortaleza, seria representado pelo Fortaleza Sporting Clube, Ceará Sporting Clube e Ferroviário, assim como suas aliadas em níveis regionais e nacionais.

Outra característica manifestada como uma das principais formas de violência simbólica nas TOFs são os troféus. Consiste no ganho ilegalmente de determinado material de uma TOF rival, seja camisa, bandeirões, faixas, bonés, calções e outros tipos que contém algum símbolo da “organizada”. Além do ato de tomar a força, furtar ou mesmo roubar, há também exposição na rede social, com intuito de autoafirmação e inferiorização

5 Em Fortaleza atualmente inexistente por conta da união das torcidas do Ceará e Ferroviário. E extinção da antiga Fúria Alvinegra (atual Movimento Organizado Força Independente - MOFI).

do rival, para tal o material obtido deve ser posto em sentido contrário a foto com outro material com uma posição superior. Trata-se de uma forma de violência legitimada pelos integrantes das “organizadas”. Toledo (1996, p.57), sobre as vestimentas das ‘organizadas’, afirma que:

A camisa da Torcida Organizada expressa o pertencimento ao grupo, revela o afeto ao time quanto à própria Torcida. Ela demarca diferenças delimita espaços, reitera identidades, solidariedades e oposições. Sua eficácia consiste no uso pelas ruas, trajetos até os estádios e mesmo dentro deles [...].

Outra questão pertinente de violência simbólica presente nas TOFs está contida nas letras das músicas utilizada por eles. O ato de cantar ou não no espetáculo de futebol depende do aval da diretoria da “organizada”, que, segundo os mesmos, no esforço de não cantarem músicas ofensivas em relação aos rivais, acabam permitindo o uso delas nas praças esportivas.

Ainda é importante ressaltar que tais músicas são motivadas por gafes e algumas ocasiões de insucesso da torcida rival: uma derrota para o adversário, a perda ou desclassificação de um campeonato, declarações polemicas de jogadores, homossexuais no elenco (algo que ainda é inaceitável para a maioria dos torcedores), algumas situações ridicularizantes e constrangedoras que contém algum símbolo de uma determinada ‘organizada’ ou clube de futebol e dentre outros.

Num jogo entre os dois rivais, quando uma torcida se manifesta, a outra torcida busca responder de modo mais enérgico. Esses ritos fazem parte da dinâmica competitiva imposta pelo futebol. Quando um começa a cantar no estádio, o rival responde.

## **A Demarcação de Território**

Toda organização possui um núcleo de seu funcionamento. Nas organizadas esses centros são denominados de sedes. As principais funções dela são a de guardar o material da torcida, para isso criam até um sistema de vigilância do tipo sentinela. Em pesquisas anteriores (GARCEZ, 2013) constatou-se que determinados integrantes da TOF vão às sedes para averiguar a situação, saber novidades, festas, itinerários para jogos, falar de

gafes de outras ‘organizadas’, sobretudo da rival, melhorar a reputação através do que se denomina “marcar presença”.

Convém ressaltar aqui a importância que é dada a sede social e outros espaços de sociabilidade com as marcas da ‘organizada’ (por exemplo: loja), sendo considerados como lares para tais torcedores, são locais que necessitam de constante proteção para evitar situações indesejadas e constrangedoras. É comum integrantes das TOFs manifestarem preocupação com desconhecidos, potenciais inimigos.

Observa-se, então, que há toda uma construção histórica e simbólica para a atual configuração entre os protagonistas do futebol. Elementos que expressam violência como racismo, homofobia, preconceito social, reproduzidas também pelas TOFs como pelos torcedores comuns estão para o futebol como para a sociedade brasileira.

No entanto há um elemento presente nas TOFs em relação à violência que merece consideração, apontado pelos representantes das próprias torcidas organizadas de futebol como um desafio para suas respectivas gestões: o fenômeno da territorialidade vinculado à violência.

A presença das expressões do fator territorialidade nas “organizadas” representa uma forma simbólica de violência concebida através de várias ações pelos seus integrantes. Há uma teia de relações onde a violência simbólica está enraizada que vem se reproduzindo como sinal de reciprocidade em relação à determinada ação divergente de outra torcida

Por fim, como desfecho de análise sobre a territorialidade, um fator importante a ser considerado, reforçando a relação de redes, seriam as alianças entre as TOFs inicialmente com o objetivo de formar novas amizades, mas que contribuem para uma ampliação da violência ocasionada por conta dessas alianças. Como explanado anteriormente, há uma rede de alianças em nível regional e nacional, por se aliarem a TOFs. A aliança gera uma rivalidade com a ‘organizada local’. Exemplificando a complexidade dessa relação: a Torcida Organizada Cearamor (TOC) é aliada da Torcida Uniformizada Terror Bicolor (TUTB), principal ‘organizada’ do clube do Paysandu, time do Estado do Pará, logo ela é rival da Torcida Organizada Remoçada (TOR), do Remo, arquirrival do Paysandu na cidade de Belém. Logo a torcida remista teria uma característica em comum com a Torcida Uniformizada do Fortaleza (TUF): a rivalidade com a TUTB. Pela lógica e estratégia, a TOR seria uma ótima aliada, visto que quando a TUF

chegasse ao Estado do Pará teria uma escolta contra uma rival, criada pelas alianças entre as TOFs.

O caso ainda pode ser mais complexo quando uma “organizada” aliada possui mais de uma rival em uma cidade, por exemplo: a TUF é a aliada da *Young Flu* do Fluminense, do Rio de Janeiro, logo por conta dessa aliança acaba-se por se tornar rival de “organizadas” de outros clubes da capital carioca, esta que possui pelo menos três times com reputação continental: Flamengo, Fluminense e Botafogo. Inclusive este último, possui uma TOF, denominada Fúria Jovem, que é aliada com a TOC, que tem um retrospecto de assassinatos em relação à rivalidade com Leões da TUF desde o ano de 2005.

## Considerações finais

O futebol é um desporto de emoção e estratégia, sendo marcado pela excitação e diminuição do autocontrole legitimado, no qual as regras sociais são afrouxadas, sendo permitidos determinadas ações que não seriam aceitas fora deste universo, como xingar a mãe de um arbitro, ameaçar um grupo rival, incitar a agressividade, uma violência sutil, invisível, portanto, simbólica.

Situado no interior do universo desse esporte, existem uma grande diversidade de torcedores, das mais diferentes classes sociais, do mais pobre ou o mais rico; das mais distintas coletividades. Envolve também o Estado, a mídia, os dirigentes, empresas de todos os portes, os clubes e instituições internacionais. É um esporte com amplo potencial para integrar os países do planeta, construído historicamente mantendo uma relação de conflito e competição entre seus sujeitos.

Apreender os significados dos símbolos, da conduta e do comportamento a partir das ‘organizadas’ representa um passo importante para formulação de políticas públicas efetivas para esses grupos juvenis, não só no que diz respeito destes, mas também a despeito de outros grupos juvenis: como as galeras, as gangues, os grupos do movimento *hippie-hop*, dentre outros. Ou seja, qualquer grupo juvenil que busque excitação.

Entender também, que a relação entre as TOFs é uma construção histórica através de um processo civilizador, onde houve uma sensibilização da sociedade em relação a violência, é fundamental para iniciar estudos e reflexões acerca da temática. Compreender também a dinâmica do conflito

e da construção da rivalidade é imprescindível para a apreensão dos significados atribuídos a violência pelos atores futebolísticos. Podemos citar como exemplo a própria construção da rivalidade entre os clubes cearenses. Ceará e Fortaleza, os protagonistas do *Clássico Rei*, o mais importante jogo do futebol cearense, principalmente, no que diz respeito à rivalidade entre os clubes e torcedores, e, que, qualquer ação ou símbolo de uma torcida em relação a outra pode ultrapassar os limites da violência simbólica. Por exemplo, os torcedores utilizam sátiras sociais relativas à sua construção histórica como: *mundiça, come-ovo e kanal*; os torcedores do Ceará por sua vez, seguem o mesmo caminho: *bostaleza, chupa-manga, carniça*. A peculiaridade é contar vantagem, nisso vale apontar se o rival é pobre, negro, homossexual, pouco inteligente etc. Uma busca incessante pela busca da unidade de serem o melhor, o 'único', que só é possível na eliminação do outro.

Esta pesquisa constatou que existem diversas problemáticas relacionadas à violência simbólica e a lógica de territorialidade, como a questão das alianças, a questão da agressividade implícita, os jogos simbólicos (como tomar uma faixa), enfim, questões que envolvem os códigos das próprias torcidas organizadas e o contexto sociocultural na qual elas estão inseridas.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.671 de 15 de maio de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto de Defesa do Torcedor e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. 88 p.

BOURDIEU, P. **A dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel., 1989.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume ; Fortaleza: Secretária da Cultura e Desporto, 1998.

\_\_\_\_\_. Territorialidade e violência: novos ritos de ordenação urbana nas grandes metrópoles. In: 23 ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 10.,1999, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza, CE: ANPOCS, 1999. Disponível em: < <http://www.anpocs.org.br/encontro/1999/1999.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Redes sociais e juventude: uma etnografia virtual. In: 35 Encontro Anual da ANPOCS, 10., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, SP. ANPOCS, 2011. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/6579684-Redes-sociais-e-juventude-uma-etnografia-virtual.html>>. Acesso em 10 jun. 2015.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1985. p. 421.

FILHO, M. **O negro no futebol brasileiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2003. 343 p.

GARCEZ, F. T. C. **VIOLÊNCIA ENTRE TORCIDAS ORGANIZADAS DE FUTEBOL EM FORTALEZA : PARA ALÉM DAS PRAÇAS ESPORTIVAS**. [s.l.]

Universidade Estadual do Ceará, 2013. GARCEZ, F. T. C. **VIOLÊNCIA ENTRE TORCIDAS ORGANIZADAS DE FUTEBOL EM FORTALEZA : PARA ALÉM DAS PRAÇAS ESPORTIVAS.** [s.l.] Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1987.

MURAD, M. **A violência no Futebol.** São Paulo: Saraiva, 2012. 240p.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1987.

PIMENTA, C. **torcidas organizadas de futebol: violência e auto-afirmação.** Taubaté: Vogal Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Violência entre as torcidas organizadas.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9795.pdf>>. São Paulo, 2000. Acesso: em 14 jun. 2007.

TOLEDO, L. H. **Torcidas Organizadas de Futebol.** Campinas, SP. Autores Associados/Anpocs, 1996. 176p.

WAIZBORT, Leopoldo. **As aventuras de Georg Simmel.** São Paulo: Editora 34, 2013.

## O LEGADO FREIREANO NO CONTEXTO DA DESPOLITIZAÇÃO

Bárbara de Oliveira Lima Rodrigues<sup>1</sup>

Renata Lopes de Oliveira<sup>2</sup>

Tânia Serra Azul Machado Bezerra<sup>3</sup>

### Introdução

**N**ão é de hoje que Paulo Freire despertou sentimentos reativos e gerou temor nas elites políticas e econômicas. O seu legado em Angicos, seu trabalho de militância e sua produção teórica o fizeram ser reconhecido como importante figura da educação brasileira e quase alcançar a efetivação de seu método de alfabetização a nível nacional no governo de João Goulart.

Naquele contexto, Freire esperançosamente vislumbrou um cenário propício ao alargamento de nossa experiência democrática e de uma educação libertadora que corroborasse com ela. No quesito educacional, a implementação do seu método de alfabetização pretendia incluir milhões de brasileiros no mundo letrado e contribuir com o engajamento político da classe trabalhadora na luta por sua emancipação. Uma vez que para Freire alfabetizar implicava não apenas a leitura da palavra, mas a leitura

---

1 Graduada em Serviço Social pela Universidade Anhanguera - UNIDERP. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Bolsista do Programa de Iniciação a Docência – PIBID – CAPES.

E-mail: barbaraolr15@gmail.com.

2 Doutoranda e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em História e graduanda em pedagogia.

E-mail: renatalopesh@gmail.com

3 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Coordenadora de Área do PIBID/CED/UECE.

E-mail: tanciasamb@hotmail.com

da realidade, a formação da consciência crítica e a inserção na luta pelos direitos sociais. (FREIRE e SHOR, 2006.)

A antítese a esse momento progressista e esperançoso na potencialidade dos movimentos populares foi a ditadura militar (1964-1985), período que se caracterizou pelo fortalecimento do poder executivo que passou a governar por meio de atos institucionais para impor leis não previstas, ou mesmo contrárias à constituição. Nesse cenário o educador Paulo Freire tornou-se preso político, em 1964, já que suas ideias de sociedade e educação não se encaixavam nos ideais autoritários e antidemocráticos daqueles responsáveis pelo golpe. (FREIRE e SHOR, 2006.)

Na concepção freireana a educação era vista como prática de liberdade, espaço dialógico, mecanismo de “emersão do povo na vida pública nacional” (FREIRE, 1959, p.97), e devia contribuir com o desvelamento das situações de opressão e a superação das situações-limites através da inserção crítica e ação coletiva. De acordo com Torres (1987, p.32):

Questionar a educação tradicional, promover a conscientização e a libertação dos oprimidos, propugnar um novo tipo de educação dialógica, crítica, participativa, mostrar a eficácia de um método que, em 45 dias, se propunha conseguir que um analfabeto aprendesse a “dizer e escrever sua palavra”, rompendo seu silêncio e sendo “ dono de sua própria voz”, valeu a Freire a prisão e o exílio quando do golpe de Estado no Brasil, em 1964. “Fui considerado- relata Freire- um ‘subversivo intencional’, um ‘traidor de Cristo e do povo brasileiro’.

Diante do confronto entre os dois modelos educacionais que são, em última instância, modelos de sociedade e cidadania, as ideias de Paulo Freire foram atacadas, seu trabalho teórico censurado por ser associado ao ideário socialista e comunista. Numa lógica mesquinha difundida da centralidade do poder à periferia do capitalismo no intuito de afastar a classe trabalhadora de uma possível organização revolucionária.

Na atualidade, mais de 30 anos após o fim da ditadura, observamos que Paulo Freire e sua obra passam a ser novamente alvo de ataques reacionários, o que ocorre concomitantemente à ascensão de grupos conservadores e autoritários ao poder. Assim, de patrono da educação brasileira, conforme a lei nº 12.612 publicada em 2012, devido ao reconhecimento do seu legado como educador popular, alfabetizador, pesquisador e teórico da educação reconhecido internacionalmente, vemos a tentativa de construção da imagem de Freire como um inimigo da educação

nacional, sob a alcunha de “comunista”, “ideólogo do partido dos trabalhadores”, “doutrinador da esquerda”, “manipulador”, “incitador da violência” e responsável por estragar a qualidade da educação pública brasileira.

Junto às críticas a Freire, ocorre à intimidação dos professores que se inspiram em sua prática pedagógica seja pela censura, pelo medo, ou, por vias legais, com a tentativa de implementação do anteprojeto de Lei 8180/2014, batizado de “Escola sem partido”. Movimento esse que ganhou expressividade a partir da ascensão de grupos conservadores ligados aos interesses neoliberais e ao fundamentalismo religioso que objetivam não apenas expurgar intelectuais como Paulo Freire, Karl Marx, Florestan Fernandes e Antônio Gramsci da educação, mas todas as pautas levantadas por uma ideologia progressista. Sobre isso, Cortella (2016) nos apresenta a seguinte problematização:

Quem é o adversário da escola sem partido? São os que defendem a escola com partido? (...) Quem defende isso? Quem defende escola com partido é quem defende a escola sem partido. (...) Ao falar em escola sem partido, o que se diz é que não se deve ensinar isso, isso, é isso... Mas tem que ensinar isto. Que são os valores da família. Quais? Da religião. Quais? Das ciências. Quais? (...) Não existe um movimento escola com partido. O que existe é a convicção, de uma parte da sociedade, que não é tão diminuta, mas não é majoritária, que não deve haver um predomínio da ideologia de esquerda dentro do trabalho pedagógico. (Grifo nosso) (informação verbal<sup>4</sup>)

Considerando as questões apontadas acima buscamos analisar a conjuntura na qual emergiram as críticas a Paulo Freire sob a óptica da despolitização bem como a explicitação dos princípios da educação freireana que vão de encontro ao modelo de escola e sociedade que busca ser hegemônico no contexto atual.

## O contexto de despolitização e o ódio a Paulo Freire no Brasil contemporâneo

Analisando o contexto social do Brasil contemporâneo, vemos que o descontentamento com a política de conciliação de classes se expressou, significativamente, com as manifestações de junho, ou jornadas de

4 Fala de Cortella(2016) na palestra postada Youtube com o título de: ‘Escola democrática X Escola sem partido’.

junho de 2013. Protestos massivos que iniciaram com a contestação do aumento na tarifa do transporte público nas principais capitais brasileiras, e desdobrou em críticas aos altos gastos públicos para sediar eventos esportivos internacionais, à péssima qualidade do serviço público, à corrupção, dentre outras pautas.

Foi perceptível o aumento no interesse de parte da população em torno das pautas políticas e de classe, todavia, contraditoriamente, esse movimento foi violentamente combatido e repudiado pelo governo Dilma/PT e pelos partidos da esquerda oficial. Tem-se, assim, através da repressão brutal/desigual do Estado e seu braço armado, o arrefecimento das massas populares em levante e o recuo das lutas que apontavam o viés neoliberal dos sucessivos governos do PT. Por outro lado, ocupando o espaço da desilusão e despolitização expressões reacionárias agudizam a disputa e tornam-se marcantes para o cenário político nos anos que sucederam. A despolitização é um “[...] processo que envolve uma alteração dos significados políticos da sociedade, que dentro de uma leitura marxista-gramsciana, corresponde a um distanciamento do reconhecimento de uma pessoa ou grupo do seu papel na sua realidade concreta.” (FERNANDES, 2019 p. 212).

A despolitização se manifesta de diversas formas, mas duas classificações são essenciais no entendimento conjuntural da atualidade brasileira: a pós-política e a ultrapolítica. Fernandes (2019) explica que esses conceitos podem coexistirem em um mesmo período, estando fortemente interligados e se reforçando mutuamente.

Sabrina Fernandes (2019, p. 217) vê a pós-política como “um tipo de despolitização que age no campo do senso comum como uma forma de pós-ideologia, na qual assuntos relacionados a status político, social e econômico são efetivamente gerenciados”. Acrescenta ainda:

Esse gerenciamento dá a impressão que não há luta ou disputa de projeto a ser feita. Isso quer dizer que a disputa influenciada diretamente por posições ideológicas é rejeitada; ou seja, o fazer da política torna-se subordinado a uma presumida imparcialidade atribuída à tecnocracia e aos especialistas esclarecidos. (FERNANDES, 2019 p. 217)

Assim, na ótica pós-política, a educação deve ser neutra, a escola deve estar livre de qualquer ideologia, mesmo que não seja possível, já que fortalecer o *status quo*, impedir se pensar sobre formas de se transformar a

realidade material é também se posicionar ideologicamente. Nesse sentido, a teoria positivista e as tendências pedagógicas liberais (Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada não Directiva e Tecnicista), são vistas como ideais e unicamente corretas no ambiente escolar. As tendências progressistas (Libertadora, Libertária, Histórico - Crítica), são vistas como doutrinatoras.

Nessa conjuntura, o crescimento do ódio a Freire é uma das expressões da ultrapolítica. Segundo Slavoj Žižek (1999 p. 241): “A ultrapolítica recorre ao modelo de guerra, a política é concebida como uma forma de guerra social”. Sabrina Fernandes (2019 p. 256) explica que “o conflito ultrapolítico é militarizado no sentido em que constrói a identidade de um ‘inimigo’ e o promove como o núcleo das relações sociais e políticas.” Acrescenta ainda que existem diferenças entre a ultrapolítica e o antagonismo inerentes à luta de classes, uma vez que o cenário ultrapolítico:

[...] despolitiza as fontes do conflito e tende a empoderar aqueles que já se beneficiam do status quo, devido ao seu moralismo conservador e à vitimização de uma classe ou grupo de pessoas que não querem comprometer seu status dominante. Ao contrário do antagonismo de classes, a guerra ultrapolítica é travada contra um inimigo construído. (FERNANDES, 2019 p. 256)

A forma utilizada para aprofundar essa despolitização que hegemonicamente se apresentava pós-política e, aos poucos, foi-se agudizando como ultrapolítica (FERNANDES, 2019), teve como principal motivador e massificador a construção de um trabalho de base que ocorreu nos veículos televisivos, mas apresentou sua face mais cruel nas redes sociais com a propagação de *fakenews* e ataque aos direitos humanos, disseminando ódio e violência com discursos misóginos, LGBTfóbicos, antiesquerdista e antipetista.

A justificativa dos ataques às pautas identitárias se apoiavam na moralidade cristã, na manutenção da família tradicional e teve nas redes sociais seu principal veículo de difusão em larga escala. Nesse contexto, o Programa Escola Sem Partido ganhou força, e, os mesmos veículos que multiplicavam tais narrativas, passaram a defender também a ideia de que a escola deve ser um ambiente de neutralidade política e sem “ideologia de gênero”.

As manifestações que aconteceram, após a violenta desarticulação por parte do Estado (governado pelo PT), em nome da conciliação de classe e do pacto neoliberal, às lutas/lutadores de 2013, no lugar de propor o alargamento das experiências de horizontalidade, guinaram à extrema direita e arrastaram-se para o golpe de 2016. As pautas progressistas desapareceram e os novos movimentos passaram a apresentar características conservadoras e retrógradas. Nesse sentido, a figura de Paulo Freire, dentre outras pautas ditas de esquerda, sofre severos ataques. Nesses protestos:

Setores conservadores expressaram sua ira em relação à teoria freireana a partir de cartazes com os dizeres: “Basta de Paulo Freire!”. Tais dizeres traziam o descontentamento com o que chamavam de “educação ideológica”, promovida nas escolas brasileiras. As redes sociais, nesse sentido, transformaram-se em fértil terreno para a disseminação do ódio em relação a Freire, e de manifestações diversas acerca de sua obra, revelando não raramente uma ignorância explícita. (RIBEIRO, 2018 p. 223)

Os discursos ultraliberais ganharam visibilidade, não por representarem os reais interesses da população que os reproduziam, vez que eles também foram incorporados por parte da classe trabalhadora. Eles conquistaram espaço por encontrar terreno fértil na descrença da política partidária representativa e nas ideias conservadoras sob as quais se constituiu a sociedade brasileira. Assim, o crescimento de debates sobre feminismo, questões étnicas e a militância LGBT, e pequena subversão da ordem social vigente com o acesso de indivíduos do segmento popular a espaços antes elitizados, gerou uma forte reação dos grupos mais conservadores.

Com adesão de ideias ultraliberais, juntamente com a ideologia conservadora, os ataques a Paulo Freire se intensificaram.

[...] movimentos conservadores que em muitos momentos escolheram Paulo Freire como alvo, acusando-o de ser uma espécie de mentor da doutrinação ideológica que impera na educação brasileira. Tais acusações, evidentemente sem nenhum componente científico, passaram a vigorar consolidadamente em setores da Direita, e serviram de pretexto, por exemplo, para consolidação do movimento “Escola sem Partido”, que deu origem a realização de um anteprojeto de lei, levado adiante em alguns Estados via câmaras

estaduais, e em nível federal, especialmente pelo Projeto de Lei 196 do senador Magno Malta. (RIBEIRO, 2018, p. 223).

Em nossa concepção as críticas a Freire são um ataque ao modelo de educação crítica, contextualizada e transformadora que ele defende, que mais uma vez se choca com um modelo de sociedade conservadora e excludente. Assim num contexto de conservadorismo e retirada de direitos sociais as elites dominantes buscam a formação de sujeitos alinhados ideologicamente com o regime e não questionadores da realidade

Nesse sentido, no tópico a seguir abordaremos os motivos do ódio a Paulo Freire, considerando sua potencialidade para a superação do contexto de despolitização vigente.

## O que motiva o ódio a Paulo Freire?

Analisando os pretensos argumentos que vêm motivando uma repulsa à Paulo Freire, a saber, a suposta ineficiência de seu método de alfabetização, o caráter ideológico partidário atribuído a pedagogia de Paulo Freire, o rótulo de doutrinador, manipulador, incentivador da desordem e desagregador da unidade nacional, observamos que eles se fundam em um profundo desconhecimento sobre história da educação brasileira e da pedagogia proposta por Freire. Bem como, são pautados numa ideologia conservadora, elitista, excludente e ultraliberal que busca retirar do campo da educação as principais pautas sociais e obscurecer o caráter político e potencialmente transformador do fazer educativo.

Numa aproximação com as reflexões suscitadas pelo conceito da ultrapolítica vemos ser desenhada a imagem de Paulo Freire como inimigo nacional que deve ser combatido, pois ao contrário da lógica atual de despolitização, que nega as lutas de classes e normatiza as desigualdades sociais e injustiças, o legado de Freire é de desvelá-las, denunciá-las, anunciar que mudar é possível, e conclamar a inserção na luta política destacando o papel da educação nesse processo. Uma educação que não deve ser feita de cima para baixo, mas deve ser dialógica, contextualizada e horizontal.

Um dos grandes contributos da obra de Freire, que vem sendo atacado sob a roupagem do “Escola Sem Partido” e a crítica da “doutrinação ideológica”, é o desvelamento da dimensão eminentemente política do

fazer educativo, reconhecendo o seu papel para a manutenção ou transformação social. O que pode ser percebido a partir de questionamentos simples como “Em favor de que estudo? Em favor de quem estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo” (FREIRE, 1996, p.77). Isso nada tem a ver com a imposição de linhas partidárias, mas remete a importância do respeito a pluralidade de experiências sócio-históricas e culturais, é um processo educativo comprometido com a superação das situações de subalternidade, da educação como prática de liberdade”. Conforme Freire (2008, p.73): “Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador”.

Freire em sua trajetória explicita os antagonismos sociais gerados pelo sistema capitalista e volta sua proposta educativa para a restituição da humanidade e fortalecimento da autonomia das camadas populares, os oprimidos, os excluídos, os colonizados, sujeitos sociais que historicamente vêm sendo espoliados física e simbolicamente. Já a educação de caráter liberal não objetiva a formação de atores sociais autônomos e críticos, objetiva apenas treinamento técnico e científico, limitando a compreensão da cidadania a uma “boa capacidade para produzir” (FREIRE, 2008, p.50).

Ter clareza sobre essas disputas de projetos em torno da educação é basilar para compreender a conjuntura atual de projetos como o “Escola Sem Partido”, a reforma do ensino médio com foco no ensino técnico e menor carga horária destinada às disciplinas de humanidades, que cumprem o papel de fazer refletir sobre a realidade sócio-histórica e cultural e intervir de forma crítica sobre ela, e, ainda, os constantes ataques a Paulo Freire, uma vez que este assinala que essa confrontação não é apenas pedagógica, mas eminentemente política.

[...]. da minha parte, não tenho dúvida de que a confrontação não é pedagógica e sim política. Não é lutando pedagogicamente que vou mudar a pedagogia. Não são os filósofos da educação os que mudam a pedagogia, são os políticos sob nossa pressão que vão fazê-lo, se os pressionarmos. A educação é uma prática eminentemente política. Daí a impossibilidade de se implementar uma pedagogia neutra. No fundo, não há neutralidade. Para mim, repito, esta é uma luta política. (FREIRE, 2008 p.48).

Creemos na impossibilidade da neutralidade numa sociedade permeada por contradições sociais e conflitos, disputas de poder e hegemonia de saberes. Em conformidade com Freire cremos que “só há uma maneira de matar a ideologia; é ideologicamente (opt,cit, p.50). Assim o ato educativo não é neutra depende da opção que “pode ser democrática, assim como pode ser elitista e autoritária (opt.cit .p.72). Nesse sentido, o ódio a Paulo Freire, em nosso entender, decorre da explicitação do seu posicionamento político, de seu alinhamento com as ideias igualitárias, de sua epistemologia contra hegemônica, que almeja a construção de uma sociedade justa, emancipada, sem opressor e oprimidos.

[...] Parece-me urgente que superemos um sem-número de preconceitos sobre a democracia, associada sempre a burguesia. Ao abrir-nos a seu nome, muitos pensam em conservadorismo, exploração burguesa, social-democracia. Eu penso em socialismo. Por que não? Por que não conciliar transformação social profunda, radical, com liberdade? (FREIRE, 1998 p. 39-40).

Curiosamente, quem não nega seu posicionamento à esquerda é a extrema direita na internet. Associam Freire a uma luta anticapitalista, nisso eles mostram-se exitosos em suas avaliações sobre o autor, mas, obviamente, o fazem no intuito de desacreditar o valor do autor diante de um cenário social pouco letrado e alheio ao caráter antissocial do capital. Assim, sob a ótica da despolitização ultrapartidária, liberal o responsabilizam pela doutrinação marxista nas escolas que, na falácia de tais algozes, seria uma das grandes causas do fracasso escolar brasileiro. Escamoteiam, outrossim, que o insucesso da educação brasileira tem raízes fincadas no dualismo educacional que sustenta um modelo precário de escola (pública) e cultura para a classe trabalhadora e um elitizado sistema de ensino para os que podem custeá-lo. Essa é a lógica reificante do Programa Escola Sem Partido.

A direita demonstra êxito nesse rótulo atribuído ao autor, em especial por conseguir despolitizar tal rótulo, uma vez que ele serve à defesa do *status quo*, a negação das lutas de classes e normatização das injustiças do capitalismo. Nesse sentido, o rótulo entrega um significado vazio e um significante associado a sentimentos de repulsa. A associação de Freire à doutrinação soa como um julgamento moral, um xingamento, cujo propósito é fazer da figura de Paulo a representação de um falso inimigo.

Destruir a imagem de Freire é uma estratégia de intensificar a despolitização à ultrapolítica, pois sua obra é reconhecida mundialmente e o autor figura como o terceiro pensador mais citado na área das humanidades. As ideias defendidas por Freire são conflitantes com o projeto de sociedade da minoria beneficiada com as políticas liberais.

Paulo Freire objetiva uma sociedade livre de imposições autoritárias e desumanizadoras e sua tendência pedagógica libertadora mostra-se extremamente coerente com esse projeto. Pautada na teoria da ação dialética, o autor busca um fazer dialógico com os grupos populares, crítico e humanizador, pautado na colaboração, na união, na organização, na síntese cultura e na horizontalidade das relações entre professor e aluno para a superação da lógica colonializante e alienante (FREIRE, 2018).

Destacamos que Freire não nega o papel diretivo do educador, como ele mesmo afirma no livro *Medo e Ousadia* (2006), mas interpreta que o professor deve-se configurar como um indivíduo não opressor, que mine a criatividade e a possibilidade de transformação e aprendizado. Nesse sentido mostra sua aversão ao autoritarismo.

A crítica desses setores conservadores à teoria freireana carrega a injusta acusação de que Paulo Freire é um doutrinador, quando, na verdade, toda sua obra possui em si um valor essencial: o diálogo. Os setores conservadores que atacam a teoria freireana possuem imensa dificuldade de produzir críticas com um mínimo de fundamento científico capaz de refutar e contrapor a teoria freireana. Limitam-se à acusação de doutrinação negando a dialogicidade, certamente, marca central de suas obras." (RIBEIRO, 2018 p. 227).

Diante desse cenário, como a esquerda reage a essa política de ódio ao patrono da educação brasileira? No Youtube, por exemplo, é possível ver uma série de vídeos de canais progressistas que almejam defender Freire e combater a desinformação acerca do autor, mas não dificilmente ocultam seu viés anticapitalista como uma forma de protegê-lo dos estigmas que a esquerda têm sofrido. Assim não raro o debate na perspectiva classista é ignorado.

No canal *Meteoro*, por exemplo, há um vídeo cujo o título é "Quem não é Paulo Freire". Nele é apresentado um trecho da entrevista com Paulo Freire no programa *Altas Horas*, onde um dos telespectadores pergunta: "Você é um educador comunista?" Paulo Freire responde que a pergunta

é legítima e defende o direito de se fazê-la. Posteriormente afirma não ser anticomunista, mas também não ser comunista. Nesse momento o vídeo é cortado. Indo diretamente a entrevista completa, Paulo Freire continua a frase afirmando ser socialista e que acredita no poder popular.

Esse exemplo mostra que enquanto a direita utiliza a ultrapolítica para tornar Paulo Freire um potencial inimigo, parte da esquerda faz o uso da pós-política como estratégia de combate à ultrapolítica. Essa é uma prática usada no intuito de não assustar o público leigo diante dos estigmatizados atribuídos a esquerda. Embora essa estratégia faça algum sentido no contexto político presente, afasta a consciência de classe e fere a própria concepção de ética freireana. Conforme Freire “o grande respeito que tenho pelos meus educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isso é educativo.” (FREIRE, 2008, p.73).

A estratégia de utilizar a despolitização pós-política pode intensificar ainda mais a despolitização e minar as possibilidades de transformação. Afinal, como politizar despolitizando? Como combater a despolitização fazendo o uso da mesma? É uma estratégia não apenas falha, como incoerente. Essa incoerência é mais grave quando se pensa na epistemologia freireana, pois nela politização é uma questão central. Professor Ernani Maria Fiori descreve a metodologia freireana como:

[...] um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. E “a educação como prática da liberdade”. (FREIRE, 1978. p. 15).

Essa atitude pós-política dentro da esquerda é preocupante e merece ser questionada, pois demonstra que diante do crescimento monstruoso

dos discursos de ódio, apresenta-se uma reação despolitizada que adere a discursos liberais ao invés de propor um projeto societário de equidade e justiça social, essa prática destrói o sonho de construção de mundo sem dominação.

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 1992 p. 17).

Creemos que nesse cenário ser propositivo é a saída mais coerente, para isso é necessário esperar, manter o sonho, a crença no inédito-viável, compreender que o mundo não é, mas está sendo, e por estar sendo pode ser transformado. Assim com a conscientização em torno da historicidade dos processos e a compreensão dos ser humano como fazedores da cultura é possível romper com a ideologia neoliberal fatalista e paralisante.

Vem sendo uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana. (FREIRE, 1992 p.56).

Retomando Pedagogia do Oprimido (2018), Freire destaca que o povo, entendido como classe trabalhadora, é o único capaz de romper com a lógica hegemônica, humanizar-se e humanizar os opressores, libertando ambos das estruturas de dominação (FREIRE, 2018). Assim sendo podemos inferir que a libertação é um projeto exclusivo da esquerda, que não implica na inversão na relação entre opressores e oprimidos, mas na superação dela numa lógica colaborativa e horizontal. Nesse sentido, esvaziar a dimensão política, social e contra hegemônica de Freire é ceder ao modelo desigual. Isso implica dizer que a esquerda, ao aderir a lógica da despolitização nega seu valor ontológico.

## Considerações finais

No cenário atual, faz-se o uso da despolitização para destruir a imagem de Paulo Freire, mas, contraditoriamente, as ideias de Paulo Freire podem contribuir para politização, engajamento político, o desvelamento da realidade, elucidando os reais conflitos existentes nos antagonismos de classe, isso porque que o autor é a oposição à despolitização.

O temor às ideias freireanas, o ódio ao que ele representa encontram-se marcados neste artigo por dois períodos distintos: a ditadura civil militar e a atualidade. Ambos momentos históricos com expressões de autoritarismo. Com o autoritarismo sempre se perde. Perde-se na humanidade, no debate e na lógica. O autoritarismo é presente em cenários em que o ato de pensar deve ser impedido. Pronunciar o mundo é um perigo, vez que pode expor as maiores injustiças. Desse modo, diante de toda a desvantagem enfrentada pelos menos favorecidos, a única forma dos opressores de se manterem no poder é pelo uso da força, da violência, seja simbólica ou física. Quando o pensar sobre a realidade é um perigo, quer dizer que ela precisa ser transformada. Impedir o questionamento, a problematização para a construção de uma visão mais lúcida é uma doutrinação para que se legitime o *status quo*.

## Referências bibliográficas

BORBA, A.; LESNOVSKI A. F. M. Quem não é Paulo Freire?. **Youtube**, 15 de abr de 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ww02BK-2VY00>>. Acesso em 21 de agosto de 2019.

CORTELA, Sérgio Mário. **Escola democrática X Escola sem partido**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_t620REIcNI&t=362s](https://www.youtube.com/watch?v=_t620REIcNI&t=362s). Acesso em 19 agos. 2019

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: A encruzilhada da esquerda brasileira**. Autonomia Literária, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 12. Ed. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Compromisso**. América Latina e Educação Popular. Indiatuba, SP. Villa das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo:UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora Paz e Terra, 1998.

RIBEIRO, Márden De Pádua. Por mais Paulo Freire e menos Escola sem Partido. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 222-236, 2018.

TORRES, Rosa María. **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. Edições Loyola, 1987.

ZIZEK, Slavoj; ŽIŽEK, Slavoj. **The ticklish subject: The absent centre of political ontology**. Verso, 1999.

YouTube. (2016, Setembro 16). Mario Sergio Cortella Escola democrática x escola sem partido parte2

# PROJETOS CONSERVADORES NA EDUCAÇÃO EM DEBATE: ESCOLA SEM PARTIDO, EDUCAÇÃO DOMICILIAR E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS.

Raquel Dias Araujo<sup>1</sup>  
Sandra Maria Marinho Siqueira<sup>2</sup>  
Fernando Lacerda Júnior<sup>3</sup>

## 1. Introdução

O presente artigo assume como objetivo central situar os projetos Escola sem Partido, Educação Domiciliar e Militarização das Escolas no atual contexto de avanço das ideias conservadoras e reacionárias, buscando compreender como esses projetos se articulam, a partir da disputa ideológica, com o projeto do capital para a educação de privatização e mercantilização cada vez mais profundas.

No primeiro momento do texto, apresentamos os elementos conceituais e de contextualização do avanço do conservadorismo no Brasil, tomando como referência a obra de Edmund Burke (1982), reconhecido teórico da matriz conservadora, bem como as contribuições dos autores críticos às ideias conservadoras e que vêm produzindo análises sobre a situação brasileira e que lançaram várias pistas sobre a natureza do momento que estamos vivendo.

No segundo momento, analisamos os projetos educacionais conservadores supracitados, apresentando suas especificidades e suas relações com o contexto político e econômico atual, buscando desvelar o

1 Professora associada do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

2 Professora associada do curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

3 Professor adjunto do curso de psicologia da Universidade Federal de Goiás – UFC. Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC.

significado, as consequências e as suas articulações com o projeto ideológico da nova direita.

À guisa de considerações finais, apontamos as iniciativas de resistência aos referidos projetos, contrapondo-os à defesa de uma educação pública, gratuita, democrática e socialmente referenciada.

## 2. O avanço do conservadorismo: Elementos conceituais e de contextualização no Brasil

A matriz ideológica do conservadorismo é reconhecidamente associada ao pensamento de Edmund Burke<sup>4</sup> (1982), tendo como referencia a obra *Reflexões sobre a revolução na França*, publicada em 1790, imediatamente após o desencadeamento do processo revolucionário na França, acompanhado de Roger Scruton (2015)<sup>5</sup>.

Souza (2016) elencou alguns elementos da análise de Burke sobre a Revolução Francesa que revelam o conteúdo conservador do seu pensamento: 1) Os acontecimentos de 1789 foram “[...] um atentado ao mais elevado patamar civilizacional que a humanidade já havia alcançado: as instituições e tradições do antigo regime” (p. 365); 2) “[...] as concepções de igualdade, direitos do homem, razão, antropocentrismo, liberdade individual, soberania popular, são identificadas como ideias perigosas à ordem estabelecida [...]” (p. 367); 3) “[...] seria papel da nobreza e dos mais altos signatários das classes dominantes a realização das mudanças políticas na França, não dos setores dominados da sociedade” (p. 370); 4) Os membros das classes trabalhadoras eram “homens feitos para serem instrumentos e não para exercer um controle” (p. 370).

Burke (1982, p. 102), ao se referir às consequências da Revolução, é contundente ao dizer que seria “[...] impossível estimar a perda que

4 Edmund Burke (1729-1797) foi um político, filósofo, teórico e orador irlandês, membro do parlamento londrino pelo Partido Whig. Sua principal expressão como teórico político foi a crítica que formulou à ideologia da Revolução Francesa, manifesta em *Reflexões sobre a revolução na França*, considerado o expoente máximo do pensamento conservador. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Edmund\\_Burke](https://pt.wikipedia.org/wiki/Edmund_Burke). Acesso em: 15/10/2019.

5 Roger Vernon Scruton (27 de fevereiro de 1944) é um filósofo e escritor inglês cuja especialidade é a Estética. Scruton tem sido apontado como o intelectual britânico conservador mais bem-sucedido desde Edmund Burke. Scruton foi nomeado como Cavaleiro Celibatário pela Rainha Elizabeth II em junho de 2016. É autor de mais de 30 obras. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Roger\\_Scruton](https://pt.wikipedia.org/wiki/Roger_Scruton). Acesso em: 15/10/2019.

resulta da supressão dos antigos costumes e regras da vida. A partir desse momento não há bússola que nos guie, nem temos meios de saber a qual porto nos dirigimos”. Na mesma direção, em outra passagem, faz uma apologia ao Rei<sup>6</sup> e a sua suposta bondade contra a qual os rebeldes teriam se insurgido: “Os franceses resistiram a quem só lhes queria fazer concessões, revoltaram-se contra quem lhes queria proteger, dirigiram seus golpes contra um homem cuja mão só lhes estendia graças, favores e franquias”. (BURKE, 1982, p. 74). Em ambas as passagens, fica explícito o apego às tradições e às instituições do antigo regime.

Em sentido oposto, rejeita as novas instituições que floresceram no processo revolucionário, como a Assembleia Nacional formada a nove de julho de 1789: “Mas não há nome, poder, função, instituição artificial que possa fazer homens, que compõem um sistema de autoridade, diferentes daquilo que Deus, a natureza, a educação e seus hábitos de vida lhe fizeram” (BURKE, 1982, p.75).

Resumindo, Souza (2016, p. 360-1) ressalta que o conservadorismo geralmente é associado às posições contrárias às pautas da esquerda, assim como, é tido “[...] como conservador o indivíduo ou grupo político contrário, por exemplo, à luta pela universalização dos direitos e às demandas pela radicalização da democracia”. Tal posição também costuma ser associada “[...] à adesão à ideologia do mercado, que envolve desde a defesa da mercantilização cada vez maior da vida social, até a agenda de combate ao avanço dos direitos humanos”. O conservadorismo, também, renuncia aos ideais de democracia e justiça social, uma vez que considera a desigualdade social natural e positivamente constituída (SOUZA, 2016, p. 364).

Partindo dessas premissas, podemos afirmar que estamos vivenciando um avanço acelerado das ideias conservadoras no Brasil e sob a vigência de uma situação reacionária aberta com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), caracterizado, em nossa opinião, como um golpe parlamentar, mas que vem se aprofundando desde então, com a ascensão de Michel Temer à Presidência da República e, posteriormente, com a vitória de Jair Bolsonaro como seu sucessor e a reconfiguração do parlamento brasileiro, com uma maior ocupação dos

---

6 Luís XVI foi Rei da França e Navarra de 1774 até ser deposto em 1792 durante a Revolução Francesa, sendo executado no ano seguinte.

espaços pela bancada evangélica, pelos militares e representantes do agronegócio, a chamada bancada BBB – Bala, Bíblia e Boi.

Essa situação não se desenhou imediatamente após a eleição de 2018, com a vitória de um governo de extrema-direita. Na verdade, vem se configurando há bastante tempo. Após a experiência de 13 anos de governos marcadamente de colaboração de classes, a saída encontrada pela burguesia foi uma ruptura com esse projeto, num contexto de crise econômica que, a partir de 2014, intensifica-se gerando uma maior pressão sobre o governo Dilma para realizar a qualquer custo o ajuste fiscal, tornando-se cada vez mais fragilizado porque não consegue responder as exigências do capital rentista.

Nesse sentido, o golpe parlamentar tinha como finalidade dar prosseguimento ao ajuste fiscal e aniquilar as concessões, mas também as conquistas de períodos históricos anteriores, revelando o caráter conservador da burguesia brasileira que se explicita de forma aguda em momentos de crise econômica. Em artigo já citado, afirmamos que a “burguesia brasileira já nasce legatária de uma herança política e cultural conservadora porque se ergue sob a base de uma sociedade secularmente escravagista, racista, patriarcal” (ARAUJO, AYRES, SOBRAL, 2018, p. 87).

Mesmo sob o modelo petista de inclusão social, assentado na “cidadania pelo consumo”, que produziu alterações na pirâmide social brasileira, não houve diminuição da obscena desigualdade social no país (DEMIER, 2016, p. 19), ou seja, embora menos pobre, o Brasil permaneceu, essencialmente, conservador.

Demier (2017), ao analisar a situação política brasileira pós-golpe, defende a tese de que estaríamos sob um regime novo, o da “democracia blindada”, o qual é parte constitutiva do projeto neoliberal de gestão do Estado burguês, mas que caracterizaria, por adotar procedimentos de blindagem das conquistas populares de forma a garantir o êxito da implantação das contrarreformas, de medidas extremamente impopulares como soluções fatalistas, ou seja, como únicas soluções possíveis.

Entramos numa fase de desestruturação do pacto social estabelecido desde a Constituição Federal de 1988 e de desconstitucionalização dos direitos sociais, com a implantação de um conjunto de contrarreformas, assim denominadas porque se caracterizam por retroceder direitos e conquistas ao invés de conservar e ampliar.

Calil (2019), na esteira do pensamento de Demier (2016), reconhece a existência de uma democracia autoritária, constituída pelo “gradativo fechamento do regime sem uma ruptura aberta”. Este processo seria, então, “[...] marcado pela progressiva restrição das liberdades sem uma ruptura política aberta” (CALIL, 2019).

O autor supracitado (2019) chama a atenção para os elementos que constituem um núcleo ideológico reacionário e que caracterizam o governo Jair Bolsonaro, como anticomunismo, antipolítica, militarismo, armamentismo, culto da violência, mitificação do líder, misoginia, criação sistemática de inimigos, disseminação do ódio aos direitos humanos.

### 3. Os projetos conservadores na educação

Nesse item, analisamos os projetos Escola sem Partido, Educação Domiciliar e Militarização das Escolas situando-os no quadro mais geral do avanço das ideias conservadoras no cenário brasileiro e de seus impactos no campo educacional.

#### 3.1. Escola sem Partido ou Escola com Mordaça?

O Movimento Escola Sem Partido – MESP surgiu no ano de 2004, inicialmente, sob a forma de Organização Não Governamental, presidida pelo advogado Miguel Nagib<sup>7</sup>, depois, transformada em Associação, em 2015, mas só começava a ganhar destaque em 2014, quando surgem os primeiros projetos de lei – PL amparados no respectivo Movimento, a saber, os PL 7180 e 7181, de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA), que pretendiam alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, os quais foram arquivados.

Em 2015, surge o PL 867/2015 do deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF), que propunha alterar a LDB em vigor incluindo o Programa Escola Sem Partido – PESP nos princípios da educação nacional. Em

7 Miguel Francisco Urbano Nagib (Mogi das Cruzes, 9 de novembro de 1960) é um advogado brasileiro, conhecido por ser fundador e líder do movimento Escola sem Partido, fundado em 2003, e idealizador do texto que originou diversos projetos de lei homônimos. É procurador do Estado de São Paulo desde 1985 e foi assessor de ministro do Supremo Tribunal Federal de 1994 a 2002. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Miguel\\_Nagib](https://pt.wikipedia.org/wiki/Miguel_Nagib). Acesso em: 15/10/2019.

seguida, uma versão substitutiva ao PL 7180/2014, que havia sido desarquivado, incorpora como apensados o PL 7181/2014 e o PL 867/2015. A versão substitutiva do PL 7180/2015 propõe no seu artigo primeiro a inclusão do Programa Escola Sem Partido nas diretrizes e bases da Lei 9.394/96. Além da versão substitutiva, em 2016, começou a tramitar outro projeto de lei com o mesmo conteúdo no Senado Federal, o PL 193/16, o qual foi retirado, em 2018, pelo autor, o Senador Magno Malta (PR/ES).

Não é à toa que as propostas defendidas pelo Movimento Escola sem Partido tenham ganhado relevância nesse momento, ou seja, no contexto de avanço das ideias conservadoras no Brasil.

Vários outros projetos foram apensados à versão substitutiva, tratando de temas correlatos, como, tipificação do assédio ideológico como crime, proibição de uso dos termos gênero ou orientação sexual nos planos de educação e nos currículos, proibição de uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas etc.

Ao longo do ano de 2018, o PL 7180/14 foi submetido à votação 12 vezes na comissão Especial da Câmara dos Deputados até ser encaminhado para arquivamento no dia 11 de dezembro do mesmo ano, quando ocorreu a última reunião da Comissão Especial da Legislatura em vigor. O PL foi oficialmente arquivado no dia 31 de janeiro de 2019. No entanto, no dia 19 de fevereiro, o PL 7180/14 foi desarquivado por meio de pedido do deputado federal Alan Rick (PRB-AC), concomitante ao surgimento do PL 246/19 com mesmo conteúdo de autoria da deputada federal Bia Kicis (PSL-DF).

A tese principal dos defensores do projeto Escola sem Partido é de que a escola atual é doutrinadora e disseminadora das ideias de esquerda e de uma ideologia de gênero. Nesse caso, os disseminadores dessas ideias seriam os professores e as professoras. Como consequência, transforma o professor e a professora em inimigos, promovendo uma total desqualificação destes profissionais, como bem salientou Penna (2017), mediante “[...] remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor [pluralismo de concepções pedagógicas, liberdade de ensinar], chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão”.

Essas ideias embalam um conjunto de projetos de lei que buscam cercear o livre pensar e a liberdade de ensinar em sala de aula, através da proibição de conteúdos e da punição/criminalização de docentes, bem como vem incentivando a perseguição ao(à)s docentes por parte dos

apologistas do movimento Escola sem Partido e do próprio governo e seu ministro da educação quando dizem que é direito dos alunos filmarem os professores.

Os projetos Escola sem Partido, em todas as suas versões, e seus apensados, vistos isoladamente, já nos causam espanto, tanto pela existência em si de projetos com essas características e pelas suas proposições. Analisados à luz da conjuntura e do avanço da agenda privatizante e mercantilizante da educação, tornam-se mais virulentos ainda, pois expressam um conjunto de modificações na legislação educacional como um todo com profundos impactos na atividade docente.

A tentativa de amordaçamento dos docentes e a descaracterização da função social da escola e da universidade públicas têm o objetivo nítido de submeter cada vez mais a educação aos imperativos do mercado. Ideologicamente, busca-se imprimir um caráter mais conservador à educação e, economicamente, aplica-se uma agenda ultra liberalizante de natureza privatista e mercantil. Amordaçar para privatizar. Parece-nos que este é o receituário da classe dominante sob a égide de um governo de extrema direita num contexto de crise do capital.

### **3.2. Militarização das escolas: Polícia, para quem precisa?**

A política de militarização das escolas encontra-se em sintonia com o processo mais geral de militarização da vida social baseada no mito de que o problema da violência na escola e da indisciplina e em todas as esferas sociais não tem relação com as questões de ordem econômica, política, social e cultural, sendo, portanto, um problema a ser resolvido pela polícia. Dessa forma, a violência estrutural que marca as relações sociais de exploração e dominação sob a ordem do capital e sobre as quais se erguem os diversos tipos de violência, inclusive, as “simbólicas”, ficam totalmente veladas.

O Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes-SN (2019) denuncia:

Após décadas de precarização das escolas públicas e com o agravamento da crise econômica, os governos do momento tentam responder problemas complexos, como violência escolar, fracasso escolar etc. com uma fórmula simplista que reduz tudo a um caso de polícia.

Tal política ganhou centralidade no campo da política educacional do governo Jair Bolsonaro por meio do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, com o objetivo, dentre outros, expresso no Art. 16,

II - de propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio; (BRASIL, 2019).

O Decreto anterior foi reforçado pelo Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim “com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (Art. 1º) em parceria firmada entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa, em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Além dos dois decretos, o governo federal também realizou uma Emenda Constitucional – EC 101, de 3 de julho de 2019 – acrescentando § 3º ao art. 42 da Constituição Federal para estender aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito à acumulação de cargos públicos prevista no art. 37, inciso XVI.

De acordo com Ricci (2018), a militarização das escolas significaria tentativa de captura ideológica das escolas públicas, dentre as diversas disputas pelas quais já passou ou ainda vivencia, como a do Escola sem Partido, a do mercado, tornando a “educação pública brasileira [...] objeto de desejos estranhos ao mundo da educação”. Em sua opinião,

Entre as iniciativas de captura das redes públicas de ensino, a mais esdrúxula foi a entrega de sua gestão às corporações militares [...] Os motivos alegados são invariavelmente impressionistas, fincados em relatos de violência no interior das escolas.

Cita os vários estados que estão adotando tal política, como, Goiás, Distrito Federal, Roraima, Pará, Amazonas, Bahia, Santa Catarina, Ceará, Tocantins, Sergipe, Piauí, os quais seriam governados por partidos distintos e até adversários, mas que “convergem na adoção da militarização da gestão das escolas públicas” (RICCI, 2018).

## O Andes-SN (2019) considera a militarização das escolas

[...] como parte do processo de desmonte dos direitos sociais do neoliberalismo, de privatização da educação pública e como expressão da crescente influência de instituições militares, que herdamos das décadas de ditadura empresarial-militar, sobre os rumos da sociedade brasileira.

As “contribuições voluntárias” cobradas pelas escolas militarizadas e a venda dos uniformes são fontes de dividendos, por exemplo, e podem concretizar um passo adiante na privatização das escolas.

Vale ressaltar outro aspecto que não é menos importante. As escolas militarizadas estabelecem um padrão estético que viola o direito da criança e do adolescente sobre o próprio corpo, como também a diversidade e o pluralismo de ideias. Ricci (2018) enfatiza: “O cotidiano do aluno é profundamente alterado e o aprendizado é substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento”.

### 3.3. Educação Domiciliar: a quem se destina?

Educação domiciliar é parte dos projetos conservadores prioritários do governo autoritário e ultradireitista de Jair Bolsonaro, numa articulação entre o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, pasta presidida por Damares Alves, com o Ministério da Educação. Este governo reacende o debate sobre a educação domiciliar no Brasil, com o objetivo de regulamenta-la, justificando a existência desta prática em 27 estados da Federação, apoiando-se em dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), fundada em 2010, por iniciativa de pais e grupos de famílias da classe média, defensores desta prática, que faz um relato da suposta existência de 7.500 famílias e 15.000 estudantes entre a faixa etária de 7 a 17 anos, que estudam nessas condições.

A referida Associação diz reiterar a autonomia da família sobre o processo de educação dos filhos com ênfase num determinado modelo familiar não correspondente à maioria da formação das organizações familiares no Brasil, em particular as famílias de trabalhadores e trabalhadoras, chefiadas por mulheres empobrecidas e negras e sem qualquer possibilidade de exercer a tal propalada autonomia. É importante analisar a composição social deste universo e observarmos a quem se destina esta

prática e qual seu caráter de classe e como afeta a condição da mulher, quanto a possibilidade de deslocamento do espaço público à confinamento do lar para assumir a tarefa da educação doméstica.

Em consulta feita à página da referida Associação, vê-se citado que teria ocorrido um crescimento dessas práticas de Educação domiciliar entre os períodos correspondentes a 2011 e 2018 em torno de 2000%, equivalente a uma taxa de 55% de crescimento ao ano. Estes grupos, que pretendem aprovar uma legislação que regulamente a Educação domiciliar, são os mesmos que defendem a perspectiva ideológica do movimento “Escola sem partido”, além da militarização nas escolas públicas, para domesticar e disciplinar os corpos de crianças, adolescentes e jovens filhos da classe trabalhadora, sob o argumento da necessidade de gestão e disciplina militarizada como uma aposta redentora no combate à violência nas escolas, à indisciplina escolar e a outras consequências de problemas sociais que rebatem na instituição escolar, sem, entretanto, atacar as suas verdadeiras causas.

Retomando o fio da história em relação às tentativas de regulamentação da Educação Domiciliar no Brasil, a proposta ganhou expressão na década de 1990, quando desde 1994 na Era FHC – Fernando Henrique Cardoso – houve a apresentação e tramitação de projetos de lei no Congresso com o intuito de legalizar esta prática de ensino domiciliar. Computam-se oito projetos de lei – PL e uma Proposta de Emenda Constitucional – PEC até os dias atuais, oriundos de partidos da ordem e conservadores, de modo que podemos citar, entre eles, o PL 3.261/2018, de Eduardo Bolsonaro-PSC/SP, apensado ao PL 3.179/2012, de Lincoln Portela (PR/MG), além do PL 10.185/2018, de Alan Rick (DEM/AC).

Em abril de 2019, o Projeto de Lei de nº 2.401 foi assinado e despachado para as comissões de direitos humanos e minorias, seguridade social e família, Educação, Finanças e tributação. Em decorrência de ter sido despachado em mais de três comissões de mérito, formou-se uma comissão especial e conclusiva.

Por Educação Domiciliar (ou Homeschooling) se entende uma modalidade de ensino da educação básica, na qual os pais ou responsáveis legais assumem a função de professores dos filhos da família assistida pelo projeto, retirando esta tarefa da escola e restringindo-a ao espaço doméstico. Esta proposta se contrapõe à ideia da educação social, com responsabilidade partilhada entre a família e escola, sendo que a atribuição maior

da família reside nas questões de formação de valores e outros assuntos. O que está no bojo desta proposta é o questionamento em relação ao papel da escola como espaço de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, para se tornar uma ação individualizada e isolada.

Um ponto de diálogo entre a educação familiar com o projeto “Escola sem Partido” se refere ao papel da família no processo de escolarização das crianças, alterando a ideia de responsabilidade compartilhada entre família e Estado na educação prevista na Constituição Federal de 1988.

Os primeiros artigos do PL 2401/2019 se referem ao cadastro que as famílias deverão realizar para formalizar a matrícula de cada filho, pretensão estudante da modalidade, bem como ao processo de avaliação, via cadastro em plataforma disponível no MEC, acessado pela internet. Dentre os documentos exigidos nesta etapa inicial, existe um digno de uma profunda reflexão que é o plano pedagógico individual. Ao relacionar este artigo com o artigo ligado a não exigência de formação dos pais ou responsáveis supomos a abertura de nichos de empresas educacionais contratando de forma precária profissionais para elaborar os planos, assumir o processo formativo e preparar os estudantes para as avaliações exigidas pelo MEC. Certamente, essa situação também impulsionará as editoras, mediante produção e venda de materiais didáticos, considerando que o livro didático volta a ser o grande fetiche no processo de aprendizagem.

A crítica fundamental ao referido PL se refere à regulamentação da Educação Individual e, por consequência, ao desmonte da Educação social, esvaziando e precarizando cada vez mais a escola pública e gratuita, a partir de uma política de desagregação e ataques à natureza socializadora que a escola tem, na tarefa de difundir o conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade.

É preciso destacar também que esse projeto representa a desvalorização do profissional da Educação, pois indica a não exigência de formação pedagógica ou em qualquer outra das licenciaturas, podendo-se contratar um professor particular, sem a devida formação para tal.

A questão é: quem poderá pagar pelo ensino individual? Em geral, os trabalhadores e trabalhadoras recebem um salário de fome e mal conseguem garantir o mínimo para sobrevivência, além de serem os mais penalizados por outros tantos problemas sociais, nesse cenário de desemprego estrutural e de profundos retrocessos nas conquistas e direitos sociais.

Muitas pessoas engrossaram as fileiras do não acesso à escolarização diante de tal desmonte e avanço de formas privatistas na educação pública. No artigo 9º do PL 2.401/2019 há alusão à determinação de que o Ministério da Educação regulamentará a cobrança de taxa para fins de custeio das avaliações e estabelecerá as hipóteses de isenção de pagamento. Como nos demais projetos do governo, existem muitas lacunas a serem preenchidas, o que corrobora com a natureza privatista de suas propostas educacionais.

Outro aspecto a ser destacado em relação à avaliação do processo de aprendizagem na prática da educação domiciliar, que ocorrerá anualmente, a partir do segundo ano do ensino fundamental, com possibilidades de recuperação, até o último do ensino médio. No PL 2401/2019 tem um artigo que trata da avaliação com fins de certificação, o artigo VI. Em síntese, este artigo faz referência aos conteúdos que serão avaliados, correspondentes ao ano escolar com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com possibilidades de progressão. No artigo consta ainda a organização de um calendário de avaliação, deixando expresso que as atividades avaliativas ocorrerão no mês de outubro, anualmente.

O artigo VII reporta-se às provas de recuperação nos casos de desempenho insatisfatório, bem como nos casos de ausência na prova de recuperação. Os pais e responsáveis legais terão um prazo para justificarem as ausências e a prova de recuperação será aplicada em data definida pelo MEC. No artigo XI, trata-se da questão ainda da avaliação destacando que é “facultado as instituições públicas e privadas escolhidas pelos pais ou pelos responsáveis legais, oferecer ao estudante em educação domiciliar avaliações formativas ao longo do ano letivo”.

## Considerações finais

Os três projetos conservadores, mas em consonância com a lógica do capital e o princípio liberal aplicado à educação dos filhos da classe trabalhadora, encontram-se umbilicalmente relacionados. Observa-se que os defensores do “Escola sem Partido” também defendem a educação domiciliar. Trata-se de setores de direita, conservadores, provenientes da pequena burguesia e da classe dominante, que têm condições de arcar financeiramente com o ensino domiciliar de seus filhos, em particular na contratação de professores pagos, certamente por meio da nova legislação trabalhista, em condições precárias.

Estes setores, defensores destes projetos no campo da educação a serviço do capital, caracterizam que o ambiente escolar vem representando uma má influência e manipulação ideológica de crianças, adolescentes e jovens. Ou seja, acreditam que há doutrinação ideológica nas escolas, argumento que está na essência do famigerado projeto “Escola sem Partido”, daí a necessidade, supõem, de regulamentar a proposta de Educação Domiciliar e a militarização para impor uma disciplina e doutrina rígida no sentido de domesticar os corpos insurgentes.

O projeto de militarização das escolas públicas tem se expandido em alguns estados com o objetivo de disciplinar os corpos das crianças, adolescentes e juventude, pobre, negra e da periferia, controlando-as segundo as necessidades da ordem social imperante. Estes projetos representam a aplicação do receituário neoliberal à educação pública. Alguns estados como o Ceará e a Bahia assumiram a adesão à militarização das escolas públicas, ou já encampam iniciativas nesse sentido. Em outros estados, como Goiás, pioneiro nesta ação de militarizar as escolas, tem-se avançado nessa direção e tem servido de modelo para os demais estados e governos. Os resultados não são tão favoráveis como se alardeiam.

Os defensores destes projetos se centram numa forte campanha de difamação da escola pública, tecendo críticas ácidas e sem fundamentos concretos nas condições sociais da educação, criminalizando a ação do professor, demonizando o pensamento crítico e o cerceando o debate acerca de temas candentes da realidade social de crianças, adolescentes e jovens vítimas de abusos e violências sexuais e outras situações de vulnerabilidades.

É fundamental entendermos o projeto de educação impulsionado pelos reformadores empresariais da educação, mostrando, sobretudo, o quanto estes três projetos, eleitos para análise, estão articulados dentro da lógica neoliberal aplicada à educação, em particular à educação pública. Precisamos fazer o enfrentamento necessário para o barrarmos, dada a nocividade à educação pública dos filhos da classe trabalhadora.

## Referências

ANDES-SN. *Ano letivo no DF começa com militarização de escolas públicas*. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ano-letivo-comeca-com-a-militarizacao-de-quatro-escolas-publicas-do-dF1>. Acesso em: 15/10/2019.

ARAUJO, Raquel Dias; SOBRAL, Karine Martins; AYRES, Natália. O conservadorismo e seus rebatimentos na educação brasileira. *Marx e o Marxismo Revista do NIEP – Marx*. V. 06, n. 10. 10/04/2018. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/246>. Acesso em: 15/10/2019.

Associação Nacional de Educação Domiciliar. Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 15/10/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL N° 7180/2014*. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014 (Programa Escola Sem Partido). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 15/10/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL N° 246/2019*. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 15/10/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL N° 867/2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15/10/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL 2401/2019*. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 15/10/2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.665*, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em: 15/10/2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 101*, de 03 de julho de 2019. Acrescenta § 3º ao art. 42 da Constituição Federal para estender aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito à acumulação de cargos públicos prevista no art. 37, inciso XVI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc101.htm). Acesso em: 15/10/2019.

BRASIL. *Decreto 10.004*, de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/31300779/publicacao/31300790>. Acesso em: 15/10/2019.

BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a revolução em França*. Tradução Renato de Assumpção Faria, Denis Fontes de Souza Pinto e Carmen Lidia Richter Ribeiro Moura. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

CALIL, Gilberto. *Percursos do fechamento político no Brasil atual*. 20/03/2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/03/20/percursos-do-fechamento-politico-no-brasil-atual/>. Acesso em: 15/10/2019.

DEMIER, Felipe. *Depois do golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DEMIER, Felipe; HOVELER, Rejane (Orgs.). *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar*. Disponível em: : <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75061>. Acesso em: 15/10/2019.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RICCI, Rudá. *A militarização das escolas públicas*. 31 de agosto de 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-militarizacao-das-escolas-publicas/>. Acesso em: 15/10/2019.

SCRUTON, Roger. *O que é conservadorismo*. Tradução Guilherme Ferreira Araújo. São Paulo: É Realizações, 2015. (Abertura cultural.)

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Edmund Burke e a gênese conservadorismo. 2016. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 126, p. 360-377, maio/ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n126/0101-6628-ss-soc-126-0360.pdf>. Acesso em: 15/10/2019.

# A BNCC E A BNC DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETOS MUITO ALÉM DE UMA BASE CURRICULAR

Átila de Menezes Lima<sup>1</sup>

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena<sup>2</sup>

## Introdução

Quando iniciamos os diálogos sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no início de 2018, havíamos assinalado que ela era o eixo de uma ampla reforma que estava sendo traçada para Educação pública brasileira. Alertávamos para um conjunto de áreas, relativas às políticas educacionais, que estavam diretamente ligadas à “reforma curricular” que a BNCC propunha e dizíamos que ela possuía tentáculos, ou seja, não era “apenas” uma “reforma curricular”, haviam outras questões importantes<sup>3</sup> que se ligavam à proposta da Base. Se a BNCC e mesmo a BNC de formação de professores fossem “apenas” uma reforma do currículo, já seria um problemão dos grandes. A questão, contudo, é que não é só isso. Elas são, na realidade, um conjunto de reformas que mudam os princípios, meios e fins da educação pública e estão inseridas

1 Professor Doutor Átila de Menezes Lima – Professor do curso de Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Senhor do Bonfim – BA.  
E-mail: atila.lima@univasf.edu.br – atilageohis@gmail.com.

2 Professora Mestre Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VII – Senhor do Bonfim.  
E-mail: ipfsouza@uneb.br/ivaniapaula.freitas@gmail.com

3 Para compreensão das relações entre a BNCC e as reformas em curso no Brasil pós golpe de 2016, vê SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta**. Org. UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

na lógica de adequação da educação enquanto complexo social<sup>4</sup> aos ditames de reestruturação produtiva/e do capital, ascendendo daí a ideologia das habilidades e competências para a criação de uma massa de trabalhadores adaptados ao capitalismo na sua perspectiva da acumulação flexível.

Contudo, aos olhos aligeirados das redes de ensino e, demasiadamente ocupados das Universidades de formação de professores, estes elementos estavam sendo negligenciados. Realizamos mais de dezessete mesas de diálogos com coletivos de docentes da educação básica e superior e conselhos de educação, ao longo de mais de um ano (2018/2019), nas quais alcançamos cerca de duas mil pessoas em diferentes municípios da Bahia. Contudo, a cada encontro, saíamos muito incomodados com o que constatávamos. Por parte das redes de ensino, havia a decisão de implantar a Base sob o único argumento da sua obrigatoriedade. Professores e gestores de educação, sequer haviam lido ou discutido o documento, mas havia o firme propósito de cumprir a ordem que chegava do Ministério da Educação, fortemente embasada e reforçada pela UNIDIME<sup>5</sup> e pela ampla propaganda midiática. As Universidades, os cursos de licenciatura, pareciam ignorar a discussão, mesmo estando explícito no seu conjunto que ele alteraria profundamente a formação de professores.

Hoje, nossas questões e assertivas se tornam evidente tanto na BNCC, assim como nas propostas de BNC de formação de professores e do Programa “Future-se”, que em seu conjunto, além de tirar a autonomia didático-pedagógica e de gerenciamento das universidades, empobrece o nível intelectual dos conteúdos para a classe trabalhadora, reforça o caráter da educação como mercadoria, vide o grande mercado em disputa, assim como super-precariza a atividade docente, além de garantir a reprodução social da ideologia neoliberal a partir dos pressupostos das competências e habilidades. É partindo de tais pressupostos que entendemos que a BNCC deu corpo e foi criada aos moldes de seus reformadores que tiveram um lugar privilegiado para consolidar suas pautas. As grandes

4 Para uma análise aprofundada dos fundamentos sociais da BNCC e da educação enquanto complexo social vê Lima, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta. Org. UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

5 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

fundações (ITAU, Fundação Telefônica, Lenmann) e organizações (como o Instituto Airton Sena, Instituto Inspirare, entre outras), definiram o conteúdo, o modelo das “reformas” da educação e não apenas do currículo.

O intuito desse artigo é evidenciar que tanto a BNCC, assim como a BNC de formação dos professores não podem ser entendidas apenas como uma base curricular desvinculada dos processos e ideologias da sociedade do capital em crise. Assinalamos que estes documentos estão inseridos em processos amplos que trazem alterações graves para a educação pública brasileira. Na realidade as duas bases apresentadas pelo MEC, são a materialização de um longo processo de tentativas de adequação, captura, normatização da formação da classe trabalhadora aos ditames da crise estrutural do capital por meio dos pressupostos ideológicos da pedagogia das competências tão evidente nestes documentos. Nesse sentido, pretendemos explicitar as relações de aparência-essência contidas na BNCC e BNC, como projetos tanto de controle, quanto de adequação dos processos formativos da classe trabalhadora aos pressupostos da lógica da acumulação flexível, Harvey (2006) e aos valores-fetiches, como assinala Alves (2011), disseminados pelo espírito do Toyotismo contidos, também, no campo educacional. Para tanto, nos limites deste artigo, buscamos elucidar tais aspectos, para assim atestar que as duas bases curriculares do MEC são um projeto de não apenas empobrecer a formação da classe trabalhadora, alijando-a de um processo formativo amplo, mas de dar o seu controle, estritamente, ao grande capital.

## 1 As grandes áreas das reformas na educação e sua relação com a BNCC

As análises que temos feito da BNCC nos levam a apontar cinco áreas que vem sendo alteradas no conjunto das reformas, quais sejam: a **avaliação, a formação de professores, o financiamento, a gestão e a produção de material didático-pedagógico**. Isso nos leva a afirmar que, mais do que uma referência para a elaboração dos currículos nas redes, a BNCC constitui-se, primeiramente, como eixo articulador de uma reforma que alcança áreas determinantes da política educacional. Apenas olhando esses vieses, analisando as relações da BNCC com esse conjunto, é que se faz possível compreender qual projeto de educação está sendo consolidado com as reformas. Segundo ponto é que, embora o discurso oficial

do Ministério da Educação diga que a BNCC é uma referência, ela se apresenta e se impõe como o próprio currículo, daí o fato, de que várias redes de ensino, estejam copiando e colando as matrizes das competências e habilidades, seus conteúdos e descritores, como sendo o currículo a ser adotado em todas as escolas.

A homogeneização proposta pelo documento é a principal estratégia para garantir a padronização das políticas educacionais no Brasil, para dar continuidade e aprofundar os princípios e meios do sistema de avaliação em larga escala, que por sua vez, define o currículo legítimo a partir de indicadores, que embora, restritos, ganharam a dimensão de representativos da qualidade da educação pública brasileira. Além de assumir o controle do currículo, a estrutura da política de avaliação vai se ampliando para controlar, sobretudo, os professores e professoras por dois vieses. O primeiro é pelo desvio da função desse tipo de avaliação, que deveria estar destinada a avaliar as políticas governamentais na área, se voltam a avaliar alunos e professores para, então, culpabilizá-los pelo fracasso dos resultados. Uma estratégia importante para desresponsabilizar o Estado de seu papel na garantia de políticas estruturantes comprometidas com a qualidade da educação, conforme se propõe, por exemplo nos padrões de qualidade definidos pelo Custo Aluno Qualidade Inicial<sup>6</sup>.

O segundo viés pode ser analisado a partir da provocação do Arroyo (2017), quando nos põe a indagar “por que o currículo se converteu em território tão normatizado e avaliado?”. Colaborando para responder esta questão, Arroyo (2017) vai retomar o vínculo entre currículo e trabalho docente, destacando a padronização e o peso das avaliações no controle do processo criativo, autônomo e coletivo dos professores e das escolas. Conforme este autor “as avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram o seu currículo oficial imposto as escolas. Por sua vez o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho” (ARROYO, 2017, p. 35). Diz ainda que,

---

6 “Criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CAQi (Custo Aluno- Qualidade Inicial) é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas para que estes equipamentos garantam um **padrão mínimo de qualidade** para a educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), entre outras leis”. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>. Acesso em 23 set. 2019.

[...] os embates políticos sobre o que se ensina e se lê e aprende sobre os valores e contra valores que as escolas reproduzem viraram objeto de tensas disputas em todos os níveis da sociedade; um indicador de que os profissionais da Educação Básica cresceram e autonomia ameaçando o papel de reprodutores fiéis dos valores e das representações inferiorizantes que pesam sobre eles e sobre os setores populares com os quais trabalham. (ARROYO, 2017, p. 41-42)

É no currículo que os valores sociais se reforçam e na BNCC, são os valores capitalistas que ganham destaque, impondo aos docentes, o que ensinar, como ensinar e a partir de quais parâmetros, tendo em vista cortar os vínculos das propostas de educação, dos projetos políticos-pedagógicos da escola, com as contradições sociais e as “pretensas” intenções de contestar a realidade e sua lógica. Para barrar o caráter contestativo dos currículos e dos professores, é preciso padronizar, estabelecer conteúdos aferíveis em provas e testes, legitimá-los como essenciais, para que se evite sair da linha. Como diz Arroyo (2017),

Por essa razão, se endurecem as diretrizes e normas via currículos prontos e avaliações que privilegiam “competências em áreas já privilegiadas retomando a reprovação retenção legitimando o material didático apesar de sexista racista, sobretudo, controlando os agentes de situações sagrados, os mestres” (ARROYO, 2017, p.42).

Desta forma, podemos compreender que BNCC não é apenas uma reforma curricular. Daí porque, no mote da validação do projeto de educação que ela apresenta, se faz indispensável, “adequar” os cursos de licenciaturas, alinhando-os aos princípios e valores do grande mercado, tais como competitividade, individualismo, flexibilização, adaptação, adequação, aceleração e eficiência. Nesse modelo, os processos subjazem aos resultados, os quais passam a ser determinados por indicadores padronizados, analisados fora do contexto onde eles se produzem. Como afirma o Professor Luiz Carlos de Freitas (2019), o objetivo é “introduzir a juventude na lógica concorrencial do mercado, formando a juventude no “espírito” da sociedade neoliberal onde cada indivíduo deve ser visto como um “empreendedor de si mesmo” (s/d). Nesse quesito, Lima (2019) ao discutir a relação de adequação dos currículos e processos educacionais á lógica da crise do capital assinala que

Fruto dessa adequação as políticas neoliberais, que para além da aparência é um processo maior de reestruturação do capital diante de suas crises, os sistemas educacionais começam a ser moldados para esse “novo mundo”, que na realidade é o velho mundo do capital sofrendo alterações em seu processo produtivo e que necessita da superestrutura para tal feito, sendo a educação fator fundamental na criação de trabalhadores flexíveis, polivalentes, precarizados e seguindo uma lógica individualista para o mercado. (LIMA, 2019, p. 48).

O que queremos demonstrar é que a educação tem papel crucial na reprodução social e na *praxis* operativas da sociedade, por tanto a BNCC, vem carregada de laços estreitos com a sociabilidade do capital. Aos professores, quando retirada sua autonomia político-pedagógica, ameaçados pelos indicadores de desempenho constituídos sob a lógica hegemônica de avaliação com vistas ao controle do currículo, resta um sub-lugar. Conforme BNCC (2018, p.8) “[...] assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental”. Conforme Lima (2019)

Os problemas aqui são inúmeros, a exemplo da padronização de conteúdos sem levar em consideração a diversidade socioeconômica, cultural, paisagística em território brasileiro. Além disso, fica nítido a perda de autonomia didático-pedagógica dos professores perante os conteúdos. (LIMA, 2019, p.60).

Complementando, Sena (2019) assinala que

A lógica bem articulada da BNCC visa retirar a autonomia do professor de fazer, desde as menores escolhas, até as maiores. Atualmente, mesmo que haja uma hegemonia de editoras e uma corrente de pensamento na produção dos livros didáticos, ainda é possível ao professor, fazer escolhas do material e livros que mais se aproximam de sua base teórico-epistemológica. Os sistemas que serão adotados para produzir os resultados esperados pela BNCC, virão completos, com módulos elaborados por grandes corporações que vão tomar conta da rede, do material que será utilizado pelo aluno e das tarefas que ele tem que cumprir. (SENA, 2019, p.12).

Ou seja, os professores tendem a virar apêndices de materiais didáticos de grandes editoras e sistemas de ensino, os mercados editoriais

terão um bom lucro, além do que, o capital vai repassando “suavemente” suas ideologias nos materiais didáticos. Seguindo a mesma lógica, a BNC de formação de professores reforça a perda da autonomia didático pedagógico por parte dos professores e das Universidades, já que, como lembra Dias Sobrinho (2003, p.88) “o trabalho do professor na visão objetivista e instrumental, se assemelha ao de um técnico, simplesmente”. Nessa “racionalidade há uma forte tendência a submeter-se a educação objetiva do mundo econômico” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.88). Nesse mesmo contexto, os objetivos e indicadores de avaliação determinados pelos organismos internacionais, a exemplo do BIRD e OCDE, tem, também, exercido o papel de controle da gestão em todos os âmbitos, tendo em vista a subordinação dos países em desenvolvimento, aos ditames destes órgãos, sobretudo do final da década de 1990 até aqui<sup>7</sup>.

Os gestores públicos estão reféns dos *rankings* de avaliação, apesar de terem clareza, de que eles não refletem a qualidade real das políticas e, tampouco, destinam-se à sua melhoria. Todos sabem que elas se voltam muito mais, à validação do modelo de educação que interessa a estes organismos, inclusive, porque há um conveniente convencimento de que a educação tem, de fato, que estar a serviço do mercado de trabalho sob o argumento de ser a educação escolar, o problema e, portanto, a solução das desigualdades destes países. E para isso, urge afinar o diálogo da educação com o mundo das competências que esse mercado requer.

Quando se observam os cortes de recursos em todas as esferas da educação, os efeitos da Emenda Constitucional 95 (2016) que congelou os gastos em 20 anos, a perda dos *royalties* do pré-sal, que assegurariam a meta 20 do PNE, bem como o destino que está sendo dado aos bilhões de recursos que o governo federal vem alocando, a afirmativa de que estas avaliações não se voltam a qualificar a educação, se fortalece. A ampliação do orçamento público em 2017<sup>8</sup>, destinado às avaliações nacionais, de 87,7% (R\$ 471,5 milhões), e a redução 99,7%, (R\$ 456,7 milhões), no mesmo período, do orçamento para a pesquisa e desenvolvimento, nas

7 Para entendimento do papel de interferência dos grandes mecanismos financeiros nos sistemas educacionais da periferia do capitalismo ver Roberto Leher: Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

8 Disponível em: [www.http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/nt02-2017-ministerio-da-educacao-despesas-autorizadas-para-2017](http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/nt02-2017-ministerio-da-educacao-despesas-autorizadas-para-2017)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

organizações sociais, expressa claramente que o projeto de educação em voga, volta-se muito mais para o controle do que para a autonomia e produção do conhecimento nas instituições de ensino e pesquisa. Nesse cenário, o governo tem feito altos empréstimos<sup>9</sup> com os bancos internacionais, para implementar as reformas na educação básica e superior, de modo a assegurar que seus objetivos de alinhamento com os interesses destes órgãos, se concretize. Esse processo vem sendo conduzido nacionalmente, pelas mesmas fundações e instituições privadas que estiveram na composição da Base e tem sido elas, também, seus estudos encomendados, que têm servido de subsídio para a BNC de Formação de Professores que está sendo apresentada pelo Conselho Nacional de Educação.

Essa parceria promissora para estas empresas é trágica para os sistemas de ensino e para os gestores públicos, que perdem sua autonomia como entes federados, tanto no âmbito de decisão de suas propostas de educação, quanto no âmbito do acesso aos recursos públicos os quais, ao invés de estarem sendo destinados às secretarias de educação para fazerem uso diante de suas necessidades, estão se concentrando nestas empresas com seus pacotes tecnológicos, plataformas de treinamento, assessorias “gratuitas” e materiais didático-pedagógicos para alunos e docentes, que não apenas consagram o conteúdo e práticas que se deseja implantar nas escolas, como, vão dando novos rumos à educação pública e ao papel dos professores nesse processo.

Por fim, no âmbito destas relações da BNCC com estas áreas, vale dizer ainda que está sendo sinalizado pelo MEC, um importante rompimento nos princípios constitucionais da administração pública, que parece passar despercebido pelos gestores. Há uma proposição em andamento, que pretende vincular o repasse de recursos da educação aos estados e municípios aos resultados das avaliações que o MEC já tem determinadas e as que ainda podem ser criadas para este fim. Caso isto se concretize, é um grave rompimento do pacto federativo e das premissas da autonomia, da equidade e isonomia que regem a administração pública, o que, na nossa

---

9 R\$ 100 milhões do Tesouro Nacional para implementar a BNCC nos Estados e Municípios e mais R\$ 523 milhões destinados à implementar o “Mais Alfabetização” nos anos de 2018 e 2019. Disponível em: Fonte: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/20/mec-homologa-base-curricular-e-anuncia-r-100-milhoes-para-sua-aplicacao.htm>>. Acesso em: 20 set. 2018/<<https://g1.globo.com/politica/noticia/governo-federal-anuncia-r-523-milhoes-para-programa-de-alfabetizacao.ghtml>>. Acesso em: 20 set. 2018.

análise, dá margem a um rompimento ainda mais grave, o abandono dos princípios e fins democráticos do estado de direito constitucionalmente assegurado.

## 2 As características gerais do currículo da BNCC: laços estreitos com o capital

A BNCC e todas as medidas que se acumulam no conjunto das reformas desde o golpe de 2016, representam, o modelo de educação do grande empresariado, cujo desejo de formar os jovens a partir das necessidades do sempre mutável mercado, tanto na perspectiva de serem futuros empregados, como também, ávidos consumidores, está sendo, muito bem assegurado. Lima (2019) propondo identificar os fundamentos sociohistóricos da BNCC evidencia claramente a partir de análise histórica e documental, os laços estreitos entre o processo de reestruturação produtiva e do capital com a necessidade de reformulação dos currículos. No Brasil, isso não é um processo que se iniciou ontem, vem na realidade de um longo caminho de reformulações curriculares já contidas nos PCNS. Conforme Rocha (2010), a partir da segunda metade da década de 1990, uma nova política de estado é implementada no Brasil com fins de promover “reformas” na educação brasileira. Rocha (2010) assinala que adequação da educação brasileira as prescrições neoliberais se dão por via dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, sobretudo pela adesão aos pressupostos epistemológicos do construtivismo e da base fenomenológica em detrimento das bases positivistas e dialético-marxistas. Entre saltos e momentos de maior lentidão, essa agenda do capital veio se instalando como alicerces da educação brasileira e na atual conjuntura ela assume sua dimensão mais perversa mediante a imposição de aplicação via BNCC.

A necessidade de modificação curricular ocorre justamente, mediante uma transição geracional de trabalhadores. Conforme Alves (2011) o processo de acumulação flexível da reestruturação do capital, é também a transição de gerações de trabalhadores. Antes tínhamos os trabalhadores de gerações acostumados aos conflitos, greves e reivindicações por melhorias salariais. Com o advento da reestruturação do capital, o padrão toyotista, ou que Alves (2011) denomina de o espírito do Toyotismo, tem como necessidade a “captura” da subjetividade das pessoas, não interessa

o controle somente dos corpos, mas também das mentes. Nesse contexto, um instrumento essencial para a criação de novos trabalhadores “apazi-guados”, individualizados, pró-ativos e flexíveis as novas demandas do capital se dá por vias curriculares, pela grande mídia, no intuito de ampliação dos valores-fetiche (ALVES, 2011). Para Alves (2011),

As inovações sociometabólicas do capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e, inclusive igrejas, que constituem uma plethora de “valores, expectativas e utopias de mercado” que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social. Eles são uma espécie de vulgata do capitalismo neoliberal... (ALVES, 2011, p. 90).

No intuito de adequação e captura das subjetividades a nova ordem do capital, é implementada a ideologia da gestão por competências que vem das fábricas para toda a sociedade. É “o terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho” (ALVES, 2011, p. 76). Ora, quem já leu a BNCC e mesmo a proposta de BNC de formação de professores, percebe que a base das mesmas gira em torno das noções das competências, habilidades, empreendedorismo, empregabilidade e esses palavreados todo do mercado. Portanto é nítido que os “novos tempos” tão apregoados pelos “reformadores” da educação, são, na realidade, a necessidade de criar uma massa de trabalhadores flexíveis e voltados para o consumo, com pouca ou quase nenhuma condição de análises mais apuradas e críticas sobre os processos sociais mais amplos, sobretudo, suas contradições. Não vemos nesses documentos uma proposta de formação humana em sua plenitude, mas somente para seres reprodutivos da lógica concorrencial das subjetividades individualistas do neoliberalismo. Para evidenciarmos nossas assertivas vejamos a seguinte passagem do documento

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.8).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2018, p.9).

Seguindo a mesma lógica, a BNC de formação de professores que é baseada em três eixos que vão nortear a educação inicial e continuada, pressupõe em seu segundo eixo que

[...] o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. (MEC, 2019).

Várias são as investigações que identificam a relação habilidades-competências com a lógica da acumulação flexível. Se situarmos as reflexões da BNCC e BNC de Formação de professores com as medições sociohistóricas nas quais as mesmas estão situadas, ou seja, entendermos esses documentos para além deles mesmos, como totalidades dentro de outras totalidades, desvendamos as aparências dessas reformas que estão para além do currículo. Desse modo, identificamos claramente a relação da BNCC e mesmo BNC de Formação de professores com as necessidades de reprodução social dos valores-fetiche (ALVES, 2011) do capital.

## Conclusões

Reiteramos que as Bases propostas pelo MEC, não são uma mera reforma curricular e exigem que façamos suas leituras mediante a totalidade das complexas relações que estão para além delas. Os dois documentos chegaram ignorando, propositalmente, as Diretrizes Curriculares Gerais

para a Educação Básica<sup>10</sup>, as Diretrizes de Formação de Professores (2015)<sup>11</sup> e todos os outros referenciais que têm orientado a educação e suas modalidades e etapas, que foram constituídos a partir de conferências, fóruns e seminários ao longo de décadas. A forma como estão sendo impostas e implementadas na prática, como o próprio currículo, as Bases avançam sobre decisões que estão constitucionalmente asseguradas, serem de âmbito dos Estados, Municípios, Escolas e Universidades.

O caráter obrigatório, bem articulado com a divulgação midiática, deu a legitimidade necessária para a BNCC chegar às redes e tem servido de lastro para a BNC de formação de professores, que já se encontra em consulta pública (nos mesmos moldes da BNCC) e ameaça revogar as Diretrizes de 2015. É preciso reiterar que todo esse quadro caótico que as reformas na educação têm constituído, tem a significativa contribuição da UNDIME que, bem articulada com seus parceiros (todos do setor privado, como consta na sua página<sup>12</sup>) e com a validação da maior parte dos dirigentes municipais de Educação, vai levando a educação a retrocessos inigualáveis. Soma-se a este cenário o fato de que há um vazio de propostas educacionais sólidas nas redes de ensino, que a estrutura de “tudo pronto” da BNCC, parece satisfazer. Os professores, acostumados ao ritmo do “cumpra-se” e exaustos pelas cobranças e atribuições que lhes são dadas (mesmo que sem condições concretas para seu alcance), também não se dispuseram ao exigente exercício de estudar para compreender o que lhes estava sendo imposto e mais ainda, o que estar por vir. Nos cursos de licenciaturas, não tem sido muito diferente, há cursos já fazendo adaptações dos seus currículos à BNCC, outros no aguardo dos desígnios da BNC e, pouquíssimos, buscando formas de fazer uma resistência prepositiva.

Não podemos esquecer que existe um enorme mercado em disputa pela iniciativa privada, tanto no que concerne ao ensino básico, como o superior e isso fortalece a disputa pelo controle dos conteúdos, assim como a transformação dos professores em apêndices, retirando-lhes sua

10 Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

11 Resolução MEC/CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015.

12 <https://undime.org.br/>

autonomia didático-pedagógica e político-intelectual. Podemos constatar nitidamente que a BNCC e BNC de formação de professores (somada à proposta do Future-se), fazem avançar o empresariamento da educação, o que levará à sua breve e total privatização, assim como contribuem ainda, para o rebaixamento intelectual dos conteúdos, dos conhecimentos, numa clara tentativa de fortalecer uma hegemonia cultural e ideológica, aumentar as desigualdades socioespaciais e a adequação da formação dos jovens à sociabilidade em crise do capital com enfoque na flexibilização, nas habilidades e competências, presentes sobretudo, no discurso do empreendedorismo, numa clara reprodução ideológica da acumulação flexível. Mas nem tudo está perdido. Ainda existem possibilidades de resistência tanto legais, via observação às legislações que tem o mesmo peso que a BNCC, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e mesmo a LDB, assim como, outras formas de resistências que ainda se asseguram pelo estado democrático de direito. Vale lembrar que na prática, quem exerce e constrói os currículos são os professores e estudantes em seu convívio cotidiano na e para além da sala de aula. É o chão da escola, o chão das Universidades o *locus* efetivo de sua concretização.

## Referências

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toytismo na era do capitalismo manipulatório. – São Paulo: Boitempo, 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo**: território em disputa. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Versão Final. Brasília, DF, Ministérios da Educação, 600p.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. – São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 15. Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

Lima, Á. de M. **Educação, ideologia e reprodução social**: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta. Org. UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SENA, I. P. F. de S. **A BNCC**: à luta de classes e a educação no Campo. Bahia. Editora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2019.

SENA, I. P. F. de S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta. Org. UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

CARTA CAPITAL. **A ofensiva do capital contra o ensino**. <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-ofensiva-do-capital-contra-o-ensino/>. Acesso em: Acesso em: 30/04/2019.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de novas normas para a formação do professor avança**. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50631>. Acesso em: 30/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Nota Técnica N° 2/2017**. Disponível em: [www.http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/nt02-2017-ministerio-da-educacao-despesas-autorizadas-para-2017](http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/nt02-2017-ministerio-da-educacao-despesas-autorizadas-para-2017)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. **Diálogos Críticos BNCC**: Educação, crise e luta de classes em pauta. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/20/mec-homologa-base-curricular-e-anuncia-r-100-milhoes-para-sua-aplicacao.htm>>. Acesso em: 20 set. 2018.

GLOBO.COM. **Política**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/governo-federal-anuncia-r-523-milhoes-para-programa-de-alfabetizacao.ghtml>>. Acesso em: 20 set. 2018.

## INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Prof.a. Dra. Edite Colares<sup>1</sup>

### Introdução

A experiência humana é marcada, desde os primórdios, por deslocamentos e ocupações de territórios, que vão tomando feições distintas em decorrência da ação humana sobre a natureza e o outro. Com efeito, o encontro com o diferente e o adverso constitui inspiração para criar culturas variadas, pois, ao se relacionar com o ambiente e com o outro na procura de assimilação e acomodação, surgem os variados modos de vidas que, ao se delinearem, marcam, não só o lugar, mas, também, o próprio sujeito que o constitui.

No Brasil do século XVI, encontravam-se centenas de povos indígenas, ao deslocarem-se para cá, com o intuito colonizador, os navegadores portugueses. Os povos que aqui viviam se achavam em modos primitivos de comunismo tribal, numa relação direta com a natureza e fraterna entre os que aqui habitavam. Eram coletores, pescadores e guerreiros, fazendo uma agricultura comunitária. Travou-se, então, entre os povos originários e o branco, uma luta desproporcional, sobre a posse da terra e o uso das riquezas aqui encontradas.

A visão de mundo e as intenções dos dois polos da relação, aqui travada, foram por demais distintas, uma vez que sobre a terra os povos aborígenes têm uma cosmovisão integradora, compreendendo-se parte deste universo do qual retiram sua sobrevivência e respeitam suas condições de existência. Por outro lado, os colonizadores que aqui vieram como descobridores de terras e riquezas a explorar, das quais pretendiam se beneficiar ampliando seus domínios e usufruindo-se dos bens materiais, bem como transformando em escravos os humanos aqui encontrados.

Gilberto Freire (2002) conta-nos, em *Casa Grande e Senzala*, que havia aqui, quando ocorreu a invasão portuguesa, cerca de cinco milhões de

aborígenes. Destes, hoje encontramos 252 povos indígenas brasileiros que somam, segundo o Censo IBGE 2010, 896.917 pessoas, portanto, passados pouco mais de 500 anos, constatamos uma redução esmagadora desta população, que nos indica o grande genocídio realizado sobre os povos indígenas no Brasil.

Além do que foi há pouco exposto, há, ainda, uma invisibilidade destas populações e de sua cultura, comportamento que faz parte do esquecimento que se quer impetrar ao suplício e genocídio, aqui passados, com a chegada e permanência do colonizador. Contundentes são as marcas impostas, não somente pelo português, mas, também, por vários europeus que aqui vieram para ocupar terras e saquear riquezas, explorando a força de trabalho de nossos povos originários, e, mais tarde, dos escravizados advindos da África. Diverso foi o caráter desta colonização, pelo já híbrido povo português ou pelo acesso de estrangeiros de várias nacionalidades às terras brasileiras, permitido pelos portugueses, desde que convertidos ao catolicismo, como assinala Gilberto Freyre: *...Nos começos da nossa sociedade colonial encontramos em união com famílias de origem portuguesa estrangeiros de procedências diversas.* (2002, p.176). Corroborando este pensamento, temos os escritos de Gilberto Freyre a dizer que: *Para o Brasil é provável que tenham vindo, entre os primeiros povoadores, numerosos indivíduos de origem moura e moçárabes, junto a cristãos-novos e portugueses velhos.* (2002, p.340).

Já no primeiro século de colonização do Brasil, introduziram o negro africano, para ser escravizado, como parte do projeto da empresa portuguesa nos trópicos. Segundo Gilberto Freyre,

A verdade é que importaram-se para o Brasil, da área mais penetrada do Islamismo, negros maometanos de cultura superior não só à dos indígenas como à da grande maioria dos colonos brancos – portugueses e filhos de portugueses quase sem instrução nenhuma, analfabetos uns, semianalfabetos na maior parte. (2002, p. 408).

Como podemos ver, trouxeram para o Brasil, compondo esta formação multiétnica, o melhor da cultura negra africana à época, incluindo assim mais uma etnia ao já diversificado “mundo” brasileiro.

Anos após a introdução do negro na produção agrícola do Brasil-Colônia, no terceiro quartel do século XIX, quando da abolição da escravatura, a classe de cafeicultores passou a empregar a mão de obra

de emigrantes assalariados no lugar do negro, abandonando-o à própria sorte. Como é amplamente perceptível, o interesse aqui acolhido foi o empresarial e não o humanístico. Portanto, a nova organização política, ao contrário do que aconteceu em outros países ao se industrializarem, no Brasil, não significou melhora na qualidade de vida da classe trabalhadora. O que aconteceu aqui foi um descarte da população trabalhadora, antes constituída de escravos, para absorver a mão de obra de estrangeiros que aqui aportavam. Acreditavam que os índios e negros constituíam raças inferiores. Desta maneira, acolher os europeus fazia todo sentido para uma elite empresarial despótica, que visava a acelerar a produção. A incipiente industrialização trouxe ao pensamento nacional certo pessimismo, resultante do já arraigado racismo, e discriminação contra a classe trabalhadora então constituída, prioritariamente, de índios, caboclos, mamelucos e negros.

Concordamos com Darcy Ribeiro, ao afirmar que, no nosso atraso,

De fato, o único fator causal de nosso atraso é o caráter das classes dominantes brasileiras que se escondem atrás desse discurso. Não há como negar que a culpa do atraso nos cabe é a nós, os ricos, os brancos, os educados, que impusemos, desde sempre, ao Brasil, a hegemonia de uma elite retrógrada que só atua em seu próprio benefício. (...) O que temos sido é um proletariado externo do mercado internacional. (2008, p. 84).

Após a introdução ora relatada, que situa na cena brasileira os índios, brancos e negros, sentimo-nos convidada a refletir acerca da interculturalidade, realizada em solo brasileiro, a fim de entender como decorrem as relações de poder e sociabilidade. Quanto ao extermínio que se pratica até hoje no povo índio e negro pelo Estado Brasileiro, notamos um silenciamento, estabelecendo uma invisibilidade sistemática em forma de esquecimento, marcado pelo viés opressivo do estabelecimento do poder aqui instituído. Reportamo-nos ao modo de relacionamento interno à sociedade brasileira, corrente num complexo de exploração e medo que desde cedo se demonstrou na vida cotidiana brasileira. O encontro do branco com o indígena e o negro deu-se para subjugar ao seu interesse econômico e de exploração. O branco, vendo tudo como fonte de lucro e riqueza econômica, consumiu vidas e natureza, num propósito de a tudo submeter aos seus ditames.

## Interculturalidade brasileira

Resultam dos efeitos de uma colonização com as características da nossa, relações sociais contraditórias, que se reflete no choque das culturas que se deparam em momentos distintos da sua evolução no qual o homem branco, agindo com profundo sentido mercantil desde o início, de acordo com uma concepção de opressão e exploração, nos seus mais diversos matizes, submete o povo originário e a etnia negra aos seus ditames. O que podemos exemplificar pela esfera da sexualidade, na qual se realizou uma imposição desumana de violência sexual de toda natureza contra negros e índios, mas em especial, contra as mulheres, que, não só, sofriam dos senhores, mas também de suas esposas que, enciumadas, algumas vezes, reforçavam a violência de gênero sofrida por negras, e que aqui apontamos. Todas as relações aqui estabelecidas, contudo, estão perpassadas pela questão econômica, pois, tendo aí uma oportunidade de proliferação por meio do sexo, muitas vezes forçado, o homem branco intencionava também povoar o Brasil com seus descendentes. Nas palavras de Gilberto Freyre: “*Era natural a europeus surpreendidos por uma moral sexual tão diversa da sua concluírem pela extrema luxúria dos indígenas; entretanto, dos dois povos, o conquistador talvez fosse o mais luxurioso*”. (2002, p. 238).

Assim como a sexualidade, as demais modalidades de relação entre brancos, indígenas e negros foram compreendidas como de imposição, pelos colonizadores, de uma história de extermínio e degradação.

É oportuno dizer que a tentativa de esquecimento deste passado, no entendimento das relações sociais em *terra brasilis*, está na constituição de uma identidade nacional, almejada pelos **sistemas ideológicos de estado**, na base da elaboração da ideia de uma nação sob o signo de uma perspectiva homogeneizadora, a silenciar ou apagar as diferenças, subsumidas nas imagens ou símbolos de um todo nacional indiviso, que, na realidade, só beneficia a quem está ao lado do poder instituído, ao homem branco, ao capitalista.

A compreensão da interculturalidade está vinculada à observância das relações de poder e resistências aqui estabelecidas. O que chamamos de cultura são manifestações vinculadas à economia, à ideologia, à política e ao lugar a que cada conjunto societário pertence. Portanto, pensar o caráter intercultural nacional é uma necessidade urgente, não só para

compreender o passado, mas, também, para avançar em outro sentido, no de uma relação mais justa e integradora. É preciso caminhar, e faz-se o caminho a caminhar. Então, caminhemos, para fazer se representar em nosso país também os modos de fazer e ser partícipe de uma nação que deve distribuir melhor suas riquezas, não só materiais, mas imateriais, também.

Compreender a interculturalidade brasileira e sua projeção na vida comunitária, e no ensino de Artes, é bem complexo, pois as matrizes étnicas que aqui se encontraram tramaram relações entre situações de exploração, medo, colaboração e amizade. Fomos nos amoldando em função das imposições sociais, como resultado da desproporcionalidade entre as forças, tecnologias e comportamentos de brancos e os demais povos. Ao branco, a história legou todo o poderio e exploração de gentes e terras; ao índio a resistência e a fuga, resguardando-se em terras até hoje em disputa, onde vão mantendo suas tradições, aprendendo a reagir, mais e mais, ao projeto de extermínio e controle dos bens materiais e imateriais do Território brasileiro. Os negros, tratados como animais quando da colonização e que, por séculos, trouxeram ao conjunto social aqui composto sua força de trabalho, principalmente, mas também sua expressão corporal, visual e musicalidade, interferem no perfil de nossa gente e trazem uma resistência e garra inequívocas na nossa brasilidade. Portanto, uma ideologia branca, europeia, masculina, forma o caráter hegemônico desta Nação, mas resistem heroicamente índios, negros e mestiços, fazendo-se respeitar e representar por sua luta e arte.

Usamos para exemplificar o que foi expresso há pouco na nossa última eleição presidencial, na qual um discurso machista, reacionário, cheio de preconceitos, e a força da tão famigerada mídia brasileira colocaram no Palácio do Planalto o Sr. Jair Bolsonaro, um militar reformado, que foi expulso da corporação e que ainda professa um discurso de violência e armas, eleito legitimamente. Logo, podemos concluir que este pensamento opera uma ideologia de forma intensa e devastadora, tendo uma hegemonia fruto dos complexos aqui criados. Por outro lado, nossa criatividade para contornar e manter a influência índia e negra, na nossa brasilidade, faz-nos ser criativos, resilientes e destemidos, sempre de olhos para a frente, com tino para oportunidades e ousados na criação de soluções e expressões culturais.

Nossa Cultura e Arte estão povoadas pelas influências étnicas, já mencionadas. a Nossa música, por exemplo, traz marcas de influências desde os mouros distantes, enveredando-se por gêneros africanos e por sutis matizes indígenas, com seus maracás e flautas. Somos um povo intenso, esperançoso, alegre, que reage com criatividade e até humor, ao que se lhe apresenta. Os laços de consanguinidade são eixo por onde passa esta mistura tão mal amalgamada. Desde o encontro dos brancos com as índias e depois com as negras, o senhor utilizou-se das mulheres como objeto de sua satisfação instintiva e sexual, engordando-as, e, assim, alimentando seu rebanho, já que as tratava como animais a seu serviço. A geração daí advinda ajudará a povoar o Brasil, criando-se uma pecha de desumanidade e subserviência dos filhos “ilegítimos”.

Não é desprezível o traço de repressão e autoritarismo de nossa sociedade, mas é notória, também, a existência de tais influências culturais desde nossa junção. Em todas as expressões e linguagens artísticas, podemos notar uma mescla destes elementos em sua composição. Por um lado, a imposição de uma cultura eurocêntrica, de contradições e ajustes, como um espelho do padrão europeu na cultura para cá trasladada, é facilmente perceptível, pois em suas “origens” foram trazidos do exterior artistas para dar suporte ao gosto colonizador. Por outro lado, uma cultura oral, uma poética do cordel da representação do pobre diabo, que excluído dos frutos da terra, encontra na poética, na música, nas expressões, nas artes, maneira de deixar sua marca em cantos, dança ou nas visualidades.

Embora contando com uma cultura exógena aqui implantada, os frutos das interações aqui realizadas fizeram surgir outra geração, que se expressou nas artes, da qual podemos fazer menção a: Aleijadinho e Caldas Barbosa, que tão bem nos representaram no Barroco e na Modinha, respectivamente. Ambos os casos são arte genuinamente brasileira, visto que são gêneros com os contornos de originalidade, pois, embora tenham se inspirado em uma arte europeia, acrescentam-lhe estilo próprio. Dá conta deste traço de originalidade e da situação desfavorável aos excluídos deste Brasil, Domingos Caldas Barbosa, que, segundo José Ramos Tinhorão, a partir de 1775, chocou os europeus com um tom direto, desenvolto e malicioso dos seus versos, originando a modinha que está ligada em sua história a este mulato, nascido no Brasil, por volta de 1740, filho de pai um branco com uma negra de Angola. A modinha estaria originada na história deste mulato carioca, Caldas Barbosa, que, segundo Tinhorão,

era um poeta e violeiro, nascido na colônia do Brasil, por volta de 1740, o idealizador da modinha, nosso primeiro gênero musical.

Em publicação anterior, demonstramos como este caráter elitista e desigual de nossa sociedade chega também às páginas da literatura, como se vê a seguir:

O século XIX foi de grandes lutas, embora a história pouco as registre. Não pense que foi fácil manter uma população oprimida quieta, calada e, na literatura, em um Brasil até então desconhecido e insuspeito, que explode, a ferro e a fogo, nas páginas de Os Sertões, de Euclides da Cunha, e nos romances de Aluísio Azevedo, principalmente em O Cortiço, essa massa de excluídos. Explodiu em revoltas de toda ordem. Na Arte também se inicia a superação do academicismo. (OLIVEIRA, 2009, p. 19).

Nos anos de 1920, mesmo os grupos mais elitistas da sociedade brasileira não podiam calar em sua Arte a cara desta gente que, massacrada, excluída do direito à cultura e às letras era por elas representada, como na literatura de Mário de Andrade, na retratação de um tipo brasileiro, atestando nossa feição e a sociedade elitista, excludente e preconceituosa que temos. Anita Malfati, por sua vez, também estampou trabalhadores brasileiros em pinturas e, nos pés bem plantados no chão, em Abapuru, está marcada a tentativa de falar de nós mesmos. Embora o século XX tenha no seu alvorecer demonstrado a necessidade de uma arte genuinamente brasileira, que expressasse os contornos do nosso povo, o acesso à arte e sua entrada na escola através do ensino/aprendizagem ainda hoje tardam a chegar, uma vez que não temos um sistema minimamente preparado para o ensino de Arte e, em grande parte, a população que conclui o ensino médio demonstra uma nulidade nos resultados de sua aprendizagem escolar de Artes.

Vamos caminhar por trajetórias tortuosas. Violências e resistências são também percebidas por meio de uma Arte cheia de contradições em todas as suas expressões. Para continuar no campo da música, temos grandes nomes que, sendo eruditos, como Villa Lobos, vão buscar inspiração nas fontes primárias e gerar uma música, que, como em *Trenzinho Caipira*, está carregada de brasilidade, do nosso modo de ser. Muitos outros gêneros, como o samba, que oriundo, talvez, do semba, tenha chegado

aqui da África, para compor e enriquecer nosso já grosso caldo cultural, vão resistir a forte repressão.

No Nordeste, também no século XX, Jackson do Pandeiro, Luiz Gonzaga, dentre outros, chegaram com uma música que carrega na expressão e na força plantada no chão, do arrastado da chinela, da ancestralidade ameríndia das *terra brasilis*, mas iniciando-se nos primórdios de uma indústria fonográfica, que modificaria a criação artística brasileira. A sanfona alimentou com o triângulo e a caixa uma tríade formada para animar festa em salões populares. Todos estes são exemplos da inventividade e criação, mesmo em situações tão adversas, às quais o povo brasileiro é submetido sempre. Tal contexto obriga-nos a deter tempo em conhecer esta tão multifacetada cultura brasileira, a partir de nós mesmos, compreendendo o panorama da Arte nacional hoje e os desafios que temos a enfrentar, para garantir sua autenticidade e um ensino mais criativo. Como promover esta interculturalidade na escola, no ensino de Arte, é uma problemática que nos aflige até hoje.

## Interculturalidade e ensino de arte

Embora, em 1954, já tenha sido, como informam os PCNs, instituído “[...] *por decreto federal, o ensino de música, abrangendo noções de música e o exercício do canto*” (2001, p. 23), de lá para cá se criaram variadas legislações específicas para o ensino de Arte no Brasil, num processo lento de garantias de direitos à Cultura e à Arte na sociedade em geral e na escola, projetos que avançam e recuam em uma legislação que é muito flutuante e imprecisa, talvez por não se ter mesmo muito interesse em se desenvolver tais saberes relativos à Cultura e às Artes nas populações oriundas da classe trabalhadora, mantendo-se até hoje a Arte na sociedade brasileira como um privilégio de poucos.

Pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 215, resta assegurado a todos os cidadãos o exercício pleno dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, bem como o apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais brasileiras. No parágrafo 2º, é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Sustentadas numa Constituição democrática e numa legislação educacional aberta aos valores nacionais, foram criadas condições para

uma interculturalidade mais efetiva e, corroborando a abertura política, também na Educação, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, instituiu a obrigatoriedade da Arte no currículo e em todos os níveis de ensino. Avanços foram efetivados no campo legal, o que não significa dizer que a atenção tenha sido substantiva o bastante para que tenha mudado o perfil da escolarização em Artes, ou seja, lá na ponta, na sala de aula, e no resultado das aprendizagens escolares, a área de Arte continua sendo um grande fracasso, uma vez que pouco se carrega de aprendizagens significativas após a escolarização básica.

O fato é que estas e outras legislações foram favoráveis ao engendramento de uma interculturalidade na qual a nossa cultura indígena e afrodescendente vai aos poucos se apresentando nos contextos de educação escolar e na sociedade civil, ocupando espaços que antes só eram garantidos ao elemento branco. A história oficial trazida ao interior dos muros escolares apenas tinha mostrado a história sob o ponto de vista europeu, deixando de fora toda uma ancestralidade africana e aborígene. Vão adentrando assim os muros escolares os ritmos africanos, os contos e lendas, e a problemática real da discriminação e do preconceito, tão atuantes na escola e na sociedade.

A legislação nas últimas décadas vinha mudando o caráter racista da nossa escola, historicamente eurocêntrica, tornando-a uma escola mais intercultural, garantindo espaço aos negros e índios, caboclos e mestiços. Exemplo disso é a Lei Federal 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96) e tornou obrigatório o estudo sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino, com apoio em políticas afirmativas para sua implementação, fruto de anos de luta do movimento negro, para que o Estado brasileiro reconhecesse o racismo e traçasse estratégias para combatê-lo.

Em março de 2008, a Lei 11.645 institui a obrigatoriedade da inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos seguintes termos, acessível em 17/08/19: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito

de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A referida legislação e os rumos da política educacional brasileira traziam à tona pautas históricas das populações indígenas e negras. Os mecanismos buscados para a superação das desigualdades sociais e culturais foram os meios democráticos da sociedade de direito. Pequenos passos foram sendo dados no sentido da valorização e do reconhecimento da cultura afro e indígena. O golpe sofrido pelo governo da presidente Dilma ocorreu como resposta a este projeto de sociedade que, ao ampliar a inserção das classes trabalhadoras, fere os interesses da classe capitalista empresarial brasileira, que é tão bem representada nas casas legislativas.

Desde a queda do Governo Dilma, vemos recuar os avanços que haviam sido iniciados na procura de maior equidade nas interações e representações da diversidade da cultura brasileira. Para consagrar este retrocesso, que se institui na sociedade brasileira hoje, em 6 de abril de 2017, o documento da “ Base Nacional Curricular Comum” estipula um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais no âmbito da Educação Básica escolar, na qual a tônica é o desenvolvimento de competências e habilidades, numa atenção especial ao preparo para o mundo do trabalho. Numa proposta como esta, não se projeta um Brasil mais justo, nem maior distribuição das riquezas materiais e imateriais, uma formação de um sujeito consciente de si ou uma intercultural mais equilibrada em nosso País.

Num contexto como este pelo qual transita o Brasil, atualmente, a Arte e a Educação são sempre as primeiras a serem atacadas, o que resta claro ao percebermos a redução da importância que a área da Arte assumiu na BNCC, já que deixou de configurar como disciplina obrigatória para ser incluída no componente curricular Linguagem.

Na atual conjuntura brasileira, muitas vezes, a Arte é mais acessível à criança através do conteúdo midiático, do pelas manifestações artísticas comunitárias de sua cidade, do seu povo. Por outro lado, o patrimônio cultural, material e imaterial brasileiro está cada vez mais longe de ser abordado pela escola, com raras exceções, quando a Arte deveria estar na educação de crianças desde o nascimento, pois, nas canções de ninar, embaladas na rede, já existe a iniciação à educação da sensibilidade, do corpo, da cultura permeada pela tradição oral e integrada à vida. Valorizar, promover e manter este percurso na escola é seguir o curso da Educação

e da aprendizagem intercultural. É impulsionar a trajetória da criança, na descoberta de uma vida comunitária rica em sentido, que se inicia na família, prolonga-se no entorno e na cidade, da qual a escola é parte.

## Referências

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso: 19/08/2019

BRASIL . **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF.

BRASIL. Lei 11.645, de 8 de março de 2008, que institui a obrigatoriedade da inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na Educação Básica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em: 17/08/19.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm). Acesso: 19/08/2019

FREIRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala, *in* **Interpretes do Brasil**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

JOIN/BR - **Encontro Internacional de Jovens Investigadores** [Livro eletrônico]. Edição Brasil 2017 – Investigar para Transformar./ Roberto Kennedy Gomes Franco, Pedro Francisco González, Tânia Serra Azul Machado Bezerra (organizadores) - Campina Grande: Realize Editora, 2018.

MARQUES, Edite. **Uma Reflexão sobre a Formação Docente e o Ensino das Artes na Educação Infantil**. Acesso em 19/05: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/?id=47>

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 19/08/2019

OLIVEIRA, Edite Colares. **Introdução à Arte-Educação**. Fortaleza –  
Publicação do Sistema UAB/UECE, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Utopia Brasil**. São Paulo, Editora Hedra LTDA, 2008.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena História da Música Popular**. Petrópolis,  
RJ: Ed. Vozes, 1974.

## PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: PERCEPÇÕES E COMPARAÇÕES

Thaís Ferreira<sup>1</sup>  
Aparecida Carneiro Pires<sup>2</sup>

### Introdução

**P**aulo Freire (1987) é de longe o pensador da área da educação mais admirado e lido no Brasil e até mesmo fora do país. Em suas obras, aborda temas pedagógicos políticos e os objetiva como forma de conscientização, ou seja, na tentativa de fazer com que as pessoas entendam quais veículos de formação as fazem ser o que são, em situações de opressão ou vice-versa. No seu livro *Pedagogia do Oprimido*, diga-se de passagem a sua principal obra, contém muitos conceitos que permeiam todo o seu vasto trabalho como teórico da educação. No entanto, apesar dos incessantes estudos, discussões, análises e a fé de que esse pensamento freiriano foi incorporado, abraçado pela educação, pelas escolas, pelos profissionais da educação, pelos alunos nesse processo de mediação do conhecimento, pelo trabalho em conjunto, pelas lutas por melhorias no cenário da educação brasileira, há algo que soa estranho na *práxis*. Há algo visível aos olhos que incomoda, mas ao mesmo tempo é deixado passar. Há algo errado. Atualmente no Brasil, vivemos uma crise consentida que aborda a educação como mera ferramenta de manipulação do pensamento, afim de produzir mão de obra especializada em determinados setores específicos com a intenção de alienar o processo produtivo. Por exemplo, a reforma do ensino médio que deixa à escolha do

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.  
E-mail: izahloki@gmail.com.

2 Docente Adjunto II na Unidade de Educação, Curso Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.  
E-mail: cidaufcg2017@gmail.com.

estudante, a área de estudos da qual mais se interesse, para que possa se dedicar-se a ela com afinco, eliminando a interdisciplinaridade, formando técnicos hiperespecialistas, sem condições de trabalhar em áreas diferentes. Dessa forma, o governo controla o mercado, mantendo-se invicto no poder, mantendo o *status quo*. É nessa perspectiva que este trabalho foi desenvolvido, lançando olhar crítico, mas observador, na busca pelo entendimento da atual conjuntura em todas as esferas sociais sejam elas a família, a escola, a sociedade e sua configuração política, as relações de trabalho e interpessoais, as relações de poder, a insegurança humana sob a cosmovisão da leitura e reflexão de *Pedagogia do Oprimido* e de textos a partir dessa obra dentro da Filosofia da Educação com um foco principal: o ser humano em sua dimensão relacional e educacional.

A pesquisa surgiu da soma de aspectos observados no cotidiano escolar de uma escola pública de ensino básico e o ambiente acadêmico universitário imbuído da formação de professores no curso de Pedagogia. O começo da trajetória de pesquisa se deu com a ideia de traçar um paralelo entre a prática educacional na escola e na universidade observando o pensamento de Paulo Freire (1987) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, especificamente. Esse paralelo se refere à contraditoriedade do ensino. Quando a teoria não se faz na prática, nem na universidade e nem no ensino básico. Por exemplo, quando em uma aula sobre ética e educação, o professor falta com esses princípios, não aplica. Ou no ensino básico, quando enquanto graduando, o professor teve contato com o pensamento de Freire sobre humanização, amor, autonomia e opressão, mas parece desconhecer esses conceitos durante sua atuação em sala. Ainda, o interesse na pesquisa está ligado a uma inquietação que nos consome acerca da formação de professores “anti-tradicionalistas”, vinculado aos ensinamentos de vários teóricos, e imperando entre eles, Paulo Freire (1987). No que tange a magnitude das placas decorativas vistas nas escolas com suas frases soltas e desconexas da realidade numa contradição evidente desde a gestão até o ensino na sala de aula e de onde isso começa. Seria dos cursos de formação de professores? Ou uma herança que os futuros professores e/ou atuantes trazem consigo de seu ensino básico e que não conseguem superar?

Pensando nessas questões, buscamos propor uma discussão acerca do contexto acadêmico nos cursos de formação de professores, entendendo o porquê de sua justificativa na atual sistematização, identificando

os processos que sustentam uma educação tecnicista, tradicional e empiricamente desconexa da realidade de educandos no ensino básico e das teorias vistas nas disciplinas durante estes cursos. Para tanto, o contato diário com a escola e com a universidade foi primordial, numa pesquisa qualitativa, analisando comportamentos, discursos, motivações, intenções, pensamentos, entendimentos e razões nos dois contextos: ensino básico (educação básica I e II) e ensino superior.

Ao apresentar os conceitos de opressor e oprimido, Paulo Freire (1987) nos permite identificar os processos diários que alicerça o tipo de educação da qual não queremos fazer parte, mas que está presente no cenário de educação brasileira. As discussões que englobam o pensamento de Freire estão imbuídas na universidade há algum tempo, buscamos entender porque professores que atuam na educação básica ainda são considerados tradicionais e distantes da ideia freireana de educação e sociedade.

O ponto de partida desta análise que nos permitiu construir uma ponte entre determinado pensamento de Freire e a atual conjuntura social, testemunhada no nosso dia a dia e nos veículos de comunicação em massa que relatam o noticiário da vez em tempo real foi a leitura da *Pedagogia do Oprimido*, de teorias socioeducacionais de Pierre Bourdieu (1998), das teorias histórico-sociais, da luta de classes de Karl Marx (1999). Dessa forma, tivemos embasamento para propor uma discussão entre as teorias desses pensadores e os últimos acontecimentos que marcaram e ainda marcam a educação brasileira, considerando nossa própria atuação dentro da sociedade, não nos externalizando dela, nos propomos a ser nosso próprio alvo de observações, uma vez que fazemos parte diretamente das relações num contexto escolar e ensino básico e universitário como pedagogos. Vale salientar que, o rumo que a pesquisa tomou recai diretamente sobre os cursos de formação de professores, do qual fazemos parte, o que nos permitiu vivenciar a pesquisa, similarmente a metalinguagem.

A pedagogia do oprimido é um retrato claro, transparente e contextualizado das relações humanas de trabalho, educacionais, políticas, sociais e pessoais. Ajuda a entender como funcionam as engrenagens da coisificação do trabalhador pelo patrão à custa de entidades superiores que formam uma hierarquia disfarçada de democracia. Todos os dias, os oprimidos tornam-se menos humanos, na medida em que o discurso do “coração” se instala no ambiente de trabalho (FREIRE, 1987).

Nota-se a cada dia a desumanização da palavra “humana”, como se tudo quanto fosse desumano se tornasse agora uma característica intrínseca e essencialmente humana, por exemplo, algumas atrocidades vistas no jornal são atribuídas por muitos como comportamento racionalissimamente humano. Mas o que é ser humano? Paulo Freire explica que somos inacabados, e que nos construímos todo dia um pouco mais, isso quer dizer que nossa essência depende do que vivenciamos, e que “não se pode encarar a educação a não ser como um que-fazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros”. A humanidade, ao se confundir com desumanidade, dispõe de características assustadoras, perversas e agressivas que só poderiam vir do pensamento bem articulado, que parte da elite dominante, ou seja, do governo, dos grandes empresários, do monopólio dos bancos econômicos. Esse movimento se manifesta em maior ou menor grau não só nas relações de trabalho, mas em todas as construções de envolvimento pessoais e na educação, que é a esfera onde mais se espanta a existência dessas atitudes. É na educação que o foco desses grupos dominantes se prende, pois é de onde podem surgir futuras implicações. Então o objetivo é manter uma educação que aliena e forme trabalhadores (mão de obra) e não cidadãos. Uma das preocupações de Freire em *Pedagogia do Oprimido* foi mostrar como as relações na educação também podem ser ferramentas de opressão e de manutenção da sociedade alienada. Agindo como uma escola reprodutora, a educação brasileira vem sofrendo impactos significativos, e isso se consta na ausência de movimentos que busquem melhorias para o país. A incapacidade de perceber a gravidade do declínio educacional é geral.

Dentro da teia de relações em um ambiente de trabalho numa escola, por exemplo, há uma hierarquia, mesmo que a escola seja concebida como uma comunidade, ou seja, formada por pessoas com interesses ou necessidades em comum. A característica mais forte desse movimento de declínio é aquela conhecida como “chantagem”, uma amizade desonesta, que o primeiro capítulo (a justificativa da *Pedagogia do Oprimido*) traz como “falsa generosidade”. Em outras palavras, o opressor, em sua glória, se diz amigo e quer ajudar, mas de maneira engenhosa converte o trabalho do oprimido para beneficiar a si em função da hierarquia superior de modo que esta última elogie o trabalho daquela por “saber controlar” seus funcionários, algo parecido como um bom pastor pastoreando suas ovelhas

de modo que não a deixe escapar do seu cercado e que essas ovelhas não conheçam nada além da cerca e nem tenham vontade de conhecer. Então é um sistema hierárquico, onde se tem o chefe e os funcionários, automaticamente submissos.

De igual modo, o falso generoso, na perspectiva de Freire tenta convencer os oprimidos que qualquer outro lugar, ou um lugar desconhecido é nocivo ou pior do que aquele em já está. Os oprimidos são de fato acuados e não tem liberdade para decidir o que é melhor para si. As mãos que trabalham para manter a aparência de bom funcionamento não são afagadas pelo desejo de melhorar a si, de “ser mais”. Os opressores, cientes de seus status de “superiores”, também desumanizados, são enganados pela falsa comodidade, não buscam ser mais e nem sabem que são menos.

Esse é o retrato fidedigno das relações sociais na educação entre a equipe gestora, seus funcionários e a equipe docente da qual lamenta o dia em que escolheu uma licenciatura para cursar. Já nos cursos de formação, enquanto graduação, os professores se sentem inspirados pelas teorias educacionais e aprendem, em tese, o que não fazer como professor, se fala em meritocracia (conceito de Bourdieu), ou a escola reprodutora de Rubem Alves e outros que apresentam as facetas da educação que se mostram tão atuais mesmo escritas nos séculos passados. Paulo Freire, por exemplo, nos fala desde o século XX, e diariamente estamos presentes em fóruns de discussões, mesas redondas, eventos da educação, publicações de trabalhos em eventos grandiosos, mas a essência da educação básica, herdada do período jesuítico, está mudando a passo de tartaruga. Onde está o erro?

A leitura de *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1987) nos diz que, se não todos, grande parte da sociedade é opressora e oprimida todos os dias. Em diferentes condições, podemos ser os dois lados da moeda. Um homem oprimido em seu trabalho pelo patrão autoritário se vê oprimindo sua esposa em casa pelo jantar queimado, a esposa oprime o filho por ser culpa dele o fato de queimar o jantar já que ela teve que brigar com ele por estar jogando bola dentro de casa, o filho oprime o gato de estimação pois ele é um animal abaixo da linha da racional e imponente humanidade. Assim, a opressão não tem rosto, nem cor, nem condição financeira, nem sexo. Não é um movimento que afeta apenas os pobres. Quem estiver sujeito a relações pessoais, está sujeito a opressão. Isto é, o processo de

educação (e aqui queremos dizer educação em todas as instancias) está intrinsecamente relacionado com opressão.

## 1. Formação de professores (as) e Pedagogia Freireana

Avaliando as relações humanas em diversas esferas, e neste texto queremos frisar a educação, notamos uma vasta contrariedade entre o ensino, a aprendizagem e a prática docente e de gestão. Nos cursos de formação de professores, muito se lê Paulo Freire, nas disciplinas de Ética e Educação, Pedagogia Freireana, Pedagogia Contemporânea, Teorias da Educação Filosofia e Sociologia da educação, etc., muito se discute, muito se venera o pensamento que, reconhecemos, é deveras importantíssimo para um desenvolvimento de uma educação emancipadora, que tem como princípios a liberdade de pensamento, criatividade, equidade, o desenvolvimento da criticidade e a autonomia. Mas o que vemos, testemunhamos, observamos é algo como tudo que Freire (1987) disse para não fazer. Não é de se espantar chegar em qualquer escola pública (ou não) e ver um grande letreiro escrito quaisquer das famosas frases dele mas quando se analisa os métodos de ensino e de aprendizagem encontramos alunos sem autonomia na sala de aula, professores que reclamam de falta de “brechas” para trabalharem os projetos que idealizam para seus alunos, gestores que insistem em culpar as instâncias superiores por “cortarem-lhes” as asas por terem que seguir um sistema de ensino não elaborado pela escola não atendendo, portanto, as suas necessidades.

O fato do ser oprimido nos leva a entender as relações humanas como aparência. As lutas de classe são forjadas pela aparência do querer bem ao outro, de querer ser livre, quando na verdade se almeja o lugar do opressor. Ensinar é querer libertar outro da ignorância, é um ato de amor, mas mesmo sem saber, o professor passa a ser opressor e o aluno oprimido quando a relação da sala de aula se estabelece entre alguém que detém o conhecimento e alguém que não detém nada além dos ouvidos e do cérebro para receber e codificar conhecimento.

[...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. [...]. (FREIRE, 1987, p. 58).

Assim sendo, há de se repensar a formação inicial dos professores no que se refere o ensino vinculado à teoria, na prática, no cotidiano, no cerne das relações sociais, pessoais e afetivas pois a escola é responsável também pela formação humana, e as intervenções dos profissionais da educação tem um peso considerável sobre a formação pessoal de cada educando. De tal modo, o curso de formação de professores propiciaria aos futuros docentes, a possibilidade de se dedicar com mais segurança e autonomia no cotidiano escolar. Do mesmo modo se faz necessário à formação continuada, ou seja, grupos de estudo, pós, especializações, que muito bem poderiam ser responsabilidade das prefeituras, dos estados e da União, para aqueles que já atuam no ensino, no sentido de preencher as crateras da formação inicial, ou seja, da graduação, que vem tendo seus cursos reformulados, aprimorados. Nesse sentido, saber a educação como elemento fundante de uma sociedade menos injusta e mais equilibrada, por meio do incentivo a professores e alunos é essencial no pensamento revolucionário. Mas ainda nos deparamos com um problema: é bem verdade que a pedagogia do oprimido seja bem filosófica, incentiva a mudança, o amor ao próximo, a saída da zona de opressão para a liberdade do oprimido e do opressor. Mas o sabor do poder é muito poderoso, vai além do coração humano. Ou seria coração desumano? Humanidade e desumanidade são termos que se fundem cada dia mais. Saber lidar com o poder de forma a não produzir nenhum tipo de opressão parece trabalho de um Sísifo<sup>3</sup>, assim como tentar traduzir o riso de um deus.

Saber lidar com a liberdade é igualmente difícil, em uma hipótese quase que estúpida, o homem livre se perde nas possibilidades de ser homem. Mas porque é tão difícil ser livre? Qual a quintessência da liberdade? Pensamos que se livrar da invenções humanas que controlam o tempo e o espaço nos deixariam perdidos, avulsos da humanidade, como um vírus em um sistema complexo de organização. As amarras que mantêm a ordem, ou pelo menos a falsa ordem, valem como prisões. Nesse sentido, é impossível ser livre. Aliás, há uma maneira, e quem nos explica isso é nosso amigo Schopenhauer (1851) quando diz “um homem pode ser ele mesmo somente quando está sozinho, e se ele não gosta de solidão,

---

3 *Trabalho de Sísifo* é uma expressão popular originada a partir da mitologia grega, remetendo a **todo tipo de trabalho ou situação que é interminável e inútil.**

ele não vai amar a liberdade, pois é somente quando ele está sozinho, que ele é realmente livre”.

O medo da liberdade que é explicada na justificativa do oprimido se atêm ao fato de que os oprimidos se sentem confortáveis em sua posição pois essa hierarquia, já comentada, exige postos. Postos estes que o oprimido teria que assumir para manter a ordem. Então, é preferível deixar nas mãos dos opressores o que eles sabem fazer bem, ordenar. Ser livre não deveria exigir esforços, lutas e opressões. É um falso direito acoметido aos povos, exigindo deles criticidade e luta. Para ser livre é preciso buscas, conquistas, e muitas vezes exigiu derramamento de sangue. A liberdade não é inata. As gerações do mundo inteiro não experimentaram ser livres, nem sequer almejam a liberdade essencial, mas escrevem suas histórias baseadas em *construções* de heróis libertadores. Sendo assim, a pedagogia do oprimido nos diz, resumidamente que dentro de nós existem opressores e oprimidos que tem medo da liberdade, mas luta pela falsa libertação, que fala em humanidade mas a mistura e a denomina como desumanidade, que luta para os outros, mas busca essencialmente para si. Somos uma grande moeda, duas faces. A liberdade, ainda segundo Paulo Freire, não se faz na sua zona de conforto. É um trabalho árduo pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns, mas de todos. (FREIRE, 2005, p. 90)

No contexto da educação, a liberdade está longe de ser uma conquista emancipadora na totalidade, na medida em que ela só será socialmente relevante se auxiliar professores e alunos na interpretação da realidade, incentivando o pensamento crítico se aproximando da liberdade e se distanciando da opressão.

É inegavelmente necessário que os oprimidos se unam em força em um único objetivo, mas que há uma deficiência nas relações de troca de idéias entre professores brasileiros, em virtude do apontamento de irresponsabilidade didática aos companheiros docentes. Por exemplo, se uma criança chega ao terceiro ano do ensino fundamental I sem saber ler, certamente a culpa são dos professores que antecederam a educação daquela criança, nesse sentido o trabalho docente deveria acontecer “significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe”. (FREIRE, 1987, p. 173).

Para que haja liberdade de consciência, Paulo Freire defende que ao buscar a união, os oprimidos organizam-se para que haja harmonia de objetivos como: ordem, encorajamento, força, diálogo, cidadania, respeito e solidariedade, que são colocados de forma democrática a fim de beirar a libertação dos oprimidos, conhecendo a síntese da cultura do outro e esta serve para a organização, munidos do entendimento que o outro tem percepções diversas e muito a oferecer.

A prática em sala de aula pode ainda construir discussões e avaliações que poderão corroborar na elevação da educação emancipadora, tanto em nível básico como em nível superior. Analisando as leituras citadas, podemos inferir que os cursos de formação de professores não tem conseguido construir interação entre a teoria e a prática. É certo que a teoria presente nas aulas de licenciatura são de certo válidas e valiosas, mas há uma carência assustadora da realização dessas atividades propostas na sala de aula, na gestão, na pedagogia hospitalar, empresarial, social, ambiental e assim por diante.

A cultura docente ainda é subestimada e não reconhecida. A discussão que colocamos, então, é como enfrentar a questão do abismo que há entre a teoria e a prática docente. Nesse sentido, considerando toda a esfera de educação e priorizando o ensino básico e os Parâmetros Curriculares Nacionais, também vistos nos cursos de licenciatura, a principal ferramenta de avaliação de ensino é munir-se do entendimento do cotidiano do público discente a fim de trazê-los para dentro da discussão, caracterizando a educação popular, também defendida por Paulo Freire, que não posicione o professor como único responsável pelo ensino e o aluno o único responsável pela aprendizagem. Há, portanto, que instrumentalizar os professores para o contexto formal de ensino e aprendizagem- a sala de aula, englobado pela comunidade escolar, não ausente do processo de educação.

Nesse contexto de luta de classes, desigualdades sociais alarmantes e um governo ausente diante das reivindicações populares é que se faz presente nossas preocupações diante da ausência da educação emancipatória. Nós, sujeitos culturais, que estamos nas universidades, estamos esquecendo a que viemos. Não podemos deixar que nos vejam como totalidade, mas como indivíduos de cultura, intelecto, psicológico próprios.

Sabendo que as relações de poderes exterminam o pensamento, a ideologia dominante busca manter o processo tecnológico que é imbuído

de manter-nos ocupados demais trabalhando para o mercado e para os donos do meio de produção em nome da exploração desenfreada, alienação e domesticação e censura, mantendo-nos distantes dos processos de intelectualização, educação, trabalho, lazer, e cultura. A educação mediada dessa forma, não educa para a libertação, é apenas uma maneira de segurar uma sociedade tão ocupada sendo alienada no processo mercadológico capitalista, que não é capaz de se perceber dentro de uma armadilha que sustenta uma burguesia fétida.

Assim, podemos compreender o movimento na educação que formam os currículos escolares tal como são aplicados nas escolas, a emancipação do pensamento de Freire (1987) nos estudos de formação de professores e a contradição na *práxis* que se manifesta no cenário brasileiro de educação. Dessa forma, também percebemos a importância da análise dos fatos na contramão da teoria numa tentativa de organizar a sociedade com o viés de manutenção do *status quo* observando o pensamento de Paulo Freire dentro de sua mais importante obra. Finalmente pudemos reorganizar as análises para reflexão e emponderamento da formação de professores, uma vez que enxergamos as falhas de um sistema aparentemente democrático mas atuante brutal.

Para ensinar com qualidade, é necessário reconhecer-se no cenário político, pedagógico e social, uma vez que a educação é entrelaçada com esses contextos. Os professores quando chegam na sala de aula, deparam-se com variados problemas do quais não imaginavam que fossem enfrentar, mesmo diante das teorias sócio-educativas que permeiam as discussões acadêmicas atualmente. A verdade é que não há receita de como lecionar pois cada sala de aula contém sujeitos com histórias de vidas inimagináveis e diversas e com capacidades cognitivas diferentes e é devido a isto que a formação de professores carece de rever suas grades curriculares e seus componentes a fim de contemplar o domínio físico e específico das escolas.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Educação, Opressão, Liberdade.

## Referências

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1980.

BORDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987..

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

## EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE LIBERDADE: UMA EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS EM PARNAÍBA-PI

Cloris Violeta Alves Lopes, UFSCAR<sup>1</sup>

### Introdução

**E**m tempos de discussões sobre o sistema carcerário, de justiça pelas próprias mãos, da sociedade que busca solucionar o problema da violência a todo custo e de forma rápida, sem pensar nas consequências, falar em educação prisional, de ações conjuntas de ressocialização do preso e acreditar na possibilidade transformadora é algo desafiador.

No Brasil a população carcerária cresce a cada dia, criando penitenciárias lotadas com a mínima estrutura para funcionamento, no entanto, acredita-se que a prisão é a instituição em que o delinquente perde a liberdade, sai do convívio com a sociedade, com o objetivo de que seja espaço de punição dos atos cometidos, visando também, que o mesmo não volte a cometer crimes. Segundo Foucault (2008), a prisão tem o objetivo de tornar os corpos dóceis e úteis; a instituição passa a ser uma forma de punir delinquentes, mas com o papel de recuperá-los para o convívio social.

A prisão é um espaço com conjunto de normas que objetivam a transformação dos sujeitos. Portanto, as penitenciárias são instituições regidas por normas na intenção de treinar e reeducar as pessoas para o convívio social, o indivíduo não responde mais por si, com autonomia, e sim disciplinado, sempre submetido as regras e normas da instituição.

Falar da importância da escola dentro do sistema prisional para muitos é algo inadequado, inexistência e sem necessidade. Diante de nós temos um tema desafiador e questionador, pois para muitos a prisão deve ser uma instituição de depósito humano e castigos terríveis, que provoca

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. E-mail:cloris-carlos@uol.com.br

espanto, euforia e indignação ao ouvir das regalias que os encarcerados possuem, como direitos básicos de todo ser humano, acesso aos cuidados com a saúde, trabalho e escola.

A escola na prisão deve ser encarada como uma instituição educacional que visa a transformação encarcerado, adotando-se de uma concepção pedagógica libertadora no intuito de oferecer ao detendo a possibilidade do sujeito voltar a ter uma autonomia, de ser reconhecido socialmente como um ser humano, com direitos e deveres. Ao contrário, a escola pode ser apenas mais um mecanismo da instituição prisional para reproduzir normas e regras, adequando os sujeitos a convivência na prisão.

## A escola e o educador no sistema prisional

Muito se discute sobre as atividades educacionais dentro do sistema prisional. No entanto, ressaltamos a Educação enquanto possibilidade de ressocialização, seja em espaço formal ou informal, ela cria possibilidades de inserir o sujeito em privação de liberdade em um contexto diferenciado do seu cotidiano de cárcere.

Dentro da realidade carcerária, a Escola e o educador recebem características fundamentais enquanto agentes transformadores. Segundo Moacir Gadotti (1993, p.128), “A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, com riscos. Cabe a ele questionar de que maneira a educação escolar pode contribuir com o processo de desprisionalização e de formação do homem preso”. De acordo ainda com Elenice Onofre (2007, p 20),

Alguns presos buscam a escola com um significado positivo, em que a escola, além de ocupar sua mente com coisas boas, é vista também como possibilidade de melhoria de vida diante de sua liberdade futura. A escola, portanto, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionar com o mundo lá fora. O aprisionado aponta a escola como um espaço onde se sente mais livre, onde conversa com colegas de outros pavilhões e com professores em quem confia.

Portanto, a escola para esse sujeito apresenta-se como perspectiva que supera a transformação da realidade cognitiva, de desenvolvimento intelectual, mas diz respeito a liberdade, a liberdade que vem pela inclusão social, sentir-se novamente dentro, sair das margens. Para J. R. Leite: “Ler

e escrever na prisão é fundamental, pois não gera dependência do companheiro, significa ter mais liberdade, autonomia, pois na prisão até favor é dívida, e dívida é risco de vida” (1997, p.77).

Assim, nos remetemos a Paulo Freire (2012, p. 35) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, em que se evidencia o processo de desumanização causada pelo opressor a seus oprimidos.

[...] vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará.

O autor busca mostrar como a educação no Brasil produz um fetiche social, reproduzindo a desigualdade, a marginalização e a miséria. Freire propõe “a dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade” para demonstrar o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo. A comunicação é expressa pelas palavras e pela ação, por isso a verdade tem que estar constante nestes dois momentos de construção da educação, tanto do aluno quanto do professor. É isso que dá sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam. O diálogo entre educador-educando inicia no planejamento do seu conteúdo.

Sobre o papel da educação e o sistema escolar, Antonio Gramsci (1971, apud JULIÃO, 2007, p. 47) colabora ao refletir que,

A educação tem um papel fundamental no contexto social e que o sistema escolar é aparelho central para a hegemonização de determinadas ideias e projetos, agindo não apenas na estrutura econômica e na organização política da sociedade, mas também sobre seu modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais.

O descaso com o qual é tratada a educação de jovens e adultos no sistema prisional, que não por acaso, é o lugar que abriga os jovens e adultos das camadas e classes sociais mais baixas, os excluídos, suscita críticas veementes. Vários autores consideram que os governantes estão interessados em que a escola permaneça agonizante, com as condições mínimas de sobrevivência, mantendo apenas sua função social de certificar, “mantendo as aparências” do cumprimento das questões e exigências legais.

A educação básica no sistema prisional e para todos é um direito inalienável e internacionalmente reconhecido. A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que por intermédio do Conselho Econômico Social das Nações Unidas, recomenda em sua resolução 1990/20 de 24/05/1990, que todos os presos tenham direito ao acesso a educação contemplando programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, educação física e esporte, ensino superior, dentre outros.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26, I, estabelece que: “todo homem tem direito à instrução” e completa em seu inciso II que: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”. Esses direitos consagrados pela Declaração Universal também foram confirmados pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em seus artigos 14 e 15.

Foucault (2010, p. 255-256) ao tratar dos sete princípios fundamentais que constituem as sete máximas universais da boa condição penitenciária, elenca a educação como componente de um deles: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”. O artigo 205, caput da Constituição Federal de 1988 estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação nas prisões, geralmente ofertada por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inspirada na pedagogia de Paulo Freire, baseia-se principalmente na promoção da autonomia e emancipação dos internos, por meio de uma educação dialógica. Nessa perspectiva, o papel do educador é fundamental, pois deve promover o diálogo, a fim de serem identificadas as necessidades educacionais do educando, e, sempre que possível, montar um programa individualizado de forma que o mesmo se sinta motivado a participar do programa.

A Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210 de 11 de Julho de 1984, também reforça o direito do preso a receber assistência educacional, bem como estabelece as diretrizes básicas para que esse direito seja implementado. No capítulo II, Seção I, dentre os diversos tipos de assistência a

ser prestada ao preso, está a assistência educacional, conforme se verifica do Art. 11, *in verbis*: “A assistência será: [...] IV – educacional” e no artigo 17 a 21 estabelece as formas de como essa assistência educacional será prestada. Outro dispositivo da referida Lei que também se refere ao assunto está no Capítulo IV, Seção II, Dos Direitos, dispondo que: “Art. 41 - Constituem direitos do preso: [...] VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa”.

Recentemente foi criada a Lei Nº 12.433 de 29 de Junho de 2011, que altera o artigo 126 da Lei de Execução Penal incluindo a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo. De acordo com o novo dispositivo a cada 12 (doze) horas de estudo o interno terá direito a remir 01 (um) dia de sua pena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) também serve de respaldo para a garantia do direito à educação ao prescrever em seu art. 2º que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. O disposto no referido artigo vem de encontro à função ressocializadora da pena privativa de liberdade visando a capacitar o preso para um melhor retorno ao convívio social e o exercício pleno da cidadania.

Dentro desse contexto, sob essa perspectiva, a educação nas prisões se firma como uma alternativa de ressocialização, encontrando justificativa como meio de controle da violência e de diminuição da reincidência criminal.

Para Onofre (2013, p. 148),

Pensar sobre o papel da escola nas prisões supõe considerar a complexidade do trabalho docente e o desenvolvimento de saberes necessários postos ao educador, destacando-se as condições de sua apropriação na perspectiva de quem aprende (um jovem ou adulto em privação de liberdade) e as características das situações específicas em que o ensino acontece (a prisão ou instituição fechada).

## A educação nos espaços de privação no Piauí

A partir de 2006, iniciou-se um movimento governamental na perspectiva de criação da “primeira rede latino-americana de educação nas prisões”. O objetivo da rede, à luz do que vem sendo realizado sobre o tema em outras regiões do mundo, é investir no intercâmbio de experiências,

bem como consolidar práticas que institucionalizem uma política educativa para o sistema penitenciário da América Latina. E o que dizer da realidade do Estado do Piauí?

No Piauí, a secretaria de Justiça e Direitos Humanos, na busca de humanizar o sistema penitenciário estadual e, com isso, oportunizar o fortalecimento do processo de reintegração dos presos à sociedade e possibilitar a formação dos princípios de cidadania e da igualdade de direitos, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação, implanta o projeto Educando Para a Liberdade em seu sistema penitenciário. A proposição deste projeto visa integrar as ações humanizadas já desenvolvidas por esta secretaria às ações educacionais destinadas a jovens e adultos gerenciados pela Secretaria de Educação e, com isso, ofertar a população carcerária piauiense melhoria da qualidade de vida.

Esse Projeto definiu-se em três dimensões. A primeira se relacionava à mobilização e articulação das Secretarias de Educação e da Administração Penitenciária dos Estados em uma oferta educacional coordenada, orientando a formulação, execução e monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal.

A segunda dimensão abrangia as identidades e as práticas dos profissionais envolvidos no processo, indicando que a educação nas prisões devia atender, além das óbvias necessidades dos sujeitos aprisionados, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. As propostas apresentadas neste eixo destinavam-se a contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. Nesse sentido, para que se garantisse uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, era importante que:

Ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional.

A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes,

cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento.

No âmbito de seus projetos políticos-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário. Nos estados em que elas não existem, sejam implementadas, conforme Resolução nº 04, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

As instituições de ensino superior e os centros de pesquisa sejam considerados parceiros potenciais no processo de formação e na organização e disponibilização de acervos bibliográficos.

A formação dos servidores penitenciários contemple na sua proposta pedagógica a dimensão educativa do trabalho desses profissionais na relação com o preso (UNESCO, 2006).

A terceira dimensão atendia as questões pedagógicas, que impõem aos Estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos políticos pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

Já as propostas apresentadas neste eixo (UNESCO, 2006) destinavam-se a garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões e, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

Venha a ser criado um regimento escolar próprio para o atendimento nos estabelecimentos de ensino do sistema prisional, no intuito de preservar a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões.

Sejam elaborados, em cada estado, os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.

Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local.

Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social.

Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional).

Seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais.

Sejam os familiares dos presos e a comunidade em geral estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social.

Sejam ampliadas as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental.

Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem.

Seja garantida a autonomia do professor na avaliação do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem (UNESCO, 2006).

Aqui deparamo-nos com o desafio de compreender de que forma a educação na prisão poderá promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos no sistema carcerário. Sendo assim, necessário se faz investir na formação dos que fazem o sistema prisional tais como: dos gestores, dos agentes prisionais e dos professores.

O projeto Educando para Liberdade foi implementado tendo como objetivos principais: minimizar o analfabetismo dentro dos presídios do Piauí e auxiliar os detentos no processo de ressocialização. Como afirma Paulo Freire (2002, p. 48):

[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação, tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios

daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la.

Por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria e de Justiça de Direitos Humanos do Governo do Estado do Piauí, foi posto em prática esse projeto. Sobre isso, afirma Gadotti (2006, p. 36) “O histórico distanciamento entre sociedade e Estado no Brasil no que se refere aos problemas educacionais. Até hoje existe muita desconfiança em relação às iniciativas do Estado, mesmo quando seus dirigentes têm compromisso com o povo”.

Para desenvolver este projeto, os gestores fizeram deslocamento de servidores de outra secretaria para que houvesse sua viabilidade, no qual professores efetivos do estado foram remanejados da Secretaria de Educação e lotados nas unidades penais da Secretaria de Justiça. Levando educação a um público que, por natureza, já é excluído. Garantindo a ele, um dos direitos fundamentais previsto em leis, normas, resoluções e estatutos, o direito à Educação

## Considerações finais

A exclusão social nos países do terceiro mundo tem sofrido aumento em função do modelo de desenvolvimento econômico implantado, provocando principalmente na população mais carente, um preço alto a pagar, com a precariedade no atendimento à saúde educação e outros serviços essenciais, por outro lado a precarização dos direitos trabalhistas, como ainda a possibilidade do fim do emprego.

Seguindo nessa perspectiva, países em desenvolvimento, como os que integram o bloco econômico MERCOSUL, sobrevivem quase que diariamente sob a ameaça de uma desestabilização econômica que inviabiliza, pelo menos no âmbito teórico, a implantação de políticas que erradiquem a miséria e consequentemente a distribuição equitativa dos benefícios sociais (JULIÃO, 2003, p.26).

Diante de tal quadro, como pensar educação no sistema prisional? Refletir sobre essa questão da educação e a reinserção do sujeito nessa realidade social torna-se uma tarefa com grandes possibilidades de não acontecer. Ou acontecer de qualquer jeito. Mesmo diante da legislação

que prevê o atendimento à educação junto com o trabalho e a cultura, na prática evidenciamos que esse direito não está garantido para o jovem e adulto em situação de privação de liberdade.

Dessa forma, fazer e falar de educação não é fácil. É uma tarefa árdua, ainda mais quando falamos de educação dentro do presídio, onde as chances e os investimentos são mínimos. No entanto, a educação por meio da escola na prisão tem um objetivo principal que é o de ressocialização, de inserção do preso em um ambiente acolhedor e social, permitindo ao encarcerado uma nova chance de socialização.

As dificuldades enfrentadas pelas instituições carcerárias são enormes, principalmente para aqueles que acreditam na educação enquanto movimento de transformação, e aceitam o desafio de trabalhar nas escolas do sistema penitenciário.

Ações educativas por mais que pontuais dentro dos presídios contribuem na formação dos sujeitos de forma significativa. Ainda é preciso uma conscientização daqueles que lidam com o Sistema Penal, principalmente de funcionários e os demais órgãos do governo, no sentido de promoverem e adotarem a prisão não apenas como instituição de normas e regras, mas de ressocialização, assim como no projeto adotado pelo Estado do Piauí, Educando para a Liberdade.

Por outro lado, a escola que tem a função que favorece a mobilidade social, não surte os efeitos esperados, pois seus currículos são tradicionais, com professores despreparados para desenvolver um trabalho diferenciados nos espaços prisionais, sem acompanhamento das secretarias de educação, bem como as instituições de ensino superior que poderiam e deveriam arcar também com essa dívida social.

Mediante isso, propomos a construção de uma escola que esteja mais próximo possível da realidade daqueles sujeitos privados de liberdade, com currículos específicos em sintonia com o conteúdo básico nacional, conforme recomendações do PNE – Plano Nacional de Educação quando se refere à Educação de Jovens e Adultos.

## Referências

BRASIL, Lei 7.210, publicada em 17 jun. 1984. **Lei das Execuções Penais**. Presidência da República. Brasília. 17 jun 1.984.

\_\_\_\_\_, Lei 12.433, publicada em 29 jun. 2011. **Dispõem sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho**. Presidência da República. Brasília. 29 jun 2011.

\_\_\_\_\_, Resolução nº 2/2010, aprovada em 19 mai. 2010, **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Ministério d Educação. Brasília. 19 mai. 2010.

\_\_\_\_\_, Lei 9.394, publicada em 20 out. 1996. **Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional**, Presidência da República. Brasília. 20 out. 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26º ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 8ªed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

JULIÃO, E. F. Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Desafios Para a Política de Reinserção social. In: LOURENÇO, A.; ONOFRE, S. **EJA e educação prisional**. Brasil. Salto para o futuro Brasília: SEEd-MEC, 2007.

JULIÃO, E.F. **Políticas públicas de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. 160 p.

# POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ

Francisco Halysong Ferreira Gomes<sup>1</sup>  
Lilian Santos Marinho<sup>2</sup>

## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar as possibilidades e desafios do Projeto Professor Diretor de Turma implementado pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) nas escolas públicas do Estado.

O processo de ensino e aprendizagem é construído por meio de diversos recursos e ferramentas, os quais devem estar à disposição de todos que fazem a educação, principalmente os educadores. Dessa forma, as redes de ensino e Secretarias da Educação, por meio das unidades de ensino, devem disponibilizar os mais variados recursos que favoreçam ao alcance de índices de aprendizagem satisfatórios.

Diversos autores defendem o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como de grande relevância para uma participação mais ativa e efetiva por parte dos que fazem a educação, quais sejam gestores, educadores, educandos e familiares. Segundo as professoras Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite e Maria Luisa Chaves, as ações do PPDT têm por objetivo a promoção de valores intrínsecos à aprendizagem, por meio de uma maior convivência solidária e social em que os atores são, também, espectadores do processo.

1 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação do Ceará.  
E-mail: halysongomes@yahoo.com.br;

2 Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes.  
E-mail: liliansantosmarinho@gmail.com.

Segundo Iosif (2007) muitas escolas no Brasil enfrentam desafios a promoção da aprendizagem, por exemplo, indisciplina dos alunos, alto índice de infrequência nas aulas e baixo rendimento nas avaliações. No estado do Ceará a realidade não poderia ser diferente, logo, diante dessa conjectura de fatores que podem prejudicar o ensino e a aprendizagem dos alunos faz-se necessário que a sociedade juntamente com o poder público se mobilize para tentar melhorar a qualidade do ensino que é oferecido aos jovens.

Procuramos evidências para corroborar a hipótese de que o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) pode ser útil na construção de ambiente escolar que favoreça a construção de conhecimentos específicos bem como contribua para a formação cidadã dos jovens que participam do projeto. Seria uma atitude precipitada de nossa parte concluir que o PPDT, por si só, é a solução para todos os problemas no de ordem cognitiva e social. Entretanto, ao proporcionar uma aproximação entre professor, aluno, gestão e família soma-se forças para a construção de um cenário de uma educação pública de qualidade.

## Metodologia

Neste trabalho, foi feita a opção por uma pesquisa de estudo de caso envolvendo a coleta de informações sobre uma ou mais situações particulares. Segundo Yin (2001), estudo de caso é um estudo de eventos dentro de seus contextos da vida real. E, portanto, os dados devem ser coletados de pessoas e instituições existentes e não dentro dos limites controlados de um laboratório ou por meio de questionários com uma estrutura rígida.

Participaram das atividades propostas, 5 professores lotados na função Professor Diretor de Turma (PDT) de uma escola pública da rede estadual vinculados a 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

Os resultados desta pesquisa são resultados de um estudo bibliográfico e a análise das respostas do grupo amostral a um questionário aplicado por meio eletrônico. O tratamento dos dados segue uma linha qualitativa, com isso seguimos as orientações de Gil (2002):

- a) A escolha do tema partiu, além do interesse pessoal em pesquisar sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), por identificar nesse tema a importância de discutir sobre o possível impacto

- pedagógico eu as ações desenvolvidas junto aos alunos e a família destes, dentre elas, a inclusão da disciplina Formação para a cidadania;
- b) O estudo exploratório preliminar foi realizado em fontes documentais, tais como livros, teses, dissertações, manuais, dentre outros;
  - c) Nossa questão de trabalho ficou em torno da pergunta: como se desenhou o Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas?
  - d) O plano de trabalho foi dividido em dois itens, as bases do Projeto Professor Diretor de Turma e quais as possibilidades de trabalho junto a gestão da escola, alunos e sociedade. Além de fazer uma discussão sobre os desafios enfrentados pelos professores diretores de turma durante a execução das ações do projeto;
  - e) Seleção do material da pesquisa preliminar, a fim de identificar quais as fontes bibliográficas melhor se adequariam, dando destaque aos trabalhos de: Favinha et al (2010); Leite e Chaves (2010) e Tavares (2014);
  - f) Após a seleção foi realizada uma leitura analítica do material com a finalidade de ordenar e sintetizar as informações, sempre pensando em obter respostas para o problema do trabalho, com a posterior construção do trabalho.

## Resultados e Discussão

### O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará e suas possibilidades

Segundo Lima (2014), dentre as ações, adotadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para melhorar o ensino e favorecer uma aprendizagem com qualidade, citamos o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Essa ação, pioneira no Brasil, busca implantar nas escolas públicas da rede estadual de ensino um novo modelo de gestão pedagógico-administrativa. Desenvolvido e adotado originalmente em Portugal, o PPDT foi implantado nas escolas cearenses a partir da necessidade emergente de personalizar o ensino e a aprendizagem, isto é, fazer com que professores e alunos pudessem vivenciar uma nova visão dos métodos de ensino e dessa forma pudessem ser construídas novas relações entre as pessoas que formam a comunidade escolar.

O PPDT, apresentado pela educadora portuguesa Haydé Eunice Gonçalves Ferreira Leite durante o XVIII Encontro da ANPAE, seção Ceará, no ano de 2007, foi implementado de forma experimental em três municípios cearenses: Madalena, Canindé e Eusébio. No ano de 2008 o projeto foi apresentado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que, percebendo a grande contribuição do mesmo para melhorar a educação das escolas públicas cearenses, aceitou o desafio de desenvolver uma educação mais humanizada, adotando ações para fortalecer as relações positivas entre a escola, a família e a sociedade.

Nesse ano, o PPDT foi iniciado nas escolas de ensino médio profissionalizante e, diante dos resultados apresentados, a partir de 2010, o projeto foi ampliado para as escolas de ensino regular, através do processo de adesão voluntária do núcleo gestor das unidades escolares. O projeto foi inserido nessas escolas de forma gradual, ou seja, receberam o PPDT apenas nas turmas de 1º ano do ensino médio ou as de 9º ano do ensino fundamental, nas escolas que não ofertavam ensino médio e à medida que fossem verificados avanços, o projeto seria estendido a outras séries.

Com o propósito de promover uma educação que contemple o desenvolvimento das competências sociais, afetivas e cognitivas, proporcionando ao aluno, por meio da aprendizagem significativa, condições igualitárias de acesso e permanência na escola, o PPDT está presente, segundo dados da Secretaria de Educação do Ceará, em cerca de 600 escolas estaduais, estando presente em todas as séries do ensino médio.

Escolhemos uma das escolas públicas estaduais para investigar as motivações para o professor realizar o trabalho do PDT. Quando perguntados sobre sua visão em relação ao projeto os professores responderam:

Aproximação de professor e aluno. Além sala, é algo incrível como nos portamos com um novo olhar ao vestirmos essa camisa de PDT. (Professor P2).

É um projeto que tem como proposta estreitar e reforçar os laços entre a escola, os alunos e os responsáveis destes. Buscando através dessa tríade, criar uma relação de confiança que visa atender de forma mais específica as necessidades do aluno, possibilitando para este, melhores condições de adequação no processo de desenvolvimento socioemocional e intelectual. (Professor P4).

A fala dos professores sugere que o PPDT tem como uma das funções estreitar as relações entre professor e aluno, para que dessa forma o aluno tenha um sentimento de pertencimento em relação a escola e possa desenvolver além as competências cognitivas as competências socioemocionais.

Encontramos em Delors et al. (1996), os pilares que sustentam o PPDT: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estes parâmetros buscam uma formação contínua e integral do aluno, buscando promover uma inovação na gestão da sala de aula, rompendo dessa forma com uma visão de que o professor tem um papel de apenas transmitir o conhecimento e o aluno de absorver o máximo de informações. Segundo o professor P4:

A primeira estratégia que o PDT deve pensar é a de estabelecer laços de confiança com a sua turma, bem como com a família destes. Porque o fluir de uma parte considerável do trabalho do PDT vai depender desse laço estabelecido. Demonstrar interesse pelas situações apresentadas pelos alunos e família. Procurar montar estratégias dinâmicas na elaboração e aplicação das aulas de formação para cidadania com temas que retrate o cotidiano dos alunos (Professor P4).

De acordo com Delors *et al* (1996) os quatro pilares do conhecimento devem ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Outro ponto de destaque do PPDT é o conceito de gestão participativa, o qual promove, por meio de uma ação consciente, que todos os membros da comunidade escolar partilhem das responsabilidades de forma conjunta. Luck (2012), defende a ideia de cooperação entre as pessoas que formam a escola, ou seja, a gestão da escola precisa mobilizar os talentos e se esforçar para organizar atividades construtivas, visando uma educação de qualidade.

Nesse modelo de gestão são colocadas em prática ações para fortalecer as reuniões do conselho de turma, o atendimento às famílias e as aulas de formação para cidadania, todas essas ações mediadas por figura intitulada Professor Diretor de Turma (PDT). Segundo Tavares (2014), o PDT é o elemento que cria na sala de aula um ambiente para que os alunos

possam partilhar as suas experiências, preocupações, fobias, permitindo-lhes exprimirem-se de modo aberto e objetivo, atuando como um tutor que se empenha no sucesso dos seus alunos.

Dentre as ações desenvolvidas pelo PDT está a formação dos alunos para a cidadania que segundo Chaves e Leite (2010) tem a finalidade de debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos. Nesses encontros semanais, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. O restante da carga horária é dividido para o atendimento aos pais, organização dos formulários de acompanhamento do aluno e para estudo orientado.

Ainda segundo Chaves e Leite (2010), todas as ações do PDT visam promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, onde os atores são, também, espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do conselho de turma e registradas em ata.

Campos (2014), afirma que um professor deve perpassar suas funções de educador ao assumir uma postura de formador do outro, perfil requerido para que um professor assuma o papel de diretor de turma. O perfil do PDT exige muito mais que o domínio completo da sua disciplina de formação, é preciso que ele apresente, segundo Campos (2014), características peculiares que, muitas vezes, não encontramos em todos os professores, ou seja, precisa ser um educador no sentido pleno da palavra, compreendendo a educação como um processo de formação, exigindo dessa forma a observação atenta e o cuidado com o outro ser.

Em destaque a resposta do professor P4, que sistematiza o pensamento dos outros professores que responderam ao questionamento sobre as possibilidades do trabalho do PDT para o desenvolvimento do aluno:

A possibilidade de desenvolver um trabalho mais voltado para a humanização do processo de ensino e aprendizagem. Com o trabalho realizado pelo professor diretor de turma o aluno deixa de ser só um número na chamada, seu nome que carrega sua história ganha voz através dos relatos reportados ao seu PDT. Por vezes também os próprios pais nos procuram para expor suas angústias. É na construção dessa relação de confiança que esses relatos nos possibilita procurar entender os descompassos de determinadas atitudes e comportamentos no cotidiano da sala de aula, para dentro das nossas possibilidades procurar junto com os demais membros da escola encontrar alternativas para melhor sanar as demandas que são muitas (Professor P4).

Essa postura do professor, voltada para a construção de competências e habilidades com vistas a formação humana é defendida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 uma vez que esse documento defende a ideia de uma formação continuada do professor e que não vê a possibilidade de uma escola sem ações que estabeleçam uma relação entre o que é ensinado em sala de aula e uma formação para a cidadania. Lira (2016), defende a ideia que o docente deve estar aberto às mudanças, pois, a sociedade está em constante mutação. Diante de tantas demandas específicas para atuar como profissional da educação.

Segundo Seduc (2014) são características complementares para a escolha do PDT, que o professor seja bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação. Toda essa atenção com a escolha do PDT se justifica diante da importância da conexão entre aluno, escola e família, fator importante para o sucesso do projeto.

Favinha (2010) complementa esse cuidado na escolha do PDT ao afirmar que em Portugal, país de origem do projeto, esse professor é colocado do trabalho pedagógico, atuando como líder, interligando a escola a família do aluno.

A prática pedagógica do PPDT consiste no acompanhamento mais próximo da vida escolar do aluno, trabalhando prioritariamente questões disciplinares, de frequência e rendimento escolar, além de buscar o conhecimento da história de vida do estudante. As intervenções são realizadas durante as aulas de formação para cidadania.

O professor P4 destaca uma mudança no processo de avaliação do aluno. O PDT, tem a possibilidade de conhecer, por meio dos encontros de formação para cidadania, aspectos do aluno que outro professor de outras disciplinas muitas vezes não tem possibilidade, por diversos fatores, de avaliar.

No aspecto qualitativo das turmas e dos alunos que já trabalhei e trabalho como PDT - também é extensivo a minha disciplina de formação -, procuro analisar e avaliar as particularidades da participação de cada aluno, levando em consideração a importância dos possíveis acertos e erros de cada um. Observando a percepção que este tem sobre a relevância da educação e o impacto que esta pode exercer na sua vida e no contexto social que está inserido. Também entendo que nesse processo de avaliar qualitativamente o papel desempenhado pelo aluno, eu tenho que avaliar a minha prática. Porque é muito bom reconhecer através de um desempenho favorável que você fez

um bom trabalho, porém, é relevante o entendimento que um desempenho desfavorável do aluno é algo que está relacionado com minha prática, portanto, a mesma precisa ser considerada num contexto de desempenho positivo e negativo da turma (Professor P4).

Para fazer o acompanhamento pedagógico, o PDT tem a sua disposição alguns instrumentais, dentre eles, fichas de acompanhamento do rendimento escolar, fichas de frequências às aulas, dentre outras. Todas as informações colhidas são registradas no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) e, posteriormente, analisadas para se criar estratégias e ações que proporcionem um melhor desempenho do aluno na vida escolar.

## Os desafios do PPDT

Segundo Silva (2007) algumas das dificuldades enfrentadas durante a execução das tarefas do PPDT estão o tempo insuficiente de dedicação ao projeto para realizar o acompanhamento e atender às demandas, dificuldades em conduzir as aulas da disciplina de Formação para a Cidadania, dificuldades no preenchimento dos instrumentais.

Perguntamos aos professores sobre as principais dificuldades enfrentadas durante as atividades do PPDT. As respostas estão dentro de algumas das categorias criadas por Marques (2002) *apud* Silva (2007) sobre as dificuldades na implementação e execução das atividades do PPDT: desafios de origem pessoal e de origem institucional.

### a) Desafios de origem pessoal

Dentre os desafios listados por Silva (2007) destacamos os que foram contemplados pelos professores nas suas escritas:

#### i. Deficiências na sua formação pedagógica ou falta da mesma;

Aproximação e confiança (Professor P1).

Ao destacar a dificuldade na aproximação entre professor e aluno o professor coloca em cheque o tipo de formação dos licenciados. Que professor está sendo formado nos cursos superiores? Qual o papel do

currículo no desenvolvimento de competências e habilidades para que o professor possa ser reconhecido como um profissional responsável pelo desenvolvimento de pessoas e menos uma pessoa que dá aula.

- ii. Deficiências na formação do desenvolvimento pessoal relativamente à sua atuação como orientador; falta de orientação vocacional;

Dois professores pesquisados colocam essa dificuldade como de forte impacto nas atividades do PPDT. As duas falas nos colocam como o envolvimento entre professor e aluno é estreitado, além de impactar de forma psicológica o professor.

Não chorar diante de confissões tão dolorosas. (Professor P2).

**É saber que os nossos alunos tem muitos problemas familiares (Professor P3).**

- iii. Falta de motivação para a realização das tarefas que a função exige.

Trazer os responsáveis para a escola (Professor P2).

O PDT precisa de apoio para o desenvolvimento de seu trabalho. Esse suporte precisa vir do governo, da gestão da escola e da família. O professor P2 expõe a dificuldade em conversar com os responsáveis, o que pode dificultar a execução das atividades do professor.

Verifica-se que os desafios de origem pessoal estão diretamente ligados a questões intrínsecas a pessoa do professor diretor de turma e se relacionam como esse professor conduz a sua formação profissional e como esse professor se organiza de forma psicológica para exercer suas funções na escola.

#### b) Desafios de origem institucional

Silva (2007), coloca uma lista de desafios de ordem institucional que os professores diretores de turma enfrentam durante sua atuação no

projeto. Destacamos os desafios que foram contemplados pelos professores pesquisados.

- i. Falta de coordenação da equipa pedagógica;
- ii. Falta de possibilidade de formação específica adequada para ultrapassar as dificuldades da comunidade escolar local;
- iii. Falta de formação para o cargo de PDT;

Esses três pontos são contemplados na fala do professor P4:

A falta de um olhar mais específico de “cuidar de quem cuida”, no caso o PDT. A carga que muitas vezes absorvemos através dos relatos dos alunos e alguns pais exigem muitas vezes respostas com um olhar de um profissional da área da psicologia, psicopedagogia. Sinto falta do suporte desses profissionais para complementar a minha prática de trabalho enquanto PDT. E também em alguns casos, a ausência e participação mais efetiva de algumas famílias na vida dos alunos, a logística do sistema de informatização das escolas, que muitas vezes não atende a necessidade de preenchimento e alimentação do sistema, e ainda, apesar de 11 anos de projeto, a resistência de alguns colegas (professores) com relação ao trabalho do PDT. A ausência de um processo de formação e capacitação continua para PDT(s) (Professor P4).

- iv. Cultura organizacional da escola;

A cultura de uma escola engloba, dentre outras coisas, todas as práticas, hábitos e comportamentos das pessoas que fazem a escola e da comunidade em torno. Então levar uma mensagem de valorização do estudo pode ser um desafio, pois algumas vezes, o aluno tem planos para sua vida que não contemplam, por exemplo, continuar os estudos no ensino superior. O professor P5 nos mostra que esse ponto é um dos desafios do PPDT:

Mostrar um futuro bom se ele escolher estudar, o aluno tem uma visão imediatista e acha melhor trabalhar e sair da escola (Professor P5).

v. Excesso de burocracia.

Outro ponto de destaque está no exagero de exigências burocráticas. Quando perguntado sobre sua visão sobre os instrumentais requeridos pelo PPDT o professor P5 destaca:

Tem que ter registros, já foi muito mais burocrático, porém não tem objetividade ainda, ata de reunião é importante, ficha bibliográfica deveria tirar xerox da pasta escolar. A minha sugestão de mudança seria primeiramente a plataforma de PDT funcionar e colocar menos questionários para os professores (Professor P5).

Percebe-se que o instrumental é importante, por questão de organização e avaliação do projeto e do desenvolvimento do aluno, porém o seu preenchimento não pode prejudicar o rumo das atividades propostas.

Os desafios de ordem institucional estão ligados, principalmente, a organização do projeto, seja a nível de Secretaria de Educação, ao proporcionar ou não momentos de formação para o PDT, seja a nível escolar, quando a gestão da escola incorpora na cultura organizacional o projeto e faz com que todos os professores da escola consigam ver a importância do projeto e possam colaborar com as atividades do PPDT.

Além de lidar com as atividades próprias das funções do PDT, o professor precisa lidar com as tensões que possam surgir durante o andamento das atividades em sala de aula. Como nos diz Lopes (2016), o PDT desempenha um importante papel na busca de estratégias para mediar conflitos. Ao ser reconhecido como líder, o PDT estabelece relações estreitas com os alunos, conselho de turma, direção da escola e família.

A efetivação das ações do professor dentro do projeto diretor de turma permite um acompanhamento mais próximo da vida do aluno. Marques (2002), nos fala que o diretor de turma não se pode limitar somente à transmissão de informações e gestão de faltas, deve facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes. Deve intervir na construção do projeto curricular de turma e desenvolver o envolvimento parental na escola.

Embora esses aspectos realmente comprometam a qualidade do PPDT nas escolas públicas, se percebe o cuidado que os gestores têm em lotar professores que genuinamente apresentem condições de assumir tal função, pois encontrar professores preparados para exercer tal cargo,

também é um problema enfatizado pelos gestores no início do ano letivo. De acordo com Lira (2016), a prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita, pois a teoria também é ação e deverá ser trabalhada e reformulada a partir da realidade concreta do educando desse novo início de milênio.

Além da valorização do projeto dentro das escolas, ressaltamos que a SEDUC vem aprimorando de maneira sistemática a organização e estruturação no sentido de otimizar as ações à longo prazo. Lembramos que nos primórdios do projeto, todos os instrumentais eram preenchidos manualmente, o que realmente ocupava bastante o tempo do profissional. Hoje todos os dados dos alunos são inseridos no Sistema de Gerenciamento Educacional – SIGE DIRETOR DE TURMA, além de alguns dados migrarem do SIGE ACADÊMICO, como por exemplo, o rendimento.

## Considerações Finais

A implantação e efetivação do Projeto Diretor de Turma, bem como os demais esforços das escolas de estarem inseridas nesse contexto têm se constituído em um grande desafio para que se possa garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola. No entanto, há ainda alguns profissionais que não se mostram “parceiros” desse projeto, não atuando, também, de forma ativa e efetiva, nas atividades inerentes a todos os professores cujas turmas estão inseridas no PPDT.

Nesse sentido, quando nos propusemos pesquisar a respeito da funcionalidade do PPDT na escola, buscávamos entender a importância dada ao referido projeto pelos professores e gestores. Entendemos que as ações do PPDT podem proporcionar a eliminação dos desafios vivenciados pelas escolas, a garantia da permanência e do sucesso escolar dos alunos, dentre outros.

Acreditamos que a atuação do Professor Diretor de Turma, de forma participativa e colaborativa, em suas realidades cotidianas de sala de aula, possa ajudar de forma significativa à implementação de ações que favoreçam positivamente o avanço nos índices de desempenho escolar.

A inquietação na escolha do professor que irá atuar como diretor de uma turma mostra a importância do PPDT nas escolas públicas do Ceará, e indica o quanto é importante traz à tona outra questão crucial: o processo de formação de todos os educadores em geral, porque é nas

universidades que eles são preparados para atuar nos espaços de educação. Teoricamente todos os educadores deveriam apresentar condições de atuar como diretor de turma, todavia não é o que reflete a realidade. Enquanto não houver mudanças significativas nos cursos de formação docente, a educação de um modo geral, ainda amargará péssimos resultados nacionais e internacionais.

O PDT assume uma posição de elo com a escola e a família, assim, a escolha deste profissional é muito importante para o sucesso na aplicação das atividades do projeto, principalmente as relacionadas a disciplina de Formação para a Cidadania, foco do PPDT. A leitura e análise dos textos não mostram a realidade de todas as escolas nas quais o projeto atualmente funciona. Ao não revelar ao quão significativo está sendo para a aprendizagem dos alunos das escolas que receberam o PPDT, propõe-se trabalhos futuros que busquem respostas para aspectos mais específicos, por exemplo, perfil dos professores e alunos envolvidos no PPDT e impacto do projeto na aprendizagem.

## Referências

BRASIL. **LEI No 9.394**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. 4ª edição- São Paulo: Paulinas, 2014.

CLEMENTE, Felipe Manuel. MENDES, Rui Manuel. **Perfil de liderança do Diretor de Turma e problemáticas associadas**. Revista Exedra, Coimbra, n. 7, 71-85, 2013.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 1996. 281 f.

FAVINHA, M. Gestão intermédia nas escolas portuguesas: o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 117-201, 2010

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 f.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado em Política Social). Brasília: UNB, 2007. 310f.

LEITE, Haidé Eunice G. F.; CHAVES, Maria Luíza B. **O Projeto Diretor de turma no Ceará, dois anos depois**. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/126.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2016.

LIMA, Vagna Brito de. Professor Diretor de Turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. **Revista Espaço do Currículo**, v.7, n.2, p. 326-335, mai-ago, 2014.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOPES, Fani Simões. **O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia). Porto: Universidade do Porto, 2016. 123f.

LÜCK, Heloísa. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 10ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARQUES, Ramiro. **O Director de Turma e a Relação Educativa.** Lisboa: Presença, 2002

SEDUC. **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma/ Secretaria da Educação; Coordenadoria de Cooperação com os Municípios.** – Fortaleza: SEDUC, 2014.

SILVA, Maria Isabel Carriço da. **O diretor de turma e a gestão curricular no conselho de turma: consenso ou conflito?** Estudo do papel do Diretor de Turma em contextos sociais distintos na região Centro do país. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação em Educação), Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2007. 303f.

TAVARES, Andrevaldo Glaydson Pereira. O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem. **Pedagogia em Ação.** v.6, n. 1, p. 84-100, 2014

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

# “PADRÕES” DE GÊNERO NA ESCOLA: POR QUE AINDA NÃO OS SUPERAMOS?

Jarles Lopes de Medeiros<sup>1</sup>

## Introdução

Pesquisar temas relacionados às discussões de gênero requer uma abordagem à sexualidade humana em sua dimensão mais ampla, essa concebida como fonte de prazer e constituinte das identidades. Historicamente, o tema vem se ampliando e ganhando, cada vez mais, espaço nos debates acadêmicos e políticos, tornando-se uma questão de sobrevivência e assegurando a dignidade dos sujeitos. No entanto, no Brasil, cotidianamente, surgem casos de violência contra as mulheres<sup>2</sup> e contra as pessoas consideradas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestir e Transexuais (LGBTs)<sup>3</sup>.

Tal violência está relacionada à forma como concebemos o masculino e o feminino. Essa concepção é permeada de princípios sexistas oriundos da tradição patriarcal que importamos das nações europeias a partir do século XV, período em que as embarcações portuguesas aportaram no até então *desconhecido* território brasileiro.

- 1 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FALC). Pedagogo (UECE). Licenciado em Língua Portuguesa (FGF). Professor no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UECE. Professor de Língua Portuguesa na SEDUC/CE.  
E-mail: jarlelope@gmail.com.
- 2 Garota de 16 anos é vítima de estupro coletivo praticado por 33 homens, conforme reportagem divulgada no Portal G1, em 26/05/2016. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/vitima-de-estupro-coletivo-no-rio-conta-que-acordou-dopada-e-nua.html>>. Acesso em: ago./2019.
- 3 Sete em cada vez homossexuais brasileiros já sofreram algum tipo de agressão. Disponível em: < <https://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-3/146-2/>>. Acesso em: ago./2019.

Com a chegada dos portugueses, não só as riquezas do continente americano foram levadas para a Europa, mas, também, a cultura dos indígenas foi condenada à extinção. Os índios foram, violentamente, obrigados a incorporar a cultura europeia, uma vez que não tiveram suas crenças e hábitos respeitados pelo colonizador.

Neste trabalho, a educação é considerada como uma ferramenta central no processo de colonização português exercido no Brasil, conforme destaca Saviani (2013). O princípio educativo foi uma das primeiras estratégias de controle e aculturação que os portugueses desenvolveram com o intuito de dominar os nativos e disseminar sua cultura no território.

Para compreendermos a atual situação por que passa as discussões em torno da sexualidade no Brasil, bem como suas manifestações nas concepções de gênero e diversidades sexuais, é fundamental a compreensão de que houve uma naturalização dos hábitos e cultura de outro continente. O contato entre as duas culturas não se deu de forma cordial, mas, permeado de etnocentrismo, com a valorização de uma cultura em detrimento de outra.

Com as questões referentes à sexualidade não foi diferente. O colonizador trouxe para a cultura indígena o sentimento de pudor (DEL PRIORY, 2011), caracterizado pela contenção dos prazeres sexuais. O povo índio, principalmente as mulheres, foi acusado de apresentar lascívia em excesso, perturbando, com isso, a conduta e a moral do europeu. A partir do século XVI, a sexualidade do povo brasileiro foi intercambiada com a do europeu, fazendo surgir particularidades e semelhanças.

É a partir dessa concepção, de uma sexualidade híbrida e de um processo educativo que visou a padronização dos indivíduos, que este trabalho propõe discutir gênero e os estereótipos que permeiam o assunto dentro da escola na contemporaneidade. Para tanto, é fundamental perceber as influências e interconexões com o campo social e histórico mais amplo.

A escola é parte da sociedade, e, como tal, não está imune aos seus reflexos. Tudo o que ocorre em seus espaços diz respeito ao social. A forma como professores e alunos lidam, diariamente, com as noções de gênero, corpo e diversidades sexuais é fruto das ideias que permeiam o campo social mais amplo. O estudo apresenta uma discussão em torno das representações e dos estereótipos de gênero presentes na instituição escolar, que assim como as demais, reforça os padrões impostos pela

sociedade. As origens dessa educação que poda e contribui para formar determinado tipo de sujeito tem suas origens no processo de colonização.

## Educação em massa: formação ou padronização humana?

Podemos refletir até que ponto o sistema educacional brasileiro promove a dimensão crítica do conhecimento. De uma forma geral, a escola forma leitores que não desenvolvem o prazer pela leitura, tampouco a compreensão do lido. Nesse sentido, Chartier (2016) destaca que o sistema de ensino de diversos países é pautado nos princípios da alfabetização, em que a qualidade da educação é medida por meio de avaliações promovidas pelos governos a fim de verificar a capacidade de leitura e escrita dos alunos. Essa supervalorização cognitiva difundida nas instituições educacionais acaba por negligenciar a subjetividade dos alunos, em que a dimensão crítica da formação é deixada de lado em detrimento dos conhecimentos enciclopédicos científicos.

Sobre a formação do sujeito crítico na escola, não existem espaços para o debate e a reflexão, existindo uma coerção para que os alunos permaneçam imobilizados em suas cadeiras, de forma passiva. Tal condição de inércia da escola não está relacionada à vontade de seus atores (professores e alunos) e sim a uma superestrutura que negligencia, impõe e determina. A ordem e as decisões relacionadas à educação emanam do Estado, seja a escola pública ou a privada, materializadas em políticas públicas educacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

O sistema educacional não é neutro, está carregado de ideologias e foi pensado para formar determinado tipo de pessoa. Engana-se quem pensa que as decisões referentes à educação brasileira são tomadas somente no Brasil. Trata-se de uma construção histórica e secular, que envolve, principalmente, as nações europeias. O modelo de escola que temos hoje foi criado pela Europa. Podemos até falar de currículo e ensino, que se tem uma base nacional comum, conforme sugere a LDB (BRASIL, 1996), ao passo que a parte diversificada do mesmo aborda e valoriza as características culturais de cada região do Brasil. Contudo, a forma de organizar a escola e de conduzir a instrução é oriunda do pensamento europeu.

A escola moderna na Europa foi criada para socializar o sujeito de acordo com os princípios da nação, conformando-o às normas do Estado. No entanto, a construção da pedagogia não dependeu apenas daquele continente. A concepção de educação sistematizada e de escola que vigora hoje nas instituições de ensino pode ter a sua origem no *descobrimento* das Américas, conforme destacado por Cavalcante (2015).

Destarte, Saviani (2013) informa que a educação brasileira teve o seu início quando os primeiros Padres Jesuítas aportaram no Brasil com o intuito de catequizar os índios. Durante quase dois séculos, o método de ensino jesuítico foi o único sistema educacional existente no território brasileiro. O sistema educacional é complexo e sofisticado, com forte poder ideológico, e foi criado para convencer e conformar, portanto, não é algo tão simples como muitos defendem.

A escola surge como um projeto de civilização, conduzindo as mentalidades e despertando um sentimento de que cada nação é única, onde seus membros compartilham a mesma cultura e os mesmos saberes. Em se tratando do Brasil, tal unificação seria absurda, uma vez que o país possui um vasto território, no qual as suas regiões possuem traços culturais distintos, bem como diferentes memórias históricas, algumas divergentes entre si. Qualquer tentativa de unificação da cultura brasileira seria uma atitude subjugadora.

A instituição escolar brasileira tem como objetivo homogeneizar os alunos para que esses recebam passivamente o conhecimento sistematizado sem questionamentos. A educação bancária apontada por Freire (1983) ilustra, de forma coerente, a concepção de educação que nos é apresentada na escola. De uma forma geral, não existe a preocupação com o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, pautando o ensino e a aprendizagem numa relação hierárquica entre aquele que sabe e transmite o conhecimento (professor) e o que nada sabe e apenas recebe (aluno). Com isso, formamos todos os anos, há décadas, sujeitos não críticos, que saem da escola conformados, sem questionar o que está posto, e que acabam por reproduzirem tais concepções.

Outro estigma provocado pela escola brasileira é a ideia de que a educação só pode ocorrer em lugares institucionalizados como a escola. Contudo, compreendemos que a educação não se restringe aos espaços escolares e se processa nos mais diversos ambientes onde há interação humana, tais como: na família, na igreja, nas ruas, na política, por meio

da mídia, etc. São diferentes práticas educativas com múltiplos fins. Concordamos com Libâneo (2000) quando destaca que a educação é um conjunto de processos que implicam no desenvolvimento do ser humano, não sendo concebida apenas nos espaços escolares.

Somos seres inacabados e estamos sempre a aprender. O processo educativo não termina quando saímos da escola, perpetua-se durante toda a vida. Conceber a escola como único espaço formativo seria considerar que as crianças de 4 a 6 anos quando chegam à escola são tábuas rasas, sujeitos esvaziados de conhecimento, situação em que a instituição iria preenchê-los.

Para construirmos uma educação brasileira, de acordo com nossos princípios e culturas, em prol do sujeito e não dos preceitos econômicos, seria necessário *destruir e reformular* a escola que temos. Essa seria uma tarefa pretensiosa, que não poderia ser reduzida a uma discussão simplista, portanto, não caberia neste breve ensaio.

## **Sexualidade na sociedade brasileira**

De uma forma geral, as sociedades ocidentais apresentam um modelo de gênero em que as representações do masculino e do feminino se encontram presas numa espécie de *camisa de força*, à qual compele os sujeitos a permanecerem dentro do padrão heterossexual, com características físicas, comportamentais e psicológicas ancoradas na imagem do homem e da mulher ideais. Qualquer tentativa de transpor essas fronteiras acarreta inúmeros prejuízos à vida social do sujeito, que acaba marginalizado por apresentar comportamentos tidos como fora do padrão. Essa concepção binária de gênero está disseminada e consolidada há séculos, sendo possível visualizar suas manifestações em diversos setores e instituições sociais.

Apesar dos avanços científicos a partir do desenvolvimento das ciências modernas, momento em que teve início o desenvolvimento de uma tecnologia sexual (FOUCAULT, 2011) a qual assegurou o exercício da sexualidade feminina para fins outros que não a reprodução, provocando a emergência de categorias sexuais diferentes da heterossexualidade e pluralizando o conceito de gênero, a sociedade contemporânea parece ignorar tais discussões, tendo no preconceito e na violência a repressão asseguradora do tradicionalismo.

Ao realizarmos uma reflexão em torno das concepções que circundam os temas *gênero e diversidade sexual*, torna-se necessário ampliarmos o debate para sua dimensão mais ampla, a sexualidade humana. No Brasil, o tema nos remete ao processo de colonização, onde a relação entre colonizador e colonizado foi permeada pela sexualidade e subjetividade dos sujeitos.

Del Priore (2011) destaca que, durante o Brasil Colonial, os índios brasileiros tiveram que se curvar às *boas maneiras* trazidas pelo colonizador português e, a partir de então, a educação do corpo, visando à contenção dos prazeres, tornou-se o ponto central de uma cultura a qual se propunha civilizar. As noções de civilidade e pudor, presentes no continente europeu há séculos, migraram para o *Novo Mundo*.

A historiadora aponta que pudor era sinônimo de uma vida casta, sendo esse o perfil ideal do sujeito civilizado. Inicialmente, a nudez do povo indígena foi considerada pelo colonizador como algo relacionado à inocência, desprovida de maldade. No entanto, sua resistência à civilização europeia fez com que os colonizadores tratassem de inferiorizar e demonizar os seus comportamentos, sobretudo a nudez.

A coerção portuguesa em relação ao comportamento sexual indígena é fruto da concepção matrimonialista que vigorava na Europa naquele período. Foucault (2011) tece uma discussão em torno da *História da Sexualidade* e aponta que no período medieval as nações europeias concebiam o ato sexual apenas como uma prática que visava à reprodução, podendo ocorrer apenas durante o matrimônio. Qualquer manifestação em relação ao ato sexual que se distanciasse do matrimônio com fins reprodutivos era perseguida pela Igreja. No entanto, os bordes funcionavam como espaços onde o homem poderia praticar o ato sexual.

No mundo medieval, continua o autor, não existia a compreensão de uma sexualidade como a que concebemos hoje, sendo esse um conceito moderno. Somente a partir dos séculos XVII e XVIII que se começou perceber a sexualidade como uma dimensão fundamental da vida do sujeito. Ciências como a Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise contribuíram para a compreensão de uma sexualidade polimorfa, podendo apresentar diferentes nuances no decorrer da vida, com variações diferentes da heterossexualidade matrimonialista. Ao chegar no Brasil, os portugueses trouxeram essa concepção que seguia na contramão do comportamento dos nativos.

Apesar do confronto entre o pudor português e a naturalidade com o que índios vivenciavam a sua sexualidade, houve uma troca por meio de um complexo processo simbiótico (MEDEIROS; JUCÁ, 2017), o qual proporcionou particularidades no comportamento do povo brasileiro. Freyre (2004) sugere que a sexualidade brasileira foi fundamentada na relação entre colonizador e colonizado, tendo na família o grande fator da colonização. Seus estudos apontam que o índio e, mais especificamente, o povo negro escravizado no Brasil, foram determinantes para a consolidação da sexualidade brasileira a qual conhecemos hoje, embora essa relação tenha se dado de forma desigual, com a questão do poder permeando violentamente as relações do colonizador com esses povos.

A condição da mulher no Brasil também é marcada pela subjugação em relação ao homem. Del Priore (2011) evidencia que existia a necessidade de cobrir e, até mesmo, deixar o corpo feio para que elas não perturbassem a atenção do homem. A mulher era considerada um caminho de perdição da alma masculina. Qualquer tentativa de enfeitar o próprio corpo, melhorando a sua aparência, era vista como pecado.

Os pilares da sociedade machista a qual conhecemos hoje, que subjugam as mulheres e as diversidades sexuais, têm sua origem naquele período onde as famílias coloniais, tipicamente patriarcais, tinham na figura do Senhor de Engenho a autoridade máxima. Holanda (2012) destaca que uma das principais características desse modelo familiar, conhecido como rural, era extensão de seus membros (marido, esposa, filhos bastardos e legítimos, amantes, parentes, etc.). Essa configuração possuía forte poder ideológico durante a colônia, disseminando os valores da cultura portuguesa. Durante o século XX, houve uma migração do campo para a cidade, provocando uma redução no tamanho da família patriarcal, surgindo, assim, o modelo nuclear urbano, com pai, mãe e filhos legítimos.

Atualmente, o modelo clássico, rural ou urbano, encontra-se em *crise*. As múltiplas configurações familiares, sobretudo as constituídas por casais do mesmo sexo, colocaram *em xeque* aqueles arranjos. Com o desenvolvimento da tecnologia sexual (FOUCAULT, 2011), a qual proporcionou a concepção *in vitro*, as mulheres puderam ter acesso à maternidade sem a presença da figura masculina. O sistema de adoção também permite a constituição de famílias sem a condição do casal heterossexual. Além do mais, existem inúmeras famílias que não possuem filhos. Apesar desse movimento, a influência da cultura patriarcal persiste e permanece

como uma das principais características das sociedades contemporâneas, como bem destaca Castells (1999):

O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo. É essencial, porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução sociobiológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente (p. 170).

Tal compreensão nos permite perceber que as relações entre os indivíduos na sociedade brasileira são permeadas de sexismos. O patriarcalismo é uma ideologia machista. Nesse sentido, Saffioti (2015) adverte que o sexismo seria uma estrutura de poder que pretere as mulheres em detrimento dos homens, nas qual elas “[...] são ‘amputadas’, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores” (p. 37).

Em relação às diversidades sexuais e à forma como lidamos com as sexualidades diferentes da heterossexualidade, o machismo assume outra *performance* que acaba por culminar em uma ação violenta de interdição: a homofobia. A aversão às diversidades sexuais é cultivada explicitamente em diversos setores sociais, dentre eles a escola e a família. O tempo todo estamos a presenciar fatos ou a ouvir histórias que ridicularizam, inferiorizam e violentam as pessoas consideradas LGBTs. Esse cenário violento está relacionado à infração das normas de gênero, em que os modelos cristalizados do masculino e do feminino não são suficientes para a complexidade do comportamento humano. As diversidades sexuais transbordam tais normas, o que culmina em uma perseguição constante a tais pessoas.

No Brasil, como em outras partes do mundo, existe uma naturalização da heterossexualidade. Espera-se que os sujeitos assumam posturas

que se enquadrem no que foi concebido como natural, com comportamentos que estejam de acordo com o gênero apresentado. Nesse sentido, Fry (1982) nos informa que a sexualidade é limitada por conceitos construídos historicamente. Em determinada época, o conceito de homossexualidade se encontrava no campo do pecado, posteriormente no campo das patologias, dessa forma, sendo possível uma cura. Atualmente, há quem acredite que as diversidades sexuais são permeadas pelo pecado e pela patologia.

A discussão em torno da sexualidade e seus desdobramentos nas concepções de gênero e diversidades sexuais apontam a complexidade do tema. Não se trata de fazer uma oposição entre o masculino e o feminino, tampouco apresentar contrapontos diante do comportamento sexual humano. O intuito da discussão é suscitar reflexões acerca da constituição da sexualidade brasileira para, a seguir, discutir como se enfrentam tais manifestações dentro da escola.

## **Gênero e diversidade sexual na escola**

A sexualidade permeia a vida do indivíduo desde o nascimento até a sua morte. O tempo todo estamos lidando, direta ou indiretamente, com questões referentes ao assunto. Antes mesmo do nascimento, durante a gestação, toda uma expectativa em torno do gênero do bebê é desenvolvida, culminando na confecção do enxoval. Se durante os exames no pré-natal for constatado o sexo da criança como masculino ou feminino, determinadas cores prevalecerão nas roupinhas: rosa para as meninas e azul para os meninos. O *mito da cor* se torna um dos primeiros estereótipos que se impõem sobre a vida do bebê.

A sexualidade não diz respeito apenas ao prazer oriundo dos órgãos genitais humanos, englobando uma série de excitações e atividades presentes na vida das pessoas desde a infância. Nos primeiros anos de vida a criança mantém uma relação de conhecimento com o mundo externo a partir do próprio corpo. Nesse período, ela vivencia fases do desenvolvimento humano que podem repercutir durante toda a vida, são as fases pré-genitais propostas por Freud: a fase oral, a fase anal e a fase fálica (MULLAHY, 1965).

Não caberia neste trabalho uma análise sobre as fases do desenvolvimento humano. O intuito é suscitar a reflexão de que existem fatos vivenciados na infância que estão relacionados ao desenvolvimento da

sexualidade os quais podem repercutir durante toda a vida. Apesar disso, há uma grande resistência em se reconhecer uma sexualidade infantil, o que contribui para o silenciamento do debate sobre o assunto.

É bem provável que esse silenciamento ocorra devido ao fato de que vivemos em uma sociedade sexualizada que reduz a sexualidade humana ao ato sexual. Estamos o tempo todo a reproduzir normas e valores que implicam em uma conduta erotizada. Existem apelos sexuais por todas as partes, principalmente na mídia televisiva e, mais recentemente, nos espaços virtuais. Sob o enfoque econômico e mercadológico, os princípios de uma economia sexual acabam por guiarem as condutas dos sujeitos, principalmente crianças e adolescentes, os quais não possuem um discernimento sobre o tema, uma vez que não existe o diálogo na família, tampouco na escola.

As crianças têm suas sexualidades silenciadas e reprimidas pelos adultos. Quando crescem e chegam à fase da adolescência o sentimento de uma sexualidade genital fica mais aflorado. De uma forma geral, os adolescentes aprendem sobre sexo com os seus pares, ao mesmo tempo em que recebem uma *educação sexual* ministrada pela mídia. Não existe o diálogo na família sobre o assunto. Essa acaba delegando tal função à escola, que, por sua vez, alega não possuir profissionais capacitados para tal fim, ou não possui tempo disponível para o debate.

Nesse confronto de delegações entre escola e família, Sayão (2011) destaca que a instituição familiar não possui o tempo necessário destinado à educação dos filhos, uma vez que existem muitas atividades a serem realizadas no cotidiano e fomos ensinados que os filhos não podem atrapalhar nossas vidas. A relação entre pais e filhos é permeada pelo egoísmo. De um lado, os pais acabam por negligenciar a educação dos filhos, uma vez que têm que cuidar de suas próprias vidas. Do outro, os mais jovens têm uma relação de desprestígio em relação aos saberes e culturas de gerações anteriores a sua.

Sayão (2011) salienta que no meio dessa relação está a escola, que se encontra sobrecarregada de funções. Os especialistas, dentre eles os professores, acabam ficando encarregados de cumprirem uma função que seria, primeiramente, incumbida à família: educar crianças e adolescentes. Esses profissionais argumentam que não possuem formação específica para cuidar de filhos, e sim de contribuir para o processo educativo dos

alunos. Dessa forma, existe um conflito entre família e escola. Uma instituição acusa a outra de não cumprir a sua função.

Toda essa discussão a respeito da sexualidade, educação e família acaba por culminar nas concepções que a sociedade e, mais especificamente, a escola possuem diante das relações de gênero e diversidades sexuais. Cotidianamente, professores e alunos lidam com normas e conhecimentos que trazem, implícitos ou não, uma intenção formativa do sujeito ideal.

A instituição educativa reflete e reforça as crenças que permeiam o campo social mais amplo. Exemplo disso é a violência com que alunos que manifestam uma orientação sexual diferente da heterossexualidade sofrem cotidianamente na escola. Os livros didáticos silenciam as diversidades sexuais, uma vez que apontam como natural a heterossexualidade compulsória. Os personagens das literaturas infanto-juvenis são heterossexuais, pertencente, em sua maioria, à etnia branca.

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (Louro, 2004, p.68).

Esse silêncio acaba gerando um sentimento de negação nos sujeitos, uma vez que são excluídos e, para não sofrerem retaliações, acabam se autoanulando, fingindo pertencerem a outro grupo, negligenciando a própria identidade. Sobre a questão do gênero, a escola, desde a sua fundação, apresenta uma fronteira, bastante rígida, entre o masculino e o feminino. Louro (2004) salienta que a instituição produz essas desigualdades e continua:

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distinto dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos e crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (p. 57).

É esse o cenário atual da escola brasileira: um ambiente segregador, onde nem todos os sujeitos têm as mesmas possibilidades de ascensão, tampouco têm seus direitos respeitados. Já nos primeiros anos frequentando a instituição escolar, as crianças percebem que certas cores ou brincadeiras são específicas das meninas, enquanto outras são dos meninos e que não se devem infringir tais normas.

À medida que vão crescendo e chegando à adolescência, tais normas vão se enrijecendo. Embora existam contestações por parte dos alunos, tais normas acabam prevalecendo, com a perseguição daqueles que a contestam. Nesse sentido, Louro (2004) aponta que existe um corpo e um comportamento escolarizado, o qual se espera que os alunos saibam até que ponto podem seguir no desenvolvimento de suas sexualidades. Nesse corpo, os alunos são levados a se absterem do toque, assumindo uma postura pudica diante do sentimento sexual, “[...] fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras...E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença” (p. 61).

A autora afirma que os professores precisam questionar o que está posto na escola como educação. Aponta que existe uma fabricação das práticas cotidianas na escola, onde, além dos alunos serem enquadrados em um determinado tipo de comportamento tido como *aceitável*, existe a segregação, seja relacionada ao gênero ou à orientação sexual. Há uma naturalização dos estereótipos de gênero na escola, a partir do qual meninos e meninas são *separados* nas mais diversas situações.

Algumas políticas públicas foram desenvolvidas para uma tentativa de discutir esses temas na escola. Dentre elas, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a Orientação Sexual proposta nos Temas Transversais (BRASIL, 1997). O documento compreende a sexualidade como parte integrante da formação humana, perpassando todo o desenvolvimento dos sujeitos. Há uma crítica em relação à ênfase biológica quando se aborda o tema na escola. No entanto, algumas questões são silenciadas em seu texto, tais como as diversidades sexuais e a questão do sexo como fonte de prazer.

O documento dos PCNs (BRASIL, 1997) é bastante difundido nos cursos de formação de professores e na escola. Apesar disso, muitos professores não conhecem o seu texto. A publicação possui mais de duas décadas e seu conteúdo, pelo menos no que diz respeito à sexualidade, não tem se efetivado na prática. Na escola, existem cada vez menos

espaço para a discussão do tema, e, quando ocorre, o debate é de forma fragmentada. A esse respeito, Egypto (2003) afirma que:

A ideia não é parar a aula de Geografia de dizer: “Hoje vamos falar de um tema de sexualidade” [...] o tema entra naturalmente. Questões amorosas estão na base da literatura. O corpo humano é matéria de estudo da Biologia. As relações de gênero são marcantes em todos os períodos históricos. Os preconceitos também. A sexualidade está em tudo, até nos números das estatísticas (p.24).

Dessa forma, acreditamos ser possível abordar a sexualidade humana na escola para além dos estereótipos. Os professores necessitam assumir uma postura reflexiva diante da problemática. Muitas vezes, algumas atitudes desses profissionais estão sobrecarregadas de preconceitos, mesmo que de forma não intencional, como, por exemplo, separar meninos e meninas durante as brincadeiras. Outro exemplo seria o silêncio dos professores diante de temas como a homossexualidade.

## Considerações finais

A instituição escolar, assim como o espaço mais amplo do campo social, atribui aos sujeitos da difícil tarefa de se enquadrar dentro de um determinado padrão. Quem se distanciar desse padrão poderá ser interditado e ter alguns dos direitos básicos à dignidade humana suspenso. Assim, a escola forma e deforma as crianças, uma vez que não permite que elas sejam o que apontam duas identidades.

Espera-se que os alunos adquiram certos comportamentos tidos como civilizados, dentre eles o respeito às regras de sociabilidade e educação. Logo nos primeiros anos de escola as crianças percebem que as emoções devem ser contidas e restritas ao ambiente doméstico, uma vez que a instituição é fundamentada nos princípios da razão moderna, devendo formar e conformar os indivíduos de acordo com os interesses sociais e políticos da nação.

Dessa forma, qualquer assunto ou acontecimento que ocorra na sociedade diz respeito à educação, neste trabalho nos delimitamos à educação escolar. Um dos objetivos do estudo foi suscitar reflexões a respeito de como a escola apresenta um reforço aos estereótipos de gênero, perpetuando condutas e práticas violentas em relação às mulheres, aos homens e às diversidades sexuais.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE):** Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade:** a era da informação – economia, identidade e cultura. Vol. 2. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. Evolução ou revolução? A leitura como competência: entre práticas sociais e pedagogia. *In:* Castellanos, Samuel Luis Velazquez; Castro, Cesar Augusto (Organizadores). **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica.** São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas:** sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

EGYPTO, Antonio Carlos, (org.). **Orientação sexual na escola:** um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 21° ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49º Ed. São Paulo: Global, 2004.

FRY, Peter. **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho (2012). Enlaces e laços familiares em perspectiva genealógica: da tradição às novas configurações. In: Cavalcante, Maria Juraci Maia; Holanda, Patrícia Helena Carvalho; Queiroz, Zuleide Fernandes de; [et al]. **História da Educação**: república, escola e religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MEDEIROS, Jarles Lopes de; JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. O processo de colonização português no Brasil e seus reflexos na educação, cultura, família e sexualidade. In: GOMES FILHO, Antoniel dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. [Organizadores]. **Educação brasileira**: ensaios iniciáticos em torno da crise da escola e os desafios do mundo contemporâneo. Fortaleza: Edições UFC, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

SAYÃO, Rosely. Filhos...melhor não tê-los? *In*: Aquino, Groppa; Rizzo, Sérgio; Sayão, Rosely; Taille, Yves de La. **Família e educação**: quatro olhares. Campinas, SP. Papirus. p. 17-48, 2011.

# TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: É POSSÍVEL PENSAR UMA RELAÇÃO PARA CIDADANIA?

Samuel Pires Melo<sup>1</sup>

Francinalda Maria Rodrigues da Rocha<sup>2</sup>

Leonam Costa Oliveira<sup>3</sup>

## Introdução

**E**ste trabalho tem como objetivo discutir as tecnologias na educação, principalmente buscando observar como elas podem ser construtoras ou não dos direitos humanos, por meio de práticas pedagógicas que levem à uma democracia participativa. Essa, por sua vez, é considerada a forma de organização política capaz de gestar os conflitos e desafios emergentes de sociedades plurais, marcadas por formas diversificadas de vida, globalizadas, no aspecto econômico, político e social, e interconectadas pelas tecnologias digitais.

A educação em direitos humanos é assegurada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). No entanto, essas políticas que ainda carecem de efetividade prática, embora já se configurem como uma realidade no campo jurídico. Por outro lado, há de se

Afirmar que os direitos humanos são direitos 'naturais', que as pessoas 'nascem' livres e iguais, não significa dizer que a consciência dos direitos seja algo espontâneo. O homem é um ser que deve ser 'educado' pela sociedade. A educação para a

1 Doutor pelo Curso de Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.  
E-mail: samuelmelo@ufpi.edu.br.

2 Mestrado do Curso de Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí - UFPI.  
E-mail: francinalda.rocha@gmail.com.

3 Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo - USP.  
E-mail: leonam\_costa@yahoo.com.br.

cidadania constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação (TOSI; FERREIRA, 2014, p. 45).

Essa relação entre direitos humanos e educação pode ser observada quando vai definir “educação para os direitos humanos na sociedade moderna” em duas dimensões: “a formação para viver os grandes valores republicanos e democráticos” e “a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis”, ou seja, para a “cidadania ativa”. Essas duas dimensões possuiriam três elementos “indispensáveis e interdependentes”, a saber: primeiro, a formação intelectual e a informação; segundo, a educação moral; e terceiro, a educação do comportamento. Todavia, a complexidade dos direitos humanos reside no fato de que “estes podem ser concebidos e praticados, quer como forma de localismo globalizado” e não possuir caráter emancipatório, “quer como forma de cosmopolitismo subalterno e insurgente. Para ele: “a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. Por isso,

A educação em direitos humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança; e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimento (BENEVIDES, 2003, p. 309).

Pensando nisso, o que se pretende com direitos humanos busca entender a construção de uma cultura dos direitos que seja pautada tanto na universalidade das garantias, como no respeito à diferença. Parte-se de um entendimento de que uma pedagogia “é necessariamente uma construção individual e coletiva, que trabalha as possibilidades pessoais dos indivíduos e seus engajamentos com a comunidade, com a diferença, com a alteridade”. Para Franco (2010, p. 15),

Ela, a alteridade, nos ajuda a nos vermos no outro, a compreender as semelhanças e a aceitar as diferenças. Ela é o fundamento da convivência, da colaboração, da capacidade de construir coletivamente. Desenvolver a noção que ela nos oferece é um desejo teórico de todos, mas também uma prática

revolucionária depois de, pelo menos, um século de exercício estimulado por competitividade e individualismo, de que não estão imunes os modelos escolares ainda em execução no país.

Na verdade, a alteridade deve ser vista como vetor de conexão entre a educação em direitos humanos. Por esse intuito, indaga-se como a produção de dispositivos podem ser considerados mecanismos para se chegar a essa perspectiva? Tem-se na sociedade contemporânea, por meio das tecnologias digitais, tais proposições, já que elas, segundo os Estados-membros da UNESCO e organizações internacionais, devem facilitar a aquisição de habilidades básicas no uso de computadores para todos, popularizar a implementação do uso de tecnologia de informação e a comunicação de maneira a ultrapassar uma linguagem específica de saber, transvestindo de uma base comum para o desenvolvimento sustentável, a paz e emancipação humana. Que, segundo Santos (1989, p. 03), é “constituído por três lógicas ou tipos de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, a racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitiva-instrumental da ciência e da técnica.

Essas lógicas, desencadeia no que Castells (1999) afirma como as características deste novo paradigma das informações racionalizadas que são penetrados pelos efeitos das “novas tecnologias”. A racionalidade produzida pela informação é necessária para as atividades humanas porque constitui os processos de nossa existência individual e coletiva, influenciados pelo novo meio tecnológico. Diante disto é que se faz necessário o entendimento da relação entre tecnologias, educação e direitos humanos.

Para encadear essa discussão, buscou-se desenvolver uma pesquisa-ação por uma relação central da sociedade moderna: tecnologias, educação e direitos humanos. É esse contexto que desafia a educação contemporânea, principalmente porque procura desconectar a educação tradicional e reconstruí-la pelo processo de emancipação humana, reconhecendo as identidades e autonomias dos atores envolvidos no processo educativo. No entanto, não se pode pensar na educação em direitos humanos sem sua reformulação tecnológica, deve-se ultrapassar uma rigidez autoritária do ensino e aprendizagem, para que haja efetivamente instituições e sociabilidades democráticas. Nesse sentido, tem-se o objetivo de conceber as tecnologias e a educação pelas práticas educativas que levem à uma democracia imediatamente emancipatória. Para isso, propôs-se a

formação e acompanhamento de práticas educativas, através de ações que levam a processos reflexivos e estéticos de transformação. Esses estão inter-relacionados com um novo experimentar do real, de construir o território, a comunidade e as relações. Tornando o aprendizado mais significativo para os educandos, através de um retorno ao fazer, esquecido no tempo, aonde o mundo educacional ganha força em um movimento que valoriza a prática e a experimentação.

## Metodologia

A abordagem se deu por uma perspectiva da pesquisa intervenção. Segundo Castro (2008) a pesquisa-intervenção é entendida como um procedimento permeado de sentidos, tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. Propicia aproximação particular numa atividade em que os dois se conhecem, aprendem e pode ocorrer uma determinada transformação.

A pesquisa-intervenção pode ser considerada como instrumento mais adequado de investigação, pois almeja realizar o acompanhamento do processo de manifestação da vida, não se reduzindo as “meras operações equivalentes à extração de raízes quadradas, ou a redução da realidade a verdades e certezas” (PAULON, 2005, p. 90), pois implica em entender a complexidade existente nos movimentos do cotidiano, em sua pluralidade e multiplicidade.

Na pesquisa qualitativa os dados foram verificados por meio da análise de discurso, que segundo Coutinho (2004, p. 103) “estuda os documentos e procura compreender também as práticas languageiras do dia-a-dia como acontecimento enunciativo, em função do lugar e dos sujeitos históricos que a constituem”. Os dados foram copilados a partir dos diálogos que aconteceram nos espaços onde se desenvolvia as ações do projeto: nas comunidades litorâneas, nas escolas de Ensino Médio e Fundamental e na universidade.

Nesse sentido, a intervenção busca estranhar e questionar a homogeneidade e naturalidade das verdades que circulam no mundo, expondo as diferenças não perceptíveis ao olhar. Assim, concebem-se os diferentes sujeitos da pesquisa como produtores de saber, e se reconhece que através de suas experiências construídas no meio social, no encontro com os outros, se tornam narradores de sua própria história. Para isso, buscamos intervir e produzir esses resultados pelas seguintes linhas:

- Formação e acompanhamento de uma escola de ensino médio da Rede Pública/ Comunitária na produção da tecnologia de audiovisual, agosto de 2014 a agosto de 2019.  
A formação dos educadores e educandos foi feita pela participação deles em reuniões de formação com materiais de apoio, onde foram apresentadas e realizadas fichas de atividades para formação básica em produção audiovisual voltada para educação em Direitos Humanos.  
O material de apoio foi composto por fichas de atividades e DVD do caderno “Inventar com a Diferença”, material criado pelo Núcleo de Cinema da Universidade Federal Fluminense. As fichas são propostas de exercícios nas oficinas, que visaram orientar os educadores e educandos, podendo os mesmos fazerem alterações e adaptações.
- Formação de educadores e educandos de escolas/ associações/ comunidades/ do Delta do Parnaíba, através das práticas pedagógicas que envolveram tecnologias digitais (Ambientes virtuais de aprendizagem, Avaliação da aprendizagem, Objetos de aprendizagem, Realidade aumentada, redes sociais, *gamificação*, *podcast*, robótica, *high tech high*, etc.), para educação em direitos humanos, no período de outubro de 2018 a agosto de 2019;  
O acompanhamento das ações foi feito de forma a alinhar as estratégias pedagógicas em tempos de cibercultura considerando os aspectos que desenvolvam a motivação e o engajamento dos educadores em formação. Seguindo ideais sociointeracionistas, que neste contexto se mostram adequados e podem sustentar metodologias ativas, foi indicado aos educadores em formação que analisassem as práticas pedagógicas baseadas nas estratégias citadas a partir de duas variáveis: planejamento do educador (objetivos, organização da aula e seleção do material) e desempenho do educando (participação do educando, interação educador-educando e fechamento).
- Criação e manutenção de um cineclube em uma escola da Rede Pública/ Comunitária, na Associação de Marisqueiras de Ilha Grande-PI, e na Universidade Federal do Piauí/ CMRV. No período de agosto de 2014 a agosto de 2019.

Ele foi iniciado a partir da seleção dos espaços (UFPI/ escolas/ associações e comunidades) que apresentarem um maior interesse em implantar. As exposições ocorreram principalmente quinzenalmente. Foram utilizados filmes que valorizem e reconheçam a história da cultura e da identidade das populações do Brasil. Após exibição foram feitas reflexões que envolvessem a relação entre educação e direitos humanos.

## Resultados e discussões

Para conceber a relação das tecnologias com a educação e os direitos humanos, serão percorridos de forma sintética os anos de 2014 a 2019, do projeto de extensão antes intitulado Cinema e Educação, depois Tecnologias, Educação e Direitos Humanos, de modo a propiciar análises a partir das ações que aconteceram.

O projeto nasceu da parceria com a Organização Não Governamental, Comissão Ilha Ativa - CIA, nos projetos APA Viva, com apoio da Fundação SOS Mata Atlântica e Pesca Solidária, patrocinados pela Petrobrás, no programa Petrobrás Ambiental, bem como da experiência na Universidade Federal do Piauí, no Curso de Pedagogia, com as disciplinas “Educação e Novas Tecnologias” e “Sociologia da Educação”. Nessas disciplinas, utilizavam-se filmes para discussão da realidade social, além de sua prática com produção de documentário e catalogação de filmes e curtas que contribuíram nos diálogos de diferentes saberes entre o público envolvido, a partir de então, passou-se a ter as primeiras práticas nessa área de pesquisa.

A linguagem dessas primeiras incursões de interação do Cinema e Educação com a comunidade e universidade se propôs como um espaço de formação da cidadania, que por meio de exibição de filmes promovia o desenvolvimento cultural e reflexão sobre as problemáticas socioambientais da comunidade visitada.

O intervalo de tempo do processo de construção dessa ação de extensão permite visualizar que a educação formal por meio da Universidade, encontrou no cinema mais do que uma ferramenta para discutir cidadania. Na verdade, há a socialização dos indivíduos e instâncias culturais que produzem saberes, identidades, visões de mundo, subjetividades, com caráter educativo do cinema (DUARTE, 2002). Passa-se, então, a entender esses retratos socioeducativos.

Para direcionamento das ações foi formado o grupo de estudo Cinema, Educação e Transformação social. Inicialmente com três participantes e o coordenador. Os estudos se deram com exibições e discussão de artigos científicos na área, com encontros mensais de formação específica para cada exibição, por meio da catalogação de filmes, fichamento e de bibliografia que subsidiaram as reflexões e possibilitava avaliar cada ação para aprimoramento, além da reflexão crítica e produção de textos analíticos, composto pelos resultados das exibições, especificamente com os principais pontos gerados pelos filmes e debates, com sugestões de bibliografia para aprofundamento do conhecimento.

A importância de estar em constante estudo e pesquisa se deu pelo fato de que o grupo necessitava de habilidades na área para lidar com sujeitos em diferentes contextos sociais, pois como a proposta de sair dos muros da universidade possibilitava uma força dialógica e dialética que requer de nós pesquisadores, professores e estudantes um trabalho coletivo que envolva o saber-fazer com exercício constante de aprendizado.

O trabalho nas comunidades litorâneas, nos anos de 2014 a 2016 aconteceu com a exibição de filmes e discussões tematizadas. Para a escolha da comunidade e do filme eram feitas reuniões dialogadas com a CIA, visando entender a situação específica vivenciada socialmente naquele momento em cada local. A partir daí selecionava e exibia o filme, seguido de reflexão coletiva relacionando com a realidade.

Os filmes exibidos nas comunidades dos municípios de Luís Correia, Parnaíba, Ilha Grande (PI), Canárias (MA) e Chaval (CE) foram: Narradores de Javé, Pescadoras na Luta, Vento Forte e Outubro Rosa. As ações contaram com a participação de 500 pessoas, entre crianças, jovens e adultos. Em todos os lugares a aceitabilidade foi positiva por parte da exibição do filme, mas a dificuldade se deu com a articulação das lideranças locais, em uma das comunidades por estarem cansados de ser enganados por pessoas que chegavam dizendo que queriam ajudar e acabavam deixando marcas negativas. Portanto, para que a equipe tivesse liberdade no trabalho teve que passar por um conselho no local do filme, minutos antes da exibição. Com o consenso do grupo a atividade foi realizada com êxito.

Em cada município, o público assistia atentamente e participava do momento de diálogo, mesmo o filme tendo a duração de mais de uma hora. O fato que se destacou durante as discussões aconteceu na Pedra do Sal, município de Parnaíba, em que no momento da reflexão os pescadores compreenderam que estavam sendo bombardeados com a chegada

de muitos empreendimentos na comunidade e que não estavam sendo ouvidos, assim formou uma Comissão denominada SOS Pedral para lutar pela defesa do seu território. Nas palavras de um dos pescadores é enfatizado que “estávamos cego de nossa realidade e por meio desse filme conseguimos enxergar mais longe. Agradecemos o professor que nos propôs isso”.

Vale destacar também, a fala das mulheres pescadoras comentada durante o filme “Parece o local que moramos. Estamos vivendo a mesma coisa”. Com isso, ainda foi possível verificar a dimensão política adentrar pela mobilização das pessoas, que mesmo sem escolaridade, foram defender seus direitos. A partir do filme, observamos que foram fortalecidos os argumentos para continuar lutando pelo “o que é do povo”.

O aprendizado com essa ação permite entender que há “[...] el modo como distintas maneras de decirnos ponem em distintas relaciones com el mundo, com nosotros mismos y com los otros” (LARROSA; SKLIAR, 2005, p. 26). Assim, mais uma experiência foi possibilitada dentro do enlace do cinema e a educação.

O Cine Clube na UFPI ocorreu nos anos de 2014 a 2015, por meio de sete sessões. A participação foi de 424 pessoas, com público infantil, juvenil e adulto. Para as mobilizações, foram elaborados cartazes sobre o filme e divulgados nas salas de aula da UFPI, em todos os horários de funcionamento, além de articular com professores que puderam participar trazendo o grupo de alunos.

Os filmes apresentados foram escolhidos por meio de diálogo com o grupo do projeto levando em consideração a temática mais forte vivenciada durante o mês da exibição para que fosse propiciado um debate a partir dos filmes: O ano em que meus pais saíram de férias, Olga, sessão de documentários produzidos por alunos da Pedagogia/UFPI/CMRV, Wall-e, A onda, Os Delírios de Consumo de Becky Bloom, Além da Liberdade, Vento Forte e Uma chance para viver.

O cinema ajuda os discentes a entendê-lo como arte, mas não pode obrigar ninguém a ser tocado por um determinado filme, pois o processo de formação é individual, mesmo que ocorra numa situação de experiência coletiva (BERGALA, 2008).

O interesse dos gestores em levar a proposta para as suas escolas, se deu entusiasmadamente quando o coordenador do projeto explicou melhor o que havia sido discutido com sua equipe, que seria levar essas ações para sensibilizar os alunos para a cultura da sétima arte, com objetivo de

formar um grupo para estudar a cinematografia criticamente, e se tornarem agentes multiplicadores locais. O grupo de discussão seria formado pelos discentes e docentes, e teria a realização de oficina de produção de documentário e concurso de documentário elaborado pelos adolescentes e jovens. No final, foi perguntado quem iria aderir à proposta apresentada. Todos demonstraram interesse.

A partir dessa reunião, o documentário “Hiato” foi levado às escolas. A estratégia de atuação se deu com a apresentação do Projeto e da equipe, seguida da exibição do filme. Após o término de cada exibição, acontecia um bate-papo dinâmico sobre tema abordado abrangendo as áreas das Ciências Humanas. Com essas repostas dos discentes verifica que ainda há uma falta de compreensão nas respostas visto que enxergam o cinema somente como um instrumento pedagógico. Como afirma Bergala (2008) que o cinema é uma arte que precisa estar inserida no fazer de cada pessoa com arte e alteridade.

A experiência de realização de oficinas com professores da Educação básica ocorreu durante os meses de março a maio de 2017, cujo tema foi “Cinema e Educação - compartilhando direitos humanos e cidadania pelas práticas e saberes do audiovisual”. A mobilização se deu com a visita dos participantes do projeto nas escolas, reforçado com entrega de convites e da parceria com a 1ª Gerência Regional de Educação.

A participação inicialmente foi de 13 escolas públicas, com 50 professores, finalizando as oficinas, com oito escolas e 13 docentes. O objetivo foi de oferecer formação e acompanhamento aos educadores das escolas públicas do litoral piauiense para trabalhar com audiovisual, como multiplicadores (professores), através da aplicação dos dispositivos nas escolas.

Para uso do audiovisual foram realizados cinco dias de oficinas com aplicação de 11 dispositivos, do livro de atividade do projeto Inventar com a Diferença. Os dispositivos escolhidos para trabalhar com os professores foram os que tinham como direcionamento mais viáveis a realidade deles e que mais pudessem contribuir para entrosamento, aliado ao uso do Cinema, Educação e Direitos humanos.

Dentro dessa perspectiva da relação do cinema com a educação, para os professores foi possível perceber pelos diálogos ocorridos durante as oficinas que o uso dos dispositivos promoveu a “propagação da visão individual e coletiva do mundo”, “o improviso fazendo parte da execução das atividades”, e o “desenvolvimento do lado crítico dos alunos”. E ainda os benefícios para a comunidade escolar, se deu com “o uso dos dispositivos

como instrumentos de educação”, “produção de filme”, e “despertar dos sentidos e da união”.

Em conjunto com a realização do Cine Clube, teve-se a oportunidade de apresentar uma nova proposta de ensino e aprendizagem com uso de tecnologias digitais com os alunos do 2, 3 e 4 ano do Ensino Fundamental. Para o uso das imagens das crianças e de seus trabalhos pedimos que os pais assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como autorização de uso de imagem.

Nos encontros eram utilizados filmes, vídeos educativos, jogos online e dispositivos de produção audiovisual para que as crianças passassem aprender brincando. Além disso, se aperfeiçoar com a câmera e trabalhar a sua realidade, a partir do olhar da lente. Assim, foram selecionados os dispositivos: computadores, câmeras, data-show, caixas de som, e técnicas de produção audiovisual como o Minuto Lumiere – preparação; A imagem: olhar e inventar; Máscara e monstruosidade; Sons; Música e memória; Lá longe, aqui perto; Volta ao quarteirão; Espaços vazios; Trilha dos sentidos; Fotografia narrada e Filme carta. Em cada um foi envolvido o trabalho com fotografia, filmagem, alfabetização e letramento.

Percebeu-se que os alunos se envolveram com muito prazer nas atividades, desejando o retorno da equipe do projeto para realizar, nas palavras deles, “aulas mais interessantes”. Além disso, possibilitou uma maior participação deles, sempre tendo exemplos para associar as suas realidades. O acompanhamento dos professores se deu de forma variada, para alguns, era algo novo e que mexia muito com a rotina deles, porque tinham de dialogar constantemente com a equipe do projeto e também causava um pouco de ciúmes porque eram os agentes externos que traziam novidades e os alunos demonstravam abertamente o interesse por isso.

Por outro lado, apesar de não ter sido realizadas atividades com todas as turmas, esses mesmos professores, após o contato com essas atividades, procuraram levar para suas outras turmas, demonstrando assim interesse em continuarem a utilizar tais dispositivos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

## Conclusões

A pesquisa focou na seguinte problemática: como a Tecnologia e a Educação podem ser trabalhados na perspectiva integrativa para formação em direitos humanos, pelo princípio integrativo entre universidade,

comunidade e escolas de modo a propiciar uma transformação e empoderamento da sociedade? A partir da hipótese de que as práticas com as tecnologias na educação possam fomentar experiência sensível de transformar as pessoas em críticos, mais atentos e capacitados a explorarem as possibilidades que essas linguagens tecnológicas possam oferecer por meio da inter-relação entre universidade e os diversos sujeitos por meio dos direitos humanos.

Verificou-se que o uso das tecnologias na educação tem que transpor o pensamento de utilizá-los para além de ilustração, mas para outras formas de ver e conceber o mundo, possibilitando outras maneiras de aprender. E o desafio seria como propiciar espaços poderão ser propiciados dentro e fora da escola para dar continuidade das ações. Com isso, verifica-se que ainda são muitos os desafios a enfrentar.

Essas reflexões apontam que ainda há muito por fazer, de forma que precisam acontecer mais ações efetivas e sistemáticas que venham a propiciar a visão do outro dentro e fora da escola com alteridade, que impulse ainda mais articulação entre a relação da arte com a vida, das tecnologias com a educação e da educação com os direitos humanos.

Portanto, a incorporação do cinema na educação representa, nesse contexto, como início de um processo que oportunize a participação de crianças, jovens e adultos na reflexão crítica da realidade, trabalhando a essência da interação entre humano e tecnologias e as relações entre saber e poder manifestadas na vida coletiva. E que é possível aproximar a escola e as comunidades da experiência propiciada pelas tecnologias pela interação pedagógica, discursos, linguagens, pois não há restrições de criatividade.

## Referências

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In.: BARBOSA, R. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESCO, 2003.

BERGALA, A. **A Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, L.R. de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. IN: CASTRO, L. R. e BESSET, V. L. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa /FAPERJ, 2008.

COUTINHO, M.T.C.; CUNHA, S.E. **O caminho da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, PUC Minas, 2004.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANCO, Marília. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 9, Rio de Janeiro: UFRJ 2010. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n9/2\\_hipotese\\_cinema\\_e\\_seus\\_multiplos\\_dialogos\\_8\\_a\\_3.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n9/2_hipotese_cinema_e_seus_multiplos_dialogos_8_a_3.pdf)>. Acessado em 30 out. 2018.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (coord.). **Entre pedagogía y literatura**. Miño yDávila. Argentina, 2005.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa intervenção. **Psicologia & Sociedade**, set-dez 2005, vol. 17, n. 3, p. 18-25.

SANTOS, B. de S. Os direitos humanos na pós-modernidade. Oficina do CES - **Centro de Estudos Sociais**, Coimbra, n. 10, Junho de 1989.

TOSI, G.; FERREIRA, L. F. G. Educação em direitos humanos nos sistemas internacional e nacional. In.: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. L. B. **Educação em direitos humanos & Educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2014.

# DIDÁTICA MAGNA: ANÁLISE DE FREQUÊNCIA DE PALAVRAS POR MEIO DO PROGRAMA NVIVO<sup>1</sup>

José Pedro Guimarães da Silva<sup>2</sup>

Maria Marina Dias Cavalcante<sup>3</sup>

## Introdução

**N**a visão de Saviani (2011), as obras clássicas são aquelas que resistiram ao tempo e no que diz respeito aos clássicos da Pedagogia, entre outros motivos, são importantes para “[...] ver como os processos pedagógicos se foram explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes [...] surgiram” (IBIDEM, p.124). Nesse sentido, ao elegermos a obra clássica Didática Magna, publicada em 1649, por Comenius, considerado o fundador da didática moderna, temos a intenção de visitar algumas ideias presentes na obra, que podem ainda estar na pauta do debate pedagógico contemporâneo.

Desse modo, por estarmos tratando de uma obra, também conhecida por “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001), em que o tratado é um tipo de estudo acadêmico, de linguagem formal e densa que tem a pretensão de apresentar uma teoria bem construída, recorreremos a utilização da tecnologia, sob o suporte de um programa de computador, para nos auxiliar na análise dessa obra clássica.

Por sua vez, este escrito surgiu no contexto da disciplina “Seminário de Prática de Pesquisa IV” do Doutorado Acadêmico em Educação da

1 Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

2 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.  
E-mail: pedro.guimaraes@uece.br;

3 Professora orientadora: Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.  
E-mail: maria.marina@uece.br.

Universidade Estadual do Ceará (UECE), na qual, um dos objetivos da mesma foi o de explorar algumas alternativas e ferramentas de análise qualitativa, utilizando o programa Nvivo®, versão 11 (QSR International, 2015). Metodologicamente, este estudo se enquadra na abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e ao método de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). A opção de análise escolhida no programa foi realizar a frequência de palavras, cujo resultado apontou o número de ocorrências das palavras na obra analisada.

Sob esta visão, este estudo apresentou como objetivo geral, identificar as cinco palavras mais frequentes no livro *Didática Magna* de Comenius e como objetivo específico, ressaltar alguns significados destas palavras nesta obra do pensador. Por fim, a título de resultados, as cinco palavras mais frequentes permitem ressaltar alguns princípios presentes na obra de Comenius, bem como identificar a vinculação de sua Pedagogia ao divino, humano e natural. Em adição, notamos, por meio do significado das palavras mais frequentes, sua preocupação em universalizar o acesso e o ensino a todas as pessoas.

Como considerações finais, enfatizamos a necessidade da realização de pesquisas mais abrangentes, que possam utilizar um “corpus” maior de palavras para serem analisadas e proporcionar uma melhor compreensão da relevância pedagógica da *Didática Magna* de Comenius.

## Referencial Teórico

A análise de um clássico da Pedagogia, como a *Didática Magna* requer do leitor alguns requisitos como conhecer um pouco o contexto histórico em que viveu o autor da obra, bem como um pouco da sua biografia. Nessa direção, vamos constatar para além das preocupações pedagógicas do autor uma intensa atividade religiosa, inclusive com substancial bibliografia no campo religioso. Na condição de educador e pastor sua bibliografia contempla escritos pedagógicos, religiosos e mistos (WALKER, 2001) e sendo assim, sua proposta educacional, sistematizada na sua obra prima, a *Didática Magna*, objetivava aproximar as pessoas de Deus e para tanto contemplava tanto as crianças quanto os adultos (homens e mulheres).

Do ponto de vista pedagógico, Comenius inaugura as bases de uma Pedagogia, caracterizada pelo casamento do conhecimento científico e racional da Idade Moderna com o teocentrismo da Idade Medieval, todavia rompendo com a pedagogia praticada na Idade Média (GARCIA, 2014).

Sendo assim, os princípios filosóficos de sua pedagogia eram a sabedoria, a piedade e a virtude, com a propagação do saber como forma de evangelizar. Embora as escolas ainda mantivessem características medievais, muitos aspectos organizacionais e curriculares foram introduzidos, como a criação de um currículo comum e o ensino como responsabilidade do Estado.

Como exemplos dessas mudanças em relação a escola medieval podemos citar, a divisão dos alunos nas salas de aula, que agora era por critérios de faixa etária e nível dos estudos, sem distinção de sexo e classe social e também a utilização de manuais, em que as analogias com a natureza eram muito presentes. Outros aspectos como o controle da disciplina foram reformulados, nos quais o castigo físico amplamente utilizado na pedagogia medieval, era considerada a última opção, sendo preferível advertências, repreensões e coerções psicológicas.

Para Comenius, o conhecimento poderia ser assimilado por meio dos sentidos, deveria ser simples, para que se pudesse consolidar os princípios e a aplicabilidade dos conteúdos. Nessa direção, Comenius identifica que a ausência de um método de ensino causa a dificuldade no aprendizado das crianças. Para tanto, sugere que o ensino deveria ser simultâneo, ou seja um professor ensinava a muitos alunos, **já que** o ensino individual em um grande grupo geraria indisciplina. Em consequência, o professor não deveria interagir individualmente com os alunos e as perguntas deveriam ser feitas para todos (COMENIUS, 2001).

Por fim, encontramos na Didática Magna de Comenius alguns princípios pedagógicos como a universalização da educação para todos, crianças, jovens e adultos; o ensino baseado na observação da natureza e o ensino dos conteúdos começando pelos aspectos mais simples aos mais complexos, ou seja lógico e harmônico. A educação deveria ser gradual e graduada, ou seja, à medida que os alunos fossem avançando eles iriam encontrar conteúdos mais complexos. Em consequência, se compararmos bem, provavelmente concordaremos que muitos desses princípios pedagógicos elencados por Comenius, na Didática Magna, ainda encontram ressonância em temas pedagógicos da atualidade.

## Metodologia

Esta pesquisa se vincula a abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) que se baseia na interpretação e na construção de significados e

ao método de análise de conteúdo, por se debruçar sobre a descrição e análise de recorte de uma comunicação, nesse caso, um texto (BARDIN, 2009). Do ponto de vista da fundamentação teórica e metodológica, e considerando a complexidade de uma obra como a Didática Magna, nos amparamos em Bardin (2009), na condição de uma das principais referências sobre a análise de conteúdo.

Em consequência, encontramos em Bardin (IBIDEM, p.33) a definição do método como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicações muito vasto: as comunicações”. Desse modo, esta grande disparidade de formas das técnicas de análise, permite trabalhar as comunicações em diversos suportes como imagens e diferentes gêneros textuais, como livros, entrevistas e discursos, além de poder ser utilizada tanto na abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa.

Ainda seguindo os preceitos de Bardin (IBIDEM, p.173) “o uso do computador tem consequências sobre a prática da análise de conteúdo”, já que entre outros motivos a rapidez do processo aumenta e a criatividade e a reflexão são privilegiadas, em função de que o pesquisador fica livre de realizar procedimentos extenuantes. Dentro desta perspectiva, e reforçando o pensamento da autora sobre a utilização de programas de computadores, para Alves, Filho e Henrique (2015, p.124) “é importante ressaltar que esses programas são facilitadores no processo analítico dos dados e não substituem a responsabilidade do pesquisador na interpretação substantiva dos resultados”.

Sendo assim, de acordo com os autores (IBIDEM, p.124) sobre o processo de facilitação da análise dos dados no método da análise de conteúdo “[...] o surgimento desses programas foi essencial para a viabilizar a codificação e categorização de uma enorme quantidade de informações”. Por sua vez, a codificação e a categorização são etapas do método de análise de conteúdo de Bardin (2009), em que a primeira consiste em transformar os dados brutos do texto em unidades que permitem uma representação do conteúdo, enquanto a segunda é um processo de classificação por diferenciação e reagrupamento. Por fim, ressaltamos a existência de outras etapas do método de análise de conteúdo, anteriores e posteriores a codificação e categorização, cujo papel do pesquisador é central para sua realização.

Para a análise da obra “Didática Magna” de Comenius, utilizamos o programa de análise qualitativa Nvivo® (QSR International, 2015), versão

número 11. O programa em si, oferece várias modalidades de análise, mas optamos pela análise da frequência de palavras. Por sua vez, esta modalidade de análise apresentou como resultado o número de vezes que as palavras apareceram no texto da obra analisada.

Sendo assim, vamos descrever a seguir as ações que realizamos, no mês de junho de 2019 para chegarmos aos resultados encontrados. Inicialmente, acessamos o menu “consulta” e a opção frequência de palavras. A seguir, nos foi apresentada uma tela, na qual podemos optar por alguns parâmetros antes que a ferramenta executasse sua função. Em decorrência, optamos por restringir a busca pelas 500 palavras mais frequentes, cujo comprimento das palavras fosse de no mínimo 5 caracteres, evitando assim, o aparecimento de palavras pouco significativas, como por exemplo, artigos e preposições.

No agrupamento de palavras, optamos pela opção de correspondência de palavras derivadas. Em consequência, a ferramenta agrupou palavras no singular e no plural, já que as mesmas possuem pouco significado separadas. Após a seleção dos parâmetros, executamos a consulta e obtivemos o resultado, organizado numa tabela. Como ato final, fizemos a exclusão de algumas palavras pouco significativas que apareceram, adicionando-as na lista de palavras impedidas.

## Resultados e discussão

Após os procedimentos descritos na metodologia e como resultado da obra analisada por meio da ferramenta “frequência de palavras”, obtivemos, após a exclusão dos termos pouco significativos, uma tabela com um pouco menos de 500 palavras. Desse universo, selecionamos um recorte das 5 (cinco) palavras mais frequentes que serão listadas a seguir, no quadro 1:

**Quadro1:** Listagem das palavras mais frequentes no livro Didática Magna

Palavra	Extensão	Contagem	Palavras similares
coisas	6	983	coisa, coisas
todas	5	357	todas
escolas	7	331	escola, escolas
todos	5	326	todos
outros	6	312	outro, outros

Fonte: Adaptado de Nvivo® 11 (QSR International, 2015).

A propósito, neste quadro estão representadas nas colunas da esquerda para direita as palavras mais frequentes, as suas respectivas extensões em caracteres, a contagem do número de vezes em que aparecem em todo o texto e por fim as palavras similares, que ocorrem no singular e plural. Finalizada a apresentação dos resultados, vamos agora discutir, sucintamente, alguns significados dessas palavras na obra Didática Magna de Comenius, cujo grifo nas citações foi nosso:

1) *Coisas/coisa*: esta foi a palavra disparadamente mais frequente na Didática Magna, que geralmente remete as coisas divinas, humanas e da natureza, como sentimentos, artefatos e elementos da natureza. Sendo assim, podemos verificar, primeiramente o emprego desta palavra no contexto da discussão da vida humana, quando o autor fala que: “veremos que todas as *coisas* da nossa vida procedem de tal modo gradualmente, que a antecedente prepara o caminho para a seguinte”(COMENIUS, 2001, p.19).

De modo semelhante, esta palavra também foi empregada para se referir ao contexto divino: “Cremos, portanto, que é nosso dever pensar nos meios pelos quais toda a juventude cristã seja mais fervidamente impelida para o vigor da mente e para o amor das *coisas* Celestes” (IBIDEM, p.14). Por último, podemos ver a palavra no contexto da discussão do mundo natural:

É uma propriedade de todas as *coisas* que nascem o fato de, enquanto são tenras, se poderem facilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem. A cera mole deixa-se amassar e modelar, mas, endurecida, quebra mais facilmente. Uma arvorezinha deixa-se plantar, transplantar, podar, dobrar para aqui ou para ali, mas uma árvore já crescida de modo algum (IBIDEM, p.34).

Por sua vez, entendemos a discussão das coisas divinas, humanas e naturais em Comenius como consequência de sua pedagogia voltada para a formação do cidadão celestial, cujas virtudes morais e conhecimentos deveriam ser ensinados nas escolas. A preocupação com as coisas da natureza, deve-se ao princípio pedagógico de aprender pela imitação dos processos e fenômenos da natureza.

2) *Neste ponto da análise dos resultados, vamos discutir em bloco a segunda e a quarta palavra mais frequentes, pois elas apresentam o mesmo sentido. São elas todas e todos*: estas palavras muitas vezes tem a função

de transmitir o sentido de universalidade, muito forte no pensamento de Comenius. Estes termos geralmente estão associados a menção de destinar determinadas mensagens e princípios a todos, além de fazer menção a outras coisas, como os elementos da natureza, entre outros. Nessa direção, podemos perceber o sentido de universalização quando o autor defende “que, em *todas* as cidades, vilas e aldeias, sejam fundadas escolas, para educar toda a juventude de ambos os sexos” (IBIDEM, p.43). De modo semelhante, Comenius utiliza a palavra em questão para defender a transmissão dos fins de sua proposta pedagógica de modo universal, sendo assim ele defende que “*todos* os homens devem ser dirigidos para os mesmos fins – a sabedoria, a moral e a perfeição” (IBIDEM, p.51).

Por fim, no contexto de apresentação de um princípio pedagógico, Comenius defende o uso da exemplificação no ensino as crianças. Nessa discussão, Comenius enfatiza que os exemplos a serem utilizados devem ser provenientes do cotidiano das crianças. Assim, ele defende que: “[...] nas primeiras vezes que se apresentam regras as crianças [...] devem ser ilustradas com exemplos não afastados da sua capacidade de compreensão [...], mas tirados da vida prática de *todos* os dias. De outro modo não entenderão a regra, nem o emprego da regra” (IBIDEM, p.76).

Dessa forma, entre fins e princípios pedagógicos diversos discutidos na obra, podemos destacar a preocupação central do autor em proporcionar o acesso universal a escola e ao ensino a todos, crianças, jovens, homens e mulheres, sem distinção de classe social. Nesse sentido, as palavras *todos* e *todas*, quando utilizadas para discutir este princípio, imprimem força e reforçam a ideia da universalização.

3) *Escolas/escola*: na obra analisada, os termos em análise são discutidos em vários aspectos, entre os quais a necessidade de reformar as escolas, com novos objetivos, organização e métodos. Dessa feita, destacamos mais uma vez, sob o princípio da universalidade a defesa de Comenius em relação ao acesso a escola e ensino a todos, como podemos constatar nos excertos a seguir:

Que devem ser enviados às *escolas* não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados (COMENIUS, 2001, p.38)

Importa agora demonstrar que, nas *escolas*, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes. [...]

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores (COMENIUS, 2001, p.40)

Ao contrário do modelo medieval de educação, no qual apenas os filhos dos nobres estudavam, Comenius defendia que a escola deveria ser para todos, já que ele enxergava na educação, uma forma de evangelizar. De modo parecido, a preocupação com a qualidade e relevância dos conteúdos eram centrais, pois havia preocupação com a aplicabilidade do que era ensinado, que deveria ser de forma simples, lógica e harmônica.

4) *Outros/outro*: esta palavra, como as demais, possui vários sentidos, ao longo do texto. Entretanto queremos destacar um deles, que remete a ideia de solidariedade, estimulada por Comenius para que os sujeitos praticassem com os outros. Nessa direção, o autor indica que: “com efeito, é absolutamente verdadeira esta máxima: ‘quem ensina os *outros*, instrui-se a si mesmo’, não só porque, repetindo os próprios conhecimentos, os reforça em si mesmo, mas ainda porque encontra uma boa ocasião para penetrar mais a fundo nas coisas” (IBIDEM, p.88). Em complemento, o autor sugere que “logo que uma coisa seja entendida, difunda-se de novo, comunicando-a a *outros*, para que nada se saiba em vão” (IBIDEM, p.87).

Por outro lado, a palavra também é empregada na discussão do elogio como princípio pedagógico, a ser utilizado pelos professores, como forma de motivar os alunos. A esse respeito, Comenius ressalta que: “Se algum faz um maior número de perguntas úteis, deve ser louvado mais frequentemente, para que aos *outros* não falem exemplos e incitamentos para serem diligentes” (IBIDEM, p.94).

Concluimos a análise dos termos *outro* e *outros* enfatizando aqui tanto o exercício da piedade como pilar filosófico da pedagogia de Comenius, a qual aqui denominamos de solidariedade com os *outros*, por meio do ensino de quem sabe para quem não sabe, tanto a nível de professor para alunos quanto a nível de alunos para alunos. Por outro lado, também enfatizamos essa prática como uma forma prevista por Comenius para que os indivíduos exercitassem o que aprenderam, ensinando aos *outros*.

## Considerações finais

Com base na análise dos dados, podemos depreender da obra Didática Magna, a vinculação da educação como meio para alcançar um fim religioso, que é proporcionar a todos os cidadãos conhecer a Deus. Sendo assim, a perseguição desse fim, justifica a preocupação de ensinar tudo a todos, cujo princípio da universalidade também se faz presente na análise das cinco palavras mais frequentes da obra em questão. Dessa feita, de modo geral, os princípios pedagógicos destacados na fundamentação teórica também estavam presentes nas palavras mais frequentes que foram analisadas. Por fim, com o intuito de entender com maior propriedade a atualidade do pensamento de Comenius para a área de educação e da didática, enfatizamos a necessidade da realização de pesquisas mais abrangentes, como pesquisas desse tipo, no entanto, que possam utilizar um “corpus” maior de palavras para submeter a análise e melhor compreender a atualidade da Didática Magna de Comenius.

## Referências

ALVES, Dáfni; FILHO, Dalson Figueiredo; HENRIQUE, Anderson. O poderoso Nvivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, Recife, v.2, n.24, p.119-134.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

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

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **A didática magna: uma obra precursora da Pedagogia moderna**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.60, p.313-323.

QSR International for NVIVO. Versão 11. [S.l.], QSR International, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

WALKER, Daniel. **Comenius: o criador da didática moderna**. Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001.

## APRENDIZAGEM EM CONSTRUÇÃO: ALUNOS EM FORMAÇÃO

Marly dos Santos Alves<sup>1</sup>

### Introdução

**A**o longo dos anos a formação de professor no Brasil vem sendo motivo de preocupação e discussão. Para muitos estudiosos do assunto, a formação do professor deve ser ampla, permitindo-lhe compreender a sociedade, apresentar uma consciência crítica que lhe permita transformar e interferir em questões que tratam da educação, da escola e da sociedade em geral (ALVES, 1996).

A primeira Universidade Brasileira surgiu no início do século XX, com o objetivo de formar profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento. O modelo de ensino vigente nas universidades era pautado na transmissão de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, não havendo preocupação com a dimensão didático pedagógico no planejamento das aulas (BAZZO, 2007).

Foi somente em 1943 que a Universidade de São Paulo (USP) criou o primeiro curso de licenciatura do país, cujo objetivo era proporcionar aos bacharéis conhecimentos pedagógicos.

O curso de Bacharelado em Ciências Biológicas foi criado em 1967, e em 1974, o curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia, resultante da Resolução 30/74 (TOMITA, 1990 e FURLANI, 1993).

Inúmeros problemas começaram a surgir nas licenciaturas desde sua criação. Entre estes problemas estavam o horário de funcionamento do curso, a falta de qualificação do corpo docente para atuar nesse tipo de curso (Gatti, 2000). Problema na estrutura administrativa e acadêmica das

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/Maranguape).  
E-mail: marly.alves@ifce.edu.br.

instituições colaborava para a desarticulação entre as diferentes áreas de conhecimento, o que comprometia a qualidade do curso na formação do docente.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), teve início a um conjunto de reformas educacionais que fomentaram inúmeras discussões sobre a questão da formação de professores no Brasil (BARZANO, 2001).

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017)

Portanto, as licenciaturas são o *locus* da formação inicial dos professores da educação básica, onde eles terão acesso a componentes curriculares da área pedagógica e da área específica, importantes para a atuação docente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) de Licenciatura os componentes curriculares devem estar organizados em: conteúdos básicos; conteúdos específicos; estágios e atividades complementares. Portanto, as DCNs definem a licenciatura como:

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (BRASIL, 2001, p. 6).

Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura para atender ao disposto nas DCNs, prevê a oferta de disciplinas pedagógicas como parte integrante do núcleo comum. Os componentes curriculares que devem estar contemplados nos PPCs da Licenciatura em Ciências Biológica são: História da Educação; Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação; Política e Gestão Educacional; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem; Didática; Currículo e Programas.

Assim, com base nos componentes curriculares: Fundamentos Sócios Filosóficos e História da Educação surgiram questionamentos sobre quais as aprendizagens adquiridas pelos licenciandos iniciantes do 1º semestre do curso de Ciências Biológicas acerca dos conteúdos trabalhados nesses dois componentes curriculares.

Esse questionamento faz-se necessário, tendo em vista a necessidade de fomentar as reflexões e as discussões em torno destas temáticas, especialmente nas licenciaturas, pois se percebe que as disciplinas pedagógicas ainda ocupam lugar secundário dentro dos cursos de formação docente.

O trabalho tem como objetivo conhecer as aprendizagens adquiridas pelos licenciandos acerca dos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares de História da Educação e Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação.

Os resultados obtidos mostram que os alunos estavam atentos aos conteúdos apresentados descrevendo em suas respostas as aprendizagens construídas. Desse modo, percebe-se a importância da práxis pedagógica na condução das aulas e das disciplinas pedagógicas para a formação dos licenciandos.

É extremamente importante que pesquisas na área da formação de professores, principalmente de professores de Ciências e Biologia, sejam realizadas no ambiente acadêmico, visando analisar o panorama dessa formação, a identidade desse professor que está se formando. É preciso olhar para a formação inicial desse professor de ciências e biologia, analisar a contribuição das disciplinas pedagógicas do curso e como elas interferem na sua formação.

Frente a essa constatação e consideração de que estudos desse tipo têm muito a contribuir com o profissional que se está formando e também com a identidade que ele está construindo é que se objetivou o desenvolvimento desta investigação.

## Metodologia

O presente trabalho é fruto de um estudo de caso com cunho qualitativo realizado através da descrição das experiências vivenciadas durante os componentes curriculares de História da Educação e Fundamentos Sócios Filosóficos da Educação, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Acaraú.

O estudo foi realizado durante o segundo semestre de 2018 e se propôs além de conhecer as aprendizagens dos alunos, propiciar reflexão sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

A escolha pela pesquisa qualitativa fundamenta-se porque ela preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário por ser a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com exatidão o que se deseja. No questionário constavam três perguntas abertas, que se destinavam a obter dos alunos uma resposta livre, pois possibilitam recolher dados ou informações mais ricas e variadas (CERVO; BERVIAN, 1996).

A pesquisa foi realizada em uma turma do primeiro semestre do curso de licenciatura em ciências biológicas, matriculados nas disciplinas de História da Educação e Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação, no semestre 2018.2, horário noturno do campus do IFCE localizado no município da Acaraú.

Os alunos que participaram da pesquisa têm entre 18 e 27 anos de idade, e são todos residentes na Região do Baixo Vale do Acaraú. Os dados foram coletados no final do semestre, durante uma aula, onde a pesquisadora, também professora das disciplinas, aplicou uma atividade onde os alunos iriam escrever sobre as aprendizagens adquiridas com os conteúdos apresentados nas disciplinas.

No dia de aplicação do questionário estavam presentes a aula 27 alunos, sendo 07 (sete) alunos do sexo masculino e 20 (vinte) alunas do sexo feminino, mas nem todos os alunos responderam as questões.

## Resultados e discussão

No questionário foi solicitado aos alunos que descrevessem as principais aprendizagens adquiridas com os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares de História da Educação e Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação e o processo de ensino utilizado.

Para a apresentação dos resultados optou-se por organizar blocos de acordo com questões constantes no questionário/atividade. No primeiro bloco estão as respostas dos alunos referentes ao componente curricular Fundamentos Sóciofilosóficos da Educação. O segundo bloco apresenta as respostas referentes ao componente curricular História da Educação. No último bloco os alunos listaram as metodologias de ensino utilizadas pela professora para a transposição didática dos conteúdos. Nessa organização foi possível analisar separadamente os resultados das respostas dos alunos.

Para garantir o anonimato dos alunos, eles foram identificados pela letra A. Na apresentação das respostas dos alunos, optou-se por agrupar respostas semelhantes ou com maior grau de aproximação.

### **Bloco 1 - Aprendizagens em Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação**

De acordo com o Programa de Unidade Didática (PUD) da instituição os conteúdos abordados no componente curricular são: Conceito e importância da Filosofia; A origem da Filosofia, os sistemas medievais e a contemporaneidade; Teorias sociológicas da educação, principais autores: Durkheim, Weber, Marx, Gramsci, Bourdieu e suas teorias sobre a sociedade, particularizando suas concepções sobre educação; Educação e sociedade: conservação/ transformação, escola única e escola para todos, escola pública/privada, escola e seletividade social, educação e trabalho: qualificação e desqualificação; Pluralidade cultural e movimentos sociais e Educação; Educação, ética e ideologia, entre outros.

Respostas dos alunos:

A1: Estudamos a história de grandes figuras das ciências, para a educação e sua importância para a humanidade. Vimos como a sociedade se organiza e como está enraizado os preconceitos e as desigualdades da sociedade antiga e moderna.

A2: Pude entender os fundamentos da educação na época moderna e contemporânea.

A3: Aprendi os valores sociais a serem seguidos e colocados em prática.

A4, A8, A11, A12: Estudamos os filósofos gregos, pré-socráticos, Sócrates, Platão, Aristóteles. A filosofia medieval, o positivismo, Emile Durkheim, Max Weber. O surgimento das ciências, etc.

A5: As aulas abrangeram vários temas importantes para nossa sociedade e nossa vida pessoal, um leque de conhecimentos sobre como viver em comunidade, família, grupo de amigos etc.

A6: Compreendi a importância da filosofia e da sociologia para a sociedade. A filosofia ajudam as pessoas compreender o “eu” a sociologia a entender o comportamento da sociedade e seus problemas.

A7: Aprendi sobre os grandes filósofos e sociólogos e suas contribuições para nossa sociedade.

A9: Foram várias aprendizagens: filosofia e sabedoria; Sócrates e a busca de conhecimentos; Robert Loock e sua contribuição para a biologia; os sociólogos; o estudo da sociedade; Karl Marx, Durkheim, Paulo Freire; o professor e sua autoridade como um poder socializador.

A10, A13 e A18: Estudamos a filosofia antiga e os filósofos da época; a filosofia medieval; a religião e seus dogmas; a renascença; a filosofia moderna e contemporânea; a singularidade de cada pessoa; os tipos de conhecimento (senso comum, científico, religioso e filosófico).

A14: Aprendi que podemos dialogar a respeito da sociedade, política e aprender muito com esse diálogo.

A15: Aprendi o que significa filosofia, metafísica, lógica, epistemologia, estética, política, ética, conceitos que eu não conhecia.

A16: aprendi sobre alguns filósofos e como eles contribuíram para a sociedade contemporânea, vimos que vivemos em sociedade e contribuimos para que ela cresça e assim como ela nós também.

A17: Percebi que gosto muito mais de sociologia e filosofia do que eu imaginava e vou aprofundar leituras sobre elas.

A19: Foi mostrada a evolução do pensamento socio-filosófico voltados para a educação ao longo do tempo, desde a Grécia antiga, o berço da filosofia até os pensadores contemporâneos.

A20: A sociologia e sua história, Emile Durkheim, Karl Marx, Max Weber e sociólogos brasileiros: Gilberto Freire, Floretan Fernandes.

A21: Além de Sócrates, Platão e Aristóteles, estudamos Confúcio, Rousseau, John Locke e aprendemos a compreender como a sociedade pensa e se comporta.

Para analisar as respostas desse bloco, buscou-se inicialmente lembrar que existem docentes cujo objetivo do seu fazer profissional é que ao final do processo ensino e aprendizagem os alunos tenham conseguido atingir os objetivos de aprendizagem previstos nos componentes curriculares por eles trabalhados. Mas nem sempre é assim, porque segundo afirma Reboul (1982, p.27) o aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor (...); habitua-se a crer que existe uma “língua do professor”, que tem de aceitar sem a compreender (...). Nessa perspectiva, o aluno torna-se um sujeito passivo, receptor das informações passadas pelo professor.

Anastasiou & Alves (2004), apresentam a seguinte análise:

(...) se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar, superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apreender, segurar, apropriar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender. (p. 14).

As respostas dos alunos mostram que os conteúdos trabalhados em sala de aula foram apreendidos e que eles ao finalizar o semestre, quando a pesquisa foi realizada, conseguiam descrever os temas abordados nas aulas de fundamentos sociofilosóficos. Para a pesquisadora esses dados demonstram que os alunos estavam atentos a sua fala, explicação e interação com a turma, tornando desse modo o fazer docente cada dia mais gratificante.

## **Bloco 2 - Aprendizagens em História da Educação**

De acordo com o PUD do componente curricular os conteúdos abordados são: Educação dos povos primitivos; Educação na antiguidade oriental; Educação grega e romana; Educação na idade média; Educação na idade moderna; Educação no Brasil: Educação nas comunidades indígenas; Educação no Brasil: Educação colonial/ Jesuítica; Educação no Brasil: Educação no Império; Educação no Brasil: Educação na Primeira e na Segunda República; Educação no Brasil: O Estado Novo; Educação no Brasil: Período militar; Educação no Brasil: O processo de redemocratização no país; A luta pela democratização na Educação; Educação no

Brasil: Panorama atual da educação no Ceará. Educação no Brasil: contexto atual, entre outros.

Respostas dos alunos:

A1: Aprendi todos os estágios e mudanças que a educação brasileira passou ao longo de sua história e o quanto foi desigual com os estudantes por conta de sua classe social, étnia e gênero

A2: Conheci os modelos de educação desde a Grécia Antiga até o século atual; os modelos de educação usados no país desde a colonização.

A3: Vimos os diversos costumes, tradições e o desenvolvimento da história no decorrer das décadas. Desde quando os valores eram repassados oralmente, em outras palavras, foi uma espécie de cronologia dos povos antigos (incas, maias ...) até a sociedade contemporânea.

A4 e A 16: Estudamos a educação oriental (China, Índia e Japão); a educação dogmática da sociedade medieval; Lutero e a nova ideologia; os jesuítas; período pombalino; a chegada família real ao Brasil; a educação brasileira do século XIX; a semana de arte moderna; o período ditatorial.

A5 e A6: Aprendi sobre a importância dos antepassados para a educação, já que a educação sofreu várias modificações para chegar ao modelo atual. A7: Estudamos muito sobre história do Brasil, desde o início até hoje, tive a oportunidade de aprender muito sobre a educação, como ela era nas escolas antigamente e como surgia a escola, a sala de aula, o querer aprender mais, assistimos o filme Quilombos, aprendi muito sobre a história de Zumbi dos Palmares; também estudamos as constituições brasileiras.

A8: Estudei as diversas transformações que a educação brasileira já passou. Aprendi que nossa história é um mundo imenso de conhecimentos, tanto a história do Brasil, como a história da educação A9 e A12: Estudamos conteúdos voltados a cultura oriental, falando um pouco da sua educação e de que forma ela era passada, o que dependia da cultura de cada país, onde alguns viam a família como o berço da educação, outros defendiam a permanência de sua cultura no aprendizado ministrado. Para a educação brasileira, foi onde aprendi a trajetória do início do descobrimento, os jesuítas e a educação para a catequização dos índios e conversão a fé católica.

A10: Tivemos de organizar um portfólio de fotos da nossa história de educação, foi difícil fazer isso, pois minha educação infantil não foi marcante e não tinha muitas lembranças, mas deu certo.

A11: A educação antiga, como eram as primeiras escolas e como funcionavam; a educação no Brasil no começo, quando ele foi descoberto, os jesuitas que catequizavam os índios e a chegada da família real portuguesa ao Brasil

A13: Aprendi sobre a história dos povos, sobre religião, ética, costumes, tradições, desenvolvimento da história até a sociedade contemporânea.

A14: Estudamos a história dos povos desde o início da civilização, religião, culturas e costumes de várias civilizações, evolução do sistema educacional e novas formas de ensino.

A15: Pudemos conhecer a educação desde o seu nascimento, estudamos todos os períodos até chegar na educação contemporânea, na escola nova idealizada por John Dewey, além da cultura da educação oriental, dentre outras e a história do Brasil onde aprendemos muito.

A17: Aprendi que a sociedade se transforma ao longo do tempo, isso também se aplica a educação, assim como várias coisas do nosso cotidiano

A18: Consegui perceber como todo o sistema educacional foi criado, pude acompanhar a evolução da educação ao longo da história até chegar a educação no Brasil. Foi nítido perceber que infelizmente a educação no Brasil nunca foi valorizada e com a política tem poder sobre ela no sentido de sempre mudar o sistema de educacional sem pensar nas consequências negativas

A18: Educação grega entre outras; educadores renascentistas: Vitoriano da Feltré. Erasmo Desiderio, Juan Luis Vives, François Robelais, Michel de Montaigne etc; a companhia de Jesus dos jesuitas que pregava os saberes católicos.

A19: Possibilitou conhecer a história da educação principalmente no Brasil, desde a chegada dos portugueses. Estudamos sobre a vinda da família real ao Brasil, tive conhecimentos das obras de Lutero e suas contribuições para que todos os indivíduos tivessem o direito de ir a escola. Conhecemos a história do Brasil, as dificuldades enfrentadas e as vantagens obtidas. Conhecemos alguns personagens que foram extremamente importantes para que pudessemos ter a educação que temos hoje.

A20: Lembro-me do percurso histórico que falou sobre a educação na China, da educação oriental, do Japão, Índia e educação hebraica. Lembro bem longe sobre a história de Santo Agostinho e a educação cristã, educação árabe, onde Maomé fundou o Islamismo.

As aprendizagens não se dão todas da mesma forma, elas dependem de cada um, de como cada pessoa aprende e do objeto a ser apreendido. Para Zabala (1998), existe uma relação entre o processo de apreensão e o tipo de conteúdo trabalhado, ele diferencia na aprendizagem as características de quatro tipos de conteúdos: factuais, procedimentais, atitudinais e a aprendizagem de conceitos: (...) os conteúdos factuais: conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, fenómenos concretos e singulares, às vezes menosprezados, mas indispensáveis, e cuja aprendizagem é verificada pela produção literal (...) (p. 28)

Nesse sentido, é importante lembrar que a percepção que o aluno traz do objeto de estudo, da sala de aula vai influenciar na sua aprendizagem. Por isso, esse entendimento das aprendizagens dos alunos foi importante para entender a relação dos conteúdos trabalhados com a realidade do aluno, já que ao longo do semestre os conteúdos retratam fatos, acontecimentos da história da humanidade.

### Bloco 3 – Metodologias de ensino utilizadas nas aulas

Nesse bloco as respostas dos alunos foram sintetizadas, devido à existência de similaridades nas respostas. As metodologias listadas pelos alunos referem-se ao uso nos dois componentes curriculares objetos de estudo.

Quadro 1. – Metodologias

Debates
Trabalhos em grupo
Trabalhos individuais
Elaboração album (história da minha vida)
Pesquisas
Uso de slides
Filmes
Videos
Portfólio

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando as respostas dos licenciandos, é possível perceber que o uso de metodologias diversificadas contribuiu para a aprendizagem deles. Pois, é comum ouvirmos de professores afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu”. Isso decorre da ideia de que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como elementos essenciais para a competência docente (ANASTASIOU & ALVES, 2004, p. 12).

As autoras enfatizam que essa parática do fazer docente tem sua origem no modelo jesuítico presente no Brasil durante mais de 210 anos, ou seja, do início da colonização a expulsão dos jesuítas.

Aulas expositivas ainda hoje é a prática pedagógica mais utilizada pelos professores, principalmente na educação superior, ocasionando muitas vezes que o aluno sintam-se desmotivado para a aprendizagem. Por isso, a importância de diversificar a aula, introduzindo metodologias que tornem os alunos ativos, motivados, construindo sua aprendizagem.

## Considerações finais

De acordo com o objetivo proposto para o trabalho após análise dos resultados, foi possível conhecer as aprendizagens que os licenciandos de ciências biológicas adquiriram nos componentes curriculares em destaque.

É possível concluir que as variáveis que auxiliaram o trabalho pedagógico do professor foram à diversidade de metodologias e recursos didáticos utilizados na condução das aulas, possibilitando aos alunos um melhor aproveitamento dos conteúdos abordados nos componentes curriculares objeto de estudo. Para Freire (1996, p. 47) o ato de ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Desse modo, torna-se importante que os professores que lecionam em cursos de licenciatura, na área de humanas ou não, diversifiquem suas aulas utilizando metodologias e recursos diversos, para que os alunos sintam-se estimulados a aprendizagem.

O *locus* do trabalho do professor é a sala de aula, espaço rico de aprendizagens e conhecimentos, e também de pesquisas. As pesquisas desenvolvidas em sala de aula vêm constantemente sendo objeto de

estudo da comunidade científica e acadêmica, gerando discussões que podem fomentar a melhoria do trabalho pedagógico ali realizado auxiliando a aprendizagem dos alunos a prática docente.

Conclui-se com base nos resultados obtidos com a pesquisa, que aulas tradicionais podem ser melhoradas com o uso de metodologias diferenciadas e que estão ao alcance de todos os professores. Sabe-se que planejar aulas diferenciadas requer tempo, mas os resultados superam as expectativas. Por isso, é necessário inovar as metodologias utilizadas nas salas de aula.

## Referências

ALVES, N. Formação de Professores: pensar e fazer. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BARZANO, M. A. L. A formação de professores de Biologia nas teses e dissertações. I Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBIO). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001.

BAZZO, V. Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: Desafios e Possibilidades. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BRASIL. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Ciências Biológicas. Parecer CNE/CES nº 1301/2001. Ministério da Educação: Brasília: 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.. Metodologia científica. São Paulo: Graw-Hill do Brasil, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 43.

FURLANI, Jimena. A Formação do Professor de Biologia no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina: uma contribuição à reflexão. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de formação. Campinas: Autores Associados, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, **2001**

REBOUL, Olivier. O Que É Aprender. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina. 1982

TOMITA, Noemy Y. De História Natural a Ciências Biológicas. Ciência e Cultura, 42(12), dez. de 1990.

ZABALA. Vidiella Antoni. A prática educativa: como ensinar .Porto Alegre :ArtMed,1998.

# APONTAMENTOS PARA INVESTIGAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PARADIGMA DA DIVERSIDADE E AS POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÕES EM PERSPECTIVA COMPARADA INTERNACIONAL

Francisca Geny Lustosa<sup>1</sup>

## Introdução

[...] a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...]. (MEIRIEU, 2005, p. 43).

**N**as últimas décadas, tornaram-se notórios os debates em torno da defesa dos direitos sociais e educacionais das chamadas *minorias*, *grupos excluídos* ou *marginalizados* que, estatisticamente, em escala mundial, representam o maior segmento da população, compondo um diagnóstico de produção de *exclusão social*. Tal realidade, por sua vez, justifica a emergência de mobilizações referendadas nos discursos, políticas e práticas que intencionem a *inclusão social* desses sujeitos/grupos com a incorporação dessa temática nos discursos e organizações dos sistemas educacionais. Com base em tais aspectos, ganha destaque na história da educação mundial a perspectiva da Educação Inclusiva.

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação (DEE/FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Coordenadora do Grupo “Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores/FACED-UFC”. Assessora/Consultora do Instituto Nacional de Educação Especial de Angola (INEE/Ministério da Educação de Angola) para a formação de professores e de políticas públicas educacionais inclusivas.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9549>  
E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

No que concerne ao cenário da Educação Inclusiva e suas ideias, de circulação mundial, nos interessamos pelo recorte específico dos *pontos de emergência* e configurações das atuais formações discursivo-normativas, diretrizes e fundamentações que se deslocam por toda a sociedade na história da defesa dos direitos sociais e educacionais dos seus sujeitos público-alvo<sup>2</sup> da Educação Especial.

Insíta-nos, em particular, as perspectivas encontradas em arqueologias ou genealogias, a partir das considerações de Lobo (2008) quando aponta: “Pesquisar a genealogia da preocupação com os indivíduos considerados deficientes, as táticas que os individualizaram a partir de suas diferenças, não no sentido de julgar-lhes a cientificidade, mas de promover a visibilidade de um novo tipo de poder que elas representam. Trabalhar o passado, seguir a trilha das antigas proveniências, [...] é pretender a crítica do presente; dos mecanismos normalizadores das deficiências [...]” (pp. 20-21).

Nesse sentido faz-se relevante, portanto, perseguir as filiações teóricas e os argumentos de defesa atuais da inclusão, no sistema regular de ensino, uma vez que, a educação desses sujeitos foi sempre um apêndice nos sistemas de ensino: sua trajetória e o conjunto de iniciativas sociais, políticas e legais que a compõem, se evidenciaram sempre com base na exclusão e segregação histórica.

E no tempo da história presente qual o cenário para a constituição da área, em tempos de desmonte de políticas públicas sociais e educacionais vigentes, em específico, do avançado processo de “revisão” para “atualização” da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cuja organização de um sistema de ensino inclusivo vem marcada desde a insígnia do título de seu documento?

Assim, se faz importante nesse momento atual, traçar uma historiografia a partir das práticas pedagógicas exigidas ao paradigma inclusivo, em circulação mundial, sob qual se pode compor a História da Educação, em particular, da Educação Especial.

Tal questão pode guiar-nos nesse debate, em uma abordagem “genealógica contemporânea” à luz dos pressupostos da Educação Comparada,

---

2 Aqueles com deficiências (intelectual, auditiva, visual, física), transtornos globais do desenvolvimento/TEA e altas habilidades/superdotação. Considerados também como público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008).

que se constitui como via e metodologia de pesquisa, bem como referencial de análise.

Faz-se também premente pensar como a escola pode melhor organizar-se para o favorecimento da aprendizagem de seus estudantes em um contexto de respeito à diversidade enquanto cultura socioeducativa ainda recente.

## **1. Situando historicamente o movimento de inclusão e as lacunas quanto às práticas pedagógicas no paradigma da diversidade: de Salamanca aos dias atuais**

Datado de forma ainda recente, em específico nas últimas três décadas (a partir de 1990), com o avanço de legislações e dos discursos de constituição de uma sociedade democrática e equânime, é que avança o movimento de inclusão e suas premissas – a defesa dos direitos sociais e educacionais dos sujeitos.

Esse paradigma mundial e seus princípios (éticos, legais ou jurídico-normativos, pedagógicos), reverberaram em diversas produções da área e podem ser concebidos em uma perspectiva global, ou seja, balizado por um conjunto de conhecimentos, saberes, valores, comportamentos e mesmo modelos socioculturais-educacionais, apesar de resguardar as singularidades das apropriações em função de realidades históricas, sociais e culturais diferenciadas.

Assim, com base nessa compreensão, pensamos a perspectiva inclusiva da educação como paradigma<sup>3</sup> mundial - circunstância, do ponto de vista histórico, bastante recente e em efervescência - ao que cabe levantarmos algumas reflexões a sua constituição: *o que explica a convergência, com tamanha voluptuosidade, de tantas forças (sociais-políticas-jurídicas-educacionais) a fim de consagrá-lo como atual paradigma posto a educação? Quais racionalidades e lógicas o sustentam? Como tem se expressado a materialização de suas bases discursivas em práticas educacionais, em âmbito internacional e nacional?*

---

3 Kuhn (1998, pp. 13-30) define como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” [...] “paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica”.

Tais questões são provocativas a reflexões sobre a constituição desse paradigma – que tem na Convenção/Declaração de Salamanca<sup>4</sup>, de 1990, marcador histórico–temporal recente, e respectivamente, às práticas pedagógicas que passam a ser requeridas para favorecê-lo.

É, portanto, nessa dimensão que se encerra o grande desafio contemporâneo da escola, desde Salamanca, ou seja, a instauração do novo paradigma anunciado: *o que Salamanca impõe, inauguralmente a partir de 1990, para a História da Educação no mundo, e em particular, no Brasil? O que se passa a requerer à escola, seus profissionais e suas práticas pedagógicas?*

Temos assim, com assento, a defesa da inclusão dos sujeitos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns do sistema de ensino, garantida em diversas legislações, internacionais e nacionais, e discursos sociais que enunciam à garantia do acesso e permanência à escola, como: Declaração de Salamanca, em 1990; Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 1999 (Decreto de nº 3.956/01 que promulga referida Convenção no Brasil); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, realizada pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, em Montreal, Quebec, Canadá, junho de 2000; Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em Nova York, em 2007 (Decreto nº 186/08 e promulgada pelo nº 6.949); Declaração de Madri, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, 2002, dentre outros tratados e conferências mundiais; e, no Brasil, a CF/ 88, seguidamente, a LDB 9395/96 e suas emendas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1994), Lei de LIBRAS nº 10.436 (2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2010), além de Decretos, Resoluções, Portarias e Notas Técnicas.

Apesar do acervo jurídico-normativo e do avanço nas compreensões socio-educativas e do pensamento pedagógico, a inclusão das pessoas

---

4 Salamanca é um marco mundial para a perspectiva inclusiva na área da Educação Especial. Considerada impulsionadora da grande ruptura com o modelo segregacionista, por seus princípios orientadores, induziu os países signatários a proposta de receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, nas escolas comuns do sistema geral de ensino. O Brasil é signatário de Salamanca e outras convenções mundiais que igualmente foram tornadas leis em nosso país. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863). Acessado em 15 de maio de 2017.

com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação e/ou outras dificuldades significativas na escola, do ponto de vista da prática educacional a eles destinada, tal qual se apresenta, ainda, é um processo (infelizmente!), não consolidado como concepções, práticas de interação e atendimento aos direitos dos sujeitos.

Cabe ressaltar a importância dos documentos e convenções internacionais, anteriores a legislação brasileira, inclusive, e seu pioneirismo quanto à garantia de acesso/permanência aos sujeitos, além da adoção de novas construções conceituais sobre a deficiência e de postulados e obrigações convencionadas aos governos para a elaboração de políticas públicas e organização dos sistemas escolares, com via ao favorecimento da educação inclusiva.

Em termos de documentos legais, assinalamos uma percepção que consideramos importante de socializar: a nosso ver, temos no documento da CIDPCD (2007), em particular no art. 24, que trata da educação, o ápice de uma evolução histórica dentro da perspectiva inclusiva e suas bases fundantes, o que, notadamente, impõe desafios à efetivação das obrigações convencionadas nesse dispositivo e seus desdobramentos de atendimento pela sociedade e seus equipamentos. Esse documento jurídico-normativo encerra, a nosso ver, uma culminância das ideias defendidas por esse paradigma em uma *origem da compreensão da Educação Inclusiva com ênfase no âmbito dos direitos humanos*.

É, portanto, pertinente à reflexão: *quais evidências históricas concorrem para cogitarmos que, temos no cenário contemporâneo, internacional e nacional, a configuração de um projeto educacional inclusivo convergente com a noção de direitos humanos?*

Torna-se provocativo investigar as relações entre a gênese histórica da defesa e garantia desse paradigma e as relações e fatores que o “produziram” como conceito - o que requer, nesse sentido, indagarmo-nos: *como se encontra o cenário internacional quanto da História da Educação Inclusiva e às práticas pedagógicas de favorecimento a tal paradigm de Atenção à Diversidade? Que referências acadêmicas, têm se produzido e organizado, em distintos países (âmbito internacional), sobre a temática, sob ponto de vista teórico e prático, que possam referendar o atendimento às demandas contemporâneas da Inclusão Escolar - paradigma posto à História da Educação*

do tempo presente e, ainda, grande desafio à docência<sup>5</sup> no Brasil, em particular.

Consideramos que essa é uma lacuna nas investigações científicas e que faz-se significativo ampliar nosso conhecimento com fins a superarmos dificuldades reais na efetivação desse paradigma nas escolas.

Consoante, ainda se faz materializar esse paradigma (e as convenções nacionais e internacionais que o subsidiam) em práticas pedagógicas efetivas. No Brasil, o processo histórico que estabeleceu o paradigma da inclusão na escola comum dos sistemas de ensino, em geral, ainda requer sua concretização. É na escola que ele precisa realizar-se!

Conforme estabelecido pela literatura (ARANHA, 2004), a história da Educação Especial se organizou em três grandes paradigmas<sup>6</sup>: i. da *institucionalização*; ii. dos *serviços*; iii. dos *suportes*. Cabe ponderar que a divisão histórica, sob estes paradigmas, é movida pelas formas e configurações dos sistemas de ensino, modelos de atendimentos, concepções, saberes, serviços e práticas que os perfilaram. Assim, identificamos que o paradigma contemporâneo e suas práticas educativas, respectivamente, vem

- 
- 5 Alguns elementos dão um perfil dos principais entraves na dimensão pedagógica e outros condicionantes institucionais que servem para apresentar a configuração do estádio dos desafios postos à prática pedagógica. O cotidiano das escolas e das salas de aula apresenta diversas outras queixas manifestadas pelos(as) professores(as), traduzidas nos pedidos de acompanhamento, orientação, oportunidades para construção de conhecimentos mais atuais que possam ajudá-las a dar conta da realidade que vivenciam. No plano pedagógico, os(as) profissionais do magistério reconhecem a ausência de apoio e acompanhamento sistemático por parte de coordenadores e, como corolário, nutrem sentimento de abandono, afirmando estarem sós, sem ter a quem recorrer nos momentos de dificuldade no ato de planejar, na gestão de sala de aula e em outras situações problemáticas das práticas de ensino e aprendizagem, em que a atuação de uma coordenação é preponderante para auxiliar significativamente a ação docente. Além disso, acrescentamos o fato de se perceber o quão angustiados se revelam alguns professores, que manifestam dificuldades para lidar não só com os alunos com deficiência, mas com os alunos de uma maneira em geral. Uma leitura mais sensível dessa consideração indica que os sentimentos de medo e despreparo para o trabalho com esses estudantes trazem para pesquisadores e formadores denúncias, queixas e, juntamente, um pedido de “socorro”, de acompanhamento, de orientação, de oportunidades para construção de conhecimentos.
- 6 O CDPD, em sua Observação Geral nº 4, utiliza a classificação dos paradigmas: de exclusão, segregação, integração e inclusão no contexto educacional. In: ONU. Observación General Nº4. Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4. 2016. Igualmente também o faz CARDOSO, Marilene da Silva Cardoso. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006.

requer, ainda, de serem delineados, em uma atualização histórica do *tempo presente*.

Nos parece importante atualizar essa história, posto que a literatura só apresenta sua trajetória até o paradigma dos suportes (início dos anos 1990), ao que percebemos não mais dar conta de designar/caracterizar o período histórico que estamos vivenciando contemporaneamente.

Acrescentando a isso, temos o deslocamento ocorrido do *modelo biomédico* de compreensão da deficiência para o *modelo social* e suas repercussões positivas, o que, em nossa compreensão, também requer atualizar-se uma movimentação que consideramos importante: o *modelo social de compreensão da deficiência* requer o *modelo da Diversidade para a educação* que, por sua vez, nos parece ser referenciado nos princípios dos direitos humanos<sup>7</sup>.

Um aspecto a destacar é que quase três décadas se passaram desde a Convenção de Salamanca (1990), marco pioneiro da perspectiva inclusiva. Hoje, vivemos a efervescência do contexto normativo e de políticas públicas que reforçaram/ampliaram o paradigma inclusivo e da diversidade no cenário social e educacional. Assim, cabe indagarmos sobre *o que está em (re)fazimento nos modelos educacionais a partir das práticas pedagógicas ao longo desses anos, desde Salamanca, pioneiramente*. Também cabe provocarmos mais as investigações acadêmicas sobre uma *seara* específica: a história das práticas pedagógicas<sup>8</sup> - *o que investigações no campo da história das práticas pedagógicas podem colaborar com a efetivação do paradigma contemporâneo de atenção à diversidade e aos direitos humanos postos à educação?*

Considerando o atual cenário de avanço nas políticas inclusivas, no Brasil em específico, temos ciência dos desafios, ainda existentes, quanto à transformação da escola e da sala de aula em um espaço de acolhimento, socialização e aprendizagens reais, seja para aqueles que foram historicamente excluídos por apresentarem deficiências e outros comprometimentos, seja para os ditos normais, que estão em grande proporção,

7 AGUADO DÍAZ, A. L. Historia de las deficiencias. Escuela Libre, Editorial Fundación Once, Madrid, 1995. p. 20.

8 A deficiência, suas institucionalidades e práticas educativas destinadas, também se configuraram um campo de disputas ideológicas, conflitos e tensões. É fato que a história foi nomeando as pessoas alvo de concepções e tratamentos desiguais, que apontados em suas diferenças estiveram à deriva das instituições dominantes e das relações de poder (FOUCAULT, 1979).

igualmente enfrentando barreiras em suas aprendizagens e participação efetiva no espaço escolar.

Quanto à formação de professores para a docência na Educação Básica, temos nas legislações vigentes a expectativa de que se prepare os professores do ensino regular para lidar com a inclusão nas classes comuns do ensino<sup>9</sup> (BRASIL, LDB, 1996, Art. 59). Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia” (Resolução CNE nº 1, 2006), por exemplo, temos como meta indicada à profissionalização que os graduandos possam, a partir dos saberes constituídos em seus cursos iniciais, ser capazes de reunir condições pedagógicas de atuação, compreendendo e tomando as diferenças, características e condições específicas de cada sujeito como valor pedagógico e favorecedor de aprendizagem. (FIGUEIREDO, 2009; MANTOAN, 2015; LUSTOSA, 2009; 2014, 2018).

Assim, nesse contexto, nos parece ser uma premência a realização de investigações sobre a temática das práticas pedagógicas inclusivas, da organização do trabalho didático, e como desdobramento, a formação de professores(as) no Brasil.

Amparada em tal consideração, defendemos que investigações sobre a temática das práticas pedagógicas devem se realizar com fins de conhecer outras realidades sociais internacionais e seus estágios de construções, perseguindo suas filiações teóricas e formas de organização, para situar a problemática em uma perspectiva mais ampla e contextualizada social e historicamente, e, ainda, em seu caráter de circulação mundial.

---

9 Para compreensão da demanda formativa para a educação inclusiva dos egressos do curso de Pedagogia, apresentamos a título de ilustração a evolução do crescimento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em nossas escolas da rede pública municipal, responsáveis pela Educação Infantil e etapas iniciais do Ensino Fundamental, para as quais formamos professores para atuar. Os indicadores apresentam que passamos de “2.880 estudantes em 2012 para 5.422 em 2017, representado o crescimento proporcional de 88.26%” (INEP/MEC). Para mais conhecimento das condições e desafios da educação inclusiva nas escolas municipais de Fortaleza e suas análises à luz da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e da implementação do Plano Municipal de Educação de Fortaleza (CE) ver dissertação de Luana Adriano Araújo intitulada “Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza-CE”, sob nossa co-orientação, defendida em março de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Direito/UFC.

## 2. As possibilidades de investigações em perspectiva comparada internacional: alguns apontamentos

Está posto ao cotejamento da História da Educação: o que emerge em relação às práticas pedagógicas inclusivas e seus modelos e referenciais, a partir de 1990 - *em que se aproximam e/ou distam a configuração de práticas pedagógicas em distintos contextos socioeducativos em escala mundial? Quais metodologias e procedimentos de ensino e de aprendizagem vêm sendo realizados e que referenciam à educação inclusiva fora do Brasil?*

É nesse sentido que situamos que a Educação Comparada se apresenta importante perspectiva de investigação, pois possibilita analogia entre sistemas de ensino e seus parâmetros e paradigmas educacionais mundiais, notadamente, porque concebe que há certa padronização de preceitos educacionais seguidos por implicação da globalização, com suas peculiaridades e distinções (NÓVOA, 2000), levando em consideração o posicionamento de políticas internas e externas e suas contextualizações, por tratar-se de distintos contextos sociopolítico-econômicos.

Faz-se importante nesse momento, traçar uma historiografia a partir das práticas pedagógicas exigidas ao paradigma inclusivo, em circulação mundial, que possa compor e ampliar a História da Educação, em particular, da Educação Especial. Cabe esclarecer que não é intenção, todavia, por em comparação tomando os distintos contextos societários como que em confronto: o “moderno” *versus* tradicional, ou ainda comparar para hierarquizar ou ranquear se configura um erro grave pensar apenas de maneira dicotômica.

Assim, em termos de educação, notadamente a perspectiva comparativista, quando empregada, favorece analisar situações, fenômenos, características dos sistemas de ensino e modelos educacionais de distintos contextos/países, além da circulação de ideias e suas repercussões. Investigações em perspectiva comparada em âmbito internacional podem permitir acesso a conhecimentos e informações que colaborem para compor de forma, mais ampla, o campo epistemológico e as principais questões que se evidenciam quanto a problemática das práticas pedagógicas inclusivas, além dos avanços e principais desafios e as lacunas que se dispõem. Atestamos a necessidade de atualização para a área da educação na qual se insere, além do que também consideramos que o

*paradigma da diversidade como Direitos Humanos perscruta ampliação de investigações.*

A abordagem teórico-metodológica de pesquisa em História da Educação Comparada, evoca a intenção de reunir um conhecimento mais amplo, passivo de posicioná-lo em perspectiva histórica e situada. A História e a Educação Comparada se entremostam como lugar privilegiado para olhar as questões contemporâneas. Justificativas se avolumam para essa importância: comparar, sem hierarquizar ou pré-conceituar e relativizar historicamente (social-culturalmente) situações e fenômenos a serem investigados, uma vez que a Educação Comparada implica conhecer e fazer uma analogia entre pelo menos dois elementos (BONITATIBUS, 1989).

Comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer. Por isso mesmo, os educadores o empregam sempre que desejem esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu mister. O nome *Educação Comparada* reserva-se, no entanto, a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto. (FILHO, 2004, p. 17).

O ato de comparar auxilia no processo de conhecer (CAVALCANTE, 2008, 2011; NÓVOA, 1998). Com assento, a Educação Comparada descreve e confronta entre si, assinala semelhanças, diferenças e tensionamentos, internacionalizando a discussão e os elementos que compõem o objeto e o fenômeno investigado (COWEN; KAZIMIAS; UNTERHALTER, 2012).

Cavalcante (2008, p. 266) apresenta algumas características e conceitos do método comparativo,

A comparação se refere, desde logo, ao inevitável confronto entre passado, presente e futuro. A própria eleição de um tema, período e lugar de investigação já opera uma escolha; realiza uma operação de sentido e atribuição de valor a um dado recorte do fluxo da dinâmica social em sua pluridimensionalidade complexa, em detrimento de muitos outros, a que obrigatoriamente aquele se opõe. Nesse sentido, antes de ser um método de investigação, a comparação consiste em ser um componente indissociável da cognição e do conhecimento, seja isto racionalmente concebido ou acto espontâneo da experiência social, cultural e científica.

Para Bonitatibus (1989) faz-se relevante o caráter interdisciplinar da perspectiva comparada. Nóvoa (2009), por sua vez, assevera o crescimento de

estudos, favorável pelo ambiente político e econômico mundial e seu caráter que dispõe o fenômeno estudado entre local, nacional e o global, internacional, ou seja, “entre as referências nacionais e os enquadramentos internacionais” (NÓVOA, 2009, p. 30). Consideramos, portanto, importante destacar a carência de pesquisas que busquem identificar, validar e consolidar, em escala mundial e local, *quadros de referências quanto às práticas pedagógicas* que possibilitem subsidiar a efetivação da inclusão nas escolas. Perseguir como objeto as *práticas pedagógicas de atendimento à diversidade* e seus aspectos sociopolítico-normativos, implica conhecer as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas, seus princípios, conceitos, estratégias e procedimentos didático-pedagógicos que as realize.

No caso, na brevidade deste artigo, consideramos importante comunicar nossas preocupações atuais como pesquisadora e professora de disciplinas da área, além de contribuir para provocações de interesses de novas pesquisas que busquem estabelecer um *quadro de referência de práticas pedagógicas*, visto o diagnóstico revelado em diversos pesquisadores (MANTOAN, 2017; CARVALHO, 2015; GLAT; PLETSCHE, 2010; FIGUEIREDO, POUILLIN, 2008; LUSTOSA, 2009; LUSTOSA; RIBEIRO; SILVA, 2017), de que é preciso (re)fazer práticas pedagógicas no sentido de favorecer a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência no contexto da sala de aula<sup>10</sup>.

Ao se referir a construção dessa escola inclusiva, Mantoan (2002) destaca algumas referências fundamentais que poderão contribuir para organizar o trabalho pedagógico em termos de práticas de sala de aula: i. A escola deve desenvolver um currículo escolar que apóie diferenças culturais e sociais e pessoais; ii. Ser uma escola atraente, justa e livre de preconceitos; seus professores nutrir expectativas positivas quanto à realização acadêmica e social de todos os alunos; iv. Quanto à avaliação de seu progresso acadêmico que seja abrangente e que valorize seus talentos e potencial de aprendizagem; ampla gama de serviços de apoio e que atendam às suas necessidades individuais.

Temos a consciência de que as práticas pedagógicas são elementos importantes de reflexão e de pesquisas e que obter informações dos demais contextos educacionais internacionais de pesquisa e de sistemas

---

<sup>10</sup> Referidos autores defendem também a necessidade de compreendermos o papel da formação e de seus “modelos” operacionais nesse contexto.

de ensino, não só reúne e agrega, mas atualiza e amplia conhecimentos importantes à área. Além disso, por certo, pode também colaborar para olharmos com mais clareza os saberes e competências profissionais para a **ação docente, bem** como orientar a formação de professores para o trabalho inclusivo em ambiente escolar - maior carência identificada para uma educação inclusiva exitosa.

## Considerações finais

A inclusão educacional de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino está sediada no campo dos direitos humanos, do respeito às diferenças e à diversidade.

Cumprir registrar que a perspectiva inclusiva no âmbito da conjuntura social, política e cultural é uma luta em construção, todavia, o balanço histórico nos permite afirmar que a sociedade em geral, e em particular, a escola, ainda não incorporaram as conquistas resultantes de tal luta.

Essa não incorporação resulta em uma inclusão vivenciada como ideal utópico, ao contrário do que indicam de fato seus postulados: concebida como projeto ambicioso de mudança cultural, que requer uma nova atuação social dos sujeitos em suas interações e formas de apropriação do mundo.

Essa compreensão implica, para tanto, rever práticas sociais, valores, concepções e crenças, individuais e coletivas sobre o mundo e todas as manifestações da diversidade - culturais, étnicas, intelectuais, religiosas, artísticas, dentre outras.

Em termos de políticas públicas na educação é preciso demarcar o fosso ainda existente entre o texto da lei (cartas e acordos internacionais) e a realidade das escolas. É preciso enfrentar os fatores que obstaculizam a implementação de tal proposta. Notadamente, é preciso remover as barreiras existentes, que vão desde a ordem das atitudes, da acessibilidade e aquelas da ordem específica das práticas pedagógicas na escola e na sala de aula.

Nessa direção, as barreiras atitudinais são grandes ainda, e talvez até mais difíceis de superar do que a própria limitação que pessoas com deficiência têm que enfrentar. E aí reside mais uma das grandes tarefas para a construção de uma escola incluyente.

Booth e Ainscow (2000) assinalam que a consolidação do paradigma da escola inclusiva depende de três dimensões inter-relacionadas: da construção de uma cultura inclusiva, da elaboração de políticas inclusivas efetivas e da implementação de práticas educativas inclusivas. Essas dimensões se apresentam reciprocamente influenciadas e se constituem como a possibilidade de construção de um ambiente educativo democrático e de qualidade para todos.

Enfim, as reflexões aqui apresentadas se organizam como acervo de informações (teórico e empírico) que acumulamos em caráter longitudinal, tomados aqui como *notas etnográficas* de um percurso implicado como pesquisadora e militante, que inclui perspectivas ideológicas tecidas na docência, na pesquisa e na extensão *engajada*.

O conceito de *inclusão* que nos serve de parâmetro compreende que seja o produto ou resultado de um conjunto de *práticas, políticas e culturas* que resultam em processos de efetiva *participação* marcada pelo *protagonismo* dos sujeitos, que também atuam na *(re)construção dos espaços e dispositivos* (políticas, instituições) pretensamente includentes, conforme a perspectiva apontada por Booth e Ainscow (2012). Portanto, só devem ser considerados efetivamente *inclusivos* os processos em que os sujeitos são bem mais do que “beneficiários” e “integrados” aos espaços e dispositivos, sendo a transformação destes um *marcador* do grau ou nível de *inclusibilidade*. Assim, que examinemos os processos de *(re)definição* dos espaços escolares enquanto espaços de *interculturalidade* e de *inovação pedagógica* como estão sendo desencadeados e perfilados.

## Referências Bibliográficas

AGUADO DÍAZ, A. L. **Historia de las deficiencias**. Escuela Libre. Editorial Fundación Once. Madrid. 1995.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. Bristol UK: Center for Studies on Inclusive Education, 2000.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada: conceito, evolução, métodos/ Suely Grant Bonitatibus** – São Paulo: EPU, 1989. (Temas básicos de educação e ensino).

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

COWEN, Robert; KAZIMIAS, Andreas M; UNTERHALTER, Elaine. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília, DF: Unesco/Capes, 2012. 772p. v. 2.

FIGUEIREDO, Rita Vieira A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 141-145.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 2, p. 345-356, 2010.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o Olhar que Ensina: o Movimento da Mudança e a Transformação das Práticas Pedagógicas no Contexto da Mudança e a Transformação das Práticas Pedagógicas no Contexto de uma Pesquisa-Ação Colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

\_\_\_\_\_. Inclusão: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-formação colaborativa . In. **Revista Olh@res**. Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014. Disponível em <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/index>, consultado em 31/3/2018.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; LUSTOSA, Francisca Geny; SILVA, Maria Simone. Os saberes que mobilizam as práticas inclusivas na escola: reflexão situada em revisão bibliográfica. In: Francisco Ari de Andrade; Disneylândia Maria Ribeiro; João Silveira Muniz Neto. (Org.). **Educação brasileira: caminhos a percorrer**. 1ªed.Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 1, p. 73-86.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5.ed. São Paulo: Perspectiva. 1998.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008. p. 20-21.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A Educação especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso em: 01 out. 2017.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

PALACIOS, Agustina. BARRIFI, Francisco. **La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad**. Madrid: Ediciones Cinca. 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 1994. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863). Acessado em 15 de maio de 2017.