

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Ângela Dalben
Júlio Diniz
Leiva Leal
Lucíola Santos
(Org. da coleção)

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:



Educação de Jovens e Adultos

Educação de Pessoas com
Deficiências,
Altas Habilidades e
Condutas Típicas

Educação do Campo

Educação, Gênero e Sexualidade

Educação Indígena

Relações Raciais e Educação

autêntica

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

**CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE:**

Educação de Jovens e Adultos
Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e
Conduas Típicas
Educação do Campo
Educação, Gênero e Sexualidade
Educação Indígena
Relações Raciais e Educação

**XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO
DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

REALIZAÇÃO

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Faculdades Pitágoras

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Apoio

Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)

Centro Universitário (UNA)

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Parceria

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

**CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE:**

Educação de Jovens e Adultos
Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e
Conduas Típicas
Educação do Campo
Educação, Gênero e Sexualidade
Educação Indígena
Relações Raciais e Educação

autêntica

Copyright © 2010 Os autores e organizadores

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Organização da coleção

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Júlio Emílio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organização da Parte I do livro - Educação de Jovens e Adultos: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Leôncio Soares

Organização da Parte II do livro - Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Condutas Típicas: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Lázara Cristina da Silva, Luciana Pacheco Marques

Organização da Parte III do livro - Educação do Campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Maria Isabel Antunes Rocha

Organização da Parte IV do livro - Educação, Gênero e Sexualidade: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Anderson Ferrari

Organização da Parte V do livro - Educação Indígena: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Ana Maria Rabelo Gomes

Organização da Parte VI do livro - Relações Raciais e Educação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Nilma Lino Gomes

Conselho Editorial

Aída Maria Monteiro Silva

Ilma Passos Alencastro Veiga

José Carlos Libâneo

Lílian Anna Wachowicz

Maria de Lourdes Rocha de Lima

Maria Isabel da Cunha

Vera Maria Ferrão Candau

Preparação de originais

Marcos Evangelista Alves

Capa

Cedecom/UFMG - Pannel: Yara Tupinambá

Editoração eletrônica

Looris Comunicação | www.looris.com.br

Revisão

A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade de cada autor.

FICHA CATALOGRÁFICA

C766	<p>Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Leôncio Soares ... [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 771p. – (Didática e prática de ensino)</p> <p>Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Inclui bibliografia.</p> <p>Conteúdo: Educação de jovens e adultos – Educação de pessoas com deficiências, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – Educação indígena – Relações raciais e educação.</p> <p>ISBN: 978-85-7526-468-3</p> <p>1. Didática. 2. Prática de ensino. I. Soares, Leôncio. II. Série.</p> <p>CDD: 371.3 CDU: 37.02</p>
------	--

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

Apresentamos a Coleção Didática e Prática de Ensino, constituída de 6 volumes, que expressa a produção de renomados educadores, em diferentes campos temáticos, convidados para o debate das Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, que aconteceu no XV ENDIPE.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, no campo educacional, que congrega profissionais que trabalham com questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de Pós-Graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e nos sistemas de ensino das redes públicas do país.

O ENDIPE nasceu de um pequeno seminário, realizado na PUC/RJ, em 1982 e 1983, denominado “A didática em questão” que objetivou problematizar e discutir a Didática, sua orientação epistemológica e política bem como a natureza de suas propostas para o campo do ensino. Esses seminários contaram, na época, apenas com a participação de cerca de 60 pessoas e deram origem aos atuais Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. Ocorre, a partir de então, de dois em dois anos, em diferentes estados e são organizados por instituições de ensino superior que, na assembléia final de cada encontro, se apresentam como proponentes para sediar o próximo evento. Hoje, pode-se dizer que o ENDIPE é o maior evento acadêmico na área da Educação, que pode contar uma história de trinta anos de percurso ininterruptos, delineado em seus últimos encontros como um evento de grande porte, com a participação de mais de quatro mil pesquisadores da área.

A finalidade dos ENDIPEs é socializar os resultados de estudos e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender, o que envolve, mais especificamente, a temática da formação docente, do ensino

das diferentes disciplinas e do currículo. Constitui-se, portanto, em um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas idéias e de novas reflexões.

O tema central Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais foi escolhido em razão do importante momento político vivido pela educação brasileira.

O contexto atual se revela promissor em possibilidades de realização prática de sonhos antigos. Se nesse momento presencia-se um conjunto de críticas severas ao desempenho da educação básica no país, ao mesmo tempo, concretizam-se respostas importantes do governo federal com a implantação do Programa REUNI, programa de expansão das universidades públicas brasileiras, com uma amplitude e extensão jamais vistas pela história desse país. Associado a ele, vem sendo criadas políticas de incentivo à oferta de cursos de formação de professores tanto em nível de graduação quanto no âmbito da formação continuada e integrada a essas políticas, presenciamos, ainda, a dinâmica de organização nos diferentes Estados da federação dos FORPROFs – Fóruns de Formação de Professores, articuladores dessas ofertas, com a participação dos gestores das diversas universidades públicas e dos secretários municipais e estaduais de Educação. Vivemos, assim, um movimento profícuo à participação da academia na estruturação de políticas educacionais, porque chamadas a integrar espaços e participar com a sua produção. E nesse contexto, a resposta dada por esta coleção que integra a reflexão organizada de pesquisas e práticas, é extremamente oportuna para a construção dessas políticas.

A coordenação geral do evento tomou a decisão de subdividir o tema central em campos bem definidos para permitir a análise das tendências atuais em cada campo, favorecendo a socialização dos resultados dos estudos e o diálogo com as diferentes áreas. Os subtemas, em conexão com a temática geral do Encontro, debatidos nos 90 simpósios realizados pelos pesquisadores convidados constituem a base dos 6 volumes dessa coleção, organizados a partir da confluência

ou similaridade dos temas ou mesmo das necessidades técnicas de diagramação dos volumes. São eles: Alfabetização e Letramento; Arte-Educação; Avaliação Educacional; Currículo; Didática; Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Conduitas Típicas; Educação do Campo; Educação em Ciências; Educação em Espaços Não-escolares; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Educação Infantil; Educação Matemática; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino da Língua Portuguesa; Ensino de Educação Física; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino Superior; Escola, Família e Comunidade; Formação Docente; Políticas Educacionais; Relações Raciais e Educação; Trabalho Docente.

Como organizadores, desejamos que esta coleção se torne um incentivo para o debate sobre as tensões presentes na Educação hoje e que esse debate encontre convergências capazes de construir propostas vivas e criativas para o enfrentamento da luta por uma educação de qualidade para todos. Desejamos, também, que a alegria vivida por nós no percurso de produção deste material esteja presente nas entrelinhas desses textos, de modo a tecer, solidariamente, uma enorme rede de compromissos com a educabilidade em nosso planeta.

Belo Horizonte, abril de 2010.

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Julio Emilio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organizadores da coleção



SUMÁRIO

PARTE I	15
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO Leôncio Soares	16
BALANÇO E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL Maria Clara Di Pierro	27
ESTADO E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA Rubens Luiz Rodrigues	44
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: A APROPRIAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS CONECTADAS À DOCÊNCIA Claudia Lemos Vóvio	60
FORMAÇÃO DE EDUCADORES: A HABILITAÇÃO EM EJA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA Leôncio Soares	78
PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS OS DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA NO BRASIL Maria Margarida Machado	100
A PRÁTICA COMO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS NA EJA Edna Castro de Oliveira	122

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA MEDIÇÃO DO ALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS NOS DOMÍNIOS DO LETRAMENTO E DO NUMERAMENTO Vera Masagão Ribeiro Maria da Conceição F. R. Fonseca	143
A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DA TEMÁTICA JUVENTUDE E ESCOLA Juarez Dayrell	168
JOVENS UNIVERSITÁRIOS: A PRODUÇÃO DISCENTE DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL (1999-2006) Paulo Carrano	190
CULTURA AUDIOVISUAL E FORMAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA: UM PERCURSO INVESTIGATIVO SOBRE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE Rosa Maria Bueno Fischer	207
PARTE II	227
EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, ALTAS HABILIDADES E CONDUTAS TÍPICAS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO Lázara Cristina da Silva Luciana Pacheco Marques	228
TENSÕES E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR: CONEXÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE Denise Meyrelles de Jesus	232
OS DISCURSOS GERADOS NAS RELAÇÕES COM AS DIFERENÇAS: DESAFIO ATUAL PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO Luciana Pacheco Marques	251

CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: UM DESAFIO PREMENTE, MAS NADA ATUAL Mônica Pereira dos Santos	269
A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE Ana Valéria Marques Fortes-Lustosa	292
CAPACIDADE, DOTAÇÃO E TALENTO – É SABER QUE ORIENTA FAZER! Zenita C Guenther	314
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O MOVIMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES Lázara Cristina da Silva	336
PARTE III	365
EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO Maria Isabel Antunes-Rocha	366
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: REFLEXÕES A PARTIR DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA Lais Maria Borges de Mourão Sá Mônica Castagna Molina	369
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DESENVOLVIDO NA FAE/UFMG Maria Isabel Antunes-Rocha	389

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E O COMPROMISSO COM A EMANCIAPÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus	407
CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DILEMAS DAS ESCOLAS DO CAMPO: A ALTERNANCIA PEDAGÓGICA EM FOCO Lourdes Helena da Silva	425
EDUCAÇÃO, ESCOLA E POVOS DO CAMPO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO Maria Antônia de Souza	441
CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DILEMAS NAS ESCOLAS DO CAMPO: CONTRASTES, DESIGUALDADES E AFIRMAÇÃO DE DIREITOS EM DEBATE Salomão Antônio Mufarrej Hage	460
EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE Miguel Gonzalez Arroyo	478
EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS Gelsa Knijnik	489
PARTE IV	507
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO Anderson Ferrari	508
GÊNERO: PRA QUE SERVE ESSE CONCEITO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA? Marília Pinto de Carvalho	512

RELAÇÕES DE GÊNERO NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE MULHERES NO ENSINO SUPERIOR: CURSO DE FÍSICA Adla Betsaida Martins Teixeira Silvana Souza do Nascimento Priscila Araújo	526
EU SOU GAY. LEGAL! NÉ? – TENSIONANDO AS RELAÇÕES ENTRE AS HOMOSSEXUALIDADES E ESCOLAS Anderson Ferrari	547
PARTE V EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	565
APRESENTAÇÃO Ana Maria Rabelo Gomes	566
O ENCONTRO ENTRE POVOS INDÍGENAS E UNIVERSIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS Márcia Spyer	568
HIERARQUIA E DIFERENÇA - TEMAS E PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS NO RIO NEGRO Renato Athias	587
PROFESSORES INDÍGENAS E SUA FORMAÇÃO: OS CURSOS DE LICENCIATURAS ESPECÍFICAS E OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR Rosa Helena Dias da Silva	600
PARTE VI RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	621

APRESENTAÇÃO Nilma Lino Gomes	622
O LEAFRO, A LEI 10639/03 E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA BAIXADA FLUMINENSE Ahyas Siss	628
DISCURSOS DOCENTES SOBRE A ÁFRICA E LIVROS DIDÁTICOS EM PAÍSES LUSÓFONOS Aracy Alves Martins	643
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INTOLERÂNCIA CONTRA AS MATRIZES RELIGIOSAS AFRICANAS NO BRASIL Erisvaldo Pereira dos Santos	662
NARRATIVAS EM NOVAS COREOGRAFIAS: CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM EXPOSIÇÃO Maria Nazareth Soares Fonseca	680
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL COMO DIREITO À EDUCAÇÃO: A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DAS LUTAS POLÍTICAS DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL Nilma Lino Gomes	693
POR SEMPRE MAIS UMA HISTÓRIA Paulo Vinícius Baptista da Silva	713
ESCOLA E DISCRIMINAÇÕES: NEGROS, ÍNDIOS, CULTURA ERUDITA Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	738
AS DIFERENÇAS FAZEM DIFERENÇA? COTIDIANO ESCOLAR, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS Vera Maria Candau Telma Gimenez	756

PARTE I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Leôncio Soares
Organizador

APRESENTAÇÃO

O XV ENDIPE será marcado por uma expressiva presença da área de Educação de Jovens e Adultos. O subeixo 8 de EJA recebeu 26 inscrições para apresentações de painéis dos quais 18 foram aprovados. Recebeu também 85 inscrições de pôsteres dos quais 53 serão apresentados no evento. A EJA estará sendo discutida em quatro simpósios com a presença de pesquisadores e professores reconhecidos que, ao expor suas investigações, estarão refletindo sobre temas atuais como Convergências e tensões nas políticas públicas para EJA, Desafios no campo do currículo e das práticas educativas na EJA, Processos de formação de educadores de jovens e adultos e Educação e Juventude.

O simpósio sobre Convergências e tensões nas políticas públicas para EJA contou com a participação de Maria Clara Di Pierrô da Universidade de São Paulo, Rubens Luiz Rodrigues da Universidade Federal de Juiz de Fora e de Timothy Ireland da Unesco.

No texto intitulado Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil, Maria Clara Di Pierrô aborda sobre a contradição existente entre a progressiva afirmação dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas na legislação nacional, de um lado e, de outro, a marginalização da modalidade na agenda da reforma educacional. No processo denominado de municipalização houve a focalização de recursos públicos no ensino elementar de crianças e adolescentes. No caso da EJA, persistiu a improvisação dos recursos humanos e os modelos pedagógicos anacrônicos.

Em contraste com esse quadro pouco alentador, assistimos (e participamos) ao longo das duas últimas décadas de diversos processos de renovação do pensamento e das políticas de educação de jovens e adultos em nosso país. Na medida em que se expandia a pós-graduação, a produção de conhecimentos sobre as práticas de educação escolar e não formal de jovens e adultos foi se adensando e ganhando legitimidade no interior da comunidade científica.

Em decisão promissora o MEC reorientou parcialmente recursos físicos e humanos pré-existentes na rede de escolas técnicas federais para grupos sociais que raramente a elas tinham acesso com a criação do PROEJA.

Segundo Di Pierrô é difícil distinguir *convergências* de *tensões* no campo das políticas públicas de EJA, porque quase sempre os conflitos nascem de promessas não cumpridas, uma vez que muitos dos consensos proclamados no discurso são negados na prática. É o caso do direito humano à educação ao longo da vida, recentemente reafirmado no Marco de Ação de Belém (CONFINTEA VI, 2009), porém reiteradamente violado.

Os indicadores macro-sociais confirmam as avaliações de aprendizagem do Brasil Alfabetizado, que revelam que a maioria dos egressos do Programa não adquire ou desenvolve suficientemente as habilidades de ler e escrever um pequeno texto, o que corresponde à definição corrente de alfabetização em nosso país. Os escassos efeitos do Brasil Alfabetizado tornam-se ainda mais preocupantes quando combinado a outro indicador negativo dos resultados das políticas de EJA: o declínio das matrículas no primeiro ciclo do ensino fundamental.

A autora propõem duas linhas de investigação para se explicar o porque da oferta escolar de EJA se encontrar em declínio. Uma primeira seria focalizar as políticas públicas de EJA e sua implementação pelas redes de ensino. Uma segunda linha se dedicaria a pesquisar as características e motivações dos educandos da EJA.

Por fim, Di Pierrô expõem o que considera territórios de dissenso. Trata-se de temáticas presentes no cotidiano da EJA e discutidas sem que se tenha chegado ao consenso. A primeira diz respeito a presença de adolescentes na educação escolar de jovens e adultos. A discussão entre permanecer ou elevar a idade mínima para a EJA tem causado muita polêmica. Embora esta última posição tenha prevalecido no debate realizado pela CEB/CNE em 2008, o Parecer então aprovado ainda não foi homologado pelo Ministro da Educação.

O segundo dissenso diz respeito à certificação de conhecimentos

em exames públicos. Há muita divergência sobre o que significaria um exame dessa magnitude para todo o território nacional. Até que ponto as especificidades da área estariam comprometidas com a ameaçadora diversidade curricular. Por outro lado, os exames dos estados têm sido alvo de inúmeras críticas.

Um terceiro e último território de discórdia nas políticas públicas de EJA é o campo emergente do ensino à distância. Sobre este tema a autora se limita a apenas mencioná-lo e a expor o alto grau de complexidade para ser abordado no escopo do ensaio.

No trabalho intitulado Estado e Políticas para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana, Rubens Luiz Rodrigues coloca

a formação e a qualificação humana como questões centrais para se pensar as políticas de EJA. O autor expõem as tensões e intenções que as políticas para a EJA têm desenvolvido em países de capitalismo dependente e periférico como o Brasil. Ao enfatizar as características sociais e culturais mais significativas do público que frequenta a EJA o autor denuncia as contradições que as políticas têm desenvolvido como consequência das insuficientes respostas que o Estado capitalista oferece à natureza do trabalho na EJA. Ele se apóia em Mészáros (1993) para afirmar que a expansão das forças produtivas como forças sociais torna cada vez mais imponderável manter a grande maioria da população no estado, denominado por Mészáros como ignorância apática.

O autor ao caracterizar as tensões e intenções em relação as políticas educacionais como articulações entre igualdade substantiva e pluralidade cultural sugere uma ruptura com uma organização administrativo-pedagógica alienante, hierarquizada e fragmentada. Propõem para a EJA definir seus objetivos e estratégias a partir das condições de existência, das formas de pensar e das atividades desenvolvidas pela participação decisiva de seus integrantes levando-se em conta sua condição de classe e pluralidade cultural buscando extrapolar as concepções assistencialistas que contribuem para perpetuarem os processos de dominação. O autor alerta ainda para a

necessidade de construção de coalizões em torno do conhecimento e da luta pela humanização em suas diferentes formas de manifestação, que por meio da consciência crítica e transformação social possam superar a marginalização econômica e da privação material que imperam na educação de jovens e adultos.

Denuncia a precarização, o improvisado e o abandono que vem caracterizando a EJA e reafirma a necessidade de se manter a luta pelo direito numa sociedade em que o conhecimento adquiriu centralidade para os processos de socialização. Para tanto ressalta que prosseguir no desenvolvimento da EJA em sua especificidade formativa contribuirá para superar o processo pedagógico que reproduz a lógica da mera transmissão de conhecimentos.

O simpósio sobre Processos de formação de educadores de jovens e adultos contou com a participação de Claudia Lemos Vóvio da Unifesp, de Maria Margarida Machado da UFG e de Leôncio Soares da UFMG. No texto Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência, Claudia Vóvio indaga sobre quais as bases que devem fundamentar os processos formativos desses educadores (inicial e contínuo), a fim de propiciar o acesso a um conjunto de saberes diversos, que lhes possibilitem *“assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários”* (Imberón, 2004, p. 60). Para Vóvio a produção sobre formação do educador de EJA não tem se mostrado tão efervescente e abrangente como se apresenta em outras modalidades. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e corrobora a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação inicial de educadores, ou, ainda, no campo das práticas e programas educativos.

Vóvio para além de reconhecer a insuficiência de conhecimentos e subsídios que temos à disposição para aportar a formação de educadores de jovens e adultos propõem o aprofundamento sobre quais seriam os saberes necessários à formação e profissionalização

de educadores de jovens e adultos.

No texto *Formação de Educadores: A Habilitação em EJA nos Cursos de Pedagogia*, Leôncio Soares realiza junto ao INEP um levantamento para conhecer e analisar as habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia e propõem realizar um estudo de caso. Das 15 IES existentes, 11 responderam ao questionário enviado. A partir do levantamento, buscou-se traçar um perfil desses cursos a partir de quais eram essas instituições e como a EJA estava estruturada em seus currículos. Das 11 foram selecionadas 6 para a realização de estudo de caso em que foram feitas entrevistas com professores, coordenadores e alunos atuais e egressos. A origem da habilitação da EJA em algumas dessas instituições se deu pela implementação da formação do educador de EJA como desdobramento de ações de extensão universitária. As disciplinas mais comuns nos cursos foram a de Fundamentos da EJA e de Metodologia e Prática da EJA. Constatou-se a pouca procura e o baixo número de concluintes com exceções feitas para UERJ e UERGS devido ao contexto local em que foram implementadas. As causas da baixa procura está relacionada à desmotivação devido a dificuldade em arrumar trabalho ou inexistência de concursos. Entretanto, há um reconhecimento de uma luta pela nova configuração da EJA e que contraditoriamente atrai novos educadores que optam devido à paixão pela área adquirida em práticas comunitárias ou estágios supervisionados e mesmo por envolvimento político.

No texto *Os Desafios Políticos e Pedagógicos da Formação de Educadores de EJA no Brasil*, Maria Margarida Machado afirma que a formação de educadores da EJA já se constitui como uma realidade política e pedagógica no Brasil. Ela elege o financiamento público das ações de formação de educadores de EJA como foco de sua análise. Ao analisar o período FHC ela afirma que a redução do número de professores atendidos acompanha a redução dos investimentos do governo na formação de educadores. Isto no contexto do Governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Pinto (2002), apenas reafirma sua política de focalização no ensino fundamental de crianças.

Se no período 1997 a 2002 a redução dos investimentos nesta área se explica pela política implementada por aquele governo, o período pós 2003 revela o aumento de recursos aplicados na modalidade como um todo, todavia não registra especificamente o que destes investimentos foi aplicado na formação dos educadores de EJA.

Segundo dados do INEP um percentual alto de professores graduados (82%) atende aos alunos da EJA no nível fundamental, mas muitos ainda alegam não ter recebido nenhuma formação específica para atuar na modalidade.

O desafio que se coloca nesse debate no XV Endipe é de nos debruçarmos sobre as inúmeras ações que sabemos existir, que foram financiadas pelos recursos públicos, que afirmam formar docentes para EJA.

O Simpósio Desafios no campo do currículo e das práticas educativas na EJA contou com Edna Castro de Oliveira da UFES, com Vera Masagão Ribeiro da Ação Educativa de São Paulo e com Maria da Conceição F. R. Fonseca da UFMG.

No texto A prática como princípio da formação na construção de currículos na EJA, Edna de Oliveira tem sido desafiada a pensar estratégias possíveis na construção de currículos para a EJA com diferentes grupos e fundamenta que o currículo está implicado em relações de poder, dada a não neutralidade da educação e o seu caráter de reprodução e transmissão da cultura hegemônica, que nega e silencia as demais culturas. No entanto, a despeito do arcabouço legal, parece que vivemos a ambivalência no campo das práticas escolares, pela possibilidade de avançarmos na efetivação de propostas apropriadas e a assunção da cômoda postura de fazer da EJA um arremedo das práticas curriculares do ensino fundamental diurno. Oliveira expressa as inquietações que mobilizavam o coletivo de educadores e que nos remetem, como já sabemos, a velhas e sempre novas questões: qual currículo? para quem, para que tipo de sociedade? Faz a opção de centrar a análise na prática como princípio de formação e para tal trabalha com alguns registros das práticas

curriculares desenvolvidas pelos educadores. A autora reafirma como método de formação a iniciativa de fomentar o exercício de várias práticas de docência: práticas alternativas, práticas instituintes, práticas heterogêneas, e mais recentemente, práticas alternativas-oficiais.

Nessas práticas, as questões levantadas são recorrentes, avaliadas e tratadas por cada educador de forma diferente, e se desdobram em outras velhas/novas questões políticas, culturais e pedagógicas que desafiam os educadores no cotidiano das salas de aula. São elas: a dificuldade em lidar com a apropriação, compreensão e exploração do tema gerador; a criação de estratégias para responder de forma apropriada à especificidade cultural de cada grupo; a preocupação com a definição dos conteúdos curriculares; a resistência dos alunos em se reconhecerem como sujeitos históricos; os conflitos entre a valorização da experiência prévia e as marcas do modelo de escola que os alunos esperam que seja reproduzido, todas elas aliadas a uma fundamental dificuldade vivida no percurso, a de demanda por necessidade da formação.

Da análise das práticas desenvolvidas neste grupo podemos destacar a tentativa de exercitar estratégias de reconhecimento. Há uma tensão de métodos, formas e concepções que, aparentemente, até o momento, permanece em disputa. É isto que os artigos revelam: por um lado uma forte necessidade de formalização de processos dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro lado, forte tensão para flexibilização, no tempo e no espaço, na forma de organização do currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora de escola. Há aqueles que desconfiam que a escolarização, como espelho na escola atual, é a morte do sentido político e pedagógico para a EJA e da heterogeneidade.

No texto Matriz de referência para medição do alfabetismo de jovens e adultos nos domínios do letramento e do numeramento, Vera Masagão Ribeiro e Maria da Conceição F. R. Fonseca apresentam uma matriz de referência para a avaliação de habilidades de alfabetismo,

discutindo algumas de suas implicações pedagógicas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A matriz foi desenvolvida para o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), programa de pesquisa que, desde 2001, tem investigado as habilidades de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. O principal aspecto inovador da matriz proposta é a integração de dois domínios do alfabetismo – o letramento e o numeramento. Distinguem-se também, na estruturação dessa matriz, as habilidades funcionais demandadas na relação com textos (localização, integração, elaboração e avaliação), foco principal do INAF, das habilidades elementares, úteis para avaliação de programas de alfabetização inicial (reconhecimento de letras, numerais e sinais; reconhecimento de palavras e números, fluência; reconhecimento do assunto, tipo ou finalidade dos textos/instrumentos e registro escrito). As autoras apresentam e discutem ainda os tipos de texto cujo enfrentamento exige a mobilização das habilidades de alfabetismo, bem como os fatores de dificuldade que fazem as tarefas corresponderem a níveis mais baixos ou altos de proficiência. Assim, a matriz de referência pretende oferecer aos educadores um quadro conceitual que contribua para a organização de seu trabalho pedagógico no desenvolvimento das capacidades de alfabetismo. Numa sociedade pautada pela cultura escrita e pela quantificação, o domínio dessas capacidades se coloca como decisivo para aprendizagens nos contextos escolares e fora deles, sendo, pois, fundamental organizar em torno delas um projeto pedagógico integrado para educação básica de jovens e adultos.

O Simpósio Educação e Juventude contou com a participação de Juarez Dayrell da UFMG, de Paulo Carrano da UFF e de Rosa Maria Bueno Fischer da UFRGS. No texto A produção acadêmica em torno da temática Juventude e Escola, Juarez Dayrell desenvolve uma análise refletindo como vem se constituindo o campo da juventude enquanto objeto de investigação, os modos de aproximação com o fenômeno da escola, com os seus recortes, temáticas e abordagens principais. Constata que no plano das políticas públicas a juventude vem integrando a agenda política, mesmo que ainda de forma

incipiente, sendo objeto de um número considerável de ações públicas tanto federais quanto municipais. Constata ainda, que no ensino básico há um predomínio dos temas relacionados à trajetória escolar. Nos estudos da antropologia há uma predominância sobretudo para o estudos sobre sexualidade e gênero, seguidos pelos grupos juvenis, que alcançaram praticamente os mesmo índices.

Nota-se, também, que a temática do trabalho é uma das preocupações dominantes entre os pesquisadores. É importante ressaltar que a grande maioria dos estudos recaiu sobre os jovens urbanos, em geral, moradores de grandes cidades.

Os estudos revelam que houve avanços significativos na compreensão do jovem que chega às escolas. Podemos constatar um alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem, abarcando questões do cotidiano escolar, as relações sociais que aí ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem, com uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais.

Percebe-se a emergência de novas temáticas e abordagens, com a incorporação de outros aspectos presentes na socialização e sociabilidade dos jovens, que contribuem para uma compreensão mais densa do jovem na sua relação com a escola e com o saber. Houve, ainda, avanço significativo de pesquisas que trabalham com a juventude como categoria analítica, para além de uma delimitação da faixa etária.

Na grande maioria das pesquisas a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, centrada no estudo de uma escola ou de um programa, tendo como instrumentos a observação participante, a aplicação de questionários e entrevistas a alunos, professores e, em alguns casos, também aos pais.

O balanço aponta que o campo de estudos da juventude no Brasil, pelo seu crescimento absoluto e pela discreta presença no interior da Pós-Graduação, ainda não é um domínio constituído ou de campo disciplinar consolidado.

No texto JOVENS UNIVERSITÁRIOS: A PRODUÇÃO

DISCENTE de MESTRADO e DOUTORADO em EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS SOCIAIS e SERVIÇO SOCIAL (1999-2006), Paulo Carrano apresenta um balanço de como os trabalhos acadêmicos têm abordado o tema dos jovens universitários e aponta novas possibilidades de investigação que podem vir a ser enfrentadas por novas pesquisas. O balanço mostra que a universidade brasileira não é mais somente o lugar das classes médias e das elites intelectuais. Há maior diversificação de públicos e a expansão do ensino superior público e privado, com o ingresso de novos sujeitos de classe, raça e gênero, provocou fenômenos sociais de um novo tipo que precisam ser considerados para entender o que significa ser estudante universitário hoje.

Mais de 54% dos jovens brasileiros não possuem as qualificações formais para ingressarem no ensino superior. Em números absolutos são mais de 12 milhões de jovens que não concluem o Ensino Médio. Somente 13% dos jovens atingem o Ensino Superior (PNAD, 2007) e, em sua ampla maioria, o fazem em estabelecimentos particulares de qualidade inferior ao ensino universitário público.

Apesar da existência de estudos sobre o tema, sabe-se muito pouco sobre as trajetórias escolares e biográficas dos estudantes universitários, o fenômeno da mobilidade social e sobre como se dão as condições de experimentação da vida universitária após o ingresso; este último aspecto tanto vale para os jovens oriundos das classes populares como para aqueles originários das elites econômicas.

Na área da Educação foram defendidas 99 dissertações e 28 teses, em Serviço Social foram seis dissertações e duas teses, em Sociologia oito dissertações e cinco teses e, na Antropologia, somente uma dissertação.

Pensando no tema central deste estado da arte, que diz respeito ao jovem, é possível afirmar que a condição do ser jovem e estudante universitário foi apenas marginalmente tratada no conjunto dos trabalhos analisados. Ainda persiste na expressiva maioria deles a orientação que enxerga o jovem como aluno ou estudante, isso em descon sideração de outras dimensões do ciclo de vida da juventude

e demais variáveis relacionadas com a socialização, a transição para a vida adulta ou mesmo o impacto que a passagem pela universidade pode acarretar para os processos de integração social de jovens que se relacionam, mas não se esgotam na questão da inserção em mercados profissionais.

No texto *CULTURA AUDIOVISUAL e FORMAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA: UM PERCURSO INVESTIGATIVO SOBRE EDUCAÇÃO e JUVENTUDE*, Rosa Fischer discuti alguns dados e referenciais teóricos de três pesquisas realizadas sobre relações entre juventude, cultura audiovisual e formação ética e estética. Fischer problematiza questões contemporâneas sobre os modos de produção e circulação de sentidos, da constituição de si e do outro e das relações éticas em nossa sociedade e formação ética e estética.

A escuta das memórias jovens descritas inscreveu-se, portanto, no desejo de transgredir e imaginar novos modos de experiência pública. De que modo o cinema pode contribuir para a formação ético-estética de jovens que se preparam para a atuação como docentes. A idéia é colocar em prática a docência como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico – lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes ou como estudantes de um curso de Pedagogia.

Nesse sentido, estudar processos de criação e de invenção, articulados à formação de educadores e à experiência estética com o cinema tem significado levar em consideração que nos processos ético-estéticos é fundamental abrir-se ao acontecimento, ao inesperado, àquilo que não nos oferece garantias – matéria rara em práticas educacionais de nosso tempo.

Leôncio Soares

Presidente da Comissão Científica do Subtema Educação de Jovens e Adultos

BALANÇO E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Maria Clara Di Pierro

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

A maior parte dos estudos e publicações que realizei nos dez últimos anos abordou os efeitos da reforma do Estado e das novas formas de regulação das políticas públicas sobre a ação governamental no campo da educação de jovens e adultos no Brasil (DI PIERRO, 2001; 2005a; 2005b; 2008b; DI PIERRO et al, 2008; HADDAD e DI PIERRO, 2000a; 2000b). Esses escritos enfatizaram o paradoxo que se estabeleceu na transição do milênio entre a progressiva afirmação dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas na legislação nacional, de um lado e, de outro, a marginalização da modalidade na agenda da reforma educacional, condicionada pelo esforço de contenção do gasto público em políticas sociais imposto pelo ajuste macroeconômico realizado sob orientação neoliberal¹. Nesse contexto, a União recuou do papel indutor que historicamente exerceu nesse campo educativo e aprofundou-se o processo iniciado em 1990 (por ocasião da extinção da Fundação Educar) de municipalização da provisão de ensino fundamental para jovens e adultos. Embora a matrícula pública mantivesse uma tendência de crescimento, os desafios da democratização com qualidade se aprofundavam, sobretudo pela restrição de fontes de financiamento em virtude da focalização de recursos públicos no ensino elementar de crianças e adolescentes promovida pela política de fundos adotada na Presidência de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Durante esse governo, observamos também um deslocamento da fronteira entre as responsabilidades públicas e

¹ Esse mesmo paradoxo se reproduzia no âmbito latino-americano e no plano internacional, pelo contraste entre as declarações de intenções e compromissos firmados pelos governos nacionais nos fóruns da UNESCO e as políticas efetivamente implementadas pelos países, muitas das quais orientadas por organismos internacionais de crédito, como o Banco Mundial (DI PIERRO, 2008; IRELAND, 2009; TORRES, 2003).

aquelas do setor privado, sobretudo mediante a delegação de serviços e funções governamentais a organizações sociais sem fins lucrativos e aos movimentos sociais organizados (entidades sindicais, centros de educação popular, organizações de trabalhadores rurais e de mulheres, etc.). Constatamos que as redes de ensino e as universidades foram incapazes de enfrentar o histórico desafio da valorização profissional e formação dos educadores, persistindo a improvisação dos recursos humanos e os modelos pedagógicos anacrônicos (moldados durante a ditadura militar) que restringem a educação de jovens e adultos (EJA) à função compensatória de reposição de estudos não realizados na infância e adolescência.

Em contraste com esse quadro pouco alentador, assistimos (e participamos) ao longo das duas últimas décadas de diversos processos de renovação do pensamento e das políticas de educação de jovens e adultos em nosso país. Na medida em que se expandia a pós-graduação, a produção de conhecimentos sobre as práticas de educação escolar e não formal de jovens e adultos foi se adensando e ganhando legitimidade no interior da comunidade científica². Fruto da capacidade de resistência de educadores e de organizações da sociedade civil, com apoio de algumas instâncias de governos, articulou-se em quase todos estados brasileiros uma rede de fóruns com capacidade de incidência nas políticas públicas de educação de jovens e adultos (SOARES, 2003)³. Ao mesmo tempo, administrações locais comprometidas com políticas distributivas e participativas enfrentaram o contexto adverso e implementaram políticas de atendimento à demanda e inovações político-pedagógicas inspiradas na tradição da educação popular libertadora, demonstrando ser possível desenvolver nas escolas públicas práticas consoantes

² Em 1999 foi instituído o Grupo de Trabalho sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, principal pólo de intercâmbio acadêmico da área. Já se dispõe de um razoável mapeamento da produção de conhecimento nacional nesse campo (HADDAD, 2002; HADDAD, 2009). A produção editorial nacional na temática é crescente, porém é ainda incipiente, existindo apenas dois periódicos em circulação: a Revista da Alfabetização Solidária, da ONG de mesmo nome, e a REVEJ@ - revista virtual de Educação de Jovens e Adultos, da Faculdade de Educação da UFMG; nenhuma delas está classificada no sistema Qualis de avaliação de publicações científicas.

³ Essa rede mantém um portal na rede mundial de computadores (<http://www.forumeja.org.br>), que contém abundante informação sobre suas atividades.

às condições de vida e convergentes com as necessidades de formação dos jovens e adultos das camadas populares (HADDAD, 2007). Um quarto processo que influenciou positivamente o campo da EJA foi impulsionado pelos movimentos juvenis, das mulheres, dos homossexuais, dos afro-descendentes, dos indígenas e dos povos do campo por reconhecimento e justiça, que modificaram a percepção dos sujeitos da aprendizagem (até então vistos sob o prisma homogeneizador da categoria aluno trabalhador) e obrigaram o delineamento de políticas de igualdade que considerassem também sua diversidade.

Estes foram alguns dos processos que influíram na reorientação da política da União para a EJA a partir de 2003, quando tiveram início os dois mandatos consecutivos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

ELEMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EJA DO GOVERNO LULA

Um balanço provisório permite distinguir - em meio ao emaranhado de personagens, programas, avanços e recuos - dois traços principais da política federal de EJA do período 2003-2009. Um primeiro traço, essencialmente positivo e distintivo do governo anterior, corresponde à mudança da posição relativa da modalidade na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações propriamente ditas. Embora o percurso não tenha sido linear e a EJA continue a ocupar lugar secundário nas prioridades do governo, é possível reconhecer a conclusão de um ciclo de institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão na política de financiamento (FUNDEB) e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático).

Por outro lado, são várias as evidências de ausência de um projeto coerente e consensual para a EJA na política social e educacional dessa administração federal, a começar pela distância

entre as propostas que constaram no programa eleitoral do Partido dos Trabalhadores de 2002 e as políticas efetivadas nos anos subseqüentes (ARAÚJO, 2006). Essa falta de unidade se refletiu na multiplicidade de iniciativas (Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Exame Nacional de Certificação de Competências – ENCCEJA, Saberes da Terra, dentre outros) dispersas em diferentes órgãos governamentais (secretarias do Ministério da Educação – MEC; Secretaria Nacional de Juventude – SNJ; Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP) com escassa coordenação e, por vezes, até mesmo em conflito⁴. Repercutiu também nos percursos sinuosos de alguns desses programas ao longo do período⁵, implicando duplicidade de critérios, pulverização de recursos, dificuldades de consolidação e riscos de descontinuidade.

Uma vereda promissora aberta pelo MEC a partir de 2005 reside na articulação da elevação de escolaridade dos jovens e adultos com oportunidades de qualificação profissional através do PROEJA, que reorientou parcialmente recursos físicos e humanos pré-existent na rede de escolas técnicas federais para grupos sociais que raramente a elas tinham acesso. Até o momento o Programa tem pequena escala: no Censo Escolar de 2008 registraram-se quase 19 mil matrículas na educação de jovens e adultos integrada ao ensino profissional, sendo pouco menos de 4 mil inscritos no ensino fundamental e quase 15 mil inscritos no ensino médio.

4 Dentre os dirigentes e técnicos que se sucederam na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) do MEC, será difícil encontrar quem defenda o papel que o INEP atribuiu ao ENCCEJA e ao ENEM como mecanismos de certificação dos jovens e adultos. No MEC há muitas reservas aos critérios e autonomia que orientam o Pró-Jovem, coordenado pela Secretaria Nacional da Juventude, assim como contestação da pertinência do PRONERA ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), aonde ainda hoje se encontra.

5 As autoridades tentam justificar à opinião pública os resultados pouco animadores do Brasil Alfabetizado, cujo percurso sinuoso corresponde à sucessiva tentativa de correção de rumos de um modelo de campanha adotado ao início do governo, cujo insucesso era previsível, posto que a experiência nacional e internacional já então indicavam as limitações dessa estratégia de enfrentamento dos desafios da alfabetização.

No conjunto de iniciativas que compuseram a política do governo federal para a educação de jovens e adultos no período 2003-2009, um aspecto que merece destaque foi a abertura à interlocução com as outras instâncias de governo e as organizações da sociedade civil, tendo como lugares privilegiados a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e os Encontros Nacionais promovidos anualmente pelos Fóruns⁶. Diversas reservas podem ser feitas ao padrão de relacionamento que os dirigentes do MEC estabeleceram nessas arenas públicas, mais voltado à articulação interinstitucional e à legitimação dos programas governamentais que propriamente ao controle social e à deliberação democrática (MORONI; CICONELLO, s.d.), dando margem a que alguns setores críticos os qualifiquem como espaços meramente homologatórios e até mesmo loci de cooptação política. Entretanto, é inegável que houve uma efetiva democratização de informações e que foram restabelecidos os canais de diálogo fechados no governo anterior, com o reconhecimento dos interlocutores da sociedade civil nesse campo e um apoio concreto às iniciativas dos fóruns de educação de jovens e adultos (como a realização periódica de encontros temáticos, nacionais e regionais).

Outra iniciativa relevante do governo federal foi a realização em território brasileiro da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Belém do Pará: dezembro de 2009), promovida pela UNESCO. Infelizmente o governo brasileiro não soube capitalizar a ousadia e o esforço realizado para sediar tal evento pela primeira vez no hemisfério sul, já que não houve maior repercussão política e midiática do encontro, em parte devido ao não comparecimento do Presidente (que era esperado), mas também pelo reduzido empenho governamental na sua divulgação.

⁶ Embora tenham membros participando das Conferências de Educação Básica (Brasília: abril de 2008) e Nacional de Educação (Brasília: mar./abril de 2010), os movimentos e redes da sociedade civil dedicados à EJA se articularam precariamente para incidir nesses espaços, em que a temática é não ocupa lugar de destaque. Assim, a principal instância de articulação e incidência em âmbito nacional são os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, realizados anualmente entre 1999 e 2009.

CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA

É difícil distinguir *convergências* de *tensões* no campo das políticas públicas de EJA, porque quase sempre os conflitos nascem de promessas não cumpridas, uma vez que muitos dos consensos proclamados no discurso são negados na prática. É o caso do direito humano à educação ao longo da vida, recentemente reafirmado no Marco de Ação de Belém (CONFINTEAVI, 2009), porém reiteradamente violado.

Tomemos como referência a oferta de oportunidades apropriadas de alfabetização e ensino fundamental, responsabilidade compartilhada das três esferas de governo e direito público subjetivo dos jovens e adultos assegurado pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei que instituiu o Plano Nacional de Educação, em consonância com acordos e convenções internacionais subscritos pelo país⁷. Apesar da ampla convergência em torno desse direito e da extensa demanda social existente, os indicadores de resultados das políticas públicas recentes oferecem sinais negativos.

Consideremos inicialmente o Programa Brasil Alfabetizado que, tendo inscrito entre 1,5 e 2 milhões de pessoas jovens e adultas ao ano no primeiro quinquênio de funcionamento, pretendia modificar a condição de alfabetização de quase 20% dos 44 milhões de analfabetos absolutos e funcionais computados pelas estatísticas. Os resultados esperados sobre as taxas de analfabetismo no país, porém, não têm sido alcançados: os dados preliminares da PNAD 2008 mostram que os indicadores de escolarização de jovens, adultos e idosos mantiveram o comportamento verificado nos períodos anteriores (Tabela 1), persistindo o ritmo lento de regressão do analfabetismo e de elevação da escolaridade da população desses grupos etários.

7 Além de ser signatário do compromisso por Educação para Todos, o Brasil ratificou em 1991 o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e, em 1992, homologou a Convenção 140 da Organização Internacional do Trabalho que trata das licenças remuneradas para estudos.

Segundo os demógrafos, o pequeno progresso observado pode ser atribuído mais à dinâmica populacional ao longo do tempo (ingresso no grupo de jovens escolarizados e exclusão – por mortalidade - de idosos não escolarizados) que propriamente ao desempenho das políticas e programas de alfabetização e escolarização. Esses indicadores macro-sociais confirmam as avaliações de aprendizagem do Brasil Alfabetizado, que revelam que a maioria dos egressos do Programa não adquire ou desenvolve suficientemente as habilidades de ler e escrever um pequeno texto, o que corresponde à definição corrente de alfabetização em nosso país.

Neste ponto identificamos uma primeira tensão a ser enfrentada. Há amplo consenso nos meios acadêmicos de que, para ser bem sucedido e sustentado, o processo de alfabetização precisa ir além do reconhecimento dos signos e da aprendizagem rudimentar dos mecanismos de codificação e decodificação do sistema alfabético, envolvendo a imersão dos sujeitos na cultura escrita, mediante o efetivo exercício e a fruição de múltiplas práticas letradas. Sabe-se que tal vivência demanda tempo e consolidação, e dificilmente se desenvolve sem a mediação de educadores devidamente preparados, fora de ambientes estimulantes, em que a leitura e a escrita estejam presentes com diferentes funções e variados suportes. Exceção feita à singular experiência cubana dos anos 60 (em que o horizonte de mudança sociopolítica representou uma motivação adicional aos alfabetizandos e alfabetizadores), as avaliações internacionais há tempos desaconselham estratégias de campanha, em especial aquelas que não asseguram o contínuo da alfabetização, devido aos resultados minguidos e elevados riscos de regressão ao analfabetismo. Entretanto, continua-se a promover campanhas de alfabetização muito breves, com recursos humanos e pedagógicos improvisados, em contextos socioeconômicos e ambientes culturais que não estimulam o uso social das aprendizagens realizadas. Ou seja, persiste a tensão entre as concepções restrita e ampliada de alfabetização, e as estratégias de políticas públicas que lhes correspondem.

Os escassos efeitos do Brasil Alfabetizado tornam-se ainda

mais preocupantes quando combinado a outro indicador negativo dos resultados das políticas de EJA: o declínio das matrículas no primeiro ciclo do ensino fundamental, observada desde 2003 e persistente nos anos seguintes, mesmo em uma conjuntura de progressiva institucionalização das políticas públicas de escolarização de jovens e adultos (com financiamento público e assistência ao estudante). Isso significa que os que os egressos do Brasil Alfabetizado não têm motivação ou não encontram oportunidades de continuidade aos estudos, o que aumenta o risco de não consolidarem as escassas aprendizagens realizadas.

Como explicar que a oferta escolar esteja em declínio, se existe uma demanda potencial de mais de 60 milhões de brasileiros com idade igual ou superior a 14 anos que são analfabetos absolutos, pessoas com escolaridade reduzida ou que não concluíram o ensino fundamental? É possível imaginar que não exista demanda social por EJA se o mercado de trabalho requer níveis cada vez mais altos de escolaridade e qualificações profissionais? Por que os jovens e adultos não buscam oportunidades de estudos se a participação na vida social, cultural e política é cada vez mais mediada por informação, conhecimento e tecnologia? Até o presente momento não temos explicações bem fundamentadas para esse paradoxo, sendo necessário investigar em pelo menos duas direções.

Uma primeira linha de investigação focaliza as políticas públicas de EJA e sua implementação pelas redes de ensino. Considerando que a modalidade detém reduzido prestígio e se desenvolve em condições de escassez de recursos materiais e humanos, tal vertente de pesquisa procura avaliar o impacto do FUNDEB, analisar as relações federativas, aferir a eventual competição entre os programas federais - como o Brasil Alfabetizado e o PROJOVEM - e a oferta das redes municipal ou estadual. Também busca verificar os efeitos sobre a oferta de EJA da recente onda de programas de remuneração os profissionais da educação de acordo com o desempenho dos estudantes em provas padronizadas e outros indicadores quantitativos

de rendimento escolar (CASSETARI, 2008; ZAQUIA, 2009)⁸.

Uma segunda linha de investigação se debruça sobre as características e motivações dos educandos da EJA. É necessário considerar que a marginalização e a ausência de horizontes de mudança social que afetam populações em situação de pobreza extrema influem na falta de motivação e nas dificuldades que tanto jovens quanto adultos ou idosos enfrentam para se inserir em processos de escolarização. Esse é o motivo pelo qual se recomenda que a educação de pessoas jovens e adultas adote uma perspectiva integral e estratégias intersetoriais e interministeriais. Entretanto, para explicar a redução das matrículas na educação escolar de adultos, somos obrigados a considerar também os fatores internos ao sistema educativo, como a acessibilidade, a organização, a qualidade e a relevância da educação escolar que tem sido oferecida para os jovens e adultos que são seus potenciais destinatários. Afinal, há tempos as pesquisas demonstram que a demanda por educação de jovens e adultos é modelada pela natureza e características da oferta educativa (MESSINA, 1993). Nessa direção, a hipótese que ganha corpo é de que existe uma distância separando as necessidades educativas dos jovens e adultos das camadas populares, as condições que dispõem para desenvolver seus processos de aprendizagem e o ensino que lhes é oferecido. Em outras palavras, os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

A superação dessa problemática passa, portanto, pela

⁸ Em São Paulo encontramos evidências de que a adoção da bonificação por resultados na rede estadual de ensino está impactando negativamente a oferta de EJA, pois os elevados índices de evasão que caracterizam a modalidade prejudicam a performance das escolas, induzindo as equipes a inibir a matrícula e apoiar estratégias de nucleação dos cursos como forma de proteger os próprios salários.

experimentação de formas de organização da educação de jovens e adultos mais flexíveis e de qualidade que rompam com o paradigma compensatório que inspirou o modelo escolarizado do ensino supletivo, articuladas com outras políticas sociais e de desenvolvimento, de modo a motivar a participação e conferir sentido à aprendizagem nessa fase da vida.

Uma viragem dessa ordem só pode ser realizada por e com educadores bem formados, que tenham acumulado experiências e conhecimentos sobre a aprendizagem das pessoas jovens e adultas. A formação de educadores para as especificidades da modalidade e sua profissionalização são pontos de convergência recorrentes no discurso acadêmico e político que, entretanto, constituem fonte permanente de tensões, pois pouco se avançou nesse terreno⁹. Essa é uma lacuna a ser preenchida por políticas federais que induzam as instituições de ensino superior a realizar estudos e pesquisas, incluir a temática em seus currículos da formação inicial, promover a especialização e a formação continuada de docentes em serviço¹⁰. Tais políticas terão maior chance de êxito se forem combinadas a estratégias de profissionalização que superem o voluntarismo reinante e reconheçam a natureza especializada do trabalho docente com jovens e adultos, favorecendo o recrutamento de professores com formação e experiência, e a constituição de um corpo estável de profissionais dedicados à modalidade (DI PIERRO, 2006).

TERRITÓRIOS DE DISSENSO

Se alguns dos desafios às políticas públicas se referem a aspectos da educação de pessoas jovens e adultas sobre os quais

9 Para comprovar essa avaliação basta consultar estudo recente que analisou a estrutura curricular de 165 cursos de formação de professores de todo país. Nos 71 cursos de Pedagogia da amostra, dentre milhares de disciplinas mapeadas, apenas 1,6% das obrigatórias e 4,2% das optativas tratavam da EJA. Dentre as 1228 disciplinas das 31 licenciaturas em Matemática, foi encontrada apenas uma disciplina voltada à EJA. Nos 31 cursos de Letras/Língua Portuguesa e nos 31 cursos de Ciências Biológicas, não foi encontrada uma só disciplina obrigatória ou optativa que abordasse o tema (GATTI, 2009, p. 117-152).

10 A Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade do MEC implementou, nos últimos três anos, alguns programas pontuais, mediante a publicação de editais que convocaram instituições de ensino superior a promover pesquisas, cursos de formação inicial e continuada de alfabetizadores e docentes. Não se conhece até o momento relatórios de monitoramento e avaliação que permitam aferir a escala e os resultados dessas iniciativas.

há razoável consenso, existem tensões por equacionar em territórios nos quais impera o desacordo. Um dos dilemas controversos é o de como enfrentar a expressiva presença de adolescentes na educação escolar de jovens e adultos¹¹, e se o marco legal deve ou não elevar a idade mínima para participar nessa modalidade educativa. Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 reduziu para 15 e 18 anos, respectivamente, as idades mínimas para conclusão do ensino fundamental e do ensino médio pela via dos exames supletivos¹², mas não fixou idade mínima para o ingresso nos cursos para jovens e adultos. Essa lacuna foi preenchida pelo Parecer 11 de 2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que fixou em 14 e 17 anos, respectivamente, as idades mínimas para ingresso na modalidade nas etapas do ensino fundamental e médio.

A redução da idade mínima para a frequência e conclusão da EJA coincidiu com um período em que a maior coorte da população brasileira era constituída por adolescentes e jovens, muitos dos quais já se encontravam fora das escolas ou nelas permaneciam com grande defasagem na relação idade-série ideal (SPOSITO, 2003), o que explicava sua presença crescente nas salas de aula da EJA.

Nos últimos anos essa presença juvenil e as normas que a sustentam vêm sendo questionadas por setores que postulam a elevação da idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos, alegando que o ensino regular deve ser o espaço preferencial de formação dos adolescentes. Os defensores desse ponto de vista argumentam que a EJA não pode continuar a acolher toda a diversidade social e cultural rejeitadas pela escola comum, que precisaria rever os processos de exclusão dos adolescentes com defasagem na relação idade-série. Embora polêmica, essa posição prevaleceu no debate realizado pela CEB/CNE em 2008, mas o Parecer então aprovado não foi homologado pelo Ministro da Educação. Os que preferem manter a norma atual argumentam que a elevação da idade mínima de ingresso na EJA produziria ainda mais exclusão educacional, porque penalizaria os

11 O Censo Escolar de 2008 reporta que 20,8% dos inscritos no ensino fundamental de jovens e adultos e 3,7% dos matriculados no ensino médio tinham idades inferiores aos 18 anos.

12 Até então vigorava a lei 5692 de reforma do ensino de 1971, segundo a qual as idades mínimas para conclusão do ensino supletivo via cursos ou exames era de 18 anos para o ensino de 1º grau e de 21 anos para o ensino de 2º graus, conforme a nomenclatura então vigente.

adolescentes candidatos a estudantes (impedindo-os de iniciar ou seguir estudos) ao invés de induzir mudanças no sistema escolar educacional seletivo que os rejeitou. Não havendo consenso, o tema está em compasso de espera, sem que os problemas que suscitaram a polêmica tenham sido superados.

Outro campo das políticas públicas de EJA em torno do qual há muita divergência é aquele da certificação de conhecimentos em exames públicos, independentemente de processos de escolarização. A existência desses exames é bastante antiga e já recebeu diferentes denominações, como madureza e supletivo. Os estudos realizados nos anos 70 e 80 do século passado, quando a demanda pelos exames teve um incremento importante, abordavam as características e rendimento dos candidatos, as referências curriculares e o grau de exigência das provas, bem como o desempenho dos egressos nos vestibulares de acesso ao ensino superior. O principal problema então diagnosticado eram os elevados índices de reprovação e, conseqüentemente, o reduzido número de pessoas certificadas por essa via (HADDAD, 1987, p.25-86). Até a virada do milênio, a atribuição pela organização dos exames supletivos e emissão de certificados correspondentes era dos estados. A partir de 2002 o INEP, que durante o governo FHC se converteu em agência de estatísticas e avaliação, passou a realizar o Exame Nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA), mediante adesão e convênio com as secretarias municipais e estaduais de educação. O ENCCEJA utiliza metodologia e matrizes curriculares similares às do ENEM que, a partir de 2009, pode também ser utilizado como instrumento de certificação do Ensino Médio.

Muitos gestores e pesquisadores se opõem ao ENCCEJA porque a União açambarcou atribuição dos estados, promovendo uma centralização curricular que reforça hierarquias existentes entre as regiões, “apagando” a diversidade cultural e lingüística do país. Os defensores do ENCCEJA, por sua vez, avaliam positivamente a uniformização curricular, alegando que ela cria padrões de qualidade desejáveis para a EJA. Independentemente da questão curricular, a lógica que emerge nas duas guinadas que os exames sofreram desde a reforma educativa dos anos 90 – a redução da idade mínima e a padronização nacional das provas - parece ser a mesma:

flexibilizar o sistema e melhorar o fluxo escolar, facultando que um amplo contingente de pessoas jovens e adultas obtenha certificados da educação básica sem que os poderes públicos tenham que arcar com sua preparação. Essa é uma típica estratégia que caracteriza as novas formas de regulação estatal das políticas públicas de educação, em que o governo central detém o controle da formação dos sujeitos mediante a prescrição dos conteúdos do ensino e a avaliação dos resultados da aprendizagem, sem contudo assumir o ônus de organizar e financiar os serviços escolares e processos educativos, descentralizados para as instâncias subnacionais de governo ou delegados ao setor privado com ou sem fins lucrativos.

Um terceiro território de discórdia nas políticas públicas de EJA é o campo emergente do ensino à distância, que fica apenas mencionado mas cuja complexidade não pode ser abordada no escopo deste breve ensaio.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. *A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço*. São Paulo: Ação Educativa, 2006. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/Educacao_basica_no_governo_Lula.pdf

BEISIEGEL, C. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

CASSETARI, N. *Pagamento por performance na educação básica*. São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496--Int.pdf>

CONFINTEA VI. *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: Marco de acción de Belém*. UNESCO, 2009. Disponível em http://forumeja.org.br/files/Belem_Final_es.pdf

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

E SOCIAL. *As desigualdades na educação no Brasil*. Brasília, Observatório da Equidade, jun. 2009 (Relatório de Observação n. 3). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade/>

DI PIERRO, M. C. *Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. IN: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/UNESCO, 2006, p. 281-291.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, vol. 27, n. 2, p.321-338, jul./dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>

DI PIERRO, M. C. Educação jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v.38, p.367-391, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br>

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. *Revista Educação* (UFSM), v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. IN: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, ago. 2005, p. 17-30. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143238POR.pdf>

DI PIERRO, M. C., VOVIO, C. L., ANDRADE, E. R. *Alfabetização de*

jovens e adultos: lições da prática. Brasília : UNESCO, 2008. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>.

HADDAD, S. (coord.) *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília : REDUC, 1987.

HADDAD, S. (coord.) *Novos caminhos em educação de jovens e adultos: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo, Global, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n. 1, p. 29-40, 2000a. Disponível em <http://www.scielo.br>

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.108-130, 2000b. Disponível em <http://www.scielo.br>

HADDAD, Sergio (Coord.). *Educação de jovens e adultos (1986-1998)*. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento, 8)

HADDAD, Sergio (Coord.). Educação não escolar de adultos. *E-Curriculum*, vol.5, n. 1 (temático), dez. 2009. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009. Disponível em http://www.oei.es/pdf2/em_aberto82.pdf

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-30, nov. 2009. Disponível em http://www.oei.es/pdf2/em_aberto82.pdf

MESSINA, G. *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago de Chile, REDALF/OREALC, 1993.

MORONI, J. A.; CICONELLO, A. *Participação social no governo Lula: avançamos?* Disponível em http://www2.abong.org.br/final/download/3_moroni.pdf

RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, jan./abr. 2007, pp. 35-50. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

SOARES, L. J. G. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte-, v. 9, n. 54, p. 15-21, 2003.

SPOSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo, Ação Educativa, 2003.

TORRES, R. M. Aprendizaje a lo largo de la vida. *Educación de Adultos y Desarrollo*, Bonn, Alemanha, Suplemento 60, 2003.

ZAQUIA, Sandra. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Retratos da Escola*, v.2, n. 2-3, jan./dez. 2008.

Tabela 1 – Indicadores de escolarização da população jovem e adulta 2005/2007

Indicador	Ano		
	2005	2006	2007
Média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais	7 anos	7,2 anos	7,3 anos
Percentual de escolas que oferecem EJA	24,3%	26,3%	23,9%
Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais	10,9%	10,4%	10%
Nº. de analfabetos de 15 anos ou mais	14,9 milhões	14,3 milhões	14,1 milhões
Proporção de analfabetos que cursaram escola	38,4%	40,9%	42,1%
Nº. de pessoas que participaram dos programas de alfabetização	1,8 milhão	1,6 milhão	1,3 milhão
Proporção de analfabetos urbanos que cursam alfabetização	2,47	2,48	1,76
Proporção de analfabetos rurais que cursam alfabetização	2,94	2,64	2,03
Proporção de recém alfabetizados que continuam EJA	5%	6,2%	-

Fonte: IBGE, PNAD. Observatório da Equidade. Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

ESTADO E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA

Rubens Luiz Rodrigues

Universidade Federal de Juiz de Fora

APRESENTAÇÃO

As transformações produzidas pela globalização capitalista – conjugando potenciação das forças produtivas, reforma do Estado e intensificação da exploração do trabalho - colocaram no centro do debate educacional a questão da formação e da qualificação humanas. Diante de um mundo cada vez mais globalizado, onde emergiam exigências em relação à otimização de tempo e espaço, de aumento da produtividade e de controle da qualidade dos produtos, as transformações na produção e no trabalho se fizeram sentir nas políticas educacionais com implicações também para a Educação de Jovens e Adultos.

Essas transformações incidiam, sobretudo, num conhecimento que, diante das transformações promovidas pelo desenvolvimento científico-tecnológico, não se limitasse ao adestramento do trabalhador, permitindo-lhe compreender, apropriar-se e criar alternativas novas no processo de trabalho. Como assinala Frigotto (2003), a necessidade de um trabalhador com conhecimento do processo de trabalho que não se limitasse a repetir fórmulas, técnicas, mas que tivesse condições de analisar, interpretar, resolver situações através de uma inserção mais participativa, tornou-se premente no contexto de acirramento da competição no mercado global.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos passa a constar como uma prioridade das políticas desenvolvidas em países como o Brasil com o objetivo de superar a situação em que se encontrava uma parcela significativa da população, expressa em sua

luta histórica de garantir o direito à educação. Além dos problemas relativos a questões de justiça no interior do campo educacional, a Educação de Jovens e Adultos também teve que lidar com demandas provenientes da heterogeneidade social, da diversidade cultural e do pluralismo de valores.

Decerto que essa tendência se potencializou em função da intervenção dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, que visavam ajustar as políticas dos países de capitalismo dependente e periférico às necessidades de intensificação da exploração sobre o trabalho, do acirramento da competitividade em escala global e da maximização dos lucros das empresas transnacionais. Cabe aqui ressaltar a dimensão ideológica do processo de globalização do capital. Essa dimensão ideológica considera que o problema do desemprego e da precarização do trabalho decorre da necessidade de qualificação e requalificação da força de trabalho, deslocando, conforme indica Leher (2002), o problema da crise estrutural do capital para uma questão de formação profissional.

Esse deslocamento atribui a inserção dos trabalhadores num mundo de prosperidade, com expectativas em construção e esperanças sempre renovadas, à sua capacidade de adaptação às transformações científico-tecnológicas proporcionadas pela reestruturação produtiva. A exclusão passa a ser compreendida como um problema particular, e não estrutural, pois “somente os que se dispuserem a abrir a mente para os novos valores (neoliberalismo), fizerem as escolhas educativas corretas (uma educação voltada para o mercado globalizado) e assimilarem as reformas estruturais com entusiasmo, terão um futuro grandioso” (Leher, 2002: 197).

Adaptar-se aos processos analisados por Chesnais (1996) de liberalização e de desregulamentação que submetiam todos os campos da vida social à valorização do capital privado era o sentido ideológico que assumia as transformações na organização do trabalho. Em que pese a ênfase que se atribui à adaptação aos avanços tecnológicos, às flexibilidades de mercado e ao crescimento do comércio internacional, a globalização servia à preservação dos interesses e estratégias dos

grupos multinacionais que:

decuplicaram a capacidade intrínseca do capital produtivo de se comprometer e descomprometer, de investir e desinvestir, numa palavra sua propensão à mobilidade. Agora o capital está à vontade para pôr em concorrência as diferenças no preço da força de trabalho entre um país – e, se for o caso, uma parte do mundo – e outro. Para isso, o capital concentrado pode atuar, seja pela via do investimento seja pela da terceirização (Chesnais, 1996: 28).

Em contrapartida, a expansão das forças produtivas como forças sociais torna cada vez mais imponderável manter a grande maioria da população no estado que Mészáros (1993) denominou como ignorância apática. Nesse sentido, vale destacar a importância que o conhecimento científico-tecnológico adquiriu para os grupos e classes trabalhadoras se situarem de maneira crítica no processo produtivo. Como explica Frigotto:

Esta nova realidade técnico produtiva, como vimos, não só demanda para aquele conjunto de trabalhadores exigidos no processo produtivo bases de conhecimento científico (unitárias), cuja universalidade lhes permita resolver problemas e situações diversas, como também visa a um trabalhador capaz de consumir bens culturais mais amplos. (Frigotto, 2003: 174)

Em que pese o movimento do capital no sentido de esvaziar o conhecimento científico do trabalhador, como já abordado acima, o próprio desenvolvimento técnico produtivo exige sua apropriação em outras bases, isto é, com um sentido qualitativo distinto, que aponta para sua construção unitária e universal. Essa apropriação torna-se fundamental na construção de estratégias para a emancipação sócio-política e econômica do trabalhador.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E INTENÇÕES EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Educação de Jovens e Adultos chegou ao século XXI enfrentando reivindicações que mobilizam as políticas educacionais no sentido de articular os processos de reconhecimento cultural com os movimentos por redistribuição socioeconômica. Essa articulação se faz necessária porque na escola pública se combinam, de maneira drástica, as manifestações de dominação, desrespeito e indiferença em relação à educação de jovens e adultos com a negligência frente ao aprimoramento de recursos materiais, humanos e financeiros adequados para a democratização e elevação da qualidade do ensino.

As concepções políticas produzidas para essa modalidade da educação não necessariamente corroboram com as reivindicações em torno da socialização dos bens culturais que jovens e adultos buscam em seu processo de escolarização. A escola tende a uma construção do processo pedagógico que minimiza as relações estabelecidas entre reconhecimento cultural e redistribuição socioeconômica.

Em termos da educação de jovens e adultos, especificamente na escola pública brasileira, as articulações entre igualdade substantiva e pluralidade cultural traduzem uma convicção e um desafio. Ambas são relativas à tarefa de construir uma alternativa hegemônica à ordem social existente, rompendo com a lógica do capital. A convicção diz respeito à necessidade de qualquer projeto educacional com aspirações emancipadoras desenvolver soluções estruturais, e não apenas pontuais, para os processos de internalização e de subordinação que estipulam um ensino residual para jovens e adultos que foram expulsos da escola. O desafio consiste em desenvolver procedimentos imediatos que possam revelar, em sua especificidade, as orientações delineadas pelas soluções estruturais.

Nesse sentido, compreender a educação de jovens e adultos junto aos sistemas de ensino e as unidades escolares significa partir de uma relação estruturante com a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora. Aponta, portanto, para o

desenvolvimento de uma relação que vai além dos valores meramente parciais como o voltado para uma formação propedêutica ou técnica, cujos fundamentos na lógica individualista, competitiva e desigual do capitalismo pouco contribuem com os interesses, expectativas e concepções de mundo daqueles que frequentam a educação de jovens e adultos.

Isso tem implicações importantes para os sistemas de ensino e para as unidades escolares, sobretudo porque as relações entre universalização da educação e do trabalho sugerem uma ruptura com uma organização administrativo-pedagógica alienante, hierarquizada e fragmentada, que separa “os educacionalmente privilegiados (sejam esses indivíduos empregados como educadores ou como administradores no controle das instituições educacionais) e aqueles que têm de ser educados” (Mészáros, 2005). Significa dizer que a educação de jovens e adultos não pode ser confinada a um resíduo na vida de um educando que luta para garantir o seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura, mas constitui-se como dimensão central para as ações político-pedagógicas que envolvem os sistemas de ensino e as unidades escolares.

Envolver-se na vida dos jovens e adultos adquire o sentido de definir as políticas educacionais, bem como a condução da proposta pedagógica, de modo inverso ao que tem sido estabelecido pelos sistemas de ensino e pelas políticas educacionais. Em outros termos, o sentido é o de definir seus objetivos e estratégias a partir das condições de existência, das formas de pensar e das atividades desenvolvidas pela participação decisiva de seus integrantes e não pelas pressões de adestramento e qualificação da mão-de-obra em virtude da concorrência capitalista.

A centralidade da educação de jovens e adultos visa delinear uma concepção de aprendizagem diferente do estabelecimento de um espaço, um tempo e um método específico que mantém conexões com uma situação em que os sujeitos têm condições reduzidas de se orientar pela plena e livre manifestação de seus pensamentos e de suas ações e determinar suas reais necessidades, definindo suas

prioridades. Guiar-se pelas trilhas da educação de jovens e adultos sugere que a autonomia, tão propalada como um dos objetivos educacionais, seja compreendida não a partir de ideais que visam formar um cidadão autocentrado, pautado apenas em seus interesses particulares e suas escolhas individuais. Essa direção tem contribuído para a escola escamotear a imposição dos valores, moldando as personalidades dentro do que se estabelece como possível e desejável em relação aos requisitos de uma cidadania abstrata ou, em tempos mais recentes, voltada para o consumo. No horizonte da *Educação para além do capital*, a educação de jovens e adultos se torna um lugar onde a autonomia se configura como a liberdade e a igualdade substantivas dos sujeitos em exercer as mediações educativas necessárias que se articulem com o

controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de “adversários” e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital. (Mészáros, 2005)

Mészáros (2005) compreende a autogestão como a forma de controle consciente e historicamente necessária, por parte dos produtores livremente associados, das funções vitais do processo metabólico social como um empreendimento progressivo e em constante transformação. Nesse sentido, salienta a *educação continuada* como parte integrante da *autogestão*, destacando sua capacidade de habilitar os sujeitos para a realização das funções vitais do processo metabólico social “na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos” (Ibidem: 74-5). A síntese a seguir exemplifica a articulação entre *educação continuada* e *autogestão*:

Ela [a educação continuada] é parte integral desta última [a autogestão], como representação no início da fase de

formação na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo eqüitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade. (Ibidem: 75)

Se a *educação continuada* integra o momento da *autogestão*, as articulações com emancipação humana fazem da *autogestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares* partes integrantes da educação continuada. Nessa perspectiva, educar jovens e adultos revela-se como um elemento constitutivo e constituinte do processo de ampliação da educação continuada na medida em que se orienta pela perspectiva dos trabalhadores, buscando dissipar formas de subordinação que marcam as relações entre os sujeitos. A *autogestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares* se direciona para a reelaboração do conhecimento na singularidade e na pluralidade da classe trabalhadora.

ARTICULAÇÕES ENTRE CONDIÇÃO DE CLASSE E PLURALIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As marcas da desigualdade na sociedade e na educação brasileiras encarregam-se, entretanto, de tornar o movimento de centralidade da educação de jovens e adultos uma tarefa árdua, de concretização difícil e, às vezes, com custos significativos para sujeitos coletivos e individuais. Isso porque as políticas educacionais combinam duas dimensões de um mesmo contexto de negação do direito à educação das pessoas jovens e adultas. De um lado, impõem a escassez de recursos materiais, humanos e financeiros à educação de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, perpetuam os processos de dominação, não reconhecimento e desrespeito cultural na medida em que negligenciam as condições concretas de vida das pessoas jovens

e adultas.

A força da educação de jovens e adultos depende da projeção universal de suas propostas, que sinalizam para a transformação da sociedade no sentido de eliminar as desigualdades e superar relações de não reconhecimento. Sem esse sentido, não se consegue extrapolar as concepções assistencialistas que se encontram na educação de jovens e adultos e pouco se referem às lutas travadas tanto no nível teórico quanto no nível político. Caso se mantenha negligenciada na gestão educacional, a educação de jovens e adultos continuará servindo à reprodução da concepção ideológica da burguesia junto à sociedade e acomodando, em seu favor, os antagonismos emergentes na sociedade de classes. A superação dessas orientações passaria pela explicitação dos objetivos da educação escolar em torno da transformação social, visando constituir um novo bloco histórico sob a hegemonia dos trabalhadores.

De acordo com o que foi explicitado até aqui, a consciência crítica - elemento fundamental na criação do contexto propício para a transformação social - decorre da posição sociohistórica que se desenvolve entre apropriadores e produtores na produção capitalista e das relações que se estabelecem entre os membros da classe trabalhadora. Dessa forma, é no sentido de que a educação de jovens e adultos se configura como um lugar de encontro entre membros da classe trabalhadora que se pode abordá-la a partir da relação entre estrutura objetiva e experiência subjetiva.

Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos constitui-se a partir da relação pedagógica de alteridade estabelecida entre os membros da classe trabalhadora. Seus objetivos educacionais orientam-se pela árdua e custosa tarefa de potencializar o aprendizado nas lutas dos sujeitos coletivos e individuais, envolvendo os interesses das classes trabalhadoras na afirmação da identidade, na negociação das diferenças e no compartilhamento da transformação.

Para isso, é preciso compreender a alteridade frente às relações assimétricas existentes na sociedade brasileira e que atravessam a educação de jovens e adultos. Algumas características da educação

de jovens e adultos oferecem uma indicação de como uma pedagogia da alteridade pode ser plausível, sobretudo no contexto da sua gestão.

A primeira característica remete para a referência social que marca a educação de jovens e adultos. Na educação de jovens e adultos, predominam grupos que vivem, simultaneamente, em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural-valorativa, isto é, grupos que, em seu cotidiano, enfrentam diversas formas de injustiça, sendo que cada uma destas adquire características específicas relacionadas à estrutura da sociedade. A presença dessas coletividades torna a educação de jovens e adultos um lugar de convivência de diferentes versões do dilema da desigual distribuição dos benefícios e custos sociais e da dominação, do não reconhecimento e do desrespeito cultural. Essa característica da educação de jovens e adultos aponta para a necessidade de construção de coalizões em torno do conhecimento e da luta pela humanização em suas diferentes formas de manifestação.

A segunda característica diz respeito à especificidade formativa da educação de jovens e adultos. As diferentes formas de compreender e de agir que as coletividades elaboram acerca do dilema da redistribuição socioeconômica e do reconhecimento cultural inclinam a educação de jovens e adultos a desempenhar um trabalho pedagógico pautado em ações e expressões de reciprocidade entre os diferentes grupos. Isso implica a construção de diálogos e de práticas que visam não apenas constituir identidades, mas, principalmente, viabilizar uma postura em que as diversas coletividades estejam abertas a compreender aquelas que são características próprias do Outro. Essa compreensão não significa que os sujeitos estão mais predispostos a abrir mão da construção de suas identidades e da irredutibilidade de suas diferenças. Sugere, apenas, que “toda expressão cultural é um movimento de sujeitos que estão indo além dos limites de suas respectivas singularidades e estão tentando alcançar outros sujeitos” (Konder, 2005). Pode, assim, empreender relações mútuas que permitem às pessoas combinar reivindicações por redistribuição socioeconômica com reconhecimento cultural.

Significa dizer que a educação de jovens e adultos pode realizar um movimento em que experiências subjetivas que expressem reivindicações socioeconômicas e de reconhecimento cultural possam ser compreendidas de modo orgânico e frente a uma totalidade social que marca a gestão educacional em sua luta pela reapropriação do conhecimento, pela abolição da violência e por uma nova relação entre teoria e prática em favor daqueles que tiveram seus direitos educacionais historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira. Vale ressaltar que a especificidade formativa da educação de jovens e adultos aponta para propostas político-pedagógicas mais complexas e sofisticadas do que a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares tem proporcionado com todo o seu arsenal de escassez de recursos, de empobrecimento na reapropriação do conhecimento e da cultura e de negação dos direitos.

A terceira característica aponta para a dimensão política da educação de jovens e adultos. As soluções estruturais para os problemas socioeducativos não se limitam às fronteiras estabelecidas pelos muros escolares. Significa dizer que as experiências pedagógicas tornam-se inovadoras quando conseguem dirigir-se aos membros da classe trabalhadora, fortalecendo sua prática social na direção da superação dos valores dominantes. Essa perspectiva torna a educação de jovens e adultos um lugar da valorização de consensos em torno dos dilemas de redistribuição socioeconômica e de reconhecimento cultural que respaldem a necessidade da transformação social através da mobilização dos diferentes grupos e da pressão junto ao Estado.

Sem realizar o movimento da alteridade na educação de jovens e adultos, embora a gestão educacional possa valorizar vivências subjetivas e ações individuais, minimiza sua capacidade de articulação dialética com a complexidade dos processos históricos e sociais concretos. Nesse sentido, apenas tangenciam o desafio de reconhecer os sujeitos coletivos e individuais no contexto de seus processos formadores e transformadores que se realizam no movimento da sociedade.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Até aqui foram destacadas as proposições mais centrais para se evitar uma dissociação do reconhecimento cultural de identidades e diferenças das exigências em torno da redistribuição socioeconômica na educação de jovens e adultos. Cabe, então, examinar com detalhes as relações estabelecidas, no âmbito da educação de jovens e adultos, entre reconhecimento cultural e redistribuição socioeconômica, seus elementos mais controversos, bem como suas potencialidades. Esse procedimento visa orientar as ações educacionais, sobretudo no que se refere à democratização da gestão.

Não é difícil proceder a uma análise dos efeitos negativos das desigualdades no contexto das políticas para a educação de jovens e adultos. No que se refere a questões redistributivas, as desigualdades revelam que a marginalização econômica e da privação material imperam na educação de jovens e adultos. A marginalização econômica afeta as condições do trabalho escolar em termos do aperfeiçoamento das atividades-meio e das atividades-fim realizadas para a socialização do saber historicamente acumulado que conduza à apropriação crítica da realidade social por parte dos educandos. A privação material diz respeito aos mecanismos institucionais que limitam a vida escolar de educandos e demais membros da sociedade civil.

Em termos das condições do trabalho escolar, a precarização, o imprevisto e o abandono persistem porque as políticas públicas continuam tangenciando os problemas da aprendizagem e, conseqüentemente, buscando soluções tópicas para a educação de jovens e adultos. Os sistemas de ensino, bem como as unidades escolares, continuam tratando a educação de jovens e adultos mais como um requisito formal da realidade educacional do que como direcionada para a potencialização das características social, formativa e política dos sujeitos que frequentam tal modalidade.

Assim, a referência social da educação de jovens e adultos se perde na medida em que os grupos que a frequentam são

compreendidos a partir de uma demanda assistencial aos que não tiveram acesso ao ensino na idade correta, e não como um direito numa sociedade em que o conhecimento adquiriu centralidade para os processos de socialização. Trata-se, portanto, de se promover a educação de jovens e adultos, considerando os fundamentos técnico-científicos do atual desenvolvimento da sociedade capitalista articulados às lutas dos trabalhadores por igualdade de condições sociais, econômicas e políticas.

Recuperar a referência social da educação de jovens e adultos aponta, também, para o problema de sua especificidade formativa. Os processos formativos na educação de jovens e adultos têm se revelado como um transplante da concepção, da estrutura e do funcionamento do ensino regular. Ainda estão pouco consolidados na gestão educacional processos formativos em que a construção de diálogos e de práticas potencialize as experiências de jovens e adultos de modo a se estabelecer uma relação educacional em favor daqueles que tiveram seus direitos historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira.

Quando existem, os recursos são inadequados para as necessidades de jovens e adultos. Estrutura física inapropriada com ambientes mal condicionados, material didático que tende a infantilizar e a negligenciar as experiências de aprendizagem, isolamento do professor para lidar com as complexas questões das desigualdades socioeducativas constituem-se em alguns dos desafios mais prementes que precisam ser enfrentados no que se refere à especificidade formativa da educação de jovens e adultos.

Quanto mais se perpetuam as condições de precariedade, escassez e abandono, a educação de jovens e adultos permanece com reduzidas possibilidades de empreender uma formação de acordo com as aspirações da maioria da população brasileira, isto é, voltada para a qualificação no trabalho e na vida. Significa dizer que as exigências em torno dos desafios profissionais, das questões sociais e das concepções políticas precisam se tornar os elementos norteadores de uma proposta educacional que priorize as perspectivas formativas

de jovens e adultos.

Em contrapartida, a característica formativa da educação de jovens e adultos implica a articulação entre atividades-meio e atividades-fim nos processos de gestão. Em outros termos, tanto a ampliação dos recursos técnico-científicos e financeiros quanto a coordenação de esforço humano coletivo são determinados por finalidades políticas voltadas para os interesses dos trabalhadores.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a capacidade de a educação de jovens e adultos responder aos interesses das classes trabalhadoras reside na consistência de sua proposta política refletir sobre a interferência substantiva do trabalho nas diversas esferas da vida dos sujeitos coletivos e individuais. A minimização dessa finalidade política tem se revelado, dramaticamente, em elevados índices de desistência, que têm servido como justificativa, por parte de órgãos municipais e estaduais, no sentido de se reduzir o atendimento da educação de jovens e adultos.

Os mecanismos de gestão podem impulsionar, mas também podem criar obstáculos à característica social, formativa e política da educação de jovens e adultos. Esses mecanismos podem ser alinhados em três níveis: no nível administrativo-institucional, no nível cultural-valorativo e no nível ideopolítico.

No nível administrativo-institucional, prevalece uma organização hierárquica e fragmentada em que o diretor encontra inúmeras dificuldades para atribuir à educação de jovens e adultos a prioridade necessária, retirando-a do lugar de mero apêndice da escola. O reduzido respaldo concedido pelas secretarias de educação – que parecem estar mais preocupadas com a relação custo-benefício do que com as especificidades do trabalho pedagógico que envolve a EJA – expressa uma das dificuldades enfrentadas pelas direções de escola.

Já no nível cultural-valorativo, os mecanismos de gestão pouco têm captado as experiências, os diálogos e as relações compreendidas por jovens e adultos, estabelecendo conexões entre subjetividades e coletividades forjadas no interior da escola e os processos políticos

e sociais mais amplos. A negação dos processos de formação de subjetividades e de coletividades entre jovens e adultos, da enunciação de suas diferenças, bem como da complementação de suas culturas, constringe as formas de sentir e de agir na relação com o outro.

Por fim, o nível ideológico aborda as concepções de mundo que fundamentam as formas de sentir, pensar e agir de jovens e adultos, interferindo em sua participação no processo decisório, na construção de sua autonomia, no processo de aprendizagem que se desenvolvem na vida escolar. Além disso, o nível ideológico orienta a proposta político-pedagógica da escola, buscando construir a referência de para quem, para quê e qual o tipo de sociedade sustenta a formação na Educação de Jovens e Adultos.

CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para a apropriação e reapropriação do conhecimento, desde que busque desenvolver sua especificidade formativa, isto é, o seu fazer pedagógico, qualificando a pluralidade cultural existente num público composto por jovens sem experiência no mundo do trabalho, jovens com experiência no mundo do trabalho, adultos e idosos frente às lutas por igualdade. A potencialidade contida nos movimentos e reivindicações de jovens e adultos que retornam à escola reside na tentativa de superar processos de socialização subalternizantes vinculados às determinações estruturais da sociedade, que estão fundamentados em condições de classe e de uma profunda desigualdade social.

Essa tentativa precisa ser consolidada no contexto escolar ainda muito marcado por conflitos que se expressam, de um lado, numa fragmentação do saber que desarticula subjetividades e coletividades e, de outro, por uma homogeneização de formas de sentir, pensar e agir que padroniza suas relações. Há a necessidade de se superar o processo pedagógico da Educação de Jovens e Adultos que apenas reproduza a lógica de transmissão do conhecimento egressa do ensino fundamental. Em que pese essa percepção, ainda é um desafio para

os educadores estabelecer um processo pedagógico que se articule com as determinações estruturais e as experiências subjetivas e coletivas que envolvem a diversidade encontrada na educação de jovens e adultos.

Articular as questões acerca dos dilemas das injustiças socioeconômicas e de não reconhecimento cultural elaboradas pelas diferentes coletividades presentes na educação de jovens e adultos, quando retornam aos estudos através de uma ação pedagógica que privilegie o diálogo, pode permitir uma reapropriação do conhecimento na construção de perspectivas comuns. O trabalho pedagógico que emerge daí traduz-se como a dimensão humana impulsionadora do pluralismo existente na educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Autêntica: São Paulo, 2005.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD S. e DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-128, 2000.

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

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: uma introdução crítica. SP, Cortez: Autores Associados, 1986.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: A APROPRIAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS CONECTADAS À DOCÊNCIA

Claudia Lemos Vóvio

Unifesp

INTRODUÇÃO

Esse trabalho aborda indagações sobre a formação de educadores de jovens e adultos que acompanha nossa trajetória na Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja na definição mesma de cursos, disciplinas e práticas para a formação, seja na elaboração de subsídios voltados a esses agentes. Especificamente, vimos nos indagando sobre quais são as bases que devem fundamentar os processos formativos desses educadores (inicial e contínuo¹³), a fim de propiciar o acesso a um conjunto de saberes¹⁴ diversos, que lhes possibilitem “*assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários*” (Imbernón, 2004, p. 60)?

No campo educacional, esta não é uma questão nova, já que, nas últimas três décadas, assistimos a um aumento expressivo no número de pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores (André, 2009) e da produção de dispositivos voltada para formar esse segmento profissional (Bunzen, mimeo; Rojo, 2008) num contexto de reformas educativas, de mudanças substantivas de políticas

13 Vale destacar, como bem nos adverte Barreto (2006), que para muitos educadores de jovens e adultos a formação inicial nem sempre antecede a docência ou processos de formação em serviço, tal qual ocorre nas licenciaturas. Segundo a autora, muitos dos educadores da EJA se constituem na ação e são desafiados pelas questões próprias desse contexto, portanto, nesses casos, a formação “permanente” incorpora também a formação inicial.

14 Referimo-nos, como em Tardiff e Raymond (2000), aos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, que se originam nesse contexto e que dão sentido às situações próprias do trabalho docente. Segundo o autor, esses saberes provêm de fontes diversas, em momentos específicos da formação docente (inicial ou continuada), e dizem respeito ao currículo e socialização no âmbito escolar, ao conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, a experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com outros profissionais da educação, entre outros.

educacionais, de programas e currículos para o ensino em geral e para a formação docente. No entanto, os estudos de Haddad (2000) e de Pereira (2006) nos alertam para o fato de que essa produção não tem se mostrado tão efervescente¹⁵ e abrangente¹⁶ no campo da EJA como se apresenta em outras modalidades. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e corrobora a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação inicial de educadores, ou, ainda, no campo das práticas e programas educativos¹⁷.

Em tempos distintos, Ribeiro (1999a) e Pereira (2006) apontam aspectos importantes quando analisam os temas e objetos de pesquisa acadêmica sobre a formação de educadores de jovens e adultos. Ao tomar os resultados organizados por Haddad no “estado da arte” sobre a produção acadêmica em educação de jovens e adultos no período de 1986 a 1998, Ribeiro destaca que as teses e dissertações produzidas naquele período sugerem que a falta de formação específica dos educadores é um dos principais problemas das experiências educativas que se levam a cabo nos programas de alfabetização e, de modo amplo, na EJA. E, a partir desta constatação, a autora enumera “temas-chave” que deveriam ser incluídos na formação inicial e continuada desses educadores. Pereira, por sua vez, constatou nos trabalhos apresentados no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2000 e 2005, a falta de diálogo destas produções com aquelas sobre formação docente em geral, indicando os benefícios desse diálogo para ambos os conjuntos de investigações.

15 É o que indica o “estado da arte” sobre a produção acadêmica em educação de jovens e adultos no período de 1986 a 1998 (Haddad, 2000). Foram relacionadas 222 teses e dissertações sobre a educação de jovens e adultos, com abordagem predominante nos estudos nos campos da sociologia, da política e da filosofia da educação. 25% dos estudos referiam-se aos campos da pedagogia e da psicologia da educação e somente 23 pesquisas tratavam da formação e da prática docente.

16 Pereira (2006) inventariou relatos de pesquisa sobre formação de jovens e adultos no âmbito da ANPEd. Segundo o autor, no período de 2000 a 2005, foram apresentados somente 19 textos diretamente relacionados à temática, sendo 12 deles no formato trabalho e sete deles no formato pôster.

17 Ver Haddad 2000 e Haddad e Di Pierro, 2006.

Das sugestões sumariadas por esses autores decorre o tema sobre o qual queremos refletir nesse trabalho, sem a pretensão de esgotá-lo, ou de postulá-lo como uma novidade, ou mesmo de responder à problemática: a falta de pesquisas sobre os saberes que apóiam a ação educativa dos educadores da EJA, sem as quais, dificilmente, podem-se compor programas conectados aos contextos onde atuam, às suas necessidades formativas, às identidades profissionais em constante construção, às suas representações sobre a EJA, sobre os educandos e as versões das culturas que se quer privilegiar nesses processos educativos. Temos nos perguntado: Qual a natureza e quais seriam os saberes necessários à formação e profissionalização de educadores de jovens e adultos?

Especialmente, interessa a apropriação de saberes implicados em objetos de ensino e em práticas pedagógicas que dizem respeito a um campo específico de atuação docente, por meio do estudo em ambiente profissional e em outros processos formativos. Acreditamos que abordar essa temática seja uma das vias para contribuir para efetivação do direito educativo de pessoas jovens e adultas, promovendo o acesso a quem esta educação é de direito a bens culturais e conhecimentos significativos para os ciclos de vida em que se encontram. Pode ainda tensionar de modo produtivo a proposição de programas educativos, de formação docente e de produção de materiais pedagógicos. Propomo-nos assim, em colaboração com as contribuições de outros autores¹⁸ do campo da EJA, sistematizar indicações para formadores e pesquisadores que se encontram nesse território, repondo desafios e impasses inerentes à tematização da formação de educadores de jovens e adultos.

DESAFIOS E IMPASSES PARA TEMATIZAR A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

Os desafios e impasses que inventariamos a seguir relacionam-se aos diversos modos como se pode focalizar a EJA. Há diversos

18 Arroyo (2006); Ribeiro (1999a).

planos nos quais se pode retratá-la, e a forma como é enquadrada tem implicações para a definição de quais ações educativas podem fazer parte dela, com quais agentes se podem contar na docência e para quais sujeitos esta educação se dirige. Destacamos três: as finalidades e a identidade da EJA, a diversidade dos agentes convocados para atuar nesse campo e as especificidades dos sujeitos dessa educação.

Um primeiro plano, portanto, relaciona-se ao modo como compreendemos a natureza e a identidade da EJA, com fronteiras nem sempre tão bem demarcadas entre processos educativos de iniciativa da sociedade civil e do Estado, de caráter emancipatório e culturalmente sensível ou reguladores e universalistas. Numa acepção ampla de educação, que se estende por variados âmbitos da vida social e engloba processos diversos de formação humana, a EJA não é nova no país. Tampouco se restringe ao processo de escolarização simplesmente, apresentando-se como *“um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam”* (Arroyo, 2005, p. 19), tendo como uma de suas bases iniciativas de origem não estatal, empreendidas por entidades religiosas, políticas, sindicais, associativas, comunitárias e por empresas privadas, entre outras. Essa diversidade de iniciativas, bem como o modo como se coadunam interesses, fontes de financiamento, formas de organização dos programas e os recursos humanos convocados, apresentam-se diferentemente em contextos sociais e históricos específicos.

Para compreendê-las, uma possibilidade é observar as finalidades assumidas, as instituições e os diversos âmbitos sociais onde se desenvolvem, as atividades a que se propõem, nos mais variados ambientes, com práticas sociais situadas, com lugares e posições para os sujeitos que dela participam. Nessa perspectiva, perdem-se de vista as fronteiras das ações educativas da EJA, porque esta se estende a inúmeros âmbitos de socialização, e, portanto, abarca um universo variado de educadores e formadores. Porém, quando conectada à escolarização, apresenta-se como uma modalidade destinada aos que não tiveram acesso ou não puderam completar os estudos na Educação Básica e associa-se aos sistemas

de ensino público e privado. Ainda que a legislação educativa tenha reconhecido a especificidade da EJA, estabelecendo padrões mais flexíveis para seu funcionamento, organização curricular e formas de avaliação e permitindo modalidades de educação a distância, ela esteve, durante a maior parte de sua história, relacionada de modo restrito à alfabetização e sob forte influência de duas concepções dicotômicas, ambas permeadas pela correlação entre educação e mudança social. Uma delas é a educação como meio de emancipação e transformação das pessoas e sociedades, advinda das experiências do território da educação popular (Arroyo, 2005 e 2006). O paradigma emancipatório e as experiências inovadoras de alfabetização e de EJA constituem-se no legado da pedagogia humanista crítica de Paulo Freire e da educação popular. A outra é a educação compensatória, orientada para recuperar o “atraso”¹⁹ educativo de pessoas que não puderam estudar em idade “própria”, com fortes traços do modelo e formato da educação regular.

O paradigma compensatório no campo legal, segundo Di Pierro (2005), impregna a EJA desde a criação do ensino supletivo (em 1971), enclausurando essa modalidade *“nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural”* (p. 1118). Outro efeito negativo desse paradigma é a perspectiva assistencialista adotada em programas de alfabetização e na EJA, apontada por Fávero, Rummert e De Vargas (apud Ribeiro, 1999a, p. 189), concebendo-a *“como uma ação de caráter voluntário, marcado por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos”*.

Desde o final dos anos de 1980, nos deparamos com o desafio em torno da organização de currículos para a EJA que abarquem os

¹⁹ O termo *atraso* encontra-se entre aspas, pois, em nossa sociedade, um dos discursos correntes é o de que as crianças e adolescentes devam ocupar os bancos escolares. A impossibilidade de acessar e permanecer em processos de escolarização é muitas vezes tomado como de responsabilidade dos indivíduos, como um problema de atraso a ser compensado na vida adulta, de modo abreviado.

princípios de uma educação emancipatória e pautada pelos direitos humanos e pelo reconhecimento da diversidade cultural a fim de efetivar o direito constitucional à educação para todos. O debate nessa arena remete às finalidades que essa educação pode assumir nas sociedades contemporâneas, sobre quais conhecimentos e versões da cultura deveriam ser privilegiadas nesses processos tendo em vista os ciclos de vida e a condição social dos sujeitos a quem essa educação se dirige, bem como sobre as práticas pedagógicas específicas ancoradas nas perspectivas, necessidades e identidades de grupos socialmente minoritarizados. Também remete à reinvenção da escolarização, que, em se tratando de estudantes jovens e adultos, deveria abarcar tempos e espaços diversos, um amplo universo de conhecimentos que esses sujeitos construíram em suas vivências em articulação com conhecimentos científicos e eixos relativos ao seu papel social, tais como o mundo do trabalho, o exercício da cidadania, a ação social para intervenção e mudança, entre outros.

As proposições do Estado para lidar com esse desafio, por meio dos sistemas de ensino e programas educativos, para lidar com esse desafio nem sempre se mostram viáveis e compatíveis com as necessidades dos sujeitos envolvidos e a concretização do princípio da flexibilidade se mostra, muitas vezes, cerceado pelo modelo escolar. A concretização de ofertas educativas homogêneas (de mesmo tipo e com conteúdos e aprendizagens presumidas como necessárias para os envolvidos) e desarticuladas resulta em que, numa mesma localidade, sejam encontradas ações educativas semelhantes, com mesmas finalidades e formatos, sem que se atinjam e atendam aos interesses e necessidades de grupos específicos, como os jovens, as mulheres ou categorias de trabalhadores. Os conteúdos e as propostas pedagógicas muitas vezes reproduzem, de modo aligeirado, currículos e programas da educação regular, consideram apenas as culturas tomadas como legítimas e apagam aquelas dos grupos a que se dirigem. Além disso, nem sempre possuem em seu horizonte as necessidades de aprendizagem e a bagagem experiencial dos diretamente envolvidos nessas ações educativas. Como conseqüência, muito dos programas

atuais e suas respectivas ações educativas acabam por inviabilizar tanto a permanência dos sujeitos quanto à realização de aprendizagens significativas (Torres, 2000). Como assevera Kleiman (2001, p. 17), *“estudos nas áreas sociais mostram que os programas de educação básica de adultos, embora necessários para o desenvolvimento de grupos marginalizados pela pobreza, não são suficientes para integrá-los na sociedade dominante”*.

Outro plano refere-se aos agentes convocados e autorizados²⁰ a atuar nesse campo. Traçar perfis e discorrer sobre a atribuição educativa desses agentes é uma tarefa difícil de ser executada. Isso porque há uma grande variedade de pessoas a quem se delega essa educação e os processos formativos de pessoas jovens e adultas. Essa variedade mostra-se, nos programas de EJA e de alfabetização implementados no Brasil, ao longo do século XX²¹, tanto naqueles de iniciativa popular como nos governamentais, e também se apresenta nos espaços físicos, de acordo com os recursos humanos disponíveis nos contextos locais onde essas ações se desenvolvem.

Os agentes que atuam nesse campo têm sido designados de formas variadas: educadores, educadores populares, monitores, instrutores, capacitadores, alfabetizadores, professores, formadores de adultos, agentes sociais, entre outros. As várias designações não só denotam a diversidade de atribuições e funções que assumem, mas também expressam o modo como se compreende o processo de profissionalização desses agentes. Comumente, são denominados professores aqueles que atuam diretamente na educação escolar, em sistemas públicos e privados de ensino, com formação específica para a docência (seja em nível superior ou médio), sendo as outras denominações aplicadas aos programas organizados pela sociedade. A diferenciação não se encontra apenas no lócus de atuação docente — a escola ou ambientes de educação não formal —, mas diz respeito à exigência ou não de formação específica para a docência, às condições de trabalho e ao estatuto profissional. No caso daqueles

20 Os termos *convocados* e *autorizados* foram utilizados para conotar a complexidade do processo de profissionalização de educadores de jovens e adultos na história recente do país.

21 Cf. Beisiegel (2004); Haddad (2000) Haddad e Di Pierro (2006).

que atuam em programas de iniciativa popular, a grande maioria trabalha como voluntário, estagiário ou prestador de serviço com vínculo precário e conta com remuneração abaixo dos pisos salariais estabelecidos para os professores.

Atuando na EJA, encontram-se professores que, majoritariamente, não contaram em sua formação inicial²² com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, e que apóiam suas práticas em saberes construídos na/pela experiência²³ (na docência e como aprendizes) e/ou na educação regular para crianças e adolescentes. Encontram-se também educadores que constroem sua ação docente por vias alternativas às dos profissionais da educação. Para estes, um argumento considerado para autorizá-los a atuar nesse campo tem sido o de que teriam laços estreitos com seus estudantes e, por isso, promoveriam processos de aprendizagem mais horizontais e significativos para os envolvidos, seja por pertencerem às mesmas comunidades, seja por terem variadas motivações, de ordem política, filantrópica, religiosa, entre outras.

Por trás dessa diversidade, entrevê-se o debate sobre a hegemonia de formas escolares *versus* formas educativas mais heterogêneas organizadas a partir de interesses de grupos culturais específicos, comunidades, segmentos profissionais, grupos religiosos, movimentos sociais, sindicais e outros (Canário, 1999). São contradições que expõem elementos de complexidade do campo e que colocam em xeque a formação docente e os saberes necessários para a realização das atribuições que assumem, em especial quando se observam as mudanças que se operaram nos sentidos e funções da educação em nossa sociedade atual. As contradições também se expressam nas condições adversas em que muitos educadores atuam, responsabilizando-se pela organização, funcionamento e infraestrutura de turmas e programas, além da docência.

22 Segundo os dados do INEP/MEC (2005), das 619 Instituições de Ensino Superior brasileiras que ofereciam o curso de Pedagogia, somente 16 dispunham de habilitação específica em EJA.

23 Cf. Tardiff e Raymond (2000)

Os aspectos sumariados acima evidenciam a necessidade de elucidar as características específicas desses educadores. Para além do compromisso e vínculo que grande parte desses agentes estabelece com seus educandos pelo fato de compartilhar com eles os mesmos contextos culturais e grupos sociais, há que se refletir sobre as condições de trabalho e de profissionalização e sobre os saberes necessários que apóiam e subsidiam suas práticas. Conhecer esses agentes sociais, identificar fatores que podem circunscrever ou franquear seu papel e o exercício de sua atribuição educativa, em contextos variados e diante das atuais demandas em relação à EJA são, portanto, tarefas complexas.

Um terceiro plano a partir do qual podemos focalizar a EJA diz respeito aos perfis dos sujeitos da EJA, suas identidades, representações sobre a educação e processos de aprendizagem, enfim, seus patrimônios culturais construídos em bases muito distintas de outros segmentos. O que se pode afirmar é que formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida. Formam esse grupo pessoas jovens e adultas que vivem no campo e nas cidades, trabalhadores ou aqueles que tentam se inserir no mercado de trabalho, militantes, sindicalistas, lideranças comunitárias, donas de casa, trabalhadores de diversos ramos profissionais que sentem a ameaça do desemprego, aqueles que estão no mercado informal, entre tantos outros.

Enquanto Arroyo (2006) reafirma a importância de compreendê-los em sua diversidade por meio da observação de suas trajetórias socioculturais, Ribeiro (1999a) e Oliveira (2004) chamam atenção, respectivamente, para aspectos relacionados ao modo como produzem e integram novos conhecimentos e às possibilidades de desenvolvimento engendradas nas atividades a que se dedicam, nos ciclos de vida em que se encontram.

Especificamente, os estudos sobre desenvolvimento humano numa perspectiva sócio-histórica²⁴ têm dirigido nossa atenção para o processo de constituição de singularidades, concebendo o funcionamento da mente humana como produto social e não como mero resultado do domínio de artefatos culturais. As pessoas interagem em distintos mundos, instanciados pelos instrumentos culturais de que dispõem e podem lançar mão, mediados por relações interpessoais; suas possibilidades de ação e de tomar parte em práticas culturais, bem como capacidades e repertórios construídos, podem, portanto, variar. Nesse sentido, tornam-se pouco produtivas as variáveis quantitativas sobre a alfabetização e níveis de escolarização para explicar o que grupos humanos podem ou não ser, saber e fazer.

Esses estudos têm apontado para o fato de que as práticas sociais, sejam elas aquelas relacionadas à educação escolar ou outras, não produzem resultados ou efeitos homogêneos²⁵, mas heterogêneos, dependentes dos contextos, papéis, objetivos e formas de interação que guiam os sujeitos em atividade. Indicam, como afirma Street (2008), que a dicotomia ou *fronteira* entre a pessoa alfabetizada e a não alfabetizada, escolarizada e não escolarizada, é menos óbvia do que muitos estudos tentaram demonstrar, já que, numa abordagem culturalmente mais sensível, dá-se visibilidade às múltiplas situações das quais os sujeitos tomam parte e dos instrumentos culturais necessários para participar e atingir certos propósitos, em contextos situados. No entanto, admitimos que processos de alfabetização e escolarização trazem conseqüências para os sujeitos que deles encontram-se excluídos, principalmente, porque os colocam em desvantagem no jogo social e pelo estigma atribuído socialmente aos que não sabem ler e escrever ou não se escolarizaram. Desse modo, coloca-se em xeque a atribuição de qualidades aos sujeitos escolarizados/alfabetizados em detrimento dos sujeitos não escolarizados e as representações fortemente sedimentadas sobre esses sujeitos. Pressupõem que tais formulações devam ser

24 Cf. Oliveira (2004) e Oliveira e Vóvio (2003).

25 Ver, por exemplo, os trabalhos Oliveira e Vóvio (2003), Ribeiro (1999b).

revistas por uma proposta que permita identificar as conexões entre o desenvolvimento cognitivo e a atividade exercida pelos sujeitos, numa arena política e ideológica no qual aquele é forjado.

O QUE TEM SIDO PROPOSTO PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS?

Diante desse cenário marcado pela complexidade e diversidade, de maneira ainda tímida, há propostas sobre o que deve entrar em jogo na formação de educadores de jovens e adultos a fim de habilitá-los para esse trabalho. Alguns pesquisadores têm aceitado o desafio e concentrado esforços no sentido de indicar componentes que deveriam ser privilegiados nesses processos formativos, e, de modo geral, há um certo consenso em torno do privilégio de conhecimentos advindos de áreas específicas tais como a História da Educação e da EJA, da Sociologia, da Psicologia do Desenvolvimento e do Currículo e disciplinas focalizadas. Tomaremos as indicações sumariadas por Arroyo (2006) e Ribeiro (1999a) a fim de discutirmos, de um lado, as proposições que temos, e, de outro, o que ainda somos desafiados a produzir.

Arroyo (2006) advoga em favor de processos formativos fortemente ancorados na formação política e na recorrência a conhecimentos advindos do campo da História da EJA e da Sociologia, afirmando que a tematização da trajetória dessa educação e a dos movimentos sociais, bem como a consideração da condição sociocultural dos sujeitos da EJA, são componentes fundamentais para formar educadores capazes de compreendê-la em toda sua complexidade, bem como de “revitalizar” espaços, tempos e as dinâmicas da educação escolar. Esses componentes, para o autor, proporcionariam ao educador o entendimento da EJA em sua especificidade, a partir do reconhecimento das acepções assumidas, princípios compartilhados, métodos e processos praticados e produzidos no passado. Também possibilitaria novas lentes para observar a realidade social e às singularidades dos sujeitos da EJA,

de suas trajetórias socioculturais e “particularidades de sua condição étnica, racial e cultural”, recorrendo à Sociologia e à História para isso. A formação assume, nesse sentido, um caráter político e se encontra referenciada em traços singulares das trajetórias de muitos grupos a quem essa educação se dirige. São desses eixos que derivam, segundo Arroyo, “os conhecimentos vivos e coletivos” componentes tanto de uma proposta para EJA como da formação dos educadores. A proposta de Arroyo filia-se a uma concepção de educação engendrada nas práticas emancipatórias cunhadas no campo da educação popular, o que justifica a inclusão de componentes com fortes traços de saberes relacionados à história de lutas e resistência de grupos subalternizados, dos direitos humanos, da própria educação de jovens e adultos, numa perspectiva ampla, bem como dos educadores que nela atuaram e das proposições e práticas empreendidas nessas experiências. Imbricada a essa proposição concentra-se um processo formativo que, segundo o autor, desafia-nos a construir uma teoria pedagógica, com matrizes formadoras que tem como referência a vida juvenil e adulta, tal como o trabalho, os movimentos sociais e a cultura.

Ribeiro (1999a), por seu lado, propõe três temas-chave a serem incluídos na formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos, alguns deles coincidentes com os apontados acima: a dimensão política dessa prática, a funcionalidade das aprendizagens escolares para os jovens e adultos trabalhadores e a consideração das formas de pensamento que lhes são características e a necessidade de processos formativos que habilitem educadores a experimentar formas alternativas para a organização do ensino na EJA. Esses temas-chave encontram-se articulados; não se expressam em áreas específicas do conhecimento e saberes pedagógicos e disciplinares, mas se ancoram na consideração dos princípios e experiências da educação popular, na problemática de articular no currículo a formação geral e profissional, as relações entre teoria e prática, entre o ensino de caráter funcional e universalista, e na consideração dos estilos cognitivos e modos de aprender de sujeitos jovens e adultos. Tais temas presumidos a partir do diagnóstico do campo e finalidades

da EJA são tomados como necessários pela autora para não limitar a ação docente a mera “aplicação de fórmulas”, mas a uma ação criativa e propositiva, adequada às finalidades dessa educação, às necessidades e especificidades dos sujeitos. Ribeiro reitera a necessidade de os estudos acadêmicos passarem a se concentrar na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para a constituição da EJA enquanto campo pedagógico e, conseqüentemente, para a formação de seus educadores.

Sobre essas indicações, ainda que se reconheça o esforço desses pesquisadores, bem como a coerência ética e política de suas proposições, valem dois destaques. De um lado, as propostas em tela ancoram-se nas visões sobre o campo da EJA e no modo como cada um deles e alguns coletivos de atores pressupõem as finalidades e especificidades dessa modalidade, mas não nas práticas pedagógicas que efetivamente têm lugar nos programas de EJA²⁶. Também não dialogam com as representações que educadores da EJA produzem sobre a finalidade e a própria ação educativa em que estão envolvidos, sobre os sujeitos e interações que estabelecem com eles, sobre o que consideram relevante abordar em tais processos, entre outros aspectos. Tampouco se mostram em diálogo com suas identidades profissionais em construção e com *os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias* (Tardiff e Raymond, 2000, p. 211).

De outro, essas propostas têm como função alertar e fazer confluir preocupações, interesses e expor limites e lacunas, especialmente num campo que se encontra em constituição tanto no que tange à própria identidade e finalidades educativas, tensionadas pelas políticas educacionais e complexidade dos contextos em que se concretizam iniciativas de EJA na atualidade, como à produção

²⁶ Um aspecto não abordado nesse artigo, por questões de dimensão, mas bastante produtivo é a análise dos saberes da formação dos educadores de jovens e adultos presumidos e imbricados na formulação de propostas curriculares, em âmbito nacional e local, e em materiais didáticos para EJA.

de “teorias pedagógicas” que busquem compreender fenômenos específicos e extrair princípios e práticas desse universo de processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se viu, este tema é relevante e continua aberto. Sem desejar reduzir esse debate ao esvaziamento de conhecimentos em favor de saberes técnicos ou práticos, continuamos a nos perguntar sobre os componentes que favoreceriam a atuação num campo tão complexo como o da EJA. Resta-nos, a partir do que discutimos nessa breve apresentação, reiterar algumas indicações para a pesquisa educacional no sentido de colaborar com a organização de processos formativos a favor desses agentes sociais. A primeira indicação refere-se à identificação dos saberes acionados na docência em EJA, nos contextos mais variados em que se atualiza. Nessa perspectiva, seria interessante que a pesquisa educacional pudesse aportar mais dados sobre como as práticas de educação de jovens e adultos de fato funcionam, em situações diversas, discutindo elementos que se correlacionam positivamente à alteração de graves quadros de desigualdade de oportunidades de acesso a conhecimentos e bens culturais. Tais pesquisas teriam o caráter de questionar os currículos de formação presumidos feitos *para* esses educadores, sem considerar suas vozes e conhecimentos produzidos na/por sua ação educativa. Conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores e educadores como produtores de conhecimentos. Também interessa saber quais objetos de ensino esses educadores selecionam, que concepções sobre o que se considera relevante ensinar e aprender orientam essas escolhas e a própria ação didática junto aos jovens e adultos.

Diante da diversidade de agentes que atuam na EJA, há que se

reconhecer os limites de programas de formação construídos a partir de qualquer tipo de representação homogênea sobre esses sujeitos, o que desafia formadores e pesquisadores a perscrutar trajetórias e patrimônios desses educadores e professores. As configurações desses patrimônios em cada sujeito são singulares e carregam posicionamentos variados e situados sobre os sentidos que atribuem à suas experiências docentes, às práticas sociais em que se envolvem e suas identidades profissionais em constante construção. Parece fundamental, em processos formativos desses agentes, reconhecê-los como portadores de patrimônios culturais diversos, observando as variações inter-individuais e intra-indivíduos em razão dos efeitos da pluralidade de influências socializadoras no campo da docência. Esse reconhecimento acerca do conjunto de experiências e trajetórias formativas e do modo como a significam a ação educativa com jovens e adultos constituem-se em ponto de partida para formular programas de formação.

Por fim, esse trabalho apenas contribui para reconhecer a insuficiência de conhecimentos e subsídios que temos à disposição para aportar a formação de educadores de jovens e adultos. De um lado, sabemos que esses processos devem proporcionar a esses educadores conhecimentos e saberes diversificados para lidarem com as variadas ações educativas e práticas pedagógicas nas quais se envolvem no espaço profissional. De outro, sabemos que esses educadores também precisam de conhecimentos e saberes para lidarem com problemáticas mais amplas, que dizem respeito à compreensão de como as práticas e relações sociais se operam, reconhecendo a pluralidade cultural e as relações de poder imbricadas na educação e na docência. Desse ponto de vista, formação deveria ultrapassar as demandas instrumentais do campo de atuação profissional e fins meramente pragmáticos, implicando promover aprendizagens nas quais se favoreçam o desenvolvimento de posicionamentos críticos diante de complexos axiológicos produzidos e que circulam socialmente. Pode não ser sempre uma qualidade, mas, nesse caso, frente à histórica dificuldade em se lidar com a questão dos jovens

e adultos não escolarizados no Brasil, a teimosia em resgatar esta temática para um primeiro plano, nos parece, justifica-se.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A. (2009) A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, p. 41-56, ago/dez. 2009.

ARROYO, M. G. (2005) Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-50.

_____. (2006) Formação de educadores e educadoras de jovens e adultos . In: SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília : MEC/SECAD/Unesco; Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.17-33.

BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília : MEC/SECAD/Unesco; Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.93-103.

BEISIEGEL, C. R. (2004) **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro.

BUNZEN, C. (S.d.) Formação continuada: divulgação e didaticidade do conceito de letramento. Mimeo.

CANÁRIO, R. (1999) **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa, EDUCA.

DI PIERRO, M. C. (2005) Notas sobre a redefinição da identidade

e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26. n. 92, p. 1115-1139.

HADDAD, S. (Coord.). (2000) **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (2006) **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. (mimeo). (Publicado em inglês como A historical overview of adult formal education in Brazil. In: CASTRO, R. V. de; SANCHO, A. V.; GUIMARÃES, P. (Eds.). **Adult Education**: new routes in a new landscape. Braga: University of Minho. p. 231-270.).

IMBERNÓN, F. (2004) **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e incerteza. São Paulo : Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. B. (2001) Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et al. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed. p. 17-39.

OLIVEIRA, M. K. (2004) Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago., p. 211-229.

OLIVEIRA, M. K.; VÓVIO, C. L. (2003) Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global. p. 155-175.

PEREIRA, J. E. D. (2006) Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005) . In: SOARES, L. (Org.) **Formação**

de educadores de jovens e adultos. Brasília : MEC/SECAD/Unesco; Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 281-291.

RIBEIRO, V. M. M. (1999a) A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 184-201.

_____. (1999b) **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa junto a jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papyrus.

ROJO, R. (2008) Letramentos múltiplos: escola e inclusão social. São Paulo : Parábola.

STREET, B. (2008) Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, n. 2 (Crefal), Patzcuáro, julio/diciembre, 2008.

TARDIFF, M. ; RAYMOND, D. (2000) Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, no 73, dez. 2000, p. 209-244.

TORRES, R. M. (2000) ¿Quienes son analfabetos?. In: INEA. **Lecturas para la educación de los adultos**: aportes de fin de siglo. t. III. México: INEA.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES: A HABILITAÇÃO EM EJA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Leôncio Soares- UFMG

Agência Financiadora: CNPq e FAPEMIG

APRESENTAÇÃO

Pesquisar sobre a formação de educadores de jovens e adultos não é uma questão propriamente nova, mas, somente nas últimas décadas vem ganhando mais destaque. Neste trabalho buscou-se direcionar o foco para a formação inicial deste educador, pesquisando o tema no interior das Instituições de Ensino Superior – IES. O recorte dessa pesquisa foi conhecer e analisar a habilitação de EJA, ofertada nos cursos de Pedagogia no território nacional. Nortearam as seguintes questões: o que motivou a criação da habilitação; sua duração; o universo de alunos concluintes; o olhar dos mesmos sobre a formação; as possíveis relações entre a habilitação e a atuação profissional e por fim, a pertinência (ou não) de se ter uma formação específica em EJA.

Na procura de respostas para estas questões fizemos um levantamento das habilitações até então existentes no sentido de saber quantas e quais são, onde se localizam e como se estruturavam. Uma etapa seguinte de aprofundamento nos levou a realizar um estudo de caso em seis Instituições de Ensino Superior entre as que ofereciam a habilitação em Educação de Jovens e Adultos contemplando a natureza das instituições e sua distribuição regional.

Ao final deste texto apontamos os desafios que surgiram para futuros desdobramentos de investigações sobre a formação do educador de jovens e adultos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao longo da década de 90, as políticas públicas de educação no Brasil conferiram prioridade à universalização do acesso e à permanência de crianças e adolescentes no ensino fundamental. Atualmente um de seus grandes desafios continua sendo oferecer educação básica às pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso ou não conseguiram concluí-la.

A educação voltada para essa população vem, de forma acelerada, ocupando um espaço cada vez mais importante. Com o advento das novas relações no mundo do trabalho, a EJA passou a ser focada como estratégia e elemento de requalificação profissional. No Brasil, como em outros lugares do mundo, o investimento na educação continuada tem como característica a necessidade de formação de um significativo contingente da população que não possui a escolaridade fundamental. Um indicador desse crescimento da educação de jovens e adultos é a emergência, nos últimos anos, de uma multiplicidade de eventos nacionais e internacionais sobre o tema. Constam dessa intensa e variada agenda a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA- na Alemanha em 1997, da VI CONFINTEA, no Brasil em 2009 e os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos –ENEJA's²⁷

Os Fóruns Estaduais de EJA têm sido um espaço permanente de ações e parcerias entre os diversos segmentos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos (DI PIERRO (2005)). Nesses encontros permanentes, acontece a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas no campo da EJA, além de estabelecer diálogos freqüentes entre as instituições envolvidas com essa modalidade de educação. O surgimento dos Fóruns criou, aos poucos, um movimento nacional que busca estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais, a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a EJA.

²⁷ Os ENEJA's têm sido uma série histórica ininterrupta de encontros iniciada no Rio de Janeiro em 1999.

As discussões do segmento *universidades* nos ENEJA's, culminaram com a realização de dois *Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos*²⁸. No primeiro estiveram presentes professores de IES de quase todos os Estados do país, envolvidos com a formação de educadores de jovens e adultos, e representantes de Fóruns de EJA. O evento possibilitou o encontro e o diálogo entre os diversos núcleos de EJA do país, ressaltando a necessidade do aprofundamento dos temas emergentes da área. O segundo seminário teve como tema *Os desafios e as perspectivas da formação dos educadores de jovens e adultos*, e contou com a participação de professores das IES, educadores, gestores, movimentos sociais e sistema "S" (MACHADO, 2008).

A V CONFINTEA impulsionou uma grande articulação entre as diversas iniciativas ligadas à EJA no Brasil. A Declaração de Hamburgo vincula a EJA à conquista da cidadania ativa e parte da premissa de que ela é responsabilidade compartilhada pelo Estado e pela sociedade civil (UNESCO, MEC, 2004). Para que essa relação se concretize, faz-se necessário conhecer suas implicações, e alguns dos grandes desafios que nos esperam é o de estabelecer entre eles um novo diálogo. Entendemos que a sociedade civil não deve assumir as obrigações do Estado, pelo contrário, ao se fortalecer, por meio de seus Fóruns e movimentos sociais, deve exigir que o Estado cumpra seu papel na garantia dos direitos sociais, dentre os quais a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos.

O conjunto desses eventos nacionais e internacionais tem possibilitado o debate das questões emergentes, o aprofundamento de conceitos através de estudos e pesquisas e a articulação de ações que possam intervir na elaboração de políticas públicas que garantam aos jovens e adultos uma educação que corresponda aos seus interesses e às suas necessidades (DI PIERRO, 2005).

Outros indicadores do crescimento da EJA são os programas governamentais existentes como Brasil Alfabetizado, PRONERA, PROJOVEM, PROEJA, dentre outros. De certa forma, mesmo sendo

²⁸ O primeiro seminário aconteceu em Belo Horizonte, maio de 2006 e o segundo em Goiânia, maio/junho de 2007.

uma política fragmentada, estes programas representam um avanço para o campo. Mais recentemente, a aprovação do FUNDEB aponta para um período de expectativas no aumento das matrículas de EJA.

A PESQUISA

A EJA nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício. A preocupação com a formação de um educador específico para trabalhar com esta modalidade de educação aparece tanto na LDB 9394/96, artigo 4, inciso VII, quanto no Parecer 11/2000 do CNE que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. O curso de Pedagogia, de onde advém boa parte dos profissionais que atuam com o público da EJA ilustra esta pouca expressividade. Em levantamento realizado para pesquisa, os dados do INEP/2005, indicavam a existência de 1698 cursos de Pedagogia no Brasil em 612 instituições de ensino superior. Dentre estes, apenas 27 ofereciam a habilitação de EJA em 15 IES²⁹ localizadas nas regiões nordeste, sudeste e sul. Esse número corresponde apenas a 1,6% do total. Segundo o mesmo levantamento constatamos a inexistência da habilitação em EJA nas regiões norte e centro-oeste.

De posse dessas informações procuramos compreender quais eram essas instituições e como a EJA estava estruturada em seus currículos. Para construir um banco de dados, buscamos estabelecer contatos por meio de e-mails e telefonemas com o objetivo de enviar questionários que continham perguntas sobre as habilitações ofertadas na graduação e o número de concluintes desde sua criação. Foi solicitado também, aos coordenadores dos cursos que nos enviassem

²⁹ Eram 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação; 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos.

uma cópia do currículo das 15 IES contactadas obtivemos o retorno de 11 questionários.

Ao analisar documentos enviados por grande parte destas IES conseguiu-se traçar um perfil desses cursos e tivemos uma noção de como se organizavam as habilitações em EJA. Em sua maioria eram presenciais com duração de oito semestres. A habilitação era oferecida nos semestres finais do curso de Pedagogia para os alunos que escolheram a EJA dentre as demais habilitações ofertadas pela instituição. Grande parte destas habilitações eram denominadas *magistério* ou *docência para a EJA*, dividindo-se as demais em *EJA*, *aprofundamento em EJA*, *ênfase em EJA* e *anos iniciais com crianças, jovens e adultos*.

Como etapa seguinte da pesquisa, foram realizadas visitas com o objetivo de conhecê-las e coletar mais dados por meio de entrevistas com professores, coordenadores e alunos atuais e egressos. Desta forma, aprofundamos o estudo em seis universidades: Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. A escolha buscou mesclar os diferentes tipos de instituição (federal, estadual e privada/comunitária) associando às diversas regiões do país.

A FORMAÇÃO INICIAL NAS INSTITUIÇÕES

A **Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM)**, no Paraná, com a reformulação curricular de 1998, contemplou a EJA em sua área de formação, incluindo na grade curricular disciplinas específicas com Estágio Supervisionado na área. Segundo a responsável pelo curso, na instituição, apesar de entenderem a necessidade da formação teórico-prática para atuar na EJA, não foi possível criar um curso específico para atender a demanda desta modalidade de ensino pela ausência de uma política

de cargos e salários, com concursos próprios para esta modalidade de ensino. A alternativa foi construir o Projeto Político Pedagógico do curso, de forma que as especificidades da EJA fossem abordadas ao longo do mesmo, nas disciplinas de Políticas Educacionais, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, com uma disciplina no quarto ano, *fundamentos teórico-metodológico da educação de jovens e adultos*, para dar suporte à prática de Estágio Supervisionado.

Dos sete campus da **Universidade Paranaense (UNIPAR)**, quatro deles, Toledo, Umuarama, Guairá e Cascavel, de acordo com os dados do INEP, possuem habilitação em educação de jovens e adultos. Desses, obtivemos informações apenas dos cursos de Toledo e Umuarama. Segundo a coordenadora do campus Toledo, o currículo mínimo é de quatro anos letivos. A coordenadora do curso em Umuarama esclareceu que a primeira turma com a ênfase em alfabetização de jovens e adultos formou-se em 2006, com 56 concluintes.

O curso de Pedagogia do **Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)** -Canoas/RS, previa a formação com duas habilitações desde o ano de 1999, sendo que a primeira sempre era o *Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e a segunda podia ser escolhida entre: *Educação Infantil, 1º ciclo da EJA, Supervisão Escolar* e *Orientação Escolar*. A coordenadora do curso de Pedagogia, nos informou que, devido à baixa procura pela área na instituição, a reitoria decidiu cancelar a habilitação em EJA:

A outra questão da reitoria então foi esse argumento de ter pouca procura, se tornava, do ponto de vista econômico, um curso mais caro. Aí nós criamos alternativas na readequação em 2003, não fazer um curso com tanta fragmentação, mas de ter todas elas(...). Com a mudança do parecer, ficou uma habilitação só, então Pedagogia, mas se guardou a formação em EJA dentro do currículo(...). Tem três disciplinas assim que entram dentro da questão, que discute a EJA. No final

do curso o aluno sai licenciado em Pedagogia, voltado para o Magistério, Educação Infantil nos Anos Iniciais e na EJA. Só que no seu diploma nada disso vai constar (coordenadora do curso).

A Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAM), Paraná, criada há 40 anos, recebe em seu curso de Pedagogia alunos de aproximadamente 60 cidades do entorno, no período noturno. A formação do educador de jovens e adultos na instituição começou a fazer parte do curso a partir de 2006, com o novo currículo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. O curso era organizado anualmente e a EJA aparecia com a disciplina de *Metodologia e Prática da Educação de Jovens e Adultos*, no quarto ano apenas. Segundo professora entrevistada, apesar do curso abordar a EJA em seu currículo, as discussões ainda eram muito residuais. Sobre o número de concluintes com a habilitação em Educação de Jovens e Adultos não tivemos nenhum acesso às informações.

Outra instituição encontrada no banco de dados do INEP em que constava a existência da habilitação é a **Faculdade do Pará (FAP)**, em Parnaíba. Apesar de não responderem ao questionário, obtivemos informações através de um professor dessa instituição. Segundo ele a matriz curricular e o projeto pedagógico da FAP previam uma formação básica em Magistério das Series iniciais do Ensino Fundamental com 4 áreas de aprofundamento: *Educação de Jovens e Adultos, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Gestão Escolar*, com duração de 2 semestres cada uma. Porém não houve demanda para a formação em EJA. Em 2007, as áreas de aprofundamento foram extintas para que o curso se adequasse às Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Em relação à EJA, passa-se a oferecer duas disciplinas obrigatórias: *Planejamento e Organização de Estudos para a Terceira Idade e Educação de Jovens e Adultos*, com carga horária de 72h/aula cada. As duas disciplinas são oferecidas na modalidade Bacharelado, no 5º período, uma vez que o curso de Licenciatura em Pedagogia não conta com nenhuma disciplina em EJA.

No curso de Pedagogia Noturno das **Faculdades Integradas Ipitanga (UNIBAHIA)**, na Bahia, o profissional recebe a formação em *Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão dos Processos Educativos e Matérias Pedagógicas*. Não conseguimos nenhum contato desta instituição, por correspondência, e-mail ou telefone. Segundo dados retirados de seu site, a UNIBAHIA obedece ao Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, disponibilizando um currículo inovador na área de Educação Especial, através da disciplina *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS* – com carga horária de 60h/aula, ativa desde fevereiro de 2007. Apesar do trabalho ser voltado para a construção do conhecimento junto a crianças, jovens ou adultos, conforme currículo disponibilizado no site, não consta nenhuma disciplina que envolve a EJA.

Em contato feito com um professor da **Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)** envolvido com a EJA verificamos que, embora conste nos dados do INEP, a instituição não oferece formação inicial para o educador de jovens e adultos. Segundo ele, as atividades da UEMG que envolvem a EJA são: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – e a participação de alguns professores no Fórum Mineiro de EJA. Existe uma discussão dentro da Universidade para que se inclua uma disciplina de EJA no currículo obrigatório do curso de Pedagogia. No período entre os anos de 2002 a 2005, a universidade esteve envolvida com o Projeto Veredas, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. Implementado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, foi desenvolvido na modalidade semipresencial, no qual, ao final do curso, os professores optavam por uma área de aprofundamento, dentre elas a EJA.

Também não obtivemos contato com os responsáveis pelo curso de Pedagogia da **Faculdade Integradas de Lages (FACVEST)**, Santa Catarina. Ao analisarmos informações disponibilizadas no site da instituição, verificamos que a EJA está presente em duas disciplinas:

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, oferecida no 2º período, com carga horária de 68h/aula e *Metodologia da Educação de Jovens e Adultos*, no 5º período, com 34h/aula. Consta ainda que o curso Licenciatura Plena, dispõe das habilitações em: *Magistério da Educação Infantil*, *Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* e *Magistério da Educação de Jovens e Adultos*. Esta análise não nos permite afirmar se o currículo abrange as três habilitações ou se o aluno precisa optar por uma delas, uma vez que as disciplinas são oferecidas ao longo do currículo.

A habilitação em EJA do curso de Pedagogia da **Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)** foi introduzida em 1986. Segundo alguns professores entrevistados, essa implementação foi fruto de uma discussão ampla sobre a formação do pedagogo e as possibilidades de sua inserção na sociedade, debate que marcou, durante os anos 1980, muitas universidades e fóruns acadêmicos educacionais brasileiros. A primeira configuração da habilitação “Educação de Adultos” se deu pela introdução de cinco disciplinas: *Fundamentos da Educação de Adultos*, *Didática*, *Organização e Currículo da Educação de Adultos* e o *Estágio de 60h*. Em 2000, a habilitação passou a ser denominada “Educação de Jovens e Adultos”. Nesta reforma, algumas disciplinas foram substituídas pelas de *Educação Matemática*, *Monografia* e *Tópicos Especiais em EJA*. Até o ano de 2005, 142 alunos concluíram a habilitação.

INSTITUIÇÕES VISITADAS

O início da oferta da habilitação de EJA do curso de Pedagogia na UFPB se deu em 1996, porém as discussões já aconteciam desde 1986. Esta é uma instituição de referência no campo da educação popular e suas discussões sobre a EJA estão muito ligadas à trajetória dos movimentos sociais. A inserção da EJA aconteceu não apenas por uma demanda, mas também por uma opção política da Universidade, uma vez que das cinco linhas de pesquisa de seu programa de pós-graduação, três delas possuíam uma aproximação com a educação

de jovens e adultos.

A UFPB possui um projeto de extensão chamado Projeto Escola Zé Peão³⁰, que se configura como um fator importante e diferenciador para aqueles que optaram pela habilitação, visto que possibilita a associação entre a teoria desenvolvida na academia e a prática que lhes era apresentada. Esta estreita relação entre formação inicial e atuação profissional é para FONSECA e DINIZ-PEREIRA (2001), de grande importância para os alunos, pois:

(...) a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor (p. 55-56).

O curso de Pedagogia da UFPB era organizado em um tempo mínimo de quatro anos e meio, e as áreas de aprofundamento, assim denominadas as habilitações na instituição, eram ofertadas no último semestre, sendo elas: Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos, Supervisão Escolar e Orientação Educacional e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal. A EJA é apresentada aos graduandos no sexto período com a disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com uma das responsáveis pela área de aprofundamento na instituição, essa disciplina contribui para a escolha da habilitação, principalmente para aqueles alunos que nunca ouviram falar sobre o tema: “é o primeiro contato dos alunos com essa temática. Para muitos alunos ela é definidora na opção”. (L. – professora da UFPB)

Segundo a professora, ao mesmo tempo em que há muitos depoimentos de alunos enfatizando a importância da habilitação, há, por outro lado, aqueles que pensam que essa formação é insuficiente, o que faz com que a escuta a esses sujeitos contribua para a própria

30 Iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias de Mobiliários e da Construção Civil de João Pessoa, em parceria com a UFPB. Os canteiros de obras de diversas localidades da cidade transformam-se em classes após as 19 horas. Existem as turmas de Alfabetização na Primeira Laje, para quem não domina a leitura e a escrita, e as Tijolo Sobre Tijolo, o equivalente à 1ª. etapa do Ensino Fundamental.

avaliação do curso. Em entrevista com 19 desses alunos percebemos que, apesar da procura pela habilitação de EJA ser pequena, eles afirmam que é muito importante que ela exista, mesmo que haja um movimento dos próprios alunos para a sua concretização:

A gente teve muita dificuldade em formar essa turma porque nem todo mundo queria. A própria coordenação do curso bateu muito de frente pela quantidade de alunos também, que foram praticamente cinco ou seis alunos, enquanto que na outra área de aprofundamento tinha vinte e cinco, trinta, mas mesmo assim a gente conseguiu, com muito custo a gente conseguiu fechar a turma e concluir. No caso, a nossa turma, dentro da federal, foi a primeira turma a se formar, a ter essa habilitação em Educação de Jovens e Adultos (M.V. – egressa da UFPB)

Segundo outro egresso, esse aprofundamento permite que as especificidades da EJA sejam respeitadas no processo de aprendizado dos jovens e adultos: “(...) Por incrível que pareça tem muita gente assumindo turma de EJA sem ter a mínima noção do que é EJA, terminam infantilizando os educandos de EJA” (F.F., egresso da UFPB).

Assim como a UFPB, a história da UNIJUI está marcada pela sua trajetória de atuação em movimentos sociais. A UNIJUI é uma universidade criada por lideranças regionais de cooperativas e movimentos sociais. Por sua história de trabalho, de sistematização de experiências com sindicatos e com o acompanhamento de todos os ENEJA's, a Universidade sentiu-se desafiada a trabalhar com a EJA e passou a oferecer, em 2001, a habilitação em dois de seus quatro campus, o de Ijuí e o de Santa Rosa.

Suas atividades, devido à essa configuração inicial, sempre abrangeram a formação de educadores dos movimentos sociais, além das atividades ligadas a ensino, pesquisa e extensão, diretamente relacionadas ao contexto local. O currículo da UNIJUI é dividido em

quatro habilitações: a de *Educação Infantil e Anos Iniciais*, denominada “o Pedagogo da sala de aula”; a habilitação de *Orientação e Supervisão Escolar*, “o Pedagogo da escola”; “o Pedagogo da Educação de Jovens e Adultos” e “o Pedagogo da Educação Especial”. Existe uma matriz comum a todas as habilitações e uma parte específica.

O número de formandos do curso de Pedagogia com a habilitação em EJA na universidade não é muito grande. A alegação principal dos professores e dos alunos é de que para a EJA, no município de Ijuí, não há concurso público, o que interfere na escolha da habilitação, visto que, por estarem em uma Universidade privada/comunitária, nem sempre é possível escolhe-la só porque gostam ou se identificam:

Consideramos como um dos entraves para a consolidação da proposta Pedagogo da EJA se refere ao “não assumir” pelos órgãos institucionais da exigência de formação equivalente ao ensino superior, já que nos concursos não constam vagas para este profissional, o que dificulta a procura pelo curso, visto que tem um custo sem retorno para quem faz a habilitação, enquanto possibilidades de trabalho efetivo e em curto prazo (DALLEPIANE, 2006, p.79).

Uma das egressas diz que procurou a formação em EJA paralela à sua formação na Pedagogia, através de estudos individuais, conversas com professores da área, participação em fóruns de EJA e elaboração, durante o curso, de trabalhos sobre essa modalidade de educação. Outra egressa afirma que conheceu a EJA e a escolheu para formação após entrar em um projeto de pesquisa como bolsista de iniciação científica. “*Conhecer o campo da EJA, para mim, foi o que me impulsionou a querer essa formação*” (F.F.- egressa da UNIJUÍ).

Em entrevista com 3 egressas, após comentarem suas experiências, todas concordaram com a importância do diálogo e estudo sobre a EJA na graduação,

(...) eu acredito que é importante uma formação específica para trabalhar com a EJA, porque as compreensões e significações fazem o recheio, então eu acredito sim que teria, e as vezes não essas só de 60 horas, porque eu não sei até que ponto essa formação dará suporte para as questões políticas culturais, que são da EJA, porque não se traduzem em metodologias (...) (C.– egressa).

Nesta instituição é comum, segundo alguns professores, o retorno de egressos que não fizeram a formação inicial em EJA, mas que, ao entrarem no campo de trabalho, depararam com essa modalidade. Portanto, esses profissionais voltam à Universidade para fazer continuidade ou estudarem nos mestrados essa modalidade de Educação. A instituição oferece cursos de especialização na área da EJA, além da pós-graduação na área de Educação Popular, que abrange a educação de jovens e adultos.

Enquanto que a criação da habilitação na UFPB e na UNIJUI estavam ligadas ao envolvimento das instituições nos Movimentos Sociais e Educação Popular, na UERJ a EJA foi implantada por iniciativa dos professores que perceberam o interesse dos alunos pelas disciplinas relacionadas à EJA, até então ofertadas.

Fizemos um grupo e começou a discutir isso. Aí começamos a tentar modificar o currículo da Pedagogia dando alguma coisa da educação de jovens e adultos. Então nós ofereceríamos duas disciplinas no currículo da pedagogia, ainda não era habilitação. Uma se chamava técnica de treinamento: desenvolvimento de RH (...) e outra disciplina que era educação de jovens e adultos. Muito bem, e a coisa cresceu e os alunos adoravam a disciplina e aí a coisa foi ampliando e a coisa foi abrindo discussão até que nós conseguimos a reformulação curricular (E., professora da UERJ).

De acordo com os dados obtidos na secretaria do curso de

Pedagogia da UERJ, de 1994 até 2005, 604 alunos formaram com a habilitação em EJA. Um diferenciador do curso de Pedagogia da UERJ é a preocupação em estabelecer para os alunos a relação entre a formação e o campo de atuação “*eles iam pra locais que tinham essa dimensão do ‘Aprender por toda vida’, para além da escola (...) e isso fez com que eles fossem conhecendo, quer dizer, abrindo campos*” (J.P., professora da UERJ).

Uma egressa da UERJ reafirma o caráter formativo da habilitação em EJA, que o curso oferece:

Muitas experiências que os professores trouxeram, palestrantes do MOVA (...), alfabetização dentro do acampamento dos sem-terra(...) e foi diferente porque fugiu dessa alfabetização com cartilha de criança, né? Como a que eu tinha visto que alfabetiza, mas que não é o ideal. Com Paulo Freire, com todo o processo dele, aí foi legal. (S. – egressa).

As outras três instituições selecionadas para pesquisa de campo possuem histórias bem distintas de configuração da habilitação. O curso de Pedagogia da UFES oferece em seu currículo a habilitação: *Magistério para EJA*. Através de um estudo feito anteriormente, verificou-se que essa criação se deu via Extensão Universitária, ou seja, os projetos de EJA que já existiam na universidade impulsionaram o aprofundamento dos estudos sobre essa temática. Outro momento importante para a sua criação foi a demanda dos alunos pela oferta do curso de Pedagogia Noturno. Com a intervenção do Diretório Acadêmico, no ano de 1995, concretizou-se a implementação do curso noturno com habilitação em Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o estágio na EJA é um facilitador para os alunos que demandam flexibilidade de horário e tempo.

Porém, a habilitação de EJA na UFES sempre se deparou com a falta de docentes preparados para assumirem as turmas. Dessa forma, somente em 2003, foi possível formar a primeira turma

da habilitação, a partir da iniciativa de alguns professores substitutos interessados na área.

Olha que interessante (...) a habilitação de EJA do Espírito Santo, ela vai sobreviver pelos substitutos. O primeiro professor efetivo que assume a habilitação de EJA é a Edna. Ela sobreviveu a partir de um trabalho articulado de militantes que fizeram o concurso para professor substituto, para segurar a habilitação, senão, ela não ia ter chance. E nesse processo ela encontrou extrema dificuldade, nós batalhamos muito, a minha dissertação é fruto desse trabalho, de tentar identificar o lugar da educação de jovens e adultos, lá dentro da Universidade Federal do Espírito Santo. Que foi difícil, a pressão para fechar, a não oferta constante de disciplinas. Então a gente espera agora, com o retorno da Edna, que isso se regularize e que se fortaleça (C.F., ex-professor substituto).

O curso possui um diferencial, pois permite que os alunos curse mais de uma habilitação ao mesmo tempo. A própria carga horária das habilitações por semestre permite essa mobilidade, já que demandam apenas duas disciplinas obrigatórias durante a semana, facilitando a movimentação dos alunos no currículo. Alguns professores alegam desmotivação das turmas devido ao desinteresse na área, enquanto alguns egressos assumem que cursaram a habilitação de EJA apenas para aumentar as áreas de aprofundamento no diploma:

Eu acho que a habilitação da forma que ela é oferecida é muito insuficiente, porque, assim, a maioria das pessoas, por exemplo, na minha turma mesmo, fazem não por identificação, não porque gostam, mas fazem pra ter mais uma habilitação, pra ter mais uma chance no mercado de trabalho e a maioria delas não se identifica com a EJA.

(...) (S.– aluna da habilitação da UFES).

Devido às adequações do curso às Novas Diretrizes Curriculares, não foi possível levantar, com precisão, o número de educadores de jovens e adultos formados desde 1995, pois muitos alunos suspenderam provisoriamente a colação de grau para aguardar a nova grade curricular do Colegiado.

A habilitação de EJA da UNEB é organizada de maneira bem peculiar. Enquanto que na maioria dos cursos do país eram destinados basicamente os três últimos períodos da Pedagogia, na UNEB a habilitação permeia todo o curso, desde o momento da inscrição no vestibular. Trata-se de uma instituição pública que está presente geograficamente em todas as regiões da Bahia, estruturada em 24 campus. Segundo RIOS (2006), a UNEB foi a primeira instituição do Brasil a criar uma habilitação específica para a formação do educador de jovens e adultos. O curso foi criado em 1985 com a implantação do campus III – Juazeiro.

Em visita à instituição e conversa com professores e egressos, procuramos resgatar um pouco da história da habilitação na Universidade, buscando entender como o curso foi estruturado e organizado.

(...)esse curso de Educação de Adultos surgiu de uma pesquisa que foi feita na comunidade, para os cursos que deveriam ser implantados na Universidade. E a demanda maior foi a de Educação de Adultos, o que mais eles acharam que deveria, dentre as muitas perspectivas que eles tinham em relação à Faculdade, era o curso de Educação de Jovens e Adultos. Então, o curso não surgiu à toa. Surgiu de um diagnóstico, de uma pesquisa que foi feita na comunidade (...) (M.B. - professora).

Segundo alguns professores que fizeram parte do primeiro grupo de docentes da Universidade, o curso com habilitação em EJA recebeu ajuda de professores da UFP, que ministraram cursos de

capacitação.

(...) o projeto não foi concebido por nós aqui do departamento, o projeto foi concebido numa parceria da pró reitoria de graduação da UNEB com a Universidade da Paraíba que já desenvolvia uma série de estudos no campo da educação de adultos. Então eles conceberam o projeto e a nós coube colocar em prática esse projeto, esse currículo e a medida que o curso foi sendo implantado, nós fomos fazendo todo o questionamento, fazendo as críticas, enfim, nós pudemos ver o projeto em ação (O. - professora da habilitação).

Apesar do número expressivo de educadores de jovens e adultos que a instituição vem formando desde a implantação, a inscrição no vestibular não garante o interesse desses alunos pela área, visto que o único curso de Pedagogia noturno, no campus de Juazeiro, oferece apenas habilitação em EJA. No entanto, os alunos entrevistados não entraram em consenso quanto à negatividade deste diferencial da UNEB:

Então o que me fez ingressar a princípio foi poder tá fazendo uma faculdade né. Então esse curso pra mim, profissionalmente ele foi assim, 100%, tanto assim pra minha formação enquanto educadora, quanto pessoa. (...) O curso de Educação de Jovens e Adultos, ele deixa de ser o reduto da sala de aula de formação e passa também a ser um processo de compreensão de mundo e do indivíduo onde ele está inserido (...) isso a UNEB me proporcionou com este curso de jovens e adultos (E.F.–egressa da UNEB).

Prosseguimos na pesquisa com visita a dois dos nove campus da UERGS, Porto Alegre e São Francisco de Paula. O estudo possibilitou a compreensão da configuração da EJA nessa região,

uma vez que, segundo um levantamento inicial no banco de dados do INEP/2005, verificou-se que 70% dos cursos de Pedagogia que oferecem a habilitação em EJA encontram-se na região Sul.

O curso de Pedagogia em Porto Alegre surgiu de uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a Universidade, na intenção de possibilitar uma formação superior para educadores populares de creches comunitárias, ONG's e Movimentos Sociais, como o MOVA:

Havia toda uma demanda no sentido de qualificar o pessoal que trabalhava nas creches comunitárias(...). E aí a Prefeitura fez um convênio, quer dizer, contratou a UERGS e achou por bem fazer uma turma enorme com 150 alunos. Houve 450 candidatos, desses 450, houve entrevista apenas, a seleção foi feita por entrevista e se selecionou 150 (M.R.F., coordenadora e professora do curso).

O curso posteriormente foi dividido em duas grandes áreas: Educação Infantil e Séries Iniciais com Crianças, Jovens e Adultos, formando aproximadamente 70 e 50 educadores respectivamente. Os sete entrevistados que participaram do processo de formação de educadores de EJA em Porto Alegre, afirmaram a importância do curso para suas práticas pedagógicas "(...) aconteceu comigo durante o curso de eu compreender, de eu compreender assim de onde eu estou nesta sociedade, das minhas limitações, porque algumas coisas são difíceis, o que eu posso mudar?" (V.N. – egressa).

Assemelhando-se ao curso de Pedagogia da UNEB, os graduandos do curso de Pedagogia de São Francisco de Paula não faziam uma escolha pela EJA, ela já estava incluída no currículo desde os primeiros períodos, com disciplinas e estágios obrigatórios para todos os alunos, integrados às discussões das séries iniciais e educação infantil de um modo geral. Em São Francisco de Paula, existem apenas duas escolas estaduais que oferecem EJA à noite e algumas turmas do Brasil Alfabetizado. O Município não incorporou

a EJA até o momento, o que dificulta o campo de atuação para os egressos. Segundo a coordenadora do curso, a grade curricular sofreu algumas reestruturações neste último vestibular de 2007:

Então no projeto inicial que previa habilitação para anos iniciais de crianças jovens e adultos, esse projeto inicial foi elaborado antes das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Então ele tinha bem assim esse olhar mais delimitado também para EJA, então previa várias disciplinas para a grade curricular. Neste novo projeto a gente tem umas duas disciplinas voltadas pra EJA e outras tantas voltadas para Gestão Escolar, para Educação (G.- professora e coordenadora do curso em S.F.de Paula).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação de educadores exige um olhar abrangente sobre todo o campo da educação de jovens e adultos, sua história, conquistas e desafios. A EJA passa por um momento de transição entre um longo período, em que ficou à margem ou ausente das políticas públicas, e o atual período, de crescimento e efervescência, resultando na nova configuração da educação de jovens e adultos.

Os resultados da investigação indicam que são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem a habilitação em EJA. Os motivos da pequena existência de formação específica para o educador de jovens e adultos oscilavam entre o pouco conhecimento da área e a ausência de políticas públicas voltadas para a educação desses sujeitos, o que muitas vezes influenciava os futuros pedagogos a não escolher essa habilitação. As estruturas curriculares dos 27 cursos que trabalham com a EJA na formação inicial, apresentaram algumas semelhanças. Geralmente as habilitações são oferecidas a partir do

3º ou 4º período do curso de Pedagogia, havendo a permanência de *metodologias para o ensino em EJA e estágio supervisionado*, cada uma tentando contemplar suas especificidades. Ao serem analisadas as diferenças, percebemos que estas ficaram entre as formas em que as habilitações eram ofertadas, variando normalmente os nomes das disciplinas que constituíam a grade curricular específica, como também, o nome da habilitação.

O aprofundamento da pesquisa, através da investigação da formação e da inserção profissional de egressos da habilitação nas seis instituições visitadas que abrangeram três regiões do país, possibilitou a comparação de vários elementos implicados nos processos formativos do educador de jovens e adultos. As entrevistas com egressos, a ida a seu local de estudo, a conversa com seus professores, tornaram possível entender as motivações que os levaram a escolher a EJA como área de formação e como campo de trabalho. Estas eram desde a paixão pela área até o envolvimento político.

A partir da aprovação das novas diretrizes para o curso de Pedagogia, a questão da formação de professores em EJA adquire outros sentidos. A configuração curricular do curso de Pedagogia deverá atribuir um perfil para os licenciados, a partir do corpo de disciplinas que compõem o novo currículo. Assim, pode-se perguntar que lugares irão ocupar as disciplinas formativas de professores em EJA nos projetos pedagógicos e curriculares das IES? Neste contexto, as novas diretrizes oferecem um campo aberto a indagações e é, sobretudo, um desafio às tendências teórico-metodológicas desenvolvidas a partir da pesquisa.

Acreditamos que o crescimento da habilitação na região Sul tenha sido reflexo da expansão do próprio campo da EJA. Contraditoriamente, porém, a proposta de novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia parece impulsionar as reformulações curriculares que extinguem a habilitação em outras regiões. Uma vez que a demanda em potencial do público da EJA é expressiva e não residual, espera-se um tratamento prioritário para essa área, a fim de possibilitar significativos avanços nas ações de formação do educador.

Tem sido próprio da EJA a oscilação entre momentos de avanços e recuos, continuidades e interrupções, permanências e rupturas, entretanto, inspirados em Paulo Freire seguimos esperançosos e conscientes que “*mudar é difícil, mas é possível*”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: maio de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf.

BRASIL. *Lei 9394: diretrizes e bases da educação nacional*. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA – Alemanha, em 1997. UNESCO, MEC, 2004.

DALLEPIANE, Julieta Ida. Pedagogo da Educação de Jovens e Adultos: ousadia e paixão no ensinar e aprender. In: SECAD-MEC/UNESCO (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26, n.92, p.1115-1139, 2005.

FONSECA e DINIZ-PEREIRA, Maria da Conceição Ferreira Reis e Júlio Emílio. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre v. 26, n. 02, p. 05-210, jul./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MACHADO, M. Margarida(org). *Formação de Educador de Jovens e Adultos*. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS OS DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA NO BRASIL

Maria Margarida Machado

FE/UFG

INTRODUÇÃO

O tema da formação de educadores que atuam na educação de jovens e adultos (EJA) está presente nos últimos doze anos, de maneira mais sistemática nos espaços acadêmicos. Basta lembrar que em 1998 se inicia na maior instituição nacional de pesquisadores em educação do país, a Anped³¹, um Grupo de Estudos que buscou reunir as principais pesquisas voltadas para EJA. Este grupo de estudos, hoje já consolidado como Grupo de Trabalho 18 da Anped, debate nas reuniões anuais os vários temas de pesquisa que se relacionam a EJA, tendo em todos os anos pesquisas voltadas para a formação de educadores.

Ainda no espaço acadêmico, cabe ressaltar a presença crescente da EJA nos debates realizados nas edições anteriores de eventos nacionais tais como: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe; simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae; Congresso de Leitura do Brasil – Cole; reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Estes e tantos outros eventos estaduais e locais têm sido momentos de apresentação de pôsters, comunicações e trabalhos que revelam o que se tem feito na chamada formação inicial e continuada, seja na graduação, na pós-graduação e na extensão no campo da EJA.

Para além desta presença na agenda acadêmica, a formação

³¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Informações no site www.anped.org.br.

de educadores de EJA também ganhou espaço na política pública induzida pelo governo federal, em especial nos últimos anos, com a criação de programas e projetos onde se prevê, entre outros itens, investimento na formação. O acesso a este investimento tem sido feito, em geral por secretarias de educação de estados e municípios, através de editais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Conforme relatórios desta autarquia disponíveis no site www.fnde.gov.br desde 1997, o governo federal tem financiado todos os anos cursos de formação de educadores de EJA.

Estas considerações anteriores nos permitem afirmar que: a formação de educadores da EJA já se constitui como uma realidade política e pedagógica no Brasil. É a formação adequada? É uma formação que chega a todos os educadores? É uma formação que se pauta pelos princípios que historicamente vem sendo defendidos pela modalidade de ensino? Que princípios políticos e pedagógicos são estes? Estas são as questões que pretendemos abordar neste debate, não com a pretensão de esgotá-las, mas com a certeza de contribuir para que façamos uma reflexão mais crítica sobre a formação que temos e a formação que desejamos para os educadores de EJA.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA ENQUANTO DESAFIO POLÍTICO

Nos dois últimos artigos em que tratei do tema da formação de educadores de jovens e adultos, um publicado em 2008 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE em 2008³², outro publicado no boletim eletrônico do Programa Salto para o Futuro na série Educação so longo da Vida em 2009³³, a abordagem do desafio político da formação de educadores de EJA já se colocava. Na revista da CNTE analisei o contexto atual da educação de jovens e adultos (EJA), no que concerne à formação de professores, tomando como referência a reconceituação da EJA na última década, em

³² MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. Brasília: CNTE. Retratos da Escola, v. 2, p. 161-173, 2008.

³³ MACHADO, M. M. . Políticas e práticas escolares de educação de jovens e adultos como direito à cidadania e formação de professores. Brasília: TV Escola/ SEED/MEC. Programa Um Salto Para o Futuro, 2009. (Publicação Eletrônica no endereço www.tvbrasil.org.br/salto).

especial a partir da Lei 9394/96, quando ela busca superar o seu caráter de suplência e reafirmar-se como direito e modalidade da educação básica.

O diálogo proposto no artigo de 2008, parte do novo conceito de EJA como modalidade e discute os limites ainda existentes no campo da formação inicial e continuada de professores para a EJA. A reflexão finaliza, apresentando dois movimentos importantes, que na atualidade buscam contribuir para o avanço da formação de professores para EJA como um componente de política pública: um mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA³⁴ e do Grupo de Trabalho 18 - Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

As reflexões apresentadas no artigo publicado em 2009, no boletim do Programa Salto para o Futuro e no próprio videotape gravado para a série Educação ao longo da Vida, também tomam como referência a reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos. Dá ênfase a questões antigas presentes no cenário educacional como: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores? Quem são os sujeitos do processo ensino-aprendizagem? Quem são os alunos e professores da EJA? Como os professores são preparados para atuar nessa modalidade? Situa o desafio da formação de educadores de jovens e adultos, no contexto da história da educação, do período das escolas normais à atual configuração das licenciaturas no país. Finaliza esta reflexão, também dando ênfase a importância dos fóruns de EJA e do GT18 da Anped enquanto espaços de discussão, de formação e fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da

³⁴ Os fóruns de EJA constituíram-se, a partir de 1996, como espaço de encontro e mobilização dos diferentes segmentos que atuam nessa modalidade, na defesa da EJA como política pública. Atualmente, estão organizados nos 26 estados, no DF e ainda em dezenas de fóruns regionais, que podem ser conhecidos no acesso a seu portal www.forumeja.org.br.

educação que atuam em EJA.

O que estes dois artigos já reafirmaram, em síntese, é que no contexto atual da EJA no Brasil há espaços efetivos de articulação entre educadores, pesquisadores e gestores, cabendo a cada um desses profissionais conhecê-los e ocupá-los, a fim de contribuir com a discussão e proposição de novos rumos para a política da EJA, incluindo nela a formação de educadores. Todavia, dizer que os espaços para a construção da política existem e precisam ser ocupados, por si só não resolve os desafios políticos da formação de educadores, porque parte da nossa condição de “ocupação” está vinculada a um elemento chave na elaboração das políticas públicas que se chama acesso às informações.

Portanto, neste debate no XV Endipe, minha disposição ao retomar a questão política da formação de educadores de jovens e adultos, se faz no sentido de trazer mais alguns argumentos que considero relevantes, para refletirmos sobre o sentido e o significado desta política. O elemento que aqui elejo como foco é o financiamento público das ações de formação de educadores de EJA, implementado pelo governo federal e executado em sua maioria pelos estados e municípios, no período de 1997 a 2008, conforme dados disponibilizados nos relatórios do FNDE já indicados na introdução deste artigo.

Poderia abordar outro componente da política pública, mas tomo o financiamento, como um desafio para nós educadores compreendermos quão grande é nossa tarefa na desmistificação dos dados financeiros na educação e para nos desafiar a fazê-lo, pelo menos no que se refere ao tema deste simpósio que é a formação de educadores de EJA. Para um aprofundamento sobre a política de financiamento da educação pública do Brasil, há importantes pesquisas já realizada e artigos publicados, por exemplo, por pesquisadores como Pinto (2002 e 2009) e Davies (2006 e 2008). No nosso campo da EJA este esforço de compreender o financiamento também já se evidencia em artigos como os de Di Pierro (2000, 2001 e 2002) e Volpe (2009).

Os relatórios do FNDE dos primeiros anos analisados fazem

várias referências à formação de educadores de EJA³⁵, como pode ser observado abaixo,

O financiamento das ações relacionadas à educação de Jovens e adultos, realizou-se pela transferência de R\$ 33,5 milhões aos governos estaduais, municipais e organizações não governamentais, concentrando-se o direcionamento dos recursos na Capacitação de Professores em efetivo exercício de suas atividades docentes nesse segmento educacional e na aquisição, produção e ou impressão de material didático/pedagógico apropriado a essa modalidade de ensino [...]. (Brasil, 1998, p.61)

No Programa Educação de Jovens e Adultos - EJA foram privilegiadas ações de formação continuada de professores, aquisição e impressão de material didático para alunos. Dessa forma, os convênios firmados buscaram capacitar 50.364 professores de 61.514 escolas, beneficiando 2.093.069 alunos matriculados. O material didático foi distribuído a 1.873.602 alunos de 55.544 escolas. (Brasil, 1999, p. 54)

O Programa Educação de Jovens e Adultos foi executado por meio da aprovação de projetos gerenciados por prefeituras municipais voltados para a formação continuada de professores e material didático-pedagógico, apreciados quanto ao mérito pela SEF.

Essas ações resultaram na capacitação de 32.670 professores de 11.060 escolas. Foram adquiridos 49.924 exemplares para atender ao alunado de 5ª a 8ª série e

³⁵ Optamos nesta análise por não abordar as despesas com formação de alfabetizadores, seja do Programa Alfabetização Solidária (Governo Fernando Henrique Cardoso) seja do Programa Brasil Alfabetizado (Governo Luiz Inácio Lula da Silva), por entender que boa parte das pessoas que atuam nestes programas não são professores efetivos das redes públicas.

impressos 440.632 exemplares, beneficiando alunos de 1ª a 4ª série. Os projetos aprovados atenderam tanto às prioridades fixadas pela SEF/MEC [...]. (Brasil, 2000, p. 78)

[...] As ações conveniadas para o desenvolvimento do programa foram formação continuada de professores e material didático-pedagógico, destinado ao 1º e 2º segmentos.

Essas ações resultaram na capacitação de 12.261 professores, beneficiando 331.459 alunos. Foram adquiridos 119.607 exemplares para atender ao alunado de 5ª a 8ª série e impressos 1.627.439 Kits, beneficiando alunos de 1ª a 4ª série, e 63.005 Kits para atendimento aos alunos de 5ª a 8ª série. Foram atendidos 274.378 alunos [...]. (Brasil, 2001, p.80)

O primeiro relatório, que data de 1997, informa que maior parte do recurso destinado ao programa foi utilizada para reprodução de material, representando 56% dos gastos, sendo que 35% foram investidos em capacitação de professores. As informações dos anos de 1998 a 2002, conforme Tabela 1 em anexo, apontam para a redução deste volume de recursos, sendo que a partir do relatório de 1999, apenas as informações de capacitação e material são destacadas em todos eles. Aliás, estas duas ações parecem de certa forma indissociável, pois muitas das propostas de utilização dos recursos amarravam a compra de material didático e pedagógico, em especial coleções de livros, a estratégias de capacitação dos professores.

Em 1999 os relatórios também começam a indicar a quantidade de professores beneficiados pela ação de formação: um total de 50.364 professores (Brasil, 1999, p. 54); 32.670 professores (Brasil, 2000, p. 78); 12.261 professores (Brasil, 2001, p. 80); 22.079 professores (Brasil, 2002, p. 87). A redução do número de professores atendidos

acompanha a redução dos investimentos do governo na formação de educadores. Isto no contexto do Governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Pinto (2002), apenas reafirma sua política de focalização no ensino fundamental de crianças,

No que se refere ao financiamento da educação, podemos dizer que a política para o setor nos anos FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior “participação” da sociedade. Dentro desta lógica, aliás, em fina coerência com o pensamento neoliberal, prioriza-se, por exemplo, o ensino fundamental em detrimento do ensino superior, ou ainda, no caso do primeiro, o ensino para as crianças na faixa etária ideal, em detrimento da educação de jovens e adultos. (p. 124)

É preciso que se destaque o valor significativo de recursos investidos até 2000 em material didático e pedagógico, que em sua quase totalidade, se deu com a reprodução de um Kit de material elaborado por encomenda do Ministério da Educação, amplamente utilizado nas ações de capacitação dos professores nos anos que se seguiram. Estas publicações se situam no contexto pós 1999, de atividades denominadas pelo MEC de Programa Parâmetros em Ação para EJA. No manual de apresentação deste programa os materiais são assim apresentados:

– A Proposta Curricular (Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental) traz indicações sobre os fundamentos político-pedagógicos dessa modalidade educativa, objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

– O Diagnosticando (alfabetização de jovens e adultos:

diagnosticando necessidades de aprendizagem) oferece sugestões para verificar os conhecimentos do educando em relação à leitura, escrita e cálculo, visando subsidiar a organização de programas educativos que respondam de modo efetivo às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.

– Viver, Aprender é uma coleção de materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos elaborada com base na Proposta Curricular. Viver, aprender 1 tem três fascículos para os alunos e um guia para o educador. Viver, Aprender 2 tem dois fascículos para aluno, também acompanhados de um guia. A obra está organizada em módulos temáticos que abrangem Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. (Brasil. MEC. SEF, 1999b, p. 15)

Na apresentação do material didático do curso, consta a afirmação dos representantes do Ministério da Educação de que este material foi elaborado pelo ministério, no entanto, o MEC contratou especialistas para fazê-lo. A Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, o Diagnosticando e a Coleção Viver, Aprender são materiais produzidos pela Ação Educativa, uma organização não-governamental de São Paulo, que atua desde a década de 1980 em assessoria e pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos. O ministério participou com o recurso financeiro para viabilizar a publicação e divulgação desses materiais, o que não lhe confere o título de seu elaborador.

As três publicações foram elaboradas em contextos diferenciados: a Proposta Curricular para o 1º Segmento (1995) foi elaborada pela Ação Educativa, em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB) e só depois de pronta é que passou a ser co-editada pelo MEC; o Diagnosticando (1996) foi um material elaborado especificamente para atender a um pedido do MEC, que iria incorporá-

lo ao Programa Educação para a Qualidade do Trabalho, para uso das empresas na identificação das necessidades básicas dos alunos jovens e adultos; a última publicação, a Coleção Viver, Aprender (1998 - 2000), já foi elaborado na perspectiva de viabilizar o uso da Proposta Curricular para o 1º Segmento.

A contextualização de elaboração do material em questão não aparece de forma clara nas introduções e apresentações que o próprio ministério incorpora a cada publicação. O caso específico da Coleção Viver, Aprender, que envolveu a participação ativa de professores que atuavam em EJA, assessorados pela Ação Educativa, não se fez presente no manual do Programa Parâmetros em Ação. Todavia, a Ação Educativa inclui uma nota dos elaboradores, em cada volume da Coleção Viver, Aprender, esclarecendo a relação do material com a publicação anterior: Educação de Jovens e Adultos – Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental – ao mesmo tempo em que apresenta seus co-autores:

Diversos grupos que vêm utilizando a Proposta Curricular como uma referência em suas práticas educativas junto a jovens e adultos expressaram interesse em dispor de materiais didáticos que os apoiassem nesse sentido. Especialmente junto a grupos comunitários que atuam nas zonas Leste e Sul da cidade de São Paulo, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho de cooperação mais próximo, oferecendo materiais didáticos que foram sendo elaborados experimentalmente e aperfeiçoados a partir das sugestões das educadoras que utilizaram-nos em suas salas de aula. (Vóvio, 1998, nota dos elaboradores)

Ainda, a nota explicativa dos elaboradores afirma o desejo de que a Coleção Viver, Aprender possa despertar muitas outras publicações, em EJA, pois a questão do material didático sempre foi

uma grande reclamação entre os educadores de jovens e adultos que, em geral, só tinham acesso a material produzido para o universo infantil. Esta questão será retomada no contexto após o ano 2001 com o Programa Recomeço como veremos a seguir.

O ano de 2001 inaugura um momento diferenciado de financiamento na EJA, pois é criado o Recomeço - Programa Supletivo³⁶, que passou a apoiar financeiramente estados e municípios de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) menor ou igual a 0,500

Para o exercício de 2001, a dotação inicial foi da ordem de R\$189.742.460, tendo sido incrementada, via crédito adicional, em mais R\$ 9,0 milhões dos quais R\$ 186,1 milhões foram executados, proporcionando o alcance de 1.381 municípios, com 823.842 alunos, de 22 Estados. (Brasil, 2001, p. 82)

Há também um diferencial em 2001 para formação dos educadores de EJA, pois a resolução do FNDE passa a definir o mínimo de carga horária dos cursos e a indicar o conteúdo destes, quando explicita as ações financiáveis,

Formação continuada de docentes, em efetivo exercício, que atuam nas classes presenciais de educação de jovens e adultos, com duração mínima de 80 horas, ao longo do ano, observados os conteúdos dos programas que deverão estar articulados com o trabalho desenvolvido pelo professor, para abranger as diversas áreas de conhecimento (matemática, português, estudos da sociedade e da natureza, geografia, história e ciências), as metodologias mais adequadas, a avaliação, os recursos didáticos e os temas transversais à realidade da comunidade escolar.

³⁶ Para maiores informações sobre a criação do Programa Recomeço no contexto da política de EJA do Governo Fernando Henrique Cardoso, acesse MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In. MACHADO, Maria Margarida (Org). Educação de Jovens e Adultos. Brasília, INEP/Em Aberto: v. 22, nº 82, nov. 2009. p.17-39 Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>.

Aquisição e/ou reprodução de material didático e pedagógico. (Idem, p. 81-82)

O Programa Recomeço será mesmo um grande indutor de “produção” de material para EJA, tendo em vista que os interesses comerciais de muitas empresas gráficas viram neste novo filão de mercado, uma oportunidade para o ganho fácil de dinheiro público. Os relatórios dos estados e municípios que receberam os recursos do Programa Recomeço, apresentados ao FNDE, revelam empresas que se passam a denominar Editora Recomeço, oferecendo coleções de livros para EJA, que numa análise preliminar já revelam que os conteúdos não se alteram em relação aos que são utilizados pelas crianças. Isto demonstra o quanto que o oportunismo comercial e a falta de uma gestão pública séria sobre o uso dos recursos disponíveis para EJA, podem inviabilizar uma ação mais eficiente de capacitação de professores e, ao mesmo tempo, não contribuir para que de fato materiais de qualidade cheguem até às mãos dos alunos da EJA.

Os dados financeiros de execução do Programa Recomeço aparecem no relatório de 2002, todavia não há uma explicitação na tabela sobre como os recursos foram aplicados, como demonstrado na Tabela 1 em anexo. Portanto, a partir deste ano já não há como avaliar quanto dos recursos destinados a EJA foram gastos especificamente na formação dos professores.

Em 2002, a dotação foi de R\$ 307.139.000,00 e foram executados, R\$ 305.880.979,12 proporcionando o atendimento a 1.504 municípios, beneficiando 1.219.659 alunos, de 21 estados [...]. (Brasil, 2002, p.88)

O ano de 2003 inaugura outra forma de apresentação da execução físico financeira do orçamento federal, no que concerne à formação dos educadores de EJA, já denominando de formação continuada de professores de jovens e adultos aquela destinada “[...] à formação continuada de profissionais em funções docentes, mediante propostas pedagógicas com duração de, no mínimo, 80 horas e, no

máximo, 120 horas anuais por professor.” (Brasil, 2003, p. 70). Os dados deste mesmo relatório mostram que a ação de formação continuada utilizará recursos na ordem de R\$ 6.210.930,00 (seis milhões, duzentos e dez mil e novecentos e trinta reais) e a de material didático e pedagógico na ordem de R\$ 6.000.000,00 (seis milhões de reais).

O Programa Recomeço passa a ser denominado Fazendo Escola e suas ações financiáveis não se alteram

Em 2003, este programa foi executado pela ação orçamentária “Garantia do Padrão Mínimo de Qualidade para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos”, destinada às ações de formação continuada de docentes, aquisição de livro didático ou módulo e/ou impressão de material didático, contratação temporária de docentes, aquisição de gêneros alimentícios e remuneração dos profissionais do magistério do quadro permanente que atuam nas classes presenciais de Educação de Jovens e Adultos.

Foi disponibilizado para este programa o valor de R\$ 321.023.297,00, sendo executados R\$ 298.325.423,83. Foram beneficiados com estas ações 1.549.004 alunos de 1.880 municípios do País. (Brasil, 2003, p. 71)

A partir dos relatórios de 2004 as ações de financiamento de formação continuada de professores e de produção/ aquisição de material didático-pedagógica são incorporadas ao Programa Fazendo Escola que se universaliza até 2005, cobrindo todas as matrículas em EJA do país, não fazendo mais distinção entre estados e municípios, mas mantendo um aporte financeiro maior para os estados e municípios mais pobres das regiões Nordeste e Norte do país. O relatório de 2005 não retoma a série histórica do investimento na formação continuada de professores, mas esta ação já aparece em destaque na apresentação

do relatório, no que se relaciona especificamente a EJA

*Para apoiar e ampliar o atendimento de jovens e adultos nos sistemas públicos de ensino fundamental, o governo vem desenvolvendo a ação **Apoio à ampliação da oferta de vagas do ensino fundamental a jovens e adultos**, conhecida como Programa Fazendo Escola. O programa, além de oferecer a ampliação de vagas ao cidadão que não teve oportunidade de acesso ou permanência nesse nível de ensino na idade escolar própria (dos sete aos quatorze anos), propicia aos estados e aos municípios condições de fornecer formação continuada para professores da educação de jovens e adultos, visando à melhoria da qualidade educacional. (Brasil, 2005, p. 109)*

A partir deste contexto o que podemos acessar na Tabela 2 em anexo são os recursos destinados ao Programa Fazendo Escola numa demonstração do número de alunos beneficiados, de municípios atingidos e o total de recursos. Os dados demonstram um crescimento do número de municípios beneficiados pelo Programa, o aumento gradual do investimento financeiro, que só se alterará a partir de 2007.

A partir de 2007 os recursos do Programa Fazendo Escola passam a compor a parcela de contribuição da União para o montante dos recursos do Fundeb³⁷. Por isso os relatórios registram uma queda significativa no recurso de apoio a ampliação das matrículas em EJA. No próprio relatório do FNDE isto aparece justificado,

Nos três anos iniciais do PPA 2004-2006, a ação contou com dotações, na média anual, de cerca de R\$ 336 milhões. Em 2007 foram alocados recursos no valor de apenas R\$ 92,2 milhões. A principal razão desta redução está no advento da aprovação do Fundo de

³⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. O Fundeb incorpora a matrícula da EJA na contabilização dos recursos, o que resulta na extinção do Fazendo Escola, pois a compreensão do governo federal é que esta participação já representa o apoio aos sistemas estaduais e municipais na manutenção e ampliação das matrículas de jovens e adultos.

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), posto que as matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos entraram no cômputo para a repartição dos recursos do referido Fundo. Portanto, as atividades da ação foram alcançadas pelo Fundeb, visto que ele se destina ao financiamento da educação básica, contemplando, entre outros aspectos, todos os níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio) e suas modalidades (regular, especial e de jovens e adultos). (Brasil, 2007, p. 105)

Ainda no contexto de 2007 surge no relatório do FNDE uma nova ação voltada para EJA, denominada apoio a iniciativas para melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos. Sua descrição prevê “Apoio à implementação de projetos e assistência técnico-financeira na operacionalização de projetos voltados para a capacitação de professores, gestores e profissionais da educação, produção e distribuição de materiais didáticos impressos e audiovisuais [...]” (Brasil, 2008, p. 106). Do recurso empenhado no valor de R\$ 3.637.185,99 (três milhões, seiscentos e trinta e sete mil, cento e oitenta e cinco reais e noventa e nove centavos), destinado a ações de EJA no campo, no sistema prisional e na viabilização de material didático, não se tem clareza do montante aplicado em formação de educadores.

Um balanço destes dados acessados no período de 1997 a 2008 reafirmam a dificuldade de compreender o que representa o esforço do governo federal na formação de educadores de jovens e adultos, no que concernem aos impactos de longo prazo. O período 1997 a 2002 revela a redução dos investimentos nesta área, o que se explica pela política implementada por aquele governo. O período pós 2003 revela o aumento de recursos aplicados na modalidade como um todo, todavia não registra especificamente o que destes investimentos foi aplicado na formação dos educadores de EJA.

Outra questão que preocupa, num balanço do financiamento da formação de educadores de EJA, é que a maioria das ações financiadas pelo governo federal nesta modalidade concentra-se nos cursos de formação continuada com duração máxima de 120 horas e são exclusivas para os professores que atuam no Ensino Fundamental de EJA. Isto quando o Censo Escolar do Inep, em 2006, já revelava que 75% dos docentes desta modalidade já possuem educação superior, portanto demandam formação em nível de pós-graduação. Este percentual sobe para 82% se for lidar com os dados dos docentes que só atuam no Ensino Fundamental de EJA.

Nesta linha da pós-graduação há duas iniciativas que vem sendo colocadas em prática no atual governo, pelo MEC, mas infelizmente os dados de alcance e cobertura não se encontram disponíveis em domínio público, são: as especializações em EJA integrada a Educação profissional, financiadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e as especializações da Rede da Diversidade e Cidadania com foco em EJA, financiadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Estes dados do Inep (2006) apontam outro desafio, o de ampliar as funções docentes na EJA, pois, do total de 2.143.430 funções docentes da educação básica, as funções docentes na EJA representam apenas 13%. Há, sem dúvida, muitos jovens e adultos que não estão nas classes de EJA nem em lugar nenhum da escola. Isso, por si só, sinalizaria a necessidade de mais professores serem contratados, o que se esperava que ocorresse com a entrada das matrículas da EJA no Fundeb, mas os dados do Censo Escolar de 2008 e 2009 têm apontado para uma situação inversa.

UM DESAFIO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

Sem esgotar o desafio político do financiamento da formação de educadores de EJA, estas últimas questões levantadas nos colocam diante do quadro de maiores investimentos na modalidade de ensino, todavia uma redução do número de alunos, em especial no ensino

fundamental, nível que foi priorizado os investimentos em formação de educadores de EJA nos últimos anos. O que está contecendo? Um percentual alto de professores graduados (82%) atende aos alunos da EJA no nível fundamental, mas muitos ainda alegam não ter recebido nenhuma formação específica para atuar na modalidade. É necessário, portanto, que se reconheça que aquele esforço descrito anteriormente está longe de representar uma cobertura nacional mínima em oferta de formação continuada de educadores de EJA.

Por outro lado, o que se pode dizer, enquanto desafio pedagógico, frente àqueles que já passaram por inúmeras formações para educadores de EJA e ainda afirmam que não estão prontos? Talvez a primeira questão a destacarmos em relação aos desafios pedagógicos seja mesmo o da nossa incapacidade ou impossibilidade de estarmos prontos. Não é possível imaginar a fronteira de chegada da formação do educador de jovens e adultos, se considerar que esta modalidade lida com sujeitos diversos, em condições histórico-sociais diversas e, portanto, em condições diversas de produção de saberes.

O desafio pedagógico de reconhecimento da nossa intransponível incompletude é por demais contraditório com a lógica “acadêmica”, que nos vende uma falsa idéia de verdade que pode ser apanhada e aprisionada numa capacitação, num treinamento, ou como ainda infelizmente muitos costumam chamar, numa “reciclagem”. Ou ainda mais equivocado, os inúmeros pacotes de soluções prontas a serem digeridas em cursos rápidos, como receituários práticos. Para nos debruçarmos sobre as contradições destes pensamentos em relação à formação de educadores de jovens e adultos, faz necessário que sejam os retomados princípios básicos que orientam historicamente esta modalidade.

A EJA vem de uma tradição histórica de educação popular (Brandão, 2008) que a constituiu a partir de dois princípios básicos: o diálogo e a investigação. Estas perspectivas são fundantes, por exemplo, quando retomamos o pensamento de Freire (1987), que além do “saber de experiência feito” que acumulou com sua trajetória de vida e dedicação em pensar a educação como um ato político e

emancipatório, ainda nos desafia com a proposta de formação como uma ação coletiva,

[...] Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão. (p. 52). [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (p. 68). [...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. (p. 84).

Estes quatro elementos destacados acima, os princípios do diálogo e da investigação, a perspectiva coletiva e emancipatória do processo de formação de educadores de jovens e adultos são referência para pensar os cursos que estão em andamento e os cursos que ainda estão por ser ofertados, seja na formação inicial ou na formação continuada. Portanto, o desafio que propomos nesse debate no XV Endipe é de nos debruçarmos sobre as inúmeras ações que sabemos existir, que foram financiadas pelos recursos públicos, que afirmam formar docentes para EJA.

Avaliar o quanto tais iniciativas de formação de educadores de jovens e adultos se pautam por estratégias metodológicas que garantam a voz dos sujeitos, ou seguem priorizando o acúmulo de “conteúdos” prescritos. O quanto os cursos de formação inicial e continuada se pautam pela investigação, pela “pedagogia da pergunta”, mais do que pela conformação. Que mecanismos revelam nestes cursos a perspectiva coletiva de produção do ser, do saber e do fazer. Por fim, para onde esta formação leva o sujeito deste processo? Há uma perspectiva de mudança da sua condição? Há uma transformação no percurso?

O DESAFIO DE NÃO CONCLUIR

As indagações e reflexões aqui abordadas, frente aos desafios políticos e pedagógicos da formação dos educadores de jovens e adultos, nos colocam diante da necessidade de não dar por conclusivo o pensamento expresso, nem no que concerne à interpretação sobre os dados do financiamento das ações de formação, nem no que se referem à avaliação do significado pedagógica dos cursos de formação implementados pelas redes estaduais e municipais, com os recursos federais.

O aspecto do financiamento da formação se tornará, nos próximos anos, ainda mais complexo, tendo em vista que na prestação de contas dos recursos no Fundeb, não há uma determinação de que as despesas sejam informadas por níveis ou modalidades, muito menos por ação em separado. O aspecto de efetividade da ação pedagógica da formação dos educadores de EJA, pautada nos princípios históricos da educação popular, está na contramão do estabelecido pela lógica individualista e competitiva da sociedade atual, que longe de ser a sociedade do conhecimento, vem se constituindo como sociedade da negação do saber. O que nos resta, sobretudo se entendermos que assim como os educandos da EJA, nós educadores também aprendemos ao longo da vida, é reconhecer como sabiamente fez Freire, em muitas de suas que não é possível superar a ingenuidade, o senso comum, sem ‘assumi-los’, ninguém chega lá partindo de lá, mas daqui. É neste aqui, nos desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA, que somos chamados a enfrentá-los e superá-los.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008 (p. 17 – 56).

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Relatório de Atividades – 1997. Brasília: FNDE, fev de 1998. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 1998. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 1999. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2000. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2001. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2002. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2003. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2004. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2005. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2006. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2007. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. _____. Relatório de Atividades – 2008. Brasília: FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/inst-relatorios-de-atividades-. Acesso em jan. de 2010.

_____. _____. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros em Ação Para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1999b.

DAVIES, N. . Fundos para o financiamento da educação: solução ou remendo? Caderno de Debates, São Paulo - SP, v. 2, p. 23-29, 2006.

_____. Fundeb: a redenção da educação básica?. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. v. 1. 140 p.

DI PIERRO, M. C. O financiamento público da educação básica de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/sessosespeciais/mariaclaradipierro.doc>>. Acesso em: fev. 2010.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.

Educ. Pesqui., vol. 27, nº 2, São Paulo, Jul./Dez. 2001.

_____. O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1806t.PDF>>. Acesso em: nov. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2006. Brasília: o Instituto, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo>>. Acesso em: fev. 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários á prática educativa. (30a edição). São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PINTO, J. M. R. . Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002). Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. O financiamento da educação no governo Lula. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 25, p. 323-340, 2009.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. Financiamento da EJA: desvendando o baú de pandora. 2009. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/?q=node/271>. Acessado em fev. de 2010.

VÓVIO, Cláudia (coord.). 1998. Viver, Aprender. São Paulo: Ação Educativa/MEC.

ANEXOS

Tabela 1 – Educação de Jovens e Adultos - Execução Físico-Financeira - 1997-2002

Ano	Equipamento	Capacitação	Material	Outros	Total (R\$)
1997	32.631	12.052.685	19.192.928	2.682.928	33.999.348
1998	202.172	9.790.880	16.219.959	5.627.050	31.840.061
1999	-	-	-	-	29.979.702
2000	-	5.863.826	5.317.643	-	11.181.469
2001	-	4.258.074	5.812.010	-	10.070.085
2002	-	6.769.005	6.244.003	2.967.277	15.980.286

Fonte: FNDE/DIRPE- SAPE e SIAFI

Tabela 2 – Fazendo Escola - Execução Físico-Financeira- 2004-2007

Ano	Alunos beneficiados	Municípios atingidos	Total (R\$)*
2003	1,55milhões	2.015	387 milhões
2004	2,28 milhões	2.280	390 milhões
2005	1,56milhões	3.361	448 milhoes
2006	1,79 milhões	4.305	412 milhões
2007	400.000 mil	1.120	90,8 milhões

Fonte: FNDE/DIRPE *Valores empenhados

A PRÁTICA COMO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS NA EJA

Edna Castro de Oliveira³⁸

“Olha professora eu já vivi muito. Pra eu viver eu já tive que rodar esse país, eu sempre quis ler e escrever até estudei no mbral, agora já estou bem velho, nem tenho muita força na mão, é até difícil pegar o lápis, mas eu vou continuar vindo aqui, enquanto a senhora me aguentar, porque quando eu venho pra cá com o caderno na mão, algumas pessoas caçoam de mim, mas eu me acho mais gente . Eu acho que eu sou muito forte porque pelo menos eu tenho coragem de lutar”³⁹

Antônio Pereira Dutra - 67 anos

INTRODUÇÃO

Aceitei o desafio de tratar este tema consciente de que vários são os interlocutores aqui presentes que podem fazê-lo com outras ênfases, seja pela sua inserção como pesquisadores da EJA no campo do currículo, seja como pesquisadores do campo do currículo que começam a ser tocados pelos desafios do próprio campo e que, na aproximação com a EJA, estão a demandar seu envolvimento e sua abertura para lidar com a diversidade das culturas na sua organização curricular. Assim assumo a tarefa de abordar o tema, não como especialista, mas do lugar de quem, na prática, tem sido desafiada a pensar estratégias possíveis na construção de currículos

38 Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

39 Excerto de Relatório produzido pela educadora Andréa de Souza Batista - hoje mestranda no PPGE/CE/UFES - que tem o cuidado de contextualizar dados do seu aluno – “um dos alunos mais assíduos da nossa turma. Além de frequentar a nossa sala, também é matriculado na escola regular”.

para a EJA com diferentes grupos.

Não se pode negar que a definição de temas voltados para a educação de jovens e adultos (EJA) neste encontro seja indicativo de novos olhares para este campo, no que tange à sua inclusão na agenda das políticas públicas, como fruto de processos históricos de lutas e afirmação da EJA, como campo de conhecimento em construção, no âmbito da formação docente. No entanto, sua imbricação com o campo do currículo suscita problematizações que retomam questões recorrentes e instigam outras levantadas por alguns curriculistas ao confrontarem suas concepções oriundas de perspectivas do pensamento crítico e alimentadas por projetos de emancipação social pelos quais a educação para a formação humana e para a liberdade pudesse romper com a lógica do paradigma dominante, este visto como fomentador da injustiça, da desigualdade e da exclusão nas suas mais variadas formas.

Com essa ênfase, nos parece pertinente retomar a idéia bastante corrente da impossibilidade de pensar a educação fora do contexto histórico mais amplo, das intrínsecas relações entre educação, sociedade e política, e como o currículo está implicado em relações de poder, dada a não neutralidade da educação e o seu caráter de reprodução e transmissão da cultura hegemônica, que nega e silencia as demais culturas. Essas relações se mostram muito presentes nas práticas educativas na EJA, onde “ao vivo e a cores” se presencia a pulsação de forças que (re) produzem e acentuam não somente as desigualdades mas, também, as contradições que nos permitem vislumbrar a educação como campo de possibilidades, onde as classes populares afirmam, “sem saber que já sabiam”, o seu poder de luta pelo direito à educação, como nos indica o depoimento na epígrafe com que abrimos este texto.

Para não incorrer na simples reprodução do já dito, mas fazendo jus a análises já realizadas por pesquisas que situam as relações de força e movimentos no campo da EJA no contexto de democratização da sociedade brasileira, ressalto cf. Haddad et al (2000) as conquistas da EJA como direito humano e a sua afirmação

como direito, no movimento da Constituição de 1988, além das tensões entre as conquistas formais e a negação de direitos, bem como as ações efetivadas por algumas experiências de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, consideradas inovadoras no âmbito dos sistemas, tendo como inspiração o ideário da educação popular, e a forte marca de Paulo Freire com a criação do MOVA, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Do ponto de vista legal, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas pelo CNE (Parecer 11/2000), se tornaram a referência que passou a legitimar a idéia de que “as propostas curriculares podem - e devem- buscar caminhos próprios, alternativas diferenciadas, metodologias adequadas para responder às necessidades dos jovens e adultos em processo de escolarização tardia” (Paiva, 2004, p.1). No entanto, a despeito do arcabouço legal, parece que vivemos a ambivalência no campo das práticas escolares, pela possibilidade de avançarmos na efetivação de propostas apropriadas e a assunção da cômoda postura de fazer da EJA um arremedo das práticas curriculares do ensino fundamental diurno.

É a partir do reconhecimento desse momento histórico, em que a EJA parece ter sido alçada a figurar na pauta política, e de algumas memórias de suas práticas que instigam re-leituras, que me ponho pensar a temática proposta. Para tal, tomo para reflexão algumas questões oriundas de práticas desenvolvidas com educadores na formação inicial e continuada, entre 1998 e 2001, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, bem como o cotejamento de resultados de pesquisas tais como apresentados por Jóia et al (1999) sobre as propostas curriculares na EJA, e de autores que situam “a crise da teoria curricular crítica”(Moreira,1999, p.11) e de Corazza (2001), que a problematiza.

As questões a que me refiro não são novas, elas se tornaram recorrentes nos diversos contextos em que nos inserimos na relação com educandos e educadores da EJA. São, no entanto, datadas, marcadas pelas singularidades que foram sendo produzidas com os

diferentes grupos. Trata-se de problematizações das práticas que buscam valorizar a experiência prévia dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento e a consequente necessidade dos educadores de sistematização de propostas de trabalho na organização de proposições curriculares não prescritivas, que dêem sustentação ao trabalho de sala de aula. Mas, o que significa organizar propostas para subsidiar o trabalho com os sujeitos da EJA, entendidos aqui como educadores e educandos? A que concepção de currículo nos referimos quando o que está em foco é uma proposta curricular para jovens e adultos? De que forma os jovens e adultos têm sido considerados nas propostas curriculares, oficiais ou não, como sujeitos de seus processos de aprendizagem? Essas eram inquietações que mobilizavam o coletivo de educadores e que nos remetem, como já sabemos, a velhas e sempre novas questões: qual currículo? para quem, para que tipo de sociedade?

PENSANDO O CURRÍCULO NA EJA: REVISITANDO PRÁTICAS

É impossível pensar temas como este sem que o pensemos como situados em determinado tempo-espaço, onde nos percebemos presentes no mundo, intervindo, assumindo-nos como seres históricos, enfrentando obstáculos e produzindo, juntamente com as demais pessoas com quem compartilhamos nossos sonhos e formas de encarar o cotidiano. Dessa forma, para pensar o currículo na EJA, importa trazer para o diálogo as questões que tencionam o campo curricular, considerando as relações de poder que atravessam as práticas nos seus diferentes “contextos e dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (Moreira, 2006 p.9).

Atento a essas relações, o objetivo deste texto é refletir sobre as questões dessa forma levantadas, buscando dialogar com outros contextos e práticas locais e nacionais, atualizando-as na relação com algumas práticas mais recentes em que nos envolvemos. Para cotejar essas práticas, tomamos como instrumentos de análise a experiência empírica de educadores em formação (estudantes

universitários de vários cursos), através da análise de seus relatórios - registros das práticas de sala de aula e de encontros de formação, aqui tomados como práticas de “escrita ordinária”, segundo Cunha (2007). Da teorização no campo do currículo e da educação popular, tomamos algumas categorias da teoria crítica que se tensionam no próprio campo, como reprodução e resistência que, na nossa análise, problematizam as práticas de EJA, sem descuidar do aparato legal expresso no Parecer CNE/CEB (11/2000) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A opção por centrar a análise na prática como princípio de formação encontra acolhida, na construção de currículos na EJA, nas reflexões críticas e proposições feitas por Moreira (1999), quando adverte que:

em tempos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna [...] o motor da inovação. Em outras palavras, trata-se de defender a centralidade da prática nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica de currículo, [esclarecendo] que essa perspectiva não implica a desvalorização da teoria (p. 30).

Tomamos assim, para análise, alguns registros das práticas curriculares desenvolvidas pelos educadores nos seguintes contextos: 2 salas de aula na UFES e HUCAM⁴⁰, 1 sala de aula em um Centro de Formação Popular do Município de Serra-ES, 1 sala de aula em uma Empresa de Construção Civil em Vitória, dentre outras práticas gestadas a partir destas que tem envolvido a atuação do grupo no acompanhamento de práticas de educação do campo. Recentemente, demandado por outras ações, o grupo tem atuado na formulação da política de implementação da modalidade EJA no município de Vitória, conforme proposta atual (2007), com conseqüente influência na reformulação curricular do ensino noturno nesse município.

A análise dos registros e documentos produzidos pela

⁴⁰ Hospital Universitário

equipe de educadores, educandos e pela coordenação nos permite argumentar que a experiência com a oferta de salas de aula de EJA pelo NEJA e/ou por sua intervenção no acompanhamento dessas atividades indica que, por seu caráter inicial de experiência alternativa, esta foi se abrindo para fomentar o exercício de várias práticas de docência: práticas alternativas, práticas instituintes, práticas heterogêneas, e mais recentemente, práticas alternativas-oficiais. Nessas práticas, as questões levantadas são recorrentes, avaliadas e tratadas por cada educador de forma diferente, e se desdobram em outras velhas/novas questões políticas, culturais e pedagógicas que desafiam os educadores no cotidiano das salas de aula. São elas: *a dificuldade em lidar com a apropriação, compreensão e exploração do tema gerador; a criação de estratégias para responder de forma apropriada à especificidade cultural de cada grupo; a preocupação com a definição dos conteúdos curriculares; a resistência dos alunos em se reconhecerem como sujeitos históricos; os conflitos entre a valorização da experiência prévia e as marcas do modelo de escola que os alunos esperam que seja reproduzido*, todas elas aliadas a uma fundamental dificuldade vivida no percurso, a de demanda por necessidade da formação.

REMEMORANDO PRÁTICAS NOS DIFERENTES CONTEXTOS

É importante ressaltar que essas práticas, enquanto práticas alternativas e instituintes, tinham em comum as influências das primeiras experiências de educação popular de Paulo Freire, com alfabetização de adultos, com forte marca da pedagogia libertadora e seus princípios. A proposição dos temas geradores, oriundos da diversidade das formas como as pessoas percebem a realidade, segundo Freire (1978), consistiu numa das referências metodológicas iniciais da proposta do NEJA então em construção (1997). No entanto, sua apropriação pelos educadores nos inquietava pelos riscos de esvaziamento e de cristalização de seus princípios políticos e epistemológicos. O que nos faz retomar a questão sobre o significado

de se organizarem propostas curriculares para jovens e adultos. Nessa tarefa, os registros das práticas constituem ferramentas que alguns educadores utilizaram para lançar seus olhares criticamente sobre as experiências sempre discutidas coletivamente.

Assim, as práticas curriculares estavam sempre sob apreciação do grupo e demandavam um olhar crítico sobre o sentido de prática educativa como alternativa, conforme Bezerra (2008). Encontramos nessa autora a idéia de que os sentidos de *alternativa* como prática de ações paralelas ao que é predominante e “que permaneceria em estado de experimentação” requerem um esforço de re-leitura,

[...] parece-nos que a alternativa de que estamos falando, de um lado, tem mais a ver com a resistência, com a inconformidade; e, de outro, no sentido da positividade, se afirma como escolha deliberada de um outro caminho que não é simplesmente o desvio de uma estrada central. Não se trata, portanto, de uma insurgência intempestuosa, de pura insubordinação ao que é imposto. A alternativa de que estamos falando é ajuizada, pensada, tem raízes, responde a uma demanda manifesta e é fruto de muita luta e de muito estudo. Nesse sentido, não é frágil nem experimental. Pode não ser hegemônica, mas é forte e principal; principal, porque estamos atentos ao que a sociedade está decidindo no que diz respeito aos caminhos pelos quais quer construir os seus sujeitos históricos; e principal também porque é dessa educação que estamos precisando (Bezerra, 2008, p.2).

Nessa perspectiva, não podemos abrir mão da idéia de que as práticas educativas na EJA são práticas políticas que se materializam em alternativas de pensar e fazer educação de forma diferente. Era o que buscávamos fazer através da troca com outros grupos como, por exemplo, o da Secretaria Municipal de Educação de Recife que trazia a Proposta Teimosia (1988) como “*Proposta curricular para a*

educação básica de jovens e adultos”⁴¹, A Escola Plural (1999), o SEJA de Porto Alegre (1995), além da interlocução com grupos nas Universidades como o da UFMG. Ao mesmo tempo, ensaiávamos as primeiras tentativas de construção de uma proposta curricular. Importa destacar que estava sendo lançada em 1997 a referencia oficial da proposta Curricular do 1º. Segmento do Ensino Fundamental (MEC, 1997), com que também passamos a contar.

No entanto, nos registros dos educadores, estudantes universitários envolvidos no NEJA, encontramos várias reflexões que dão a pensar sobre o desafio que significava, naquele momento inicial, construir um currículo no processo da experiência, como podemos observar neste fragmento de relatório de um educador: “Tinha a curiosidade de descobrir como que um projeto que não continha currículo, nem tempo definido para cumprir seus objetivos, poderia funcionar... (Relatório A, 1998, p.2)⁴². Essa reflexão mostra que vivíamos, naquele momento, o sentido do alternativo como experimentação, embora cientes de uma outra ênfase que respaldava a nossa proposta em construção: a que afirma a educação de jovens e adultos como direito à educação e à formação. Como uma das responsáveis pela coordenação do grupo, assumíamos a cumplicidade no processo tendo, no entanto, a preocupação de construir a proposta coletivamente, o que nos permitia também caracterizar a experiência como instituinte no sentido benjaminiano quando, conforme Bragança (2005),

A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma à experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, não se afirma como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras. Podemos ainda articular este conceito ao sentido de “origem”, em Benjamin, pois o instituinte, [...] não se

41 Coordenada pelo Professor João Francisco de Souza

42 Para preservar o anonimato, passamos a indicar os excertos dos relatórios com a referência de A.B.C para identificar autores diferentes.

confunde com o “novo”, mas é uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro. Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar recuperando, assim, o sentido de uma memória viva, pulsante, onde o olhar para o passado potencializa o presente e nos ajuda na construção dos projetos de futuro, experiência ancorada em uma memória que é capaz de prometer (p.2).

É da memória dessas práticas alternativas e instituintes que buscamos o valor das narrativas contidas nos registros dos educadores que continuam potencializando o presente, no sentido de compreendermos melhor os conflitos, na busca coletiva de construções curriculares requeridas por cada grupo, com suas sofridas histórias, memórias e experiências.

Nesse sentido trazemos, para compartilhar, a rica experiência vivida por uma educadora em uma comunidade periférica, em que algumas questões curriculares se evidenciaram guardando estreita relação com as questões levantadas. No que se refere à organização de propostas curriculares para a EJA, encontramos nos seus registros a idéia de que os conflitos no diálogo com os educandos foram os principais dispositivos que mobilizaram a sua prática.

Um dado importante que não pode passar despercebido é que a relação com os movimentos sociais e a participação deles na revitalização das práticas curriculares era um dos nossos objetivos, daí o nosso deslocamento da UFES para assumirmos demandas de extensão em comunidades periféricas o que, neste caso, foi também conflituoso.

Nesta comunidade, em especial, várias foram as práticas produzidas num contexto bastante adverso, desafiador.

Planalto Serrano é provavelmente um dos maiores bairros

do município de Serra, composto de três blocos, A, B e C, com cerca de 7.300 moradores, oriundos, em sua maioria de regiões pobres do Sul da Bahia e do Norte do Estado; trabalhadores rurais que vieram fugindo da seca, fome e exploração; jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso a escola por não encontrarem condições sociais para realizar esse direito. Trata-se de uma comunidade com uma demanda de educação de jovens e adultos inquestionável, haja vista que apenas uma escola atende ao público de jovens e adultos. É nesse contexto que o NEJA vem atuando desde 1999, em alguns momentos com dificuldades, que penso estar presente em qualquer ação que busca uma nova identidade para a EJA. Acredito que a prática e os espaços do processo formativo estão condicionados pelas circunstâncias culturais, históricas, políticas, sociais, e econômicas de sua existência. Em Planalto Serrano sentimos e vivenciamos esses condicionantes (Relatório B, 2001, p. 1).

A rememoração do contexto traz de volta o caráter das práticas alternativas e instituintes em que nos envolvemos ao responder pela demanda real de oferta de uma sala de aula de EJA naquela comunidade, e ao tentar dialogar com as necessidades expressas dos educandos, pela escuta quando, então, se criam condições para que eles participem do processo. A exemplo do que se segue, também nos demais contextos, os educandos são instigados a participarem do processo, opinando, trazendo suas críticas, expressando suas necessidades de aprendizagem. Com esse grupo foi importante o diálogo porque

[no] primeiro contato, em que conversamos sobre as expectativas para o ano, constatamos que todos os alunos presentes estavam freqüentando a escola regular e de certa forma exerciam uma pressão para que

reproduzíssemos em sala todo o ritual do modelo da escola. Para eles a aula neste horário (vespertino) teria um caráter de reforço e esperavam que utilizássemos as cartilhas e os exercícios da outra escola. Fiquei totalmente apreensiva e sem muita ação. [...] Contudo levei para a aula seguinte algumas falas do texto do Ciço⁴³. A partir destas falas discutimos as concepções de escola, o papel da escola, o que a escola ensina, qual o valor dos conteúdos escolares. O debate foi muito rico, mas no momento de registrar os alunos se recusavam ou o faziam mediante muita insistência (Relatório B, 2001, p.2).

Neste debate concepções de currículo emergem, evidenciadas pelas necessidades dos educandos de reprodução do modelo e dos rituais da escola, além da valorização do conhecimento escolar, em detrimento dos seus saberes e conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que apresentam resistências em se assumirem nas suas origens, o reconhecimento de suas culturas e identidades que apontavam para outros tempos-espacos e necessidades de formação. Observa-se também o conflito e a resistência da educadora em ceder sem problematizar, provocando os educandos a pensarem o currículo e o sentido da escola naquele espaço comunitário, instituindo a prática da negociação como possibilidade de abertura para novos diálogos, nos tempos da EJA caracterizados como “tempo de aceitação, tempo de amadurecimento, de mudança de atitudes, de se reencontrar enquanto sujeito social, de ver novas possibilidades e horizontes” (Relatório B, 2001, p.3). Essas práticas guardam estreita relação com as análises dos estudos de caso em que Haddad (2000) destaca

uma forte ênfase na participação dos estudantes, não só através de processos participativos para consultas sobre o modelo de currículo a ser adotado, mas também na

43 In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

forma como os conteúdos são incorporados no cotidiano da sala de aula, resgatando práticas participativas onde o educando tem papel fundamental. Os alunos também foram chamados a participar através das suas histórias de vida, como estratégia de incorporação da sua realidade aos conteúdos escolares (p.15).

Ainda tomando a referência da análise das práticas desenvolvidas neste grupo podemos destacar a tentativa de exercitar estratégias de reconhecimento da heterogeneidade. Se naquele contexto a compreensão da heterogeneidade ainda se restringia a níveis de conhecimento, níveis de domínio de leitura e escrita, já naquele momento também as diferenças geracionais começavam a requerer trato específico, principalmente no contexto das salas, de aula da UFES, onde passamos a contar com maior presença de jovens. É nesse mesmo grupo também que a resistência em pensar os temas relativos aos sofridos percursos de vida de cada um acaba por ser absorvida e transformada no reconhecimento da realidade violenta do bairro que afeta a todos. O que fez com que a temática da violência se tornasse objeto de conhecimento e de interesse de estudo, envolvendo conteúdos que extrapolam a restrição das grades ao conteúdo escolar

O mais interessante aconteceu quando passamos a discutir as causas geradoras da violência, depois de listá-las, começamos a aprofundar os estudos sobre cada uma delas; e assim passamos pela cultura do consumo, a desvalorização da vida, a impunidade, a falta de políticas públicas e finalmente o êxodo rural, que foi a causa com que mais se identificaram (Relatório, B, 2001, p.3).

No entanto, as práticas caracterizadas como heterogêneas tomam outro tom, quando a diferença se faz sentir na atuação de um outro grupo formado por trabalhadores da construção civil, no canteiro de obras de uma empresa. Nesse contexto se fez sentir, de forma

talvez mais densa, o significado do trabalho coletivo devido à atuação docente em duplas, com educadores de áreas específicas. Pela característica do grupo, as necessidades de aprendizagem manifestas pelos trabalhadores envolviam os conteúdos de matemática e linguagem, o que significava que o currículo a ser praticado buscava,

para além de ensinar a ler, escrever e fazer contas (objetivos imediatos dos alunos, levá-los a ver e ler o mundo de forma mais ampla. Para isto tínhamos que ir além dos objetivos imediatos e que o currículo para o qual estavam sendo certificados não se limitasse a seriação (Relatório C, 2000, p.1.)

Este mesmo educador ainda nos traz memórias importantes para se pensar a questão da seleção dos conteúdos escolares e das necessidades de aprendizagem da matemática.

a matemática vem a ser novamente um desafio. No contexto da Paranaíba, temos uma realidade diferente que requer os conhecimentos básicos, e para atender as necessidades específicas temos que trabalhar com a matemática no contexto da construção civil. Isso leva para os conteúdos da geometria, ao estudo das formas geométricas comuns aos educandos e comuns também ao tipo de obra realizada. A especificidade é impressionante pois mostra o que é a EJA, cada turma com uma necessidade diferente (p.2).

Na construção dessas práticas curriculares, as relações entre educação e o mundo do trabalho pulsavam mais forte, demandando dos educadores, no percurso da experiência e nas condições concretas de sua execução, compreender e lidar com o cotidiano dos trabalhadores e com as concepções que envolvem a formação, “seja em uma perspectiva de reprodução da lógica produtiva perversa do capital seja em uma perspectiva da invenção de uma outra lógica que pressupõe

a transformação dessa realidade”(Relatório, D, 2001, p.1). Com esse foco, a educação dos trabalhadores estaria “voltada para a formação desses sujeitos, e não para a lógica de torná-los simplesmente mais produtivos, qualificados, capacitados, competentes etc.”(Relatório, Educador E, 2001, p.2). Nessa perspectiva, os conflitos marcaram todo o curto período dessa prática que podemos caracterizar como uma prática de resistência aos modos de trabalho alienado, e da educação requerida pela empresa, dentro de tempos-espacos que desconsideram o direito à educação e os elementos da formação humana.

O QUE DESAFIA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS NA EJA?

Da articulação das memórias que nos foi possível trazer para essa reflexão, na relação com as questões abordadas e com outras práticas evidenciadas por estudos no campo da EJA, temos a considerar os avanços conquistados no ordenamento jurídico da nova LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais que deslocam a ênfase da EJA como prática compensatória de educação para afirmá-la como um direito e como modalidade da educação básica. No entanto, o aparato legal se confronta com as dinâmicas dos contextos que demandam a EJA, ao afirmar a obrigatoriedade das diretrizes curriculares para “a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 04), ao mesmo tempo em que podem ser tomadas como referências “para as iniciativas no âmbito da sociedade civil a partir de uma concepção de educação no sentido amplo” (p. 04), Essas vertentes, traduzidas como escolarização e educação para a cidadania, parecem constituir um dos desafios para a construção de currículos nos contextos locais. Segundo Hadadd (2000) no estado arte já referido,

[...] há uma tensão de métodos, formas e concepções que, aparentemente, até o momento, permanece em

disputa. É isto que os artigos revelam: por um lado uma forte necessidade de formalização de processos dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro lado, forte tensão para flexibilização, no tempo e no espaço, na forma de organização do currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora de escola. Há aqueles que desconfiam que a escolarização, como espelho na escola atual, é a morte do sentido político e pedagógico para a EJA (p.19).

As tensões evidenciadas não deixam de constituir uma das questões cruciais do currículo, que é o da relação entre educação e poder ou seja, o papel da educação e do currículo na relação entre indivíduos ou grupos que estão submetidos ao arbítrio de outros (Moreira e Silva, 1995) apud Jóia (1999. p28).

Nas memórias das práticas analisadas, essas tensões estão presentes e compartilham, inclusive, estratégias na solução dos problemas e impasses enfrentados pelos educadores na seleção dos conteúdos curriculares, na definição de estratégias em que os educandos participam “como atividade marcada por conflitos e tentativas de solução negociadas” (Jóia, 1999, p.28), como expresso nos casos dos relatórios B e C. No que se refere à valorização dos conhecimentos prévios, este mesmo autor destaca que “a exploração dos saberes de experiência demanda dos professores o conhecimento técnico específico que lhes auxilia a prestar atenção e considerarem a dinâmica dos conhecimentos prévios dos educandos”(p.30), o que foi possível observar nos registros do educador A quanto à prática de valorização dos conhecimentos do educandos e sua dificuldade em sistematizar o conhecimento explorado.

Ainda em interlocução com a produção no campo da EJA, embora as análises indiquem a prevalência de estudos sobre concepções, práticas e metodologias de ensino, isso não foi suficiente

para produzir “resultados consistentes com relação à formulação de propostas para o desenvolvimento curricular ou de metodologias de ensino adequadas e eficazes” (Haddad (2000 p.12) o que, a nosso ver, indica a persistência do desafio e a necessidade de abertura do campo para dialogar com a multiplicidade de outras experiências em outros campos de conhecimento insuspeitos, talvez. Consideramos no entanto, principalmente a partir das praticas que continuamos a pensar e a produzir, que o que desafia a construção de currículos na EJA é a sua assunção do que vimos praticando e que ousamos chamar de currículos alternativos-oficiais, a partir da instigação de Corazza (2001). Para esta autora, passada a explosão de teorias e práticas no campo educacional crítico, a partir do final da década de 1960, seguimos marcados culturalmente pela lógica binária que rege nossas praticas discursivas.

Vivíamos no campo educacional crítico, uma “explosão” de teorias e práticas. Teorias da reprodução econômica. Nova sociologia da educação e do currículo. Oposição à política dos governos militares. Pedagogia libertadora e dos conteúdos. Teorias da resistência. Práticas de educação para a cidadania. Pesquisa-ação. Planejamento participativo. Movimento de reconceptualização do currículo. Educação, trabalho e democracia. Desvelamento da ideologia. Caça ao oculto do currículo (p.101).

Neste cenário a autora, ao analisar propostas curriculares oriundas de um governo progressista e de outro conservador, problematiza a lógica que nos permitia distinguir nossos opositores que ocupavam o centro do poder operando as reformas educativas, dentre elas, a reformulação curricular.

Do centro de seu poder, “eles” propunham e implementavam o “currículo oficial”: burocrático, ideologicamente tecnicista, hegemonicamente explorador, reproduzidor de privilégios, produtor de desigualdades. Contra

sua autoridade, produzíamos os “nossos currículos”: alternativos, marginais, paralelos, nascidos das bases. Estes sim, currículos arduamente produzidos como populares, emancipatórios, revolucionários, socialistas. Currículos que davam sustentação às lutas políticas dos movimentos sociais, às identidades dos novos sujeitos da história e aos sonhos progressistas de uma futura sociedade democrática, mais justa e igualitária (p.101).

Partilhamos com a autora o percurso dessas lutas, considerando que, em especial na EJA, a prevalência das experiências alternativas naquele contexto tenha sido (e quase sempre o foi) talvez o que configurou este campo como marginal, não reconhecido no âmbito da tradição pedagógica, sendo suas experiências consideradas fragmentárias, descontínuas, na visão de alguns pesquisadores, o que perpassa, inclusive, as análises do *Estado da Arte* já referido. Seria como se a descontinuidade se tornasse um estigma, pelo olhar das políticas públicas, o que faz com que as construções curriculares gestadas nas experiências alternativas sejam então desprezadas, tornando-as inexistentes, sem visibilidade.

Não sem razão, a perspectiva de currículo que desloca o foco do conhecimento escolar para a cultura (Moreira, 2006) cria possibilidades para que os saberes-fazer da educação de jovens e adultos (EJA), às vezes ainda tornados invisíveis pela monocultura do saber científico, ofereçam indícios de possibilidades de produção do que Boaventura (2007) denomina “uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico [vem sendo chamado] a dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber do camponês”, (p. 32). Afinal não tem sido essa uma das questões que interpelam a formulação e a prática de currículos na EJA? Não integram esses segmentos boa parte dos grupos que configuram a sua diversidade cultural?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não poderíamos deixar de retomar ao final as idéias que ficaram em suspenso e que tem nos envolvido como resultado das práticas que buscamos evidenciar. Em conexão com as proposições e críticas de estudiosos do currículo, com quem dialogamos neste texto, acolhemos a recomendação de Moreira (1999) quando ele provoca os curriculistas a “atuarem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas, e avaliando” (p.30). Nesse sentido é que podemos afirmar que as práticas alternativas-oficiais questionadas por Corazza (2001) ganham atualidade no nosso contexto, quando podemos exercitar a cumplicidade nos movimentos de mudança das políticas e práticas curriculares de EJA no município de Vitória. Nesse caso, as práticas alternativas se tornaram oficiais e requerem hoje movimentos permanentes de acompanhamento, avaliação e trocas entre todos os envolvidos no processo, para que as políticas se tornem perenes.

BIBLIOGRAFIA

BEZERRA, Aida. A educação alternativa hoje. In: <http://www.direitodeaprender.com.pt> Acesso em 15/02/2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira. Memórias e praticas instituintes na escola. <http://www.uff.br/aleph/experienciasinstituintes/experiênciasintituintes.htm> Acesso em 21/07 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, de 23/12/1996.

_____. **PARECER CEB n. 11**, de 10/05/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CEB, DF.

CORRAZA, Sandra Maria. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2001, n. 17, p.100-108.

CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação educativa, 2000.

JOIA, Orlando. et al. Propostas curriculares de Suplência II (2.º seg. do ensino fundamental supletivo). **Relatório de pesquisa**. São Paulo: Ação educativa, 1999.

MOREIRA, A. Flávio; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. In: Presidência da República, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Fundamental - **Indagações sobre o currículo**. Versão preliminar. 2006. (p.17-48).

MOREIRA, A. Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOREIRA, A. Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação de Jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1997.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Construindo uma proposta político-pedagógica na educação de jovens e adultos**. Vitória, Centro Pedagógico, UFES 1997. mimeo.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador A**. Vitória, Centro Pedagógico, UFES, 1998.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador B**. Vitória, 2001.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador C**. Vitória, 2000.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador D.** Vitória, 2001.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador E.** Vitória, 2001.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Educação de jovens e adultos na UFES: desafios na busca da implementação da modalidade.** Vitória, Centro de Educação, UFES, 2007.

PAIVA, Jane. **Questões para pensar o currículo na EJA.** Vitória: 2004. Texto mimeo.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**; Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RECIFE. Teimosia. **Proposta curricular para a educação básica de jovens e adultos.** Recife: Pemafrá Gráfica e Editorial Ltda. 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SMED/PBH. **O tempo na educação básica de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Centro Gráfico da PBH, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Cadernos pedagógicos 6.** Relatos do Cotidiano. Porto Alegre: Stampa, Computação Gráfica, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. **Proposta de implementação da modalidade de EJA no município de Vitória.** Vitória, Dez. 2007. mimeo.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA MEDIÇÃO DO ALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS NOS DOMÍNIOS DO LETRAMENTO E DO NUMERAMENTO

Vera Masagão Ribeiro

Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa, Informação

Maria da Conceição F. R. Fonseca

Universidade Federal de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

O conceito de alfabetismo, referido às possibilidades abertas pela inserção de indivíduos e grupos na cultura escrita, sempre ocupou um lugar de destaque no campo da formulação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), antes mesmo de, na década de 1990, se firmar como referência também para a educação regular de crianças e adolescentes. Um primeiro fator que conferiu essa centralidade ao conceito de alfabetismo na EJA diz respeito à própria origem do campo, nas campanhas de alfabetização que tiveram lugar no Brasil e em várias partes do mundo a partir de meados do século XX. Nas décadas de 1950 e 1960, a aposta era no potencial que o domínio da tecnologia da escrita encerrava em termos de integração das populações tradicionais ou excluídas na modernidade do capitalismo industrial e da democracia liberal. As críticas a essa visão ingênua no potencial da aquisição da tecnologia da escrita, foco da alfabetização inicial, ampararam-se em estudos que passaram a abordar o alfabetismo como inserção nas culturas do escrito, fenômeno multifacetado, cujos impactos psicossociais poderiam ser muito diversos. Em termos pedagógicos, esse quadro conceitual dirigiu o interesse da Educação de Jovens e Adultos da alfabetização inicial para inserção dos educandos em práticas sociais em que se faz uso da linguagem escrita. As propostas de ensino passam, então, a procurar abordar

a leitura e a escrita em seus contextos reais de uso, os diferentes gêneros de texto, as intencionalidades de quem lê e escreve, pondo em marcha capacidades cognitivas de maior complexidade. Mais do que dominar os princípios de uma técnica de representação, o que está em jogo é a inserção na cultura escrita, processo que normalmente requer processos mais alongados de escolarização.

A partir dessa compreensão do alcance do alfabetismo, fundamentam-se as críticas às campanhas de curta duração voltadas ao ensino das primeiras letras às populações analfabetas; passa-se a afirmar o direito à educação básica escolar também aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso quando crianças ou adolescentes. Para esse público, entretanto, é necessário dar especial atenção à adequação da educação escolar às demandas dos contextos sociais em que estão inseridos como cidadãos e trabalhadores. Nessa perspectiva, o estudo do alfabetismo ganha uma nova relevância pedagógica, indicando caminhos para uma educação escolar que promova mais imediatamente a inserção dos educandos em práticas culturais de um novo tipo, onde a linguagem escrita ocupa um lugar destacado.

Essa é uma das perspectivas que anima os trabalhos desenvolvidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), programa de pesquisa empreendido, em parceria, pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, com o objetivo de divulgar dados e análises sobre as condições de alfabetismo da população brasileira. Além de evidenciar os efeitos da exclusão educacional e das desigualdades sociais no âmbito do acesso à cultura escrita, o INAF visa também aportar subsídios para projetos educativos que tenham como foco a democratização da participação na cultura escrita. Desde 2001, o INAF já realizou sete levantamentos nacionais sobre as habilidades e as práticas de leitura, escrita e matemática da população brasileira de 15 a 64 anos, além de alguns estudos especiais e avaliações de programas. Os dados do INAF são gerados a partir da aplicação de um extenso questionário sobre práticas de leitura, escrita e matemática em diversos contextos de vida, seguido de um teste composto de itens

que simulam tarefas cotidianas envolvendo habilidades de leitura e matemática, visando uma avaliação das capacidades de alfabetismo da população. Até 2005, eram mensuradas separadamente as habilidades de leitura e escrita e as de matemática. Em 2006, realizou-se um conjunto de análises psicométricas (Ribeiro e Soares, 2008) que fundamentaram a construção de uma única escala integrando esses dois domínios. Também na análise qualitativa dos tipos de habilidade que caracterizam cada nível da escala, foram encontrados paralelismos entre as referidas à leitura e as de matemática. A partir de então, as matrizes de referência que serviram à construção de itens foram inteiramente revistas, de modo a expressar essa nova abordagem, que integra os dois domínios do alfabetismo: o letramento e o numeramento (Ribeiro e Fonseca, 2009; Fonseca e Ribeiro, 2009).

A RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA DA MATRIZ

A necessidade de orientar o ensino para a aquisição de habilidades ou competências aplicáveis aos contextos práticos de vivência de educandos jovens e adultos envolve um desafio significativo no que se refere à organização do ensino e à formação dos educadores. Como conduzir um processo pedagógico voltado para os usos sociais da leitura, da escrita e da matemática sem se perder na reprodução desordenada de situações de uso? Que progressões didáticas sugerir? Que progressos esperar para cada nível? Que aspectos enfatizar nas diversas situações para garantir o domínio daquelas competências e conhecimentos essenciais? A dificuldade de responder a essas perguntas pode levar os educadores a se apegar a modos tradicionais de abordar conteúdos de linguagem e matemática na escola, sobretudo porque são mais facilmente *didatizáveis*.

Ao desenvolvermos a matriz de referência do INAF, apostamos na sua utilidade não apenas como ferramenta de pesquisa, mas como referência pedagógica. Com efeito, se a avaliação pretende ser uma aliada na promoção de uma educação de qualidade, mais afinada com as demandas sociais e cognitivas da atualidade (Fernandes, 2008),

a descrição acurada de sua matriz de referência é fundamental não apenas para orientar e padronizar o trabalho de especialistas na construção de itens de avaliação, mas também, e principalmente, para sustentar sua compreensão e utilização por parte dos educadores que delas venham a se servir. Uma primeira contribuição para a compreensão e operacionalização dessa perspectiva de ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades é a exploração exaustiva dos domínios que se quer ensinar e avaliar, o que se traduz no esforço de formulação de descritores das tarefas onde as habilidades estão implicadas. Além disso, a testagem de uma grande quantidade de itens e sua calibração com base na TRI oferecem um excelente material empírico para se analisar os fatores de dificuldade das tarefas cognitivas envolvidas nos domínios avaliados, de onde podem ser derivadas orientações relativas à progressão das aprendizagens esperadas nos diversos níveis de ensino. Além disso, apesar do amplo reconhecimento de que a capacidade de leitura é chave para todas as aprendizagens escolares e para ampliar possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, os educadores brasileiros carecem ainda de referências claras sobre como trabalhar de forma integrada para desenvolvê-la nas diversas disciplinas escolares.

O esforço empreendido para reelaborar a matriz de referência do INAF, integrando os domínios do letramento e do numeramento, oportunizou a construção de um quadro conceitual acerca dos processos cognitivos envolvidos na compreensão de textos escritos, ao mesmo tempo abrangente e rico em exemplos testados empiricamente. A análise dos resultados de testes de alfabetismo aplicados junto à população brasileira empregando mais de 100 itens permitiu a delimitação de grandes conjuntos de habilidades e análise dos fatores de dificuldade envolvidos nas diferentes tarefas de alfabetismo descritas. Na nova matriz, cuidou-se também – e esse é outro aspecto importante se se quer assumir esta avaliação como instrumento para compreensão da diversidade de práticas e demandas de alfabetismo da população brasileira e como subsídio para propostas pedagógicas mais avançadas – de explicitar a variedade de textos sobre os quais

as habilidades de alfabetismo são postas em uso, uma vez que as habilidades cognitivas não se desenvolvem no vazio, mas aplicadas a conteúdos e contextos que também ajudam a moldá-las.

A construção da matriz do INAF tomou como base matrizes utilizadas em estudos internacionais, especialmente os empreendidos pela OECD e Unesco (OECD & Statistics Canadá, 2000 e 2005; Unesco, 2005; OECD, 2006; Baer, 2007). Especialmente com relação aos fatores de dificuldades, muitas pistas foram encontradas nesses antecessores.

A integração entre os domínios do letramento e do numeramento, entretanto, é uma abordagem original que, ao nosso ver, revela possibilidades de articulação do trabalho de docentes de diversas disciplinas, mostrando horizontes comuns a serem buscados por todos, por meio de procedimentos voltados para os mesmos propósitos, reconhecidos como objeto de estudo e responsabilidade educativa da ação pedagógica em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, pode também inspirar propostas mais flexíveis de promoção de habilidades de alfabetismo, inclusive em contextos não escolares, pautadas nas demandas de leitura, escrita e resolução de problemas presentes nos diversos contextos de vivência e exercício da cidadania, onde as divisões disciplinares características da cultura escolar não têm funcionalidade e não precisam e nem devem ser reproduzidas mecanicamente.

Pretendendo cumprir esses objetivos, estruturamos a matriz de referência para a medição de habilidades de alfabetismo do INAF em três tópicos: primeiramente discutimos as definições conceituais; em seguida apresentamos os tipos de texto cujas demandas e possibilidades de leitura e escrita mobilizam as capacidades de alfabetismo a serem avaliadas (e desenvolvidas numa proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos); e os descritores das habilidades, precedidos de análises sobre a natureza de cada conjunto e sobre os fatores de dificuldade envolvidos.

Na sequência, desenvolvem-se esses três tópicos acrescidos de breves considerações finais.

DEFINIÇÕES CONCEITUAIS

O termo *alfabetismo* corresponde em sua abrangência ao termo “*literacy*”, do inglês, mais frequentemente traduzido no Brasil como “letramento”, termo que se generalizou nos campos da pesquisa e da prática educacional. A definição operacional de alfabetismo utilizada no INAF associa-o à capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos de uso corrente – impressos, manuscritos ou eletrônicos –, para alcançar objetivos, ampliar conhecimentos e participar da sociedade. Como se verá mais adiante, no âmbito da nomenclatura adotada pelo INAF, o termo “letramento” e o termo “numeramento” – que designa não apenas um conjunto de habilidades que o sujeito mobiliza ao engajar-se em situações que envolvem números ou informações quantificáveis, mas também valores, critérios, disposições e estratégias que conformam tal engajamento (Fonseca, 2009) – serão utilizados para se referirem a domínios específicos do alfabetismo.

Entende-se que, nas diferentes esferas da vida em sociedade, no âmbito da família e da comunidade, do consumo, da educação formal e continuada, do trabalho, da política ou da religião, a linguagem escrita está presente em diferentes suportes, formatos e gêneros de texto, que são apreendidos e processados de modos variados segundo os propósitos das pessoas e as situações específicas. Para cada tipo de texto, finalidade e contexto de utilização da informação escrita, diversas habilidades são necessárias e os instrumentos do INAF procuram abranger, dentro de seus limites operacionais, essa diversidade de materiais, propósitos e contextos que compõe as práticas de letramento e numeramento na sociedade brasileira.

A capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre a informação escrita é vista como um contínuo que abrange desde o conhecimento rudimentar de elementos da linguagem escrita até operações cognitivas complexas que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e visão de mundo aportados pelo leitor.

Para fins de estudos específicos e de produção de indicações para ações pedagógicas, é possível distinguir, nesse amplo universo a que se denomina alfabetismo, pelo menos dois domínios: as capacidades de processamento de informações principalmente verbais – que compõem o domínio aqui denominado letramento – e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, associadas ao domínio denominado numeramento. Com efeito, vivemos numa sociedade que é grafocêntrica, mas que também é marcada pela hegemonia do recurso ao quantitativo para a descrição e controle dos fenômenos, de modo que as práticas matemáticas valorizadas socialmente apóiam-se nas tecnologias e/ou nos princípios da cultura escrita, que, por sua vez, se deixa permear pelos códigos e critérios da quantificação (Fonseca, 2009).

Como muitas vezes o campo da pesquisa e o das intervenções pedagógicas demandam estudos de cada um desses domínios separadamente, foram desenvolvidas, no âmbito do INAF, as sub-escalas aqui chamadas “de letramento” e “de numeramento”, baseadas na análise daqueles itens onde as respectivas capacidades são predominantemente requeridas. Cabe esclarecer, entretanto, que a separação das capacidades avaliadas no INAF em dois grupos, um que seria associado ao letramento e outro relativo ao numeramento, não tem a intenção demarcar campos distintos, mas de facilitar a apresentação e o acesso aos resultados produzidos, e de potencializar sua utilização no âmbito educacional.

TIPOS DE TEXTOS

Os itens do INAF abrangem a variedade de textos comumente encontrados nas várias mídias escritas e em diversos aparatos utilizados cotidianamente no ambiente doméstico, de trabalho, da cidade, etc. reproduzindo, na medida do possível, suas características formais. Os textos de tipo informativo predominam, tal como ocorre no conjunto das leituras realizadas ordinariamente pela grande maioria

das populações adultas, mas a leitura de textos ficcionais também é contemplada, retratando práticas de alfabetismo próprias do ambiente escolar ou da produção e do consumo cultural. As tarefas relativas a textos informativos e literários consideram as especificidades de cada um desses universos.

A leitura de textos não ficcionais é feita com a finalidade de conhecer o mundo real: como as coisas são ou foram e por quê. A leitura é feita para buscar informação, conhecer, ou ainda orientar a ação ou refletir. Os textos informativos muitas vezes não precisam ser lidos do começo ao fim: lê-se até o ponto em que o objetivo foi atingido. Esse processo é facilitado por subtítulos, imagens, gráficos, diagramas ou ilustrações. Em contextos educacionais, esses textos se prestam ao estudo de certos *corpora* de conhecimento, circunstâncias em que se requer quase sempre uma leitura mais analítica, orientada para o estabelecimento de relações ou memorização de aspectos relevantes, exigindo sucessivas retomadas.

Já a leitura literária é aquela em que o leitor se envolve com o imaginário: fatos, cenários, ações e reações, personagens, atmosfera, sentimentos e idéias; além de apreciar a própria linguagem. A capacidade de compreender e apreciar esses textos envolve também algum conhecimento de mundo e dos gêneros literários. Os textos podem ser narrativas ficcionais (contos, historietas ou passagens de narrativas maiores) ou poesia. Textos ficcionais podem, em muitos casos, ser processados de modo fluente e espontâneo; algumas vezes, entretanto, especialmente em contextos educativos, a literatura também requererá do leitor uma atitude mais analítica, atenta a detalhes e às conexões possíveis, convocando às releituras.

Entre os textos que se prestam à leitura de informação e também entre os literários podemos distinguir textos contínuos e textos não contínuos. Os tipos principais em cada uma dessas categorias estão arrolados no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de texto base para construção de itens de alfabetismo

	Textos Contínuos	Não contínuos
Textos informativos	<ul style="list-style-type: none"> • Descritivo • Narrativo • Expositivo • Argumentativo • Instrucional/ normativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Anúncio • Formulário • Tabela • Gráfico • Diagrama • Mapa
Textos literários	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • historieta; fábula • conto • passagem de narrativas mais longas 	<ul style="list-style-type: none"> • poema • letra de música • histórias em quadrinhos

DESCRITORES DAS HABILIDADES

Os testes do INAF também abrangem uma variedade de operações cognitivas implicadas no processamento da leitura, de acordo com os tipos de texto, das demandas da situação ou objetivos do leitor, aspectos que, nos testes, se traduzem por meio das tarefas propostas nos itens. Quase sempre, as tarefas de leitura e escrita e resolução de problemas envolvem mais de uma habilidade mas, na elaboração dos itens de teste, procura-se focalizar uma habilidade dominante, de modo a facilitar a descrição qualitativa dos níveis de proficiência correspondentes.

As habilidades de alfabetismo que o INAF focaliza prioritariamente são aquelas mobilizadas para realizar tarefas não escolares de leitura, escrita e processamento de informação quantitativa. Entretanto, para favorecer a utilização da sua escala de proficiência na avaliação de programas de alfabetização inicial, para o que é conveniente contar com uma descrição mais detalhada dos níveis mais baixos de proficiência, foram acrescentadas à matriz de referência e ao banco de itens tarefas relativas a habilidades

elementares. A matriz de habilidades medidas pelo INAF abarca, dessa forma, quatro conjuntos de habilidades funcionais e quatro de habilidades elementares, tal como arroladas a seguir:

1. Habilidades Funcionais:

- 1.1. Localização;
- 1.2. Integração;
- 1.3. Elaboração;
- 1.4. Avaliação.

2. Habilidades elementares:

- 2.1. Reconhecimento de letras, algarismos e sinais gráficos usuais;
- 2.2. Leitura de números e palavras, fluência;
- 2.3. Reconhecimento do tipo ou finalidade de textos / instrumentos;
- 2.4. Registro escrito.

Para cada um desses conjuntos, é possível determinar, com base em testes já realizados, os fatores que tornam as tarefas menos ou mais difíceis. Tais fatores são comentados a seguir, acrescidos de listas de descritores que especificam os tipos de tarefas onde as habilidades podem ser evidenciadas. Esses descritores servem de parâmetro para a elaboração de itens para teste e para a descrição nos níveis de proficiência.

HABILIDADES FUNCIONAIS

Localização

Diz respeito à capacidade de identificar num texto uma ou múltiplas informações, que podem estar expressas de modo literal ou não. As tarefas mais simples envolvem a localização de uma só informação. Quando se solicitam várias informações, é mais fácil quando se especifica a quantidade de informações que se deve buscar: por exemplo, a pergunta “quais são os três materiais necessários para...” oferece menos dificuldade que “quais são os materiais necessários para...”.

O tipo de informação requerida também interfere no grau de dificuldade da tarefa: números, objetos ou pessoas são mais facilmente identificáveis que objetivos, condições, ações ou processos. No caso de informação numérica, exigências maiores podem se apresentar, por exemplo, na leitura de expressões de medidas ou na localização de informação em tabelas de dupla entrada.

A necessidade de considerar múltiplas condições na seleção da informação requerida também é um fator de dificuldade, uma vez que envolve um nível de controle cognitivo maior. Exemplo de uma pergunta que exige a consideração de múltiplas condições seria: “cite uma solução para o problema X que não tenha sido ainda aplicada na América Latina e que tenha baixo custo”.

Outro fator que dificulta as tarefas de localização é a presença de distratores, ou seja, informações alternativas e plausíveis, especialmente quando localizadas nas proximidades da informação requerida. Finalmente, o formato, a extensão e a complexidade dos textos, assim como a familiaridade do leitor com o tema tratado e a forma do texto podem facilitar ou dificultar as tarefas. Por exemplo, para muitos leitores, a localização de informações em tabelas pode ser mais difícil do que sua localização num texto contínuo, enquanto que, para aqueles familiarizados com essa forma de representação, a organização de dados em linhas e colunas facilita essa localização. Por sua vez, uma informação disposta no final de um texto longo ou informações dispersas no texto serão mais dificilmente encontradas, como também aquelas que se encontram em textos que tratam de temas muito abstratos ou pouco familiares ao leitor.

- Descritores para o domínio do letramento:
 - Localizar uma informação cuja disposição no texto é saliente ou canônica (título, autor, remetente, destinatário).
 - Localizar uma ou mais unidades de informação explícita(s), expressa(s) de forma literal ou realizando pequenas inferências (a informação do texto não corresponde literalmente à forma da consigna).
 - Selecionar uma ou mais unidades de informação, observando uma ou múltiplas condições.

- Descritores para o domínio do numeramento:
 - Localizar informações numéricas (indicação de quantidade, registro de datas, horários ou períodos, preço, códigos, etc) em textos diversos (avisos, notícias, especificações técnicas, rótulos, etc).
 - Ler relógio de ponteiro ou digital e outros aparelhos de medida comuns (balança, régua ou recipiente graduado em mililitros ou fração do litro, fita métrica, termômetro).
 - Localizar informações em calendários.
 - Localizar informações numéricas em diferentes formatos de tabelas.
 - Localizar informações numéricas em gráficos de coluna, setor e linhas.

Integração

A integração de informações exige do leitor a capacidade lidar com dois ou mais elementos, comparando-os, ordenando-os (maior/menor, mais/menos, antes/depois etc) ou ainda estabelecendo outros tipos de nexos lógicos entre eles (referenciação, sinonímia, causa/efeito, parte/todo, fonte/dado ou opinião, etc). Tanto para a compreensão quanto para a produção de textos, o sujeito precisa constantemente integrar informação já dada com informações novas introduzidas à medida que o texto progride. No caso de textos com informação numérica, a integração das informações pode implicar muitas vezes o domínio de noções e a realização de alguma operação matemática, ou ainda a associação entre números e grafismos (no caso de leitura de gráficos, mapas, diagramas, etc.)

Ainda que as tarefas relativas a essa habilidade demandem o tratamento de informações *do texto*, elas tendem a exigir do leitor maior grau de inferências e conhecimento *extratextual* do que aquelas relativas à localização; as condições para melhor realizar tais inferências demandam, pois, maior familiaridade com as temáticas ou contextos socioculturais e linguísticos aos quais as informações se referem, com os tipos de texto, ou ainda com algumas idéias e princípios matemáticos e técnicas operatórias.

Os fatores de dificuldade das tarefas que envolvem as

habilidades de integração são os mesmos já descritos para as tarefas de localização, somando-se os relativos ao grau de complexidade dos nexos lógicos ou idéias matemáticas que o leitor deve colocar em marcha. As tarefas serão também mais fáceis ou difíceis dependendo do quão explícitos ou implícitos são esses nexos ou as idéias matemáticas envolvidas, o que vai exigir a realização de inferências de maior ou menor alcance por parte do leitor/resolvedor. Informação contra-evidente ou proposições que contrariam o senso comum são elementos que dificultam a tarefa, uma vez que exigem maior rigor analítico e objetividade, ou a clara distinção entre as proposições do texto e as próprias crenças.

Nas tarefas que envolvem informações quantitativas e operações aritméticas, os valores envolvidos podem interferir na dificuldade da tarefa, especialmente se as alternativas para as técnicas de cálculo forem restritas (se for vedado o uso da calculadora, por exemplo), mas as dificuldades estão mais relacionadas à compreensão da situação-problema, o que supõe a identificação dos dados que são relevantes para a solução, a seleção da operação necessária e a perspicácia para avaliar a coerência da resposta.

Descritores para o domínio do letramento:

- Identificar posição de nome ou palavra em lista ordenada alfabeticamente.
- Reconhecer o referente de termo substituto (pronomes, sinônimos, expressões anafóricas, siglas, nomenclatura científica ou popular).
- Reconhecer e utilizar elementos de referência externos ao corpo de texto (índice, sumário, glossário, nota de rodapé, nota bibliográfica).
- Identificar relações de causa / consequência quando não explícitas.
- Comparar afirmações, proposições, argumentos, fatos, características de coisas ou processos, acontecimentos, prescrições, etc. (por exemplo, qual dos comentários é o menos favorável, qual remédio tem mais contra-indicações, etc).

- Identificar semelhanças ou diferenças entre aspectos descritos, argumentos, orientações, processos, etc.
- Identificar evidências que fundamentam uma afirmação ou um argumento.
 - Relacionar regra ou generalização com caso(s) particular(es).
 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto.
 - Identificar relações entre personagens de uma narrativa.
 - Reconhecer características do personagem com base em suas ações.
- Sintetizar acontecimentos que constituem o conflito ou o desfecho de uma narrativa.
 - Reconhecer os motivos das ações dos personagens.
 - Identificar o foco narrativo (quem conta a história).
 - Reconhecer o efeito de sentido ou estético de certas escolhas lexicais ou sintáticas, do uso de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
- Identificar posicionamento implícito do autor ou narrador ou a moral implícita de uma historieta ou fábula.
 - Descritores para o domínio do numeramento:
 - Realizar contagens de coleções pequenas e coleções maiores, com elementos organizados ou dispersos, parcialmente visíveis ou que exigem recorrer a estratégias de agrupamento.
 - Contar cédulas e/ou moedas para conhecer o valor total ou obter um valor total dado.
 - Comparar números (códigos, indicadores de quantidade ou ordem, valores monetários, medidas, datas): maior/menor, mais/menos, mínimo/máximo, antes/depois, igualdade/diferença, dentro/fora de intervalos.
 - Reconhecer a relação entre o que se mede, a unidade de medida utilizada e a expressão da medida.
 - Reconhecer a relação de proporcionalidade direta ou inversa entre grandezas, em contextos cotidianos.
 - Resolver situações problema envolvendo adição, subtração, multiplicação ou divisão.

- Resolver situação problema envolvendo noção de dobro, metade e números fracionários usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$)
- Resolver situações problema envolvendo cálculo de área, perímetro ou volume.
- Identificar a parte e o total a que se refere uma informação fracionária ou percentual.
- Calcular um valor a partir da informação percentual ou a porcentagem a partir dos valores da parte e do todo.
- Comparar grandezas a partir de informações percentuais.
- Distinguir um evento probabilístico de um fato ocorrido.
- Conceber possibilidades a partir de operação combinatória.
- Avaliar a probabilidade de ocorrência de um evento.
- Comparar ou relacionar informações que constam de um gráfico ou tabela (inclusive no título, cabeçalho ou legenda).
- Localizar valores intermediários a valores assinalados numa linha graduada (como em indicadores de nível nas paredes de um recipiente, ou mostradores de aparelhos de medida, ou em eixos de gráficos).
- Reconhecer o significado do quadrante do gráfico na representação da direção e/ou do sentido da grandeza representada (por exemplo, valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência, etc).
- Identificar taxas de variação ou tendências de fenômenos representados por meio de gráficos.
- Relacionar a dimensão da representação cartográfica à escala utilizada.
- Relacionar as informações gráficas de um mapa ou diagrama com seu título, cabeçalho ou legenda.
- Resolver problemas que envolvem cálculo de perímetro ou área.
- Acompanhar numa planta ou maquete, a partir de informações verbais de posições relativas ou de direção, um percurso a ser trilhado
- Descrever verbalmente um trajeto, usando informações sobre posição, direção e sentido.

Elaboração

Esse tópico refere-se à capacidade de elaboração, criação ou recriação a partir de elementos textuais, seja por meio da produção de um texto próprio, seja pela resolução de problemas que envolvem diversas etapas e/ou que geram resultados parciais a serem retomados, situação em que é necessário não só dominar noções e operações matemáticas, mas também estabelecer um plano de resolução e controlar sua execução.

É provável que muitas tarefas relativas a essa habilidade comportem respostas pessoais, mas elas sempre devem estar baseadas nos elementos do texto ou no contexto dado ou de acordo com o gênero de texto sugerido.

Para a avaliação que se processa no âmbito do INAF, a codificação do desempenho dos sujeitos testados nas tarefas de elaboração deve levar em conta principalmente a organização do texto, a suficiência e a clareza das informações. Faltas ortográficas ou gramaticais, ou imperfeições na grafia de algarismos ou no traçado de gráficos, desde que não comprometam a compreensão, são desconsideradas.

Tendo em vista a dificuldade operacional de testagens em larga escala, as tarefas propostas devem envolver produções escritas breves, em torno de no máximo cinco linhas, ou esboço, preenchimento ou completamento de tabelas e gráficos que não demandem maiores recursos de desenho ou cálculo. Numa situação de sala de aula, ou em outros ambientes educativos, pode-se trabalhar com tais tarefas sem os limites impostos por essas restrições operacionais do teste.

Descritores para o domínio do letramento:

- Preencher formulários.
- Elaborar síntese de texto.
- Elaborar um texto (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos do texto ou do contexto dado.
- Reescrever um trecho de uma narrativa modificando ação ou reação de um personagem, ou o desfecho.
- Descritores para o domínio do numeramento:

- Resolver situações-problema, relativos a tarefas ou contextos cotidianos, que envolvem diversas etapas, com retomada de resultados parciais (calcular preços com desconto percentual, totalizar compra de quantidades diferentes de vários produtos, somar e dividir em partes iguais, etc)

- Preencher formulário com informação numérica
- Inserir ou organizar dados em uma tabela
- Representar dados em um gráfico de colunas, linha ou setor.
- Elaborar uma mensagem, descrição, exposição ou argumentação com base em informações quantitativas retiradas de textos (inclusive tabelas e gráficos) ou contexto dado.

Avaliação

As tarefas que visam verificar essa habilidade convocam explicitamente o leitor a aportar informação extratextual para confrontar com informação textual ou emitir parecer sobre ela. Em alguns casos, mais de uma resposta é aceitável, desde que o sujeito justifique sua posição, o que exigirá capacidade de elaboração da resposta com idéias próprias, sem perder de vista também os elementos do texto que as fundamentam. Também nesse âmbito, é necessário saber cotejar sem confundir as proposições do texto com as suas próprias, o que será mais difícil quando o texto traz informação polêmica ou contra-evidente.

A análise de aspectos formais do texto também exige que o leitor possa olhá-lo de fora, contemplando suas qualidades em relação a seus objetivos. A necessidade de conhecimento prévio sobre o tema, mas principalmente sobre o gênero textual tende a ser ainda maior do que nas tarefas descritas no tópico anterior.

Descritores para o domínio do letramento:

- Confrontar idéias do texto ou a moral da história com sua própria opinião, vivência ou visão de mundo, ou ainda com padrões morais ou idéias de senso comum.
- Julgar a clareza e a suficiência das informações do texto.
- Avaliar a veracidade de uma narrativa, a aplicabilidade de uma prescrição, a coerência de uma argumentação.

- Opinar sobre o posicionamento ou o estilo do autor do texto.

Descritores para o domínio do numeramento:

- Estimar medidas ou grandezas, guardando coerência com informações prestadas e/ou com o que é razoável no contexto.
- Avaliar a suficiência e/ou consistência dos dados de um problema entre si, ou deles com a solução apresentada ou produzida.
- Reconhecer os efeitos de sentido (ênfases, apagamentos ou distorções) provocados pela escolha de certos modos de representação de informação quantitativa (forma do gráfico, escala, escolha do padrão de comparação, escolha do intervalo estudado, escolha do total usado como referência para dados percentuais, escolha da unidade ou do sistema de medidas).

HABILIDADES ELEMENTARES

Reconhecimento de letras, algarismos e sinais gráficos usuais

O conhecimento das letras do alfabeto e dos dez algarismos indo-arábicos, indispensável para a leitura e a escrita, pode ser avaliado por meio de tarefas que envolvem a diferenciação entre letras, algarismos, desenhos e outros sinais gráficos; avalia-se ainda se a pessoa é capaz de reconhecer letras e algarismos pelo nome ou se sabe atribuir-lhes o som (no caso das letras) ou o valor (no caso dos algarismos) que indicam. Tal habilidade compreende ainda a identificação das tipografias impressas mais comuns (maiúsculas e minúsculas), além de caligrafia manuscrita.

As tarefas com menor grau de dificuldade são as que envolvem apenas a diferenciação entre o que é número, letra, desenhos ou outros sinais gráficos. A associação dos algarismos com os valores que representam é uma tarefa que praticamente todos os adultos dominam. Já a identificação das letras por seus nomes ou sons pode envolver mais dificuldades para adultos com pouca escolaridade. O mesmo se pode dizer com relação à identificação – pelo nome ou pela função – dos sinais de pontuação, além de sinais matemáticos usuais.

Descritores para o domínio do letramento:

- Diferenciar letras de outros sinais gráficos.

- Reconhecer uma letra dada (pelo nome ou como inicial de palavra ditada ou representada graficamente).
- Reconhecer uma mesma letra grafada em diferentes tipos (maiúsculas e minúsculas, cursiva e imprensa, tipos de fonte).
- Identificar (pelo nome ou função) sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, travessão, dois pontos).

Descritores para o domínio do numeramento:

- Diferenciar algarismos (arábicos) de outros sinais gráficos.
- Identificar um algarismo (associá-lo ao seu nome e/ou ao valor que representa).
- Reconhecer um mesmo algarismo grafado em diferentes tipos (cursivo e imprensa, tipos de fonte)
- Identificar (pelo nome ou função) sinais matemáticos que são usuais também em contextos não-escolares (+, -, x, =, ÷, $\frac{1}{2}$, %).

Reconhecimento de números e palavras; fluência

Nas fases iniciais da alfabetização, a capacidade de reconhecer palavras colabora com a compreensão das regras do sistema de escrita e com a fixação das relações grafo-fonêmicas. A capacidade de reconhecer palavras rapidamente também é fundamental para que a leitura de textos possa ser realizada com a fluência necessária. As tarefas envolvendo essa habilidade são mais fáceis quando as palavras estão em contexto (listas de palavras num mesmo campo semântico). Também são mais fáceis tarefas em que é preciso achar uma palavra dada (ditada) entre um conjunto de quatro ou cinco, especialmente quando cada uma tem uma inicial diferente. Tarefas mais difíceis envolvem a leitura oral de palavras escritas pelo próprio sujeito, especialmente se são palavras fora de contexto, palavras pouco usuais, palavras polissílabas e com padrões silábicos complexos.

Para que o leitor adquira fluência na leitura, é necessário, além do reconhecimento rápido de palavras, o domínio da prosódia característica da linguagem escrita (ritmo, pausas e entoação). A compreensão de um texto é dificultada quando a leitura é muito lenta ou cheia de hesitações e pausas em lugares inadequados. Por

isso, é importante que o leitor desenvolva fluência para que possa compreender e utilizar textos escritos como ferramentas cognitivas.

A verificação da fluência só pode ser feita quando a leitura é feita em voz alta. Cabe considerar que, além de meio de verificação da fluência, a leitura em voz alta é também uma tarefa que pode ser diretamente exigida em muitos contextos de uso corrente: leitura de um livro ou revista para uma criança, leitura das regras de um jogo para um grupo, leitura de um texto sagrado num culto, leitura de um discurso previamente preparado numa cerimônia, etc.

As tarefas mais simples para avaliar a fluência envolvem a leitura de sentenças com vocabulário e estrutura sintática familiares. Textos com sintaxe e vocabulário menos familiar tornam mais difícil a leitura fluente. A inibição diante da audiência também pode ser um fator a influenciar o desempenho da leitura em voz alta. A codificação do desempenho do sujeito no teste pode ser feita com base no julgamento do aplicador quanto às pausas realizadas (se a pausa é feita a cada sílaba ou palavra, ou seja, sem fluência; ou se o leitor as faz nas ocasiões adequadas, segundo a pontuação ou segmentos de sentido, portanto, com fluência). É possível, até mesmo, dependendo das intenções da avaliação e os parâmetros de comparabilidade que se quer estabelecer, lançar mão da utilização de equipamento para cronometrar o tempo gasto para ler uma passagem ou quantas palavras o sujeito lê numa determinada fração de tempo.

A leitura de números é necessária para a interpretação de textos onde figuram informações relativas a quantidades, ordem ou medidas. Além disso, a leitura de números, ao implicar uma certa compreensão do funcionamento do sistema de numeração, constitui uma base importante para a apropriação de técnicas operatórias escritas e estratégias de cálculo mental. As tarefas mais simples relativas a essa habilidade envolvem a leitura de números pequenos (de um ou dois algarismos), cujo registro escrito aparece frequentemente em situações cotidianas, e, eventualmente, associados a algum outro indicador de seu valor (como o valor das cédulas de dinheiro, por exemplo, associado também à cor e ao animal estampado na cédula). As tarefas

ficam mais sofisticadas quando envolvem números fora de contextos familiares, com muitos Algarismos e com zeros intermediários.

Também poderíamos pensar na leitura de frases envolvendo sinais e números. Não é o caso de contemplarmos, numa avaliação de alfabetismo funcional, expressões com símbolos matemáticos mais específicos de um tratamento formal da matemática. Referimo-nos, aqui, a expressões como as que denotam horários, por exemplo, nas quais os números são dispostos de uma certa maneira padronizada, e cuja leitura supõe conhecer não apenas os números, mas os demais sinais que compõem a expressão e a lógica de sua organização. Outro exemplo é a grafia de datas, que, no Brasil, muitas vezes são registradas numa expressão que traz três numerais, de dois dígitos cada, separados por barras inclinadas. Para ler a data, é preciso saber que o primeiro número é o que designa o dia; o segundo é o mês e o terceiro é a terminação do numeral que indica o ano.

Descritores para o domínio do letramento:

- Reconhecer determinada palavra (ditada) num conjunto dado de palavras escritas.

- Reconhecer determinada palavra numa sentença.
- Associar palavra ou sentença à imagem correspondente.
- Ler palavras em voz alta.
- Ler em voz alta sentenças ou pequenos textos.
- Descritores para o domínio do numeramento:

- Associar número à imagem correspondente (representando quantidade ou ordem)

- Reconhecer determinado número (ditado), num impresso com outras informações numéricas.

- Ler em voz alta números em contextos cotidianos (preços, horários, datas, números de casas) ou números maiores fora de contextos familiares (acima da casa dos milhões, com zeros intercalados, etc).

Reconhecimento do assunto, tipo ou finalidade de textos ou instrumentos

A habilidade envolve a identificação e apreensão do sentido

global de textos e instrumentos de medida em seus contextos. As tarefas por meio das quais essa habilidade pode ser verificada não envolvem necessariamente a decifração dos textos ou dos mecanismos envolvidos no instrumento ou na medida, uma vez que os mesmos podem ser reconhecidos por suas características formais ou ainda informações mais salientes como título, ilustrações, formato, etc.

Descritores para o domínio do letramento:

- Reconhecer diferentes tipos de materiais escritos pela configuração (jornal, aviso, convite, receitas, dicionários, agenda, cartas, listas, etc).

- Identificar assunto ou finalidade de textos pela configuração ou elementos salientes (títulos e imagens).

- Descritores para o domínio do numeramento:

- Reconhecer o tipo ou a função de textos numéricos (horário, data, medida, preço, número de ônibus, placa de automóvel, número de telefone, número de documento).

- Identificar a finalidade de um instrumento de medida ou selecionar instrumento adequado para realizar uma medição.

Registro escrito

As habilidades de registro escrito dizem respeito ao domínio das regras do sistema de numeração para registrar números com algarismos indo-arábicos ou do sistema alfabético-ortográfico para registrar palavras e sentenças por escrito.

No domínio do letramento, as tarefas para medir essa habilidade envolvem o registro de palavras ou sentenças ditadas, de modo que o sujeito testado pode focalizar sua atenção somente nas questões relacionadas à representação alfabética e ortográfica. Os itens mais fáceis envolvem registro de palavras familiares com padrões silábicos canônicos; os mais difíceis envolvem palavras mais complexas e a escrita de sentenças, onde é necessário dominar a correta segmentação do enunciado em palavras, uso de letras maiúsculas, etc. A gradação de dificuldade pode se dar também pela exigência de correção ortográfica ou apenas evidência de domínio do princípio alfabético e das principais correspondências gráfico-fonêmicas.

Já escrita de números pequenos pode mobilizar apenas recursos de memória da grafia dos numerais que os representam, especialmente se a tarefa alude a contextos conhecidos. A escrita de números grandes, entretanto, demanda a apropriação do funcionamento do sistema de numeração. A tarefa fica mais difícil quando envolve numerais com zeros intermediários ou com vírgula.

Descritores:

- Escrever palavras ou sentenças ditadas.
- Escrever números ditados (pequenos ou grandes, com ou sem zeros intermediários)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de as matrizes de referência serem o esqueleto das avaliações em larga escala, que hoje tanta influência têm no cenário educacional, pouco se tem avançado, no Brasil, na análise de seus pressupostos, formatos e funcionalidade. Tendo seus resultados seguidamente divulgados pela imprensa, muitas vezes de forma superficial e mesmo distorcida, as avaliações em larga escala requerem dos pesquisadores a elas dedicados um maior adensamento analítico, favorecendo um uso mais produtivo de suas referências por parte da sociedade em geral e, em especial, dos educadores. Para esses últimos, a compreensão dos domínios cognitivos que as avaliações em larga escala se propõem a mensurar (e sobre os quais teoricamente eles deveriam trabalhar) é condição para que essas possam repercutir positivamente em suas práticas pedagógicas. É fato que os testes padronizados, com base no lápis e papel, são limitados para abarcar o amplo leque de habilidades e atitudes que se espera que os alunos, especialmente os educandos jovens e adultos, desenvolvam. Porém, há avanços sendo realizados, com abordagens mais criativas da avaliação de aprendizagens, que permitirão que elas se aproximem da perspectiva abrangente que hoje se almeja imprimir aos objetivos educacionais.

A equipe do INAF, ao propor uma matriz de alfabetismo

que integra habilidades de letramento e numeramento, pretendeu inicialmente disponibilizar uma metodologia de medição do alfabetismo em populações jovens e adultas de caráter sintético, que pudesse ser útil à pesquisa social. Ao elaborar e divulgar a matriz de referência que lhe dá fundamento, acredita-se ser possível oferecer aos educadores um quadro conceitual que, auxiliando a compreender os desafios do enfrentamento do texto escrito em diversas situações de uso, contribua para a organização de seu trabalho pedagógico no desenvolvimento das capacidades de alfabetismo. As demandas e as possibilidades apresentadas nas diversas instâncias de uma sociedade pautada pela cultura escrita e pela quantificação tornam o domínio dessas capacidades decisivo para aprendizagens nos contextos escolares e fora deles, sendo, pois, fundamental organizar em torno delas um projeto pedagógico integrado para educação básica de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

BAER, Justine et al. *The Reading Literacy of U.S. Fourth-Grade Students in an International Context: Results From the 2001 and 2006 Progress International Reading Literacy Study (PIRLS)* S.l.: National Center for Education Statistics, 2007.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*. V.19, n. 41 set/dez 2008. p. 347-374.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento In: LOPES, Celi E.; NACARATO, Adair M. *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas : Mercado das Letras, 2009. p. 47-60.

FONSECA, Maria da Conceição F. R.; RIBEIRO, Vera M. *Letramento e numeramento na construção da (nova) matriz de referência do*

Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 4, 2009, Brasília. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2009. v.1. p.1-17.

OECD & Statistics Canada. *Learning a Living: first results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris: OECD, 2005.

OECD & Statistics Canada. *Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 2000.

OECD. *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: a framework for PISA 2006*. Paris: OECD, 2006.

RIBEIRO, Vera; SOARES, Tufi. Construção de escala combinada para a medição do alfabetismo em contexto não escolar. *Estudos em avaliação educacional*. V.19, n. 41 set/dez 2008. p 449-464.

RIBEIRO, Vera M.; FONSECA, Maria da Conceição.F. R. Matriz de referência para a avaliação do alfabetismo: uma proposta de abordagem integrada da leitura, escrita e habilidades matemáticas. *Lectura y Vida*. , v.XXX, n.3 set 2009. p.30-43.

UNESCO. *Standards and Guidelines For the Design and Implementation of the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Montreal: Unesco, 2005.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DA TEMÁTICA JUVENTUDE E ESCOLA

Juarez Dayrell⁴⁴

Universidade Federal de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende desenvolver uma análise da produção acadêmica brasileira em torno da temática Juventude e Escola, refletindo como vem se constituindo o campo da juventude enquanto objeto de investigação, os modos de aproximação com o fenômeno da escola, com os seus recortes, temáticas e abordagens principais. Tal análise será realizada a partir dos dados da pesquisa *Balanco e perspectivas do campo de estudos de juventude no Brasil em conjuntura de expansão* (Sposito, 2009)¹, que mapeou e realizou um balanço da produção de conhecimentos discente nos programas de pós-graduação brasileiros em torno da temática da juventude, de 1999 até 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social.

Inicialmente é importante ressaltar que o tema da juventude no Brasil alcançou maior visibilidade no país principalmente a partir de meados da década de 90, sendo produto da intersecção de vários campos e atores, dentre eles o político-governamental, o da prática social dos jovens e das instituições sociais e o acadêmico propriamente dito. No plano das políticas públicas é possível constatar que a juventude vem integrando a agenda política, mesmo que ainda de forma incipiente, sendo objeto de um número considerável de ações públicas tanto federais quanto municipais⁴⁵, consagrando

44 Professor da Faculdade de Educação da UFMG e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG (www.fae.ufmg.br/objuventude) Email: juareztd@uol.com.br

45 A pesquisa *Balanco e perspectivas do campo de estudos de juventude no Brasil em conjuntura de expansão* foi desenvolvida por uma equipe de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras coordenadas pela prof. Marília Sposito, cada qual responsável por um determinado tema. A escolha das áreas a serem investigadas teve como eixo delimitador os estudos que contemplassem, na formulação de seus apoios teóricos, uma dominante social, recaindo nas disciplinas das Ciências Humanas (Educação e Ciências Sociais) e das Ciências Sociais

paulatinamente, no campo político, a construção social do jovem enquanto sujeito de direitos, o que interfere não só no plano das ações juvenis, mas também nas representações sociais a respeito dos jovens.

No plano das práticas sociais, ao contrário das imagens socialmente criadas de uma geração alienada e consumista, podemos observar que os jovens vêm ocupando a arena pública através de formas de participação as mais diversificadas, muitas delas passando despercebidas, ou não sendo consideradas muitas vezes devido ao seu caráter descontinuo e/ou por ocorrerem à margem das formas tradicionais de participação, como os partidos ou sindicatos. Uma dimensão inovadora constatada em várias pesquisas sobre a juventude na última década⁴⁶ é o alargamento dos interesses e práticas juvenis, com ênfase na importância da esfera cultural que fomenta mecanismos de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, principalmente em torno dos diferentes estilos musicais. Esse quadro indica que as dimensões do consumo e da produção cultural têm se apresentado como campo social aglutinador dos sentidos existenciais da juventude, proporcionando também a formação de novas identidades coletivas.

Ao mesmo tempo, as instituições tradicionalmente encarregadas da socialização das novas gerações vêm sendo afetadas por rápidas transformações que interferem nas relações entre adultos e jovens nas últimas décadas. A desregulação das etapas (Peralva, 1997) e de sua descronologização (Spósito, 2005) têm sido constatadas, constituindo impactos no ciclo de vida e na experiência juvenil. Ao mesmo tempo, vem se afirmando recentemente a idéia da desinstitucionalização da condição juvenil (Dubet, 2002), relacionada à crise de uma determinada matriz que orientava a ação das instituições sobre os indivíduos. Tais processos expressam de alguma forma as mutações profundas que

Aplicadas (Serviço Social). Como critério de busca foi adotado os usos associados ou indiretos à categoria juventude. A fixação da faixa etária como critério para a busca de trabalhos foi adotada também, mas de modo ampliado, incluindo o grupo até 29anos. Os trabalhos foram selecionados a partir das informações contidas no Banco de Teses do portal CAPES. Foram consolidados 43 descritores (ver anexo 1), que serviram como filtros para se percorrer a extensa base de dados do banco a partir de três campos: título, palavras-chave e resumos.

46 Costa, 1993; Abramo, 1994; Andrade, 1996; Herschmann, 2000; Carrano, 2003; Dayrell, 1999, 2005, dentre outros.

vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Conseqüentemente, elas afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, nos seus tempos e espaços, constituindo impactos no ciclo de vida e na experiência juvenil, o que parece interferir nas formas como os jovens vivenciam o seu estatuto de alunos.

A este contexto se soma uma nova configuração da realidade da escola pública, decorrente da recente expansão das oportunidades escolares, principalmente do ensino médio no caso brasileiro, o que levanta novas questões e dilemas para a compreensão da experiência escolar dos jovens, refletidos em alguns dos trabalhos aqui analisados. Todos esses processos políticos e sociais possibilitam certa porosidade do campo acadêmico às novas questões, evidenciadas pelo interesse crescente na produção de conhecimento sobre juventude, não só na área de educação como em ciências sociais.

Um primeiro balanço dos estudos sobre juventude.

Para contextualizar a análise sobre as investigações relacionadas à juventude e escola, objeto deste texto, vamos inicialmente dar uma visão geral dos resultados da pesquisa sobre a temática da juventude.

TABELA 1

ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL/ÁREA (1999-2006)					TOTAL/JUVENTUDE (1999-2006)					
	M	%	D	%	T	M	%	D	%	Total	%
EDUCAÇÃO	12.969	81,1	3.015	18,9	15.984	823	84,8	148	15,2	971	6,1
SERVIÇO SOCIAL	1.460	78,8	393	21,2	1.853	123	85,4	21	14,6	144	7,8
CIÊNCIAS SOCIAIS	4.547	69,9	1.961	30,1	6.508	243	77,9	69	22,1	312	4,8
Ciência Política	821	81,0	192	19,0	1.013	10	76,9	3	23,1	13	1,3
Antropologia	821	75,9	261	24,1	1.082	85	72,6	32	27,4	117	10,8
Sociologia	2.905	65,8	1.508	34,2	4.413	148	81,3	34	18,7	182	4,1

A tabela 1 nos mostra a relação do total da produção existente na área e neste conjunto, a produção específica relacionada à juventude, que totaliza 1427 trabalhos. Podemos constatar que os estudos

que incidem sobre jovens no Brasil, apesar de em termos absolutos constituírem um universo significativo, em termos relativos ainda não ocupam grande relevância nas áreas cobertas por este estudo. Na área da Educação temos 6,1% da produção total voltada para o tema da juventude⁴⁷, um crescimento discreto se considerarmos uma pesquisa anterior⁴⁸ quando os estudos atingiam pouco mais de 4,5% da produção. No Serviço Social os números não são também tão expressivos, embora o estudo da questão social se afigure como eixo prioritário na produção acadêmica da área, as investigações de corte geracional ainda são pouco expressivas. Nas Ciências Sociais, as teses e dissertações em Antropologia exprimem uma maior presença nos estudos sobre os jovens se forem comparadas com a Ciência Política e a Sociologia.

Mas se não houve um crescimento relativo no número de trabalhos, podemos constatar uma ampliação temática muito significativa. O conjunto dos trabalhos foi agrupado em 25 eixos temáticos tendo como foco o sujeito jovem. Uma inevitável superposição de temas pode ocorrer nos estudos examinados de tal modo que alguns assumem feição nitidamente transversal, ou seja, buscam reunir categorias analíticas em torno dos estudos sobre jovens, como raça e gênero. Por essas razões optou-se, após exame mais criterioso, pelo eixo temático dominante, remetendo o leitor, sempre que necessário, aos temas correlatos. No entanto é preciso reconhecer que todo trabalho de distribuição e de alocação encerra certa dose de arbitrariedade que sempre desafia o pesquisador a proceder da forma mais coerente possível.

47 Não foram considerados na área de Educação os estudos que trataram de questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Embora se volte para o universo dos alunos, em muitos casos da faixa etária coberta pelos estudos de juventude, essa produção tem como foco o aprendizado, os conteúdos, as metodologias pertencendo ao domínio da didática.

48 O Estado da Arte anterior cobriu os anos de 1980 a 1998 somente na área da educação. Para maiores detalhes ver Spósito, 2002

TABELA 2

TEMA	QTDE	(%)
JUVENTUDE E ESCOLA	188	13,17
ADOLESCENTES EM PROCESSO DE EXCLUSÃO SOCIAL	177	12,40
JOVENS UNIVERSITÁRIOS	149	10,44
JOVENS, SEXUALIDADE E GÊNERO	133	9,32
JUVENTUDE E TRABALHO	91	6,38
JOVENS, MÍDIA E TIC	74	5,19
JOVENS, ESCOLA E TRABALHO	65	4,56
GRUPOS JUVENIS	64	4,48
JOVENS NEGROS	64	4,48
PARTICIPAÇÃO E CULTURA POLÍTICA	62	4,34
JUVENTUDE RURAL	52	3,64
ESTUDOS PSICOLÓGICOS/PSICANALÍTICOS SOBRE JUVENTUDE	47	3,29
ESTUDOS HISTÓRICOS SOBRE JUVENTUDE	38	2,66
JOVENS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	33	2,31
JOVENS E VIOLÊNCIA	31	2,17
JUVENTUDE, LAZER, CONSUMO E SOCIABILIDADE	31	2,17
JOVENS E SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS	23	1,61
JOVENS E MEIO AMBIENTE	22	1,54
JOVENS E RELIGIÃO	17	1,19
JOVENS E FAMÍLIA	16	1,12
JOVENS NO/DO ESTRANGEIRO	12	0,84
JOVENS, MODOS DE VIDA E SOCIALIZAÇÃO	11	0,77
JOVENS E ESPORTES	9	0,63
JOVENS INDÍGENAS	7	0,49
JOVENS E SAÚDE	5	0,35
JOVENS E CORPO	4	0,28
OUTROS	2	0,14
TOTAL	1.427	100,00

Podemos constatar um predomínio dos temas relacionados à trajetória escolar, seja no ensino básico, o maior deles, seja no universitário. Os dois são os temas dominantes na área da educação. As desigualdades sociais extremas e os processos de exclusão constituíram um grupo de estudos relevante nas três áreas investigadas. Tanto em Serviço Social como nas Ciências Sociais foi o tema mais freqüente, alcançando o terceiro lugar em Educação.

No entanto, um olhar para as subáreas permite verificar que no domínio das Ciências Sociais os antropólogos voltaram-se sobretudo

para o estudos sobre sexualidade e gênero, seguidos pelos grupos juvenis, que alcançaram praticamente os mesmo índices. O crescimento da pesquisa em torno das questões de gênero e da sexualidade entre os jovens decorre, sobretudo, do avanço do conhecimento dessas áreas nas Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia) e Educação e menos de uma orientação específica de pesquisadores que se consagraram especialmente ao tema da juventude.

A relação dos jovens com o mundo do trabalho foi subdividida já que foi encontrado um numero significativo de trabalhos centrados na esfera do trabalho e um outro com ênfase na sua interface com a escola. Se reunirmos os dois, podemos notar que a temática do trabalho é uma das preocupações dominantes entre os pesquisadores.

É importante ressaltar que a grande maioria dos estudos recaiu sobre os jovens urbanos, em geral, moradores de grandes cidades. Neste sentido, optamos em agrupar os estudos que tinham como sujeitos os jovens rurais e os jovens indígenas, que atingem pouco mais do que 4% da produção.

Chama a atenção o baixo índice de estudos sobre as relações entre os jovens e a família ou com as religiões. Os dois fenômenos, família e religião, são elementos estruturantes das práticas culturais e dos processos de reprodução cultural da sociedade, com uma tradição significativa na área das Ciências Sociais, mas que ainda se voltou pouco para os estudos específicos com os jovens.

À primeira vista, esta diversidade temática existente nos estudos sobre juventude poderia ser indicativa de fragilidades e de excessiva dispersão. No entanto, esse leque exprime de alguma forma possibilidades de investigações extremamente diversas e instigantes ainda que compareçam de forma minoritária na conjuntura atual. Alguns exemplos podem ilustrar essa abertura para novas questões: um primeiro são os trabalhos agrupados em torno das categorias Sociabilidade, Lazer, Consumo ou então Modos de Vida. O tempo livre e as formas da sociabilidade, do consumo (bens materiais ou simbólicos) e da fruição ainda não ocupam fortemente o interesse, mas o pouco que foi estudado já indica relações e interações sociais

vividas pelos jovens que revelam de forma mais rica sua experiência contemporânea para além dos espaços tradicionais da socialização. De uma outra forma, podemos citar também os estudos que se debruçaram sobre os jovens portadores de necessidades especiais, que tem o mérito de dar visibilidade para segmentos pouco explorados na literatura, elegendo, por exemplo, os jovens universitários cegos ou surdos como sujeitos das pesquisas. É neste contexto que vamos situar os estudos desenvolvidos que tem seu foco na relação dos jovens com a escola

JUVENTUDE E ESCOLA

O tema Juventude e Escola reúne todos as teses e dissertações localizadas nas três áreas cobertas por esta investigação que têm como eixo de investigação a relação dos jovens com a educação básica. O tema Juventude e Escola reúne 188 trabalhos, sendo 164 dissertações (87,3%) e 24 teses (12,7%). Este montante representa 13,17% do total da produção discente na pós-graduação sobre juventude no Brasil nas três áreas do conhecimento, sendo o tema que apresentou o maior numero de trabalhos. A grande maioria deles estão circunscritos à área de conhecimento da Educação, representando 92,0% do total. Os restantes estão distribuídos na área de Ciências Súcias (a Sociologia com 7 trabalhos e a Antropologia com 6) e Serviço Social (2 trabalhos). Não foi localizado nenhum estudo no interior da Ciência Política. Como nos mostra a tabela abaixo:

PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO EM JUVENTUDE							
TEMA: JUVENTUDE E ESCOLA							
Tabela 1 – Subtema / Área do Conhecimento							
Item	Subtema	Educação	Serviço Social	Ciências Sociais			Total/ subtema
				Sociologia	Antropologia	Ciências Políticas	
1	Indisciplina e Violência da/na escola e juventude	35	1	3	2	0	41
2	Significados atribuídos à escola e seus processos	36	0	2	1	0	39
3	Programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos	34	1	0	0	0	35
4	As relações sociais no cotidiano escolar	29	0	1	0	0	30
5	Sucesso e fracasso escolares	17	0	0	1	0	18
6	Identidades/subjetividades juvenis e escola	13	0	1	0	0	14
7	Culturas juvenis e escola	9	0	0	2	0	11
Total/Área do Conhecimento		173	2	7	6	0	188

Em relação ao Estado da Arte anterior (Dayrell, 2002)⁴⁹, podemos constatar que as reflexões em torno da relação juventude e escola não experimentaram um maior crescimento relativo (representaram 12,91% do total dos trabalhos). Mas houve uma ampliação significativa tanto nas temáticas quanto nas abordagens realizadas, com avanços significativos na compreensão do jovem que chega às escolas. Podemos constatar um alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem, abarcando questões do cotidiano escolar, as relações sociais que aí ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem, com uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais.

Tal diversidade manifesta-se nos diversos subtemas nos quais foram agrupados os trabalhos, como nos mostra a tabela 3. Esta divisão em subtemas foi definida a partir das temáticas específicas de cada um deles ancoradas nos objetivos explicitados pelos autores, o

⁴⁹ Referimos aqui ao primeiro Estado da Arte já citado, no qual foi analisado especificamente, dentre outros temas, a relação Juventude e Escola. É importante ressaltar que as comparações que faremos entre os dois estudos ao longo deste texto tem de ser relativizadas pois no primeiro Estado da Arte a abrangência dos trabalhos ficou reduzida à área da educação e no estudo atual abrangeu as áreas de educação, Ciências Sociais e Serviço Social. As comparações que faremos neste texto não possuem assim uma precisão estatística, funcionando apenas para apontar as tendências temáticas nos diversos subtemas encontrados

que nos revela as diferentes abordagens pelas quais os jovens foram pesquisados na sua relação com a escola.

Podemos constatar uma dominância de trabalhos preocupados com a questão da *Violência Escolar*, que reúne 41 trabalhos (21,8% do total). O eixo temático que agrega estes trabalhos é a violência da e na escola, relacionando tais fenômenos com os jovens que compõem a comunidade escolar. O objeto de análise neste subtema é amplo, abrangendo as concepções de jovens e/ou da comunidade escolar sobre a indisciplina e/ou a violência, as expressões de violência praticadas e sofridas na escola, as relações entre a violência extra muros com aquela intra muros e até mesmo as relações entre violência e gênero, explicitando de alguma forma a ótica dos jovens sobre tais fenômenos. Estes trabalhos, em sua maioria, estão concentrados na área de conhecimento da Educação, encontrando-se apenas 6 deles distribuídos entre outras de conhecimento, a saber: 3 na Sociologia, 2 na Antropologia e 1 no Serviço Social.

Um segundo subtema agrupa 39 trabalhos (21,3% do total) que tem como objeto comum a análise dos significados da escola e das práticas escolares para os sujeitos, sejam os alunos e/ou seus professores. Nesses trabalhos aparecem reflexões em torno dos significados, sentidos e/ou representações que o jovem atribui à escola e/ou à trajetória escolar, algumas delas destacando as expectativas, demandas ou mesmo uma avaliação da experiência escolar vivenciada. Neste bloco também se encontram trabalhos que analisam os significados atribuídos pelos jovens à relação que estabelecem com os seus professores e ainda outros que buscam analisar os sentidos que os jovens atribuem à relação com o saber e com a sua formação. Outro dado é a área de conhecimento onde se situam estes trabalhos, com a grande maioria deles trabalhos oriundos da área da educação (92%) havendo apenas 3 dissertações defendidas na área das Ciências Sociais.

Um terceiro subtema *Programas e Propostas educativas sob a ótica dos alunos* reúne 35 trabalhos, sendo 33 dissertações e 2 teses, praticamente todas oriundas da área da Educação, sendo apenas

uma delas da área de Serviço Social. Em termos gerais, este conjunto de trabalhos apresenta em comum a análise e/ou a avaliação de propostas político-pedagógicas de Programas públicos voltados para um determinado nível de ensino (ensino médio, EJA, etc.) ou mesmo de um projeto educacional a partir das representações, vivências e expectativas dos sujeitos, sejam eles alunos e/ou professores. Inclui também a análise e/ou a avaliação de experiências educativas diversas ocorridas na escola, sejam elas relacionadas às diferentes disciplinas ou às ações artístico-culturais, além de aspectos do processo de ensino-aprendizagem tais como a avaliação ou a construção de valores éticos.

A temática das desigualdades escolares aparece principalmente no subtema *Sucesso e Fracasso Escolares*, que reúne 18 trabalhos (9,5% do total dos trabalhos), sendo 14 dissertações e 04 teses, que têm como eixo temático a análise de situações de sucesso e situações de fracasso escolar na ótica dos jovens alunos, dentre outros atores da comunidade escolar. Neste subtema o objeto da investigação não varia muito, centrando-se principalmente na análise de trajetórias de sucesso ou de fracasso escolares, seus fatores determinantes, os significados atribuídos e as repercussões na subjetividade dos sujeitos. Quanto à área de conhecimento de origem dos pesquisadores, predominou a Educação, com exceção de uma tese de doutorado defendida na Antropologia.

É importante ressaltar que os quatro subtemas relacionados acima estavam presentes no primeiro Estado da Arte, expressando uma continuidade temática, mas com diferenças nas abordagens e nos apoios teóricos. Os três subtemas restantes são temáticas que, comparando com o Estado da Arte anterior, não apareceram ou, se o fizeram, foi de forma mais dispersa e pouco significativa, se adensando a partir de 1999. Podemos perceber nesse movimento a emergência de novas temáticas e abordagens, com a incorporação de outros aspectos presentes na socialização e sociabilidade dos jovens, que contribuem para uma compreensão mais densa do jovem na sua relação com a escola e com o saber.

O subtema *As relações sociais no cotidiano escolar* reúne 26 dissertações e 4 teses (16% do total) que analisam de alguma forma as relações sociais no cotidiano escolar, principalmente aquelas que ocorrem dentre os próprios alunos e/ou destes com os professores. Alguns deles enfatizam a análise nas possíveis repercussões dessas relações no processo de ensino e aprendizagem, já outros discutem tais relações enfatizando as expressões próprias dos jovens, sejam as culturas juvenis, seja a sociabilidade.

Em seguida temos o subtema *Identidades, Subjetividades Juvenis e Escola* que reúne quatorze produções (7,5%) que apresentam em comum a análise de dimensões da subjetividade juvenil, como a identidade pessoal e cultural, visões de mundo e valores predominantes, bem como expectativas/projetos para o futuro, sempre relacionados de alguma forma com a vivência escolar. Esta temática guarda fronteira muito tênue com a abordagem psicológica, mas todos os trabalhos aqui agrupados se utilizam de uma abordagem predominantemente sociológica. Aqueles que tinham a psicologia como matriz teórica, independentemente da temática abordada, foram alocados no tema *Estudos Psicológicos/ Psicanalíticos sobre Juventude*.

Finalmente, temos o subtema *Culturas Juvenis e Escola*, que reúne onze produções (5,9% do total), sendo 2 delas oriundas da Antropologia, que têm como eixo comum a análise de expressões da cultura juvenil, seja a música, o corpo ou mesmo a construção de identidades culturais, na sua relação com a escola. Apesar de ser o subtema que reúne o menor número de trabalhos, podemos dizer que significa um avanço significativo em relação ao Estado da Arte anterior, que não apresentou nenhuma investigação que tematizasse a relação entre cultura juvenil e escola.

AVANÇOS E LIMITES NAS ANÁLISES DA RELAÇÃO JUVENTUDE E ESCOLA

A leitura do conjunto destas pesquisas reunidas no tema Juventude e Escola levanta algumas questões que merecem uma problematização e um aprofundamento. Uma primeira questão é se perguntar como o jovem veio sendo tematizado nestas investigações que têm a escola como universo empírico e foco de análise, bem como se houve diferenças significativas em relação ao primeiro Estado da Arte.

Inicialmente podemos afirmar que, em relação ao primeiro Estado da Arte, houve uma ampliação significativa tanto nas temáticas quanto nas abordagens realizadas. Na análise realizada naquele momento (Dayrell, 2002) evidenciamos que as investigações tinham seu foco centrado na instituição escolar, desde que analisada do ponto de vista dos alunos, apreendido através das mais diferentes expressões como os seus discursos, suas concepções, seus comportamentos e atitudes. A produção discente estava fortemente influenciada pela centralidade da escola, o que provoca uma forte adesão ao estudo do jovem a partir da sua condição de aluno, fazendo com que os estudos sobre Juventude, sobretudo os de cunho sociológico, se deslocassem para uma análise da escola. Em termos gerais, podemos afirmar que são os aspectos associados aos resultados escolares que atraem a atenção, sem que se levem em conta as múltiplas dimensões da experiência escolar, muito menos as experiências dos jovens fora da escola, inexistindo nexos empíricos e teóricos capazes de absorver outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade do educando.

Se essa tendência ainda persiste em parte dos trabalhos presentes no estudo atual, podemos perceber a emergência de novas temáticas e abordagens, com a incorporação de outros aspectos presentes na socialização e sociabilidade dos jovens, que contribuem para uma compreensão mais densa do jovem na sua relação com a escola e com o saber. Há uma tendência frutífera em boa parte

dos estudos de uma aproximação da Sociologia da Educação com a Sociologia da Juventude. Tal deslocamento vem gerando um novo impulso às investigações, marcadas por uma tendência a valorizar os locais e as escolas nas suas especificidades, bem como os atores e as práticas como produtores de realidade e impulsionadores de mudanças. O velho convive com o novo e isto fica evidente na própria classificação dos subtemas e seus agrupamentos. Se os compararmos com a classificação realizada no Estado da Arte anterior, dos sete subtemas classificados neste estudo, três permaneceram com problemáticas semelhantes, mas também com avanços significativos.

O caso mais exemplar se trata do subtema Violência e Indisciplina na Escola. As análises realizadas evidenciam em parte uma continuidade com o Estado da Arte anterior, mas ao mesmo tempo, viu ampliar o escopo de várias delas para além da escola, buscando articular a violência praticada na escola com aquela observada fora dela, seja na família ou na comunidade, ou mesmo ampliar o debate incluindo novas questões como as relações de gênero. Nessas análises, podemos constatar duas tendências. Uma primeira tende a associar a violência cometida pelos jovens ao contexto familiar, de uma forma um tanto quanto linear, mesmo que em alguns casos chegue a levar em conta o contexto social em que aquelas se inserem. Tais estudos podem reforçar, mesmo que de forma implícita, um imaginário social que vincula a violência às camadas populares, ao pobre e quase sempre negro.

Uma outra tendência tende a ser mais consistente, explicitando as múltiplas variáveis que interferem na produção do fenômeno da violência, buscando articular a massificação escolar, a desigualdade social e a própria questão de gênero, dentre outros fatores. Nestas análises, os dados empíricos ganham destaque, ampliando o conhecimento sobre a magnitude e a tipologia dos incidentes que ocorrem na escola. Não por acaso, os jovens passam a ser vistos como atores cujas práticas gozam de relativa autonomia frente à estrutura social, sendo preciso buscar sentidos de sua ação nos contextos em que ela se inscreve. As trajetórias humanas, sociais e

culturais dos jovens são de alguma forma explicitadas, possibilitando o conhecimento do contexto em que estão sendo socializados, superando as dicotomias entre bem e o mal. Nesta perspectiva, a idéia de uma violência puramente reativa à estrutura social e escolar se enfraquece e ganha novos contornos.

No geral, a denúncia da escola permanece, mas há uma mudança significativa de abordagem. Nos estudos do primeiro Estado da Arte, eram comuns as análises que insistiam no seu caráter autoritário e disciplinador, por exemplo. Esta abordagem pouco apareceu nos trabalhos atuais, nos quais a instituição escolar aparece como espaço não apenas de reprodução do que ocorre no contexto em que se insere, numa idéia de porosidade da instituição ao contexto social, mas também de produção da violência, quer pela fragilidade da sua dimensão pedagógica, sendo um espaço pouco atrativo aos jovens, quer pela dificuldade em lidar com a questão da autoridade e do disciplinamento. Neste sentido, a instituição aparece questionada na sua função socializadora.

Mas também o subtema *Sucesso e Fracasso Escolar* apresentou uma mudança significativa na abordagem entre os dois períodos. No primeiro momento a ênfase dos trabalhos estava centrada na reprovação e na evasão, constituindo-se o problema da exclusão escolar. Nos trabalhos atuais, a questão da exclusão ainda continua, mas a ênfase é dada à noção de trajetórias escolares, seja de sucesso ou de fracasso, com a presença marcante das famílias neste processo. Nesta perspectiva, a investigação tende a priorizar o “processo” que produz as experiências de fracasso ou sucesso, articulando-as com as relações que os jovens mantêm com a escola, ampliando o debate em torno das desigualdades escolares. Tais trabalhos, de forma geral, baseiam-se na sociologia da educação francesa, cujos autores procuram desconstruir a noção de fracasso escolar como objeto de análise. Estas pesquisas tendem a constatar que as situações de fracasso escolar manifestam-se de maneiras múltiplas, que seus efeitos nas vidas dos sujeitos também são plurais, além de apontarem que a condição sócio-econômica é uma, dentre

muitas outras variáveis que explicam esse fenômeno. Vários trabalhos constataam que os alunos em situação de fracasso não se diferenciam em termos cognitivos e sociais dos alunos com sucesso. O que os distancia é o posicionamento e os significados que atribuem ao saber e ao estudo. Neste sentido, fica evidente que o fracasso escolar não é um fenômeno isolado da relação política-escola-aluno-aprendizagem, relação na qual a discussão deveria estar mais centrada. Ainda neste subtema, uma outra novidade é a análise do sucesso escolar que está centrado basicamente no acesso dos jovens das camadas populares ao ensino superior, discussão não colocada naquele momento.

Uma outra novidade considerável são os estudos que se centram nas culturas juvenis e no debate em torno das identidades. Estes trabalhos, com densidades teóricas diversificadas, expressam um avanço significativo ao reconhecer a diversidade dos jovens que chegam à escola, expressas em múltiplas identidades, considerando aspectos importantes derivados das relações de gênero e étnico-raciais, por exemplo.

O arcabouço teórico que dá sustentação às análises realizadas é extremamente diverso e com densidades muito diferenciadas. Um achado importante desse levantamento atual, como sintoma e ao mesmo tempo consequência de importantes deslocamentos teóricos na área de Educação, reside no lento arrefecimento das orientações da Psicologia e no crescimento de uma dominante sociológica nos estudos sobre juventude. Constituindo um universo em que estão mais freqüentes as abordagens da psicanálise e da psicologia sócio-histórica, as teses que recortam o tema dos adolescentes hoje não alcançam a mesma força que em décadas anteriores, quando a área de Educação era nitidamente marcada pela força dos estudos de viés psicológico. Neste movimento, podemos constatar uma tendência majoritária na adoção das categorias e modos de explicação da Sociologia da Educação francesa, principalmente nos trabalhos mais recentes.

Podemos constatar que boa parte das pesquisas peca pela superficialidade em suas análises, citando-se autores muito mais

para confirmar as constatações do pesquisador do que para ampliar a problematização da realidade investigada. Esta realidade pode ser expressão das condições de trabalho dos pós-graduandos, principalmente dos mestrandos, marcadas pelo acesso limitado às bolsas de fomento, o que obriga que muitos conciliem o estudo e a pesquisa com o trabalho de sobrevivência, afetando certamente a qualidade das investigações. Ao mesmo tempo, é necessário ressaltar a questão da diminuição do tempo, de quatro para dois anos, para o desenvolvimento das pesquisas, tempo este insuficiente para uma investigação de qualidade.

Outro limite claro dos estudos refere-se à falta de diálogo dos trabalhos entre si. São raros os autores, principalmente das dissertações, que constroem problemáticas a partir de um diálogo horizontal com outros pesquisadores que escrevem sobre o tema, o que dificulta a acumulação também horizontal do processo de conhecimento.

Apesar de não serem a maioria, em muitas das análises sobre a escola, e especificamente naqueles que procuram compreender os efeitos e conseqüências do processo de massificação tanto no ponto de vista da instituição escolar quanto do ponto de vista dos jovens alunos, é possível perceber avanços significativos, para além das abordagens clássicas que enfatizam a dimensão da reprodução social ou mesmo a precariedade e vicissitudes que afetam estes processos. Há uma tendência a valorizar os locais e as escolas nas suas especificidades, bem como os atores e as práticas enquanto produtores de realidade e impulsionadores de mudanças. Apareceram também discussões substantivas que enfatizam a interação entre as identidades juvenis e a escola, buscando explorar os mecanismos escolares como a composição de turmas e dos horários, a demarcação dos grupos de sociabilidade ou mesmo a segregação dos espaços escolares.

Neste contexto, o jovem tematizado pelas pesquisas é, em sua maioria, urbano, oriundo das camadas populares e estudante de escola pública. Apesar da ampliação relativa do número de trabalhos que pesquisam jovens de classe média e estudantes de escola particular,

ainda existe uma lacuna no conhecimento deste setor da população juvenil. O tratamento analítico dados aos sujeitos jovens é variado. Tal como no Estado da Arte anterior, em boa parte das pesquisas, o jovem aparece, na sua condição de aluno, quase sempre restrito ao interior dos muros escolares, nos dizendo pouco sobre os sujeitos reais que frequentam a escola cotidianamente e as múltiplas dimensões da sua experiência escolar. É importante frisar, contudo, que trabalhar com a categoria “aluno” para compreender os jovens na sua relação com a escola não é um problema em si; a questão incide sobre como e com qual densidade esta categoria é construída, de forma a desvelar os sujeitos, com uma compreensão mais global de suas experiências escolares, interesses e formas de sociabilidade.

Contudo, podemos constatar um avanço significativo de pesquisas que trabalham com a juventude como categoria analítica, para além de uma delimitação da faixa etária. Evidenciam uma preocupação em tratar o objeto da investigação a partir de recortes teóricos disponíveis na literatura nacional e internacional. Nesses trabalhos há uma preocupação em considerar as especificidades da condição juvenil como dimensões presentes na análise dos dados empíricos. Mas podemos dizer que em uma parte desses estudos a distinção entre fase de vida – juventude – e os sujeitos que a vivenciam, os jovens, significou um progressivo enriquecimento da análise, sobretudo na área da Educação, que, de modo disseminado, utiliza a idéia da juventude no plural – juventudes. Embora importante, nos parece ainda insatisfatória essa designação, uma vez que ela não recobra, analiticamente, de que diversidade se trata e o seu peso na configuração das práticas, representações e valores dos jovens ou sobre eles. Não basta afirmar que há questões de gênero, etnia e de pertencimentos de classes sociais compondo essa diversidade. É preciso estabelecer padrões analíticos mais rigorosos sobre o seu peso respectivo ao lado de uma crescente homogeneidade nos modos de vida e de aspirações entre os jovens, decorrentes dos processos de globalização, da disseminação e circulação da informação e dos mecanismos advindos da cultura de massas e do mercado. O desafio

está posto.

Se a expressão adolescente em décadas anteriores sinalizava o campo clássico de estudos da Psicologia, historicamente a primeira disciplina voltada para o exame das peculiaridades dessa faixa etária, no balanço atual ela se inscreve, de modo dominante, na acepção jurídica prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990. Não se trata, assim, de uma construção teórica da noção, mas de um uso que recobre principalmente os trabalhos presentes na ótica do Serviço Social. Em outros termos, o objeto de pesquisa – *adolescente* – é definido como tal porque está na faixa etária prevista pelo dispositivo jurídico (Abramo, 2005; Leon, 2005). Mesmo assim, alguns estudos tentam ampliar os parâmetros da análise para além das definições legais e recorrem tanto a uma literatura especializada sobre juventude no campo das Ciências Sociais como se debruçam sobre autores da Psicologia sem, no entanto, constituir um claro referencial teórico baseado nessa disciplina. Idade cronológica, maturidade, relações de dependência e de autonomia deixam de ser construções sociais, para se fundirem, muitas vezes, em categorias naturalizadas, que privilegiam como campo de estudos apenas aqueles que estão sob a faixa de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Uma questão ainda a ser tratada diz respeito à metodologia. No Estado da Arte anterior constatamos um movimento metodológico que passou de um caráter quantitativo descritivo, dominante na década de 80, para uma hegemonia do caráter qualitativo das pesquisas. Nos trabalhos do presente estudo, podemos constatar que esta última tendência continua hegemônica. Na grande maioria das pesquisas a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, centrada no estudo de uma escola ou de um programa, tendo como instrumentos a observação participante, a aplicação de questionários e entrevistas a alunos, professores e, em alguns casos, também aos pais. É importante assinalar a tendência em denominar a metodologia utilizada como *estudo de caso de caráter etnográfico*, mas geralmente sem uma discussão mais fundamentada da mesma. Alguns trabalhos utilizaram-se do grupo focal e ainda outros lançaram mão da análise

de discurso como instrumento de pesquisa. Podemos nos perguntar se tais instrumentos seriam tão universais ou se não estaria faltando uma maior criatividade na construção de novos instrumentos metodológicos que pudessem apreender melhor a realidade juvenil.

Chama a atenção a falta de cuidados metodológicos em muitos desses trabalhos. Por exemplo, investigações que se propõem a estudar práticas escolares cotidianas e que só se utilizam da aplicação de questionários, sem uma mínima observação do cotidiano escolar. Foi comum, também, professores pesquisarem sua própria escola ou até mesmo seus próprios alunos, sem explicitar os cuidados necessários para o devido distanciamento. Fica evidente a falta de um maior rigor metodológico em boa parte das pesquisas, expresso na falta de uma reflexão mais densa sobre o percurso da investigação e os instrumentos escolhidos. Um outro problema comum, encontrado em muitos dos trabalhos, diz respeito à falta de uma maior articulação entre a elaboração teórica apresentada e o universo empírico pesquisado, que aparecem muitas vezes como duas reflexões paralelas em que a teoria não cumpre o seu papel primordial de ampliar a compreensão da realidade estudada.

No entanto, é importante ressaltar que várias pesquisas apresentaram uma metodologia bem fundamentada e com rigor em sua implementação. Ressaltamos vários trabalhos que desenvolveram suas investigações utilizando-se de análises quantitativas, através de aplicação de questionários a uma determinada amostra, articuladas com instrumentos qualitativos, assim avançando, e muito, em densidade. Se isto se confirmar como uma tendência, pode vir a contribuir para um salto qualitativo nas pesquisas educacionais.

Finalizando este balanço, podemos constatar que o campo de estudos da juventude no Brasil, pelo seu crescimento absoluto e pela discreta presença no interior da Pós-Graduação, ainda não é um domínio constituído ou de campo disciplinar consolidado. Como nos lembra Spósito (2009) a constituição de um campo de estudos se dá pelo cruzamento de certo número de olhares que, em geral, permanecem estrangeiros. Qualquer reflexão mais alentada sobre

a condição juvenil no Brasil demanda que as pesquisas a serem desenvolvidas dialoguem com temas e problemáticas que superam domínios específicos e adquiram, por essas razões, transversalidade.

Significa reafirmar aqui que, ao contrário daqueles que defendem a existência de um domínio teórico específico da juventude, é a abertura para a interlocução que permitirá o fortalecimento do campo de estudos sobre juventude e não seu fechamento em domínio disciplinar autônomo. De um lado porque grandes questões teóricas que afligem estudiosos de vários domínios das Ciências Sociais encontram nos segmentos juvenis férteis terrenos de investigação porque neles se consolidam as contradições aguçadas do nosso tempo. De outra parte, porque os estudiosos voltados especialmente para o tema da juventude procuram ancorar sua pesquisa e reflexão nas grandes questões tratadas pelas Ciências Sociais, dialogando mais fortemente com alguns de seus domínios. Significa dizer que quanto mais forem profícuas as interações entre os domínios das ciências sociais, quanto mais diálogo houver entre temas e problemáticas dos diversos domínios teóricos, quanto mais transversalidade alcançarem as nossas análises, maior solidez será possível nos estudos sobre juventude. Em outras palavras, é a abertura da interlocução que permitirá fortalecer o campo de estudos sobre juventude e não seu fechamento em domínio disciplinar autônomo.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.

ABRAMO, Helena. (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In Freitas, Maria Virgínia (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa,

ANDRADE, Elaine Nunes. *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo; Selo Negro, 1999.

DUBET, François. . Le déclin de l'institution. Paris, Seuil. 2002.

CARRANO, Paulo. *Os jovens e a cidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

COSTA, Maria Regina. *Os carecas de subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno*. Petrópolis: Vozes, 1993.

Dayrell, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília (Org.). *Juventude e escolarização*. Brasília: MEC/Inep/Comped. 2002.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PERALVA, Angelina. "O jovem como modelo cultural". PERALVA, A e SPOSITO, M.P. (Orgs) *Juventude e contemporaneidade*. *Revista Brasileira de Educação São Paulo*, ANPED, números 5/6, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. "Estudos sobre juventude em Educação". In: *Juventude e*

contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação São Paulo*: ANPED, números

5/6, 1997

_____ (coord.). *Juventude e escolarização (1980/1998)*, Série Estado do conhecimento, número 7, Brasília, MEC/ INEP, Comped, 2002.

_____. *Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil*. In: Freitas, Maria Virginia & Papa, Fernanda de Carvalho (orgs.). *Políticas públicas de juventude. Juventude em pauta*. São Paulo, Cortez Editora/Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2003.

_____. “Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil” in Abramo, H e Branco, Pedro Paulo (orgs). *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____ (coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis*. São Paulo: Ed Global/ Ação Educativa/FAPESP, 2007.

_____ (org.) *O Estado da Arte sobre juventude na pós graduação brasileira*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

JOVENS UNIVERSITÁRIOS: A PRODUÇÃO DISCENTE DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL (1999-2006)

Paulo Carrano

Universidade Federal Fluminense

No livro *A juventude na sociedade Moderna*, a socióloga Marialice Foracchi (1972) problematizou o que chamou de a “rebelião da juventude”, algo que seria uma resposta possível à crise da sociedade moderna – caracterizada pela não realização das promessas de ascensão social e desenvolvimento –, e o movimento estudantil, um fenômeno paradigmático dessa rebelião. Para Foracchi, então, sobre a etapa de vida da juventude incidiria mais radical e drasticamente essa crise do sistema percebida mais sensivelmente pelos estratos médios e superiores da população para os quais estava assegurada a possibilidade da formação universitária. Ainda que a autora não reconhecesse o jovem como o único “depositário” da situação de crise, ela enxergava, paradoxalmente, este sujeito menos “despreparado” para recebê-la como sendo o único em condições de superar as contradições da crise nos moldes que tal situação permitiria.

A universidade e a crise com a qual a instituição se defrontava num momento especial e autoritário da vida brasileira foi um tema constante de análise e, em verdade, seu ponto de inflexão e local privilegiado de observação da crise institucional da sociedade moderna. Sem dúvida, são inúmeras as diferenças entre a universidade da análise de Foracchi, as questões geracionais de sua época e o contexto atual da relação entre jovens e universidade. Não foi objetivo do texto estabelecer comparações com décadas anteriores, contudo, pareceu-nos oportuno lembrar a questão trazida por Marialice Foracchi para evidenciar que, dentre as muitas distinções históricas, uma delas diz respeito ao fato de que a universidade brasileira não

é mais somente o lugar das classes médias e das elites intelectuais. Há maior diversificação de públicos e a expansão do ensino superior público e privado, com o ingresso de novos sujeitos de classe, raça e gênero, provocou fenômenos sociais de um novo tipo que precisam ser considerados para entender o que significa ser estudante universitário hoje.

Reginaldo Prandi (1982), por sua vez, no livro *Os favoritos degradados*, chamava a atenção para a interpenetração entre o desenvolvimento industrial capitalista e a universidade brasileira, que se via rearticulada em função dos interesses do capital. Segundo ele, “a universidade passa, em uma só década, do estágio da formação das elites nacionais, como concepção, para o de formação de força de trabalho para o capital internacional” (1982: 47). Ainda refletindo sobre o lugar desta nova universidade, Prandi assinalava a incapacidade desta “nova universidade” que se expande de forma degradada e subordinada aos interesses do capital em assegurar estabilidade de emprego para os estudantes recém-formados.

Antecipando questões que serão tratadas ao longo deste texto, é preciso dizer, desde já, que os estudos sobre jovens universitários ainda não lograram avançar para constituir um campo de análise que trate da nova composição dos públicos universitários, sua diversidade, da permanência das históricas condições de desigualdade que se associam a desigualdades oriundas dos contextos contemporâneos dessa ainda degradada expansão da instituição universitária brasileira, ainda que existam novas configurações econômicas, sociais e culturais demarcando contemporaneamente as inter-relações entre a universidade e a sociedade.

A distribuição desigual de recursos na sociedade se expressa também na desigual inserção de estudantes nos cursos universitários. Apesar do ingresso de novos sujeitos de classe e raça, a “escolha” dos cursos no momento do concurso vestibular ainda se faz segundo os posicionamentos de classe de cada um e, apesar da maior abertura da universidade aos jovens de setores populares, se percebe a manutenção de nichos de elitização para os estudantes oriundos das

classes sociais mais capitalizadas (econômica, social e culturalmente). Setton (1999) demonstrou em seu estudo sobre a estratificação da presença de alunos nos cursos de humanidades da USP que a rigor essa não é uma instituição reservada para as elites, ainda que estas tenham determinados cursos “seletos” reservados para si, assim como os estudantes de menores capitais se aninham em cursos intermediários ou populares, conforme suas origens de classe e os capitais culturais herdados.

Zago (2006) chamou a atenção para a multiplicidade de sentidos e variáveis que se encobrem sobre a categoria estudante universitário que, de um modo geral, é utilizada como categoria institucional não problematizada. Uma das tarefas das investigações que queiram aprofundar o conhecimento sobre o estudante universitário estaria nessa busca de inventariar a multiplicidade de variáveis que configuram a condição de ser estudante. A trajetória dos estudos relacionados com as desigualdades de escolarização entre as classes sociais e a problemática dos estudantes universitários de origem popular são temas ainda pouco estudados no Brasil e que cobram a atenção para as diferentes estratégias utilizadas não apenas pelas famílias, mas também pelos jovens populares em suas iniciativas de acesso à universidade e, principalmente, pelos seus “pulos” para se manterem na instituição e concluírem os cursos que “escolheram” – ou que suas condições de classe e capitais permitiram que escolhessem.

O acesso à educação escolar no Brasil foi ampliado nos últimos 15 anos, especialmente no período de ensino fundamental de nove anos obrigatórios. Entretanto, a maioria dos jovens brasileiros experimenta dificuldades para prosseguir seus estudos e, principalmente, para fazê-lo sem os atrasos provocados por repetências em séries cursadas e abandonos do ano letivo; 27% dos jovens de 18 a 24 anos não completam o ensino fundamental (de 9 anos) e outros 27%, apesar de terem completado o ensino fundamental, não ingressam no ensino médio ou, se ingressam, não o concluem. *Isso faz com que mais de 54% dos jovens brasileiros não possuam as qualificações formais para ingressarem no ensino superior.* Em números absolutos são mais de

12 milhões de jovens que não concluem o Ensino Médio.

Somente 13% dos jovens atingem o Ensino Superior (PNAD, 2007) e, em sua ampla maioria, o fazem em estabelecimentos particulares de qualidade inferior ao ensino universitário público, cujo acesso é feito por processo seletivo altamente competitivo e que privilegia os jovens das classes médias e superiores que obtiveram melhor formação escolar. Os dados sobre o acesso ao ensino superior são expressivos da histórica desigualdade racial brasileira, em que os brancos que acessam o ensino superior são 24%, enquanto que apenas 7% dos negros escolarizados estão neste nível de ensino (PNAD, 2006). A expansão das matrículas no ensino superior brasileiro se deu majoritariamente no setor de estabelecimentos privados, que detém 89% das matrículas, enquanto o setor público é responsável por 11% das matrículas dos estudantes do ensino superior (INEP, 2009). A concentração de vagas ocorre no ensino diurno, o que prejudica os alunos trabalhadores. Houve um pequeno aumento de vagas noturnas apontadas no último censo da Educação Superior realizado no ano de 2007 (5% nas públicas e 6% nas particulares), mas isso ainda é muito pouco para atender ao público demandante de horários que compatibilizem formação superior e necessidade de trabalho.

Apesar da existência de estudos sobre o tema, ainda sabemos muito pouco sobre as trajetórias escolares e biográficas dos estudantes universitários, o fenômeno da mobilidade social e sobre como se dão as condições de experimentação da vida universitária após o ingresso; este último aspecto tanto vale para os jovens oriundos das classes populares como para aqueles originários das elites econômicas. Há uma tônica persistente em relação ao estado da arte anterior, que tratou apenas dos estudos sobre jovens estudantes universitários na área da Educação, a qual privilegia a análise da vida estudantil a partir do ponto de vista institucional e da condição unilateral de estudante ou aluno, em desconsideração de outras variáveis existenciais e biográficas dos jovens alunos.

Sobre isso, concluímos:

Há ainda um silêncio do campo dos estudos culturais sobre os jovens universitários, provocado, talvez, pela eloquência (...) da orientação institucionalizante das pesquisas. Se os estudos, até então, enxergaram o estudante, predominantemente, como o informante privilegiado para o conhecimento da instituição, torna-se necessário ampliar os esforços de pesquisa no sentido de se buscar perceber como sente, pensa e age o jovem estudante em sua condição de sujeito cultural e político que participa, estrutura e sofre as determinações da vida universitária, trazendo para ela as disposições e orientações absorvidas em outros momentos de seu percurso pessoal e social. (Carrano, 2002: 150)

Um campo promissor para novos estudos encontra-se na busca por saber como as instituições universitárias lidam com os diferentes capitais culturais de seus jovens estudantes. Que influências sobre as trajetórias universitárias estariam exercendo as distintas e desiguais condições de permanência na instituição? Da mesma forma, são escassos os estudos comparativos entre as distintas instituições públicas e privadas. Estariam os jovens das elites econômicas menos preocupados com a aquisição de capital cultural e mais atentos às oportunidades de inserção em cada vez mais escassos e competitivos mercados profissionais? O prestígio dos cursos universitários no mercado profissional seria moeda mais valiosa para os estudantes do que a qualidade do ensino oferecido? E, para os estudantes de origem popular que buscariam na universidade a distinção de novos capitais culturais e simbólicos que não conformaram em suas famílias de origem, qual o impacto da baixa qualidade do ensino oferecido em algumas instituições? Essas são perguntas que formulamos a título de exemplo relativamente a temas que consideramos ainda pouco tratados no conjunto dos estudos submetidos à análise neste estado da arte.

AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS

No que pesem as lacunas apontadas acima, o conjunto de teses e dissertações analisado foi composto por um leque bastante amplo e diversificado de trabalhos que em sua heterogeneidade de problemas de pesquisa, orientações teórico-metodológicas e níveis de aprofundamento permitem uma significativa apreensão da situação do estudante universitário no Brasil, a partir dos estudos realizados entre os anos de 1999 e 2006, nos Programas de Pós-Graduação nas áreas da Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (Sociologia/Antropologia/Ciência Política).

O tema *Jovens universitários* aparece neste estado da arte com 149 trabalhos, o que corresponde a 10,42% da base total de dados formada por 1427 títulos. Deste total de 149 teses e dissertações com o tema jovens universitários, a área da Educação contribui com 126 (84,56%). Nas demais áreas, o tema aparece da seguinte forma: na Sociologia com 13 (8,72%), no Serviço Social com oito (5,36%) e na Antropologia com somente um (0,67%); a subárea de Ciência Política não contribuiu com o tema dos jovens universitários. É importante registrar que, consultando o banco de teses, não se verifica a contribuição da Ciência Política no período da análise para o tema dos estudantes universitários em qualquer tipo de recorte, delimitação ou problemática de estudo. A distribuição segundo o nível, mestrado ou doutorado, e compreendendo o período de 1999 a 2006 é expressa na tabela 1, na qual se observa que na área da Educação foram defendidas 99 dissertações e 28 teses, em Serviço Social foram seis dissertações e duas teses, em Sociologia oito dissertações e cinco teses e, na Antropologia, somente uma dissertação. Em números absolutos, obviamente, é de se esperar um menor número de teses defendidas em relação ao número superior de dissertações de mestrado, entretanto, a significativa incidência de trabalhos em nível de doutorado em determinada área pode estar demonstrando maior investimento de grupos de investigação e orientadores experimentados na temática dos jovens universitários.

Este parece ser o caso da área da Sociologia, área em que mais de 50% dos textos tomados para análise são do nível de doutorado. Na área da Educação o número de teses atinge somente o percentual de 22%, ao passo que em Serviço Social o número é um pouco maior, com as teses atingindo 25% do total de oito trabalhos no período tomado para análise (tabela 1).

No estudo anterior, realizado somente para a área da Educação, verificou-se um ligeiro decréscimo (de 16,1%, entre 1980-1984, para 11,0%, entre 1995-1998) do interesse pela temática dos jovens universitários. Comparando o primeiro estudo com este, pode-se dizer que houve estabilização, mas com um viés de aumento de interesse, quando se considera a frequência de 13,1% de trabalhos frente ao número total de pesquisas defendidas no período entre 1999-2006 nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

A distribuição dos trabalhos segundo seus orientadores revela a baixa recorrência de orientação para o tema Jovens Universitários, tendência também percebida no estado da arte anterior sobre a área da Educação, quando o número de orientadores foi de 46 para um total de 54 trabalhos. Nesta nova análise, cuja base é de 149 trabalhos, somente duas professoras (Clarilza Prado e Elizabeth Nogueira Gomes de Mercuri) orientaram 03 trabalhos e somente uma (Zaia Brandão) orientou 05 trabalhos. A expressiva maioria dos orientadores orientou somente um único trabalho sobre o tema, algo que revela a persistência da dispersão de pesquisas para esta temática e a quase ausência de grupos consolidados de investigação em torno do tema em questão.

As 149 teses e dissertações acerca do tema Jovens Universitários encontram-se distribuídas em quatro subtemas (tabela 2): 1. Acesso e condições de permanência no ensino superior (27 trabalhos) 2. Análise de trajetórias e longevidade escolar nos meios populares (12 trabalhos); 3. Escolha, formação e inserção profissional (63 trabalhos) 4. Opiniões, interesses e experiências de estudantes universitários (47 trabalhos). Os trabalhos relacionados com o acesso de jovens negros ao ensino superior e que encerram a discussão da

problemática tanto dos cursos pré-vestibulares para negros quanto das políticas de ação afirmativa para o ingresso na universidade foram agrupados no tema dedicado aos jovens negros analisados em outro artigo ainda em elaboração à época do fechamento da coletânea da pesquisa.

Na observação da frequência de participação das áreas pelos subtemas é possível perceber ênfases temáticas na trajetória de trabalhos defendidos nas áreas de conhecimento. Os trabalhos na área de Serviço Social concentram-se em subtema que faz coincidir interesses de pesquisa com a missão institucional dos serviços de assistência acadêmica das universidades. Esta orientação, que decorre da construção de problemas de investigação a partir da prática profissional, não pode ser apontada como um problema em si, mas, sem dúvida, se apresenta como um elemento que cobra a atenção do pesquisador sobre o modo como ele construirá ou transformará questões da prática profissional em objeto de pesquisa. Em alguns trabalhos foi possível perceber a dificuldade dos autores em estabelecerem o distanciamento entre os desafios institucionais de formulação de políticas de apoio aos estudantes e a definição de seus próprios problemas de investigação científica. A consciência da necessidade dessa vigilância epistemológica para as armadilhas da proximidade com o campo de investigação na elaboração dos problemas de pesquisa nem sempre se evidenciou nos trabalhos analisados nas três áreas de conhecimento investigadas neste estado da arte.

A área de Educação divide suas atenções mais notadamente em estudos relacionados com o subtema de número três, que abriga os trabalhos sobre os cursos, a formação e a inserção profissional, assim como no grande guardachuva de pesquisas abrigadas no subtema de número quatro, relacionado com a sondagem das opiniões, os interesses e a vivência de estudantes. Ainda que numerosos, os trabalhos nesses subtemas não encontram unidade significativa a ponto de constituírem um campo orgânico com acúmulo de problematização. A análise de trajetórias e da longevidade escolar

nos meios populares revela que ainda é baixo o interesse da área para com a investigação de trajetórias e fatores intervenientes naquilo que já foi denominado como as “razões do improvável” (Lahire, 1997) sucesso escolar de jovens oriundos das classes empobrecidas.

No estado do conhecimento anterior registrou-se a ocorrência de três trabalhos sob esta orientação teórico-metodológica e, neste novo levantamento, a Educação aparece com 08 trabalhos, em crescimento pouco significativo. Destes, três são doutorados, sendo que duas das teses foram orientadas pela pesquisadora Zaia Brandão na PUC-RJ. É ainda menos frequente o estudo de processos de escolarização de jovens de classes médias e elites. Os estudos relacionados com o subtema das análises de trajetórias e longevidade escolar assumem predominantemente o caráter de investigação sociológica e estiveram mais significativa e proporcionalmente representados na área da Sociologia com quatro trabalhos de um total de 13 defesas.

Na comparação com o estado do conhecimento anterior, tem-se o esperado desaparecimento do interesse pelos “efeitos da expansão” naquilo que diz respeito à reforma universitária. Houve a persistência, agora sob novas perspectivas, de preocupações políticas de um novo tipo e orientações teórico-metodológicas diferenciadas; do interesse pelas temáticas do ingresso no ensino superior, da evasão, das trajetórias de estudantes universitários e da problemática do ensino universitário noturno. Sobre esta última, entretanto, é possível afirmar que não houve aumento significativo em comparação com o estudo anterior. A questão do ingresso no ensino superior segue tendo o exame vestibular como eixo principal de análise, entretanto, o fenômeno dos cursinhos pré-vestibulares orientados para os estudantes pobres trouxe novos elementos para o debate.

Do total de 149 trabalhos deste tema Jovens Universitários, 70 (46,97%) dedicam-se ao estudo de carreiras específicas, algo que demonstra a expressiva preocupação dos autores, notadamente da área da Educação, em recortar o estudo dos estudantes universitários a partir de aspectos didáticos, curriculares e institucionais relacionados aos cursos universitários. Esta recorrência de estudos focalizando

cursos de graduação deveria servir para a reflexão nessas áreas de conhecimento e por parte dos orientadores de programa de pós-graduação.

É possível que estejamos diante de um quadro de saturação de problemáticas de investigação que, em grande medida, surgem com motivações instrumentais relacionadas com a avaliação de desempenho de carreiras e também, não raras vezes, expressam compromissos pessoais de profissionais que desejam “acertar contas” com aspectos relacionados com suas próprias trajetórias de formação, ou ainda refletir em trabalhos de mestrado e doutorado sobre experiências adquiridas nas salas de aula ou em cargos administrativos dos próprios cursos examinados.

É preciso ressaltar que na quase totalidade dos casos há a ausência de esforço de reflexividade sobre os problemas relacionados com a implicação do pesquisador que investiga sua própria prática profissional ou seu espaço institucional de atuação. As carreiras mais estudadas foram a Enfermagem, a Administração de Empresas, a Psicologia, a Medicina (cada uma com cinco trabalhos). Os estudos sobre cursos de Pedagogia alcançaram a maior frequência, com 13 trabalhos (18,57%), neste grupamento de problemáticas referidas a cursos.

CONCLUSÕES E NOVAS POSSIBILIDADES DE ESTUDOS

Uma característica que parece emergir do conjunto de trabalhos agrupados em torno da questão dos jovens universitários é a de que não existe o que poderíamos chamar de especialização ou esforço concentrado de produção de pesquisas e conhecimento neste tema. No que pese a existência de trabalhos consistentes, alguns deles também resultado de estudos em nível de mestrado, o que se encontra de um modo geral são preocupações tópicas, muitas das quais com forte influência de pressupostos e preocupações institucionais.

Outra dimensão percebida é a de que a implicação do pesquisador, ou seja, a pesquisa sobre a própria prática profissional

ou a realização de estudos no próprio ambiente de trabalho, não configurou um campo reflexivo que pudesse contribuir para a análise daquilo que é gerado no encontro entre sujeito e objeto de investigação. São muitos os estudos que apresentam problemas relacionados com implicações não problematizadas por parte dos pesquisadores e, em alguns casos, expressam a vocação da denúncia de uma situação de exclusão mais do que a perspectiva de responder a problemas de investigação. É recorrente a existência de trabalhos que se expressam muito mais como fruto da trajetória política e profissional dos autores do que da apropriação das regras, formas metodológicas e dos conteúdos científicos do campo ou área em que as pesquisas são realizadas. Neste sentido, torna-se necessário ter em conta o significado das implicações entre pesquisador e objeto investigado para o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados, considerando que também o distanciamento precisa ser construído no processo de produção de conhecimento.

São poucos também os trabalhos que se perguntam sobre a atualidade da categoria “carreira” e sobre o curso universitário, sendo estes últimos, de um modo geral, tratados como fenômenos institucionais e acadêmicos perenizados aos quais nem mesmo a crise estrutural do mundo do trabalho e o desemprego em larga escala de egressos parecem ameaçar.

A ausência de campos e linhas de investigação consolidados na área parece favorecer o predomínio de uma lógica de balcão na eleição dos objetos de investigação nesta temática. A área de Educação, principalmente, acolhe discentes pesquisadores que com muita dificuldade, até porque muitos nem o tentam, conseguem se despir de suas prerrogativas de pensar e agir como sujeitos de um corpo profissional – o administrador, o químico, o médico, o biólogo, o tecnólogo, etc. – que ingressam em programas de pós-graduação para “resolver” problemas ou enfrentar entraves ao desenvolvimento de cursos e profissões, estabelecendo com a área de estudo uma relação de varejo acadêmico que não contribui para o acúmulo de conhecimento.

Considerando que as teses e dissertações foram desenvolvidas tendo como base empírica os dados oriundos dos cadastros e formulários de candidatos aos vestibulares, seria importante que os grupos de pesquisa sediados nos programas de pós-graduação estabelecessem formas de interação e diálogo com as comissões de vestibular responsáveis pela elaboração de questionários e pelo tratamento dos dados recolhidos no momento do ingresso à universidade.

Este movimento, além de economizar esforços de pesquisa, poderia influir de maneira significativa na própria configuração e no conteúdo dos questionários utilizados para a constituição do perfil de candidatos e alunos ingressantes nas instituições de ensino superior.

A partir do que foi exposto, consideramos que três eixos podem se apresentar como desafiadores para a construção de novos problemas de investigação e estabelecimento de quadros analíticos que tenham como tema os estudantes universitários. O primeiro deles diz respeito à situação daqueles pesquisadores inseridos profissionalmente no próprio campo de investigação e que devem se perguntar se estão construindo conhecimento rigoroso a partir dos problemas que propuseram enfrentar. Até que ponto questões interessantes e metodologias de pesquisa não estariam se fragilizando e comprometendo as análises em função do envolvimento próximo e não problematizado com o campo profissional? O segundo eixo de desafio pode ser associado à busca de superação do discurso militante que denuncia desigualdades sociais, contradições do capitalismo ou problemas institucionais e que lança os autores no academicamente frágil campo do teorismo ou do profetismo das análises. E um terceiro eixo desafiador se encontra no esforço que precisa ser feito para que se superem categorias do senso comum adotadas por trabalhos que seguem caminhos empiricistas desprovidos de quadros teóricos consistentes. Os conceitos, quando mal trabalhados, comprometem tanto a realização do campo de pesquisa quanto a análise do material produzido no processo de investigação.

Pensando no tema central deste estado da arte, que diz

respeito ao jovem, é possível afirmar que a condição do ser jovem e estudante universitário foi apenas marginalmente tratada no conjunto dos trabalhos analisados. Ainda persiste na expressiva maioria deles a orientação que enxerga o jovem como aluno ou estudante, isso em descon sideração de outras dimensões do ciclo de vida da juventude e demais variáveis relacionadas com a socialização, a transição para a vida adulta ou mesmo o impacto que a passagem pela universidade pode acarretar para os processos de integração social de jovens que se relacionam, mas não se esgotam na questão da inserção em mercados profissionais. Outra área de investigação que poderíamos considerar ainda como lacuna pouco explorada encontra-se relacionada com a própria diversificação de públicos jovens que hoje integram a universidade brasileira, não apenas nas instituições privadas, que, sem dúvida, receberam nos últimos anos grandes levas de jovens dos setores populares, mas também nas universidades públicas, que já não podem mais ser consideradas apenas como instituições para jovens da elite. Persistem as desigualdades internas originadas na seletividade dos processos de entrada, que selecionam públicos segundo suas origens de classe e os distribuem pelos cursos de maior ou menor prestígio social, e até por isso este jogo entre diversidade de públicos e desigualdades internas no acesso a cursos merece ser observado pelas futuras investigações. Desta forma, torna-se relevante investir em problemas de investigação relacionados com a temática dos jovens estudantes universitários, problematizando a situação de um sistema universitário que se abre para massas antes excluídas do ensino superior, sem garantir as condições de sua permanência, e concomitantemente parece combinar abertura para a diversidade de sujeitos em instituições que consolidam a estratificação social com a manutenção de nichos de elitização incrustados nos denominados cursos de elite.

Considerando os trabalhos que integram este estado da arte, é possível afirmar que ainda não houve tempo para que a produção acadêmica refletisse sobre a novidade do Prouni, pois a academia tem um ritmo próprio e os produtos estão subordinados ao ciclo de

ingresso e conclusão de mestrados e doutorados.

Encontra-se no Prouni (Programa Universidade para Todos) uma nova fronteira de investigação, mas que deve ser explorada analiticamente e de forma menos apaixonada que aquela que a crítica política costuma praticar. Será especialmente interessante tentar perceber os impactos da inserção no ensino superior na vida de jovens populares oriundos de arranjos familiares que, em geral, não haviam conhecido um “filho universitário”.

O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

As primeiras análises sobre este fenômeno não parecem identificar nenhum sinal de menos valia nas representações de jovens e familiares por conta da realização de curso superior em instituições privadas de ensino superior. Isso seria resultante da baixa expectativa dos setores populares frente ao seu direito à educação de nível superior ou estariam ocorrendo efeitos secundários relacionados com o prestígio e a certificação que justificariam as representações positivas? Veias abertas à análise, sem dúvida.

É importante registrar, ao concluirmos, que, ainda que em número reduzido, há neste balanço trabalhos que contribuem de maneira significativa para a compreensão das condições institucionais da experiência do ser jovem e universitário.

São problemáticas emergentes e que merecem um esforço continuado de investigação. Destacam-se as problemáticas relacionadas com a longevidade escolar das classes populares, os estudos sobre os jovens estudantes dos pré-vestibulares populares, as pesquisas sobre a vida no campus universitário, a assistência e a moradia estudantil, especialmente quando procuram conhecer a experiência dos jovens estudantes assistidos, os trabalhos que se ocuparam dos dilemas da formação superior em suas interfaces com

os mercados profissionais, os estudos sobre os egressos e as razões dos abandonos de cursos, ou ainda os processos de interação entre estudantes e professores que estudos já demonstraram serem chave da compreensão para o êxito ou as dificuldades para a conclusão dos cursos. A escassez de pesquisas sobre jovens estudantes universitários de classes médias e superiores também cobra novas investidas de pesquisa.

Alguns trabalhos estabeleceram eixos verticais, através da análise de trajetórias, por exemplo, ou horizontais, buscando perceber jogos de relações e situações experimentadas no espaço-tempo da vida universitária, e lançam luz sobre processos educativos, sociais e culturais associados a trajetórias de vida, configurações identitárias e projetos de futuro dos jovens universitários. A experiência da vida universitária não se encerra na sala de aula, ainda que seja este o território por excelência das aprendizagens universitárias, e no trato com as disciplinas; isso porque o “ser universitário” se relaciona com processo de formação humana e não apenas profissional que, em geral, ocorre em um decisivo momento do ciclo geracional que denominamos juventude.

REFERÊNCIAS

CARRANO, Paulo Cesar R. Jovens universitários. In: *Juventude e Escolarização* (1980 1998)/Coordenação: Marília Pontes Sposito. – Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

FORACCHI, Marialice M. *A Juventude na Sociedade Moderna*, Ed. Pioneira, São Paulo, 1972.

INEP. Censo da Educação Superior. Capturado na internet. <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>, 20 de julho de 2009.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PRANDI, Reginaldo. Os favoritos degradados: ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo : Edições Loyola, 1982.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação (RBE)*, vol.11 n.32, Rio de Janeiro Mai/Ag. 2006.

SPÓSITO, Marília Pontes (coordenação). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 v. Disponível em: <www.observatoriojovem.org>. Acesso em: 16 dez. 2009.

TABELAS

Tabela 01 – Distribuição das teses e dissertações do tema jovens universitários por área de conhecimento

<i>Área</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Total</i>
Educação	98	28	126
Serviço Social	6	2	8
Sociologia	8	5	13
Antropologia	1	-	1
Ciências Sociais	1	-	1
<i>Total geral:</i>			149

Tabela 2: Distribuição de trabalhos por subtemas e segundo as áreas de conhecimento

Subtemas		Áreas					Total
		Educação	Serviço Social	Ciências Sociais			
				Sociologia	Antropologia	Ciência Política	
1.	Acesso e condições de permanência no ensino superior	20	5	2	0	0	27
2.	Análise de trajetórias e longevidade escolar nos meios populares	8	0	4	0	0	12
3.	Escolha, formação e inserção profissional	58	2	3	0	0	63
4.	Opiniões, interesses e experiências de estudantes universitários	40	1	5	1	0	47
Total		125	8	14	1	0	149

CULTURA AUDIOVISUAL E FORMAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA: UM PERCURSO INVESTIGATIVO SOBRE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Neste trabalho, proponho-me a discutir alguns dados e referenciais teóricos de pesquisas por mim realizadas desde 2002 até o presente, sobre relações entre juventude, cultura audiovisual e formação ética e estética, com base em levantamentos junto a jovens estudantes de Ensino Médio e universitários, de 15 a 25 anos, na Grande Porto Alegre. Apóio-me em autores cujas ferramentas teóricas permitem pensar diferentes dados coletados, a partir de conceitos como os de normalidade e anormalidade, além de formação ética e estética – em Michel Foucault (2004a; 2004b); de alteridade e diferença, em Jacques Derrida (2004); arte e filosofia em Nietzsche (2005). Recorro igualmente a estudiosos de cultura e subjetividade, como Beatriz Sarlo (1997), Slavoj Žižek (2003) e Maria Rita Kehl (2000; 2004; 2005), para problematizar questões contemporâneas sobre os modos de produção e circulação de sentidos, da constituição de si e do outro e das relações éticas em nossa sociedade.

Parto do pressuposto de que existe um “outro” desejável e desejado em nossos tempos: o jovem. Ele é desejado e mostra-se desejável, igualmente, em inúmeros lugares e situações, nas cenas da telenovela, nos debates acadêmicos, nas fotos do *outdoor*, nos desfiles de moda, nas páginas do caderno de vida e saúde do jornal, nos programas de debates da TV, nas reportagens sobre sexo e drogas, nas falas do personagem de humor que mimetiza o candidato à universidade, nos congressos sobre prevenção à AIDS, ao HIV, à gravidez precoce; ele está ali, como nunca na Internet, nas revistas feminina que divulgam o corpo belo e esculpido, nas matérias jornalísticas sobre crimes e violência.

Desde os anos 50 do século XX, segundo escreve Eric

Hobsbawm (1995), o jovem tem assumido um lugar privilegiado nos espaços de nossa cultura ocidental. Esse outro, o jovem, tornou-se ao mesmo tempo lugar de chegada e lugar de permanência para diferentes gerações de homens e mulheres – paradoxalmente até, um lugar mesmo de eternidade. Há muito tempo conhecemos histórias que remetem ao mito da “eterna juventude”, tema que não cessa de habitar fantasias de imortalidade, e que ocupa posição de destaque nunca antes imaginado, nestes tempos de proliferação, instantaneidade e multiplicação de imagens, graças aos avanços diários das novas tecnologias de informação e comunicação. Esse “outro” é o jovem, que não cansamos de nomear, de narrar, a quem não permitimos qualquer sossego, gente cujo mistério queremos a todo o custo explorar, desvendar, expor.

Trato aqui, portanto, de questões educacionais referentes a uma faixa da população que, no Brasil, chega a aproximadamente 35 milhões de pessoas (jovens de 15 a 25 anos), e sobre a qual disseminam-se inúmeros “ditos” já cristalizados como senso comum, associando juventude a violência, a consumismo, apatia, gravidez precoce, sexo irresponsável, e assim por diante, como têm já ressaltado inúmeros pesquisadores (como Abramo; Freitas; Sposito – 2002; Carrano, 2002).

A ideia que trago para este Simpósio sobre Educação e Juventude é a de discutir dados das pesquisas que realizamos desde 2002, assim discriminadas: de 2002 a 2005 – “Mídia, Juventude e Reinvenção do Espaço Público”; de 2005 a 2008 – XXX, “Alteridade e Cultura Midiática: Memórias de Juventude”; e agora da pesquisa atual (iniciada em 2008 e intitulada “Educação do Olhar e Formação Ético-Estética: Cinema e Juventude”) (Fischer, 2005a; 2005b; 2008; 2009; 2010). Quanto à primeira pesquisa, nos indagamos: Como a mídia narra os espaços públicos e os privados? Como se refere, por exemplo, à “criação” de algo que seja produzido “em grupo”? Como as diferenças – de raça, etnia, geracionais, de gênero, de condição social e econômica – são mostradas nos espaços midiáticos, especialmente a TV, considerando aspectos sociais e individuais do cotidiano de

grupos jovens? De que modo essas construções são percebidas e também narradas por esses mesmos grupos? Perguntas como essas orientaram a primeira das pesquisas acima citadas, que nos conduziu a pensar, prioritariamente, em como tem sido construído o “outro” na mídia: como se dá, entre grupos de estudantes, universitários e de Ensino Médio, de diferentes camadas sociais, e na cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil), a nomeação daquele que “é diferente de mim”?

No caso da segunda pesquisa, sobre memória de jovens, a análise dos dados me permitiu construir o argumento de que a produção de sujeitos, em nosso tempo, estaria estreitamente relacionada à experiência cotidiana, em particular dos mais jovens, com as imagens e textos oferecidos pelos meios tecnológicos de informação e comunicação. Estes meios, segundo a argumentação tecida, parecem operar fortemente nos processos de elaboração de nossas memórias individuais e sociais, bem como na construção de modos de existência específicos, relacionados à construção de nós mesmos e de nossas diferenças.

Já no que se refere à terceira (e atual) investigação sobre juventude, nosso foco é explicitamente o estudante de Pedagogia da Grande Porto Alegre, de universidades públicas e privadas (nos trabalhos anteriores, as pesquisas reuniam estudantes do Ensino Médio e calouros de diferentes cursos universitários da UFRGS). Além disso, privilegiamos aqui, a partir dos dados dos primeiros estudos, não mais a força (incontestável) das mídias e da cultura audiovisual de maneira mais ampla, mas a abertura a possibilidades outras de formação de si – para o aluno de Pedagogia – no sentido de sua melhor e mais rica elaboração de si mesmo, de um trabalho de si para si, no sentido da ampliação dos repertórios quanto às produções artísticas e culturais disponíveis para eles. Entendemos que essa ampliação dos modos éticos e estéticos de ver a si e ao mundo teria repercussão fundamental não só nas vidas privadas desses jovens, mas especialmente na sua atuação no social – de modo particular nas escolas onde atuam ou atuarão;

SOBRE A PRIMEIRA PESQUISA O JOVEM E OS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS: PROBLEMAS QUANTO À NOMEAÇÃO DO “OUTRO”

Desde do o início dos anos 2000, tenho me ocupado em examinar “técnicas de si” nos produtos da mídia, descrevendo como certas estratégias de linguagem da TV se mostram estreitamente conectadas com toda uma tecnologia de produzir o sujeito contemporâneo, no sentido de fazê-lo permanentemente voltado “para si mesmo”, confessor e confidente, culpado e culpabilizado, narcísico e confiante na promessa de tornar-se tão mais “autêntico” quanto mais “esvaziado” for da própria intimidade. A vontade de saber ocidental, tão bem descrita por Foucault, tem na mídia uma visibilidade considerável. Assim, por exemplo, a vontade de saber sobre a mulher, sobre a criança, sobre os homossexuais, sobre os jovens vai se tornando cada vez mais evidente. Há que se cercar esses “sujeitos infames”, que teimam, que ousam aventurar-se por onde menos se espera.

Ora, pode-se observar facilmente, entre grupos jovens, o quanto estes são interpelados por discursos dominantes, no sentido de serem permanentemente convidados a voltar-se para si narcisicamente sobre mesmos. Porém, diferente do que descreve Foucault (2004b) a respeito da experiência clássica grega e romana, o reforço de si mesmo e da própria singularidade agora não se faz fundamentalmente no espaço público e em nome de uma ação na *polis*. Hoje, ao que parece, a sugestão de um tipo de aperfeiçoamento de si mesmo se daria quase sempre em função da afirmação da sexualidade, do corpo belo e jovem, da confissão da intimidade, da experimentação de um falar incessante, confundido com autenticidade, como tão bem escreveu o psicanalista Jurandir Freire Costa (1999).

Parto do pressuposto de Michel Foucault (1986; 1990; 1995), de que “a verdade é deste mundo”; ou seja, de que somos permanentemente constituídos por diferentes discursos, e nos tornamos sujeitos de certas verdades, no interior de determinados regimes de poder. Na concepção foucaultiana, porém, o fato de nos

tornarmos sujeitos de verdades não impede – pelo contrário, supõe – que os sujeitos também se constituem a si mesmos, para além daquilo que lhes é oferecido como norma ou regra de vida. Neste texto, levo em conta essa idéia complexa da produção de modos de existência na cultura (especialmente pela ação dos meios de comunicação), articulando-a a outros conceitos relativos à construção dos “outros” e das diferenças em nossa sociedade (Larrosa, 2004; Costa, 2004; Kehl, 2004; Foucault, 2001; Skliar, 2003).

Todas essas questões teóricas, imersas nos dados levantados a partir de debates sobre mídias e juventude, com estudantes de Ensino Médio e universitários, levaram-nos a pensar mais detidamente sobre como a exposição pública da sexualidade, dos corpos e da intimidade, ganham força no espaço público da mídia, quase sempre com um foco bastante recorrente: na mesma medida da exposição de si, faz-se um julgamento e uma nomeação do outro. No caso, interessou-me a nomeação do “outro jovem”, pela mídia e pelos próprios meninos e meninas estudados. O que conduziu boa parte da análise dos dados da pesquisa (2002-2005) foi justamente pensar como neles percebemos configurações de um tipo de “normalidade jovem”, proposta na cultura, de modos de subjetivação nos quais se faz o aprendizado do que seria espaço público, vida privada, ação política, e assim por diante. Entendo que todo esse aprendizado não ocorre verticalmente nem sem formas, mesmo que silenciosas, de resistência: o trabalho com os grupos de recepção acabou por mostrar, em diferentes momentos, o quanto a própria ação sobre os produtos da mídia, os debates, o pensamento a respeito dos temas tratados nos programas de TV permitiram colocarmos diante de algumas proposições que, nitidamente, apareciam como surpresa, como indagação, enfim, como possibilidade de “pensar de outro modo” a vida de homens e mulheres de 15, 20 ou 25 anos, neste País.

SOBRE A SEGUNDA PESQUISA MEMÓRIA DE JOVENS E MEMÓRIA MIDIÁTICA

A partir de 2005, introduzimos um novo elemento nos estudos que vínhamos fazendo sobre juventude. Perguntamo-nos: como estaria se construindo a memória dos jovens de 15 a 24 anos, em nosso tempo, a partir de sua experiência com imagens, sons e textos das mídias e especialmente a partir de suas práticas cotidianas com as novas tecnologias digitais de comunicação e informação? Para a análise dos dados dessa investigação, tornou-se necessário operar com um conjunto de conceitos, a começar pelos de imagem e memória, que então articulei aos de alteridade, mídia e juventude.

As perguntas que moveram esse estudo (de 2005 a 2008) poderiam ser assim sintetizadas: Como nossa sociedade tem distribuído espacialmente os diferentes tipos de jovens e de que modo eles mesmos, na condição de homens e mulheres, referem-se a si mesmos? Como avaliam as formas de nomeação do jovem pela indústria cultural nestes últimos quinze anos? O que afirmam e como se pode pensar o que dizem sobre as formas como as diferentes mídias, das mais simples às mais sofisticadas, em termos das tecnologias utilizadas, os têm construído? E, mais especificamente, como articulam suas memórias, individuais e coletivas, à sua experiência com produtos da publicidade e da cultura audiovisual?

Percorremos várias espacialidades, como diria Skliar (2003), ao elaborar nossas perguntas de pesquisa: estaríamos narrando o jovem como um “outro” colonizado, como alguém que vem se tornando uma espécie de objeto exótico de desejo e curiosidade? E como pensar a “adulação” de que fala Bauman (2001), desse convite a uma espécie de ditadura jovem em nossa cultura? Ainda: os jovens “diferentes”, cada vez mais contemplados na mídia e na publicidade, estariam sendo acolhidos como “diversidade multicultural” ou na sua condição de diferença mesmo, como outros irreduzíveis, completo mistério, “différance” (Derrida & Roudinesco, 2004)? Finalmente (e não menos importante): como esses jovens narram sua experiência com o tempo

presente, passado e futuro, tendo como centro de atenção as imagens pelas quais as diversas gerações, especialmente a deles mesmo, os têm inventado?

De acordo com Žižek (2003), vivemos um tempo em que grandes e sérios conflitos econômicos e políticos passam a ser deslocados para o terreno da cultura: se as diferenças são inúmeras e constatáveis, como a da radical cisão entre ricos e pobres, é bem verdade que o interesse maior hoje parece centrar-se predominantemente no reconhecimento das diferenças culturais – fato que, para o autor esloveno, não deveria constituir-se como “o último horizonte da política”: “Para reconhecer você como diferente, nós devemos partilhar um campo mínimo de solidariedade. Sem isso, a diferença não é interessante para o pensamento. A diferença não vem primeiro” (p. 6). Ora, esse argumento nos interessa de modo particular, pois, como Žižek, entendemos que o debate teórico a respeito das diferenças – e dos modos como elas são nomeadas pelos meios de comunicação contemporâneos – não pode ser desvinculado de uma atitude e de um agir políticos.

FETICHES E SINTOMAS DE IMAGENS MIDIÁTICAS

Falar de formas de uma espécie de “alteridade jovem”, em relação às narrativas midiáticas e à memória das imagens a respeito desses meios, exigiu que articulássemos conceitos de áreas diversas do conhecimento. Marilena Chauí, no prefácio ao livro *Videologias*, de Eugênio Bucci e Maria Rita Kehl (2004), anuncia que os autores buscam em seus ensaios falar do modo de produção do imaginário contemporâneo, nos meios audiovisuais, e o fazem a partir da “crítica da *imagem* enquanto *imagem*, seja no nível do inconsciente individual, seja no nível do inconsciente coletivo” (Chauí, 2004, p. 12, destaque da autora). Atualizando para nosso tempo o conceito de fetichismo (na psicanálise freudiana e na teoria marxista da mercadoria), os autores do livro *Videologias* oferecem farto material sobre nossas relações com os produtos das tecnologias da comunicação e da informação; o

fetichismo, hoje, insere-se na sociedade do espetáculo e do consumo, “na qual o gozo e a satisfação se tornaram imperativos sociais e morais” (idem, *ibid.*, p. 13).

Busco esses autores, associando a discussão sobre alteridades, diversidades e diferenças aos temas da juventude e das práticas da indústria cultural e da sociedade do espetáculo. Procuo pensar “o outro jovem” na sua relação com a mídia, tendo como preocupação o olhar atento àquilo que Marjorie Garber chamou de “sintomas da cultura”, no livro *Symptoms of culture* (1999). Do ponto de vista da psicanálise, a autora nos sugere que leiamos aquilo que “fala” na cultura, já que sintomas são modos de falar de algo que existe como doença. A proposta é “ler a cultura” como se ela fosse estruturada qual um sonho, qual uma rede de imagens, relacionadas a desejos, medos, projeções, identificações, e cujos elementos estão solidamente fundados em bases sociais, políticas e econômicas muito concretas (Garber, 1999, p. 8-9).

A cultura do medo e da violência, por exemplo, poderia ser vista como um sintoma de nossa cultura; refiro-me a esse sintoma, rapidamente, já que foi um dos temas recorrentes lembrados pelos jovens pesquisados, não só nos debates como nas respostas aos questionários. E não por acaso também é um dos temas insistentemente tratados pelos meios de comunicação. Concordo com Jurandir Freire Costa: o sentimento de desamparo, a exposição permanente à violência e às narrativas midiáticas que tematizam o medo de todos nós precisam ser analisados de modo a estabelecer relações com as formas pelas quais tratamos e nomeamos os outros. Assassínatos, atos de crueldade de toda ordem, humilhações, agressões físicas e psicológicas, embora sejam considerados indesejáveis, podem também passar a ser facilmente aceitos: “Basta desumanizar o próximo. Basta acreditar que ele não é um sujeito moral como ‘nós’ para que a crueldade cometida não seja percebida em seu horror” (Costa, 1994, p. 123).

Jornais, canais de televisão, emissoras de rádio não se cansam de narrar jovens envolvidos em casos de violência, e é muito

clara a cisão vislumbrada a cada texto, a cada imagem, a divisão entre “nós” e “eles”, entre os jovens de classe média, brancos, universitários ou estudantes de uma boa escola particular e aqueles que desumanizamos, que literalmente consideramos inferiores. Falo aqui de juventude, de mídia, de diferenças. O importante a pensar, nessa perspectiva, é que os jovens, de uma maneira geral, em relação à ordem midiática, do mercado e da sociedade do espetáculo, estariam permanentemente “de fora”, embora constantemente sejam interpelados por essa mesma ordem. Este seria o grande fantasma: ficar de fora, fora do consumo, fora da fama, fora da moda, fora da publicidade. Para ficar “por dentro”, a saída parece ser esta: inscrever-se como um “novo tipo de objeto”, ausente de deliberações éticas, fixado num tipo de narcisismo para o qual valem exclusivamente os interesses individualistas (Costa, 1994, p. 124-125).

Escrever, produzir poesia e literatura, pintar, desenhar, fazer música, dançar, fazer cinema estariam na ordem da invenção, da criação de falas novas, faz parte daquilo que Bauman (2001) chama de “estratégias de transcendência”, ou, como escreve Kehl (2000, p. 238), seria um modo de abrir uma brecha na “pedra dura do real, adiando temporariamente nosso confronto inevitável com a morte”. Os produtos da indústria cultural pertenceriam a essa ordem também? Talvez sim. Mas pertencem à ordem simbólica de um modo muito particular, na medida em que investem poderosamente na produção de uma infinidade de sentidos, procurando recobrir todos os “buracos”, todas as faltas – as quais exatamente são propulsoras de buscas de sentido e de produções simbólicas. Na medida em que tudo está recoberto de imaginário, em que o imaginário social efetivamente “excede”, abre-se o caminho para ações extremamente violentas, para atos de tentativa de acesso puro ao real.

Matar e morrer, no caso de tantos jovens neste país, são atos que parecem estar vinculados a isso, e ao que Jurandir Freire Costa (1994) afirma sobre ausência de idealidade de si, de reconhecimento de si no mundo social, no seu tempo (do tipo “eu sou alguém aqui”), e que por isso não permite a esses sujeitos reconhecerem no outro (a

quem assaltam ou ferem) alguém como eles mesmos, da mesma forma que o policial não o reconhece como gente. Ora, a meu ver isso está relacionado com imaginários produzidos socialmente e que circulam todos os dias nos meios de comunicação: ali também aprendemos quem existe e quem não existe, quem é reconhecido e quem não tem nome, quem é o diferente exótico, quem é a personalidade a ser incensada, quem tem e quem não tem, quem pode ter ou quem jamais poderá ter. Aliás, o tema da morte e da violência, na voz dos estudantes pesquisados, muitas vezes vem associado a temores em relação a catástrofes possíveis, especialmente as ambientais – outro assunto do qual nenhum dos meios de comunicação se abstém de falar, cotidianamente.

Sem perder de vista o mergulho em conceitos específicos – como o de imagem, por exemplo –, interessou-me nessa pesquisa mostrar a importância de estudar mídias e tecnologias em relação à educação, em articulação com questões de ordem política, como, por exemplo, as levantadas por Arendt (2000). Segundo escreve Ortega (2000, p. 24), a filósofa entende que pensar em termos políticos “representa uma tentativa de pensar o acontecimento, de afrontar a contingência, de romper e inaugurar, de recusar as imagens e metáforas tradicionais oferecidas para imaginar o político e uma vontade de agir, de transgredir e superar os limites”. As contingências do mundo do espetáculo, dos novos fundamentalismos, do narcisismo associado à cotidiana exclusão de muitos “outros” efetivamente existem, mas não conduzem necessariamente a uma paralisação. A escuta das memórias jovens, de que falo aqui, inscreveu-se, portanto, no desejo de transgredir e imaginar novos modos de experiência pública.

Assim, no que se refere ao estudo sobre juventude e memória cultural midiática, uma série de questões foram levantadas, não apenas por meio dos questionários, mas especialmente pelos debates realizados, tanto nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio, como em dois cursos da UFRGS (calouros de Pedagogia e Psicologia). Tais questões referem-se à formação dos jovens de 15 a 24 anos, nos seguintes aspectos: a) a forte presença, em suas

rememorações desde a infância, de objetos, personagens e situações originados dos meios de comunicação, especialmente a música, o cinema e a televisão, as histórias em quadrinhos, além de brinquedos, guloseimas e jogos diversos; nessas rememorações, vale ressaltar, a memória de peças publicitárias é uma constante; b) a associação dessas memórias a sentimentos e vivências familiares, escolares, sejam sociais ou individuais; c) a marcação do tempo (“antes”, “depois”, infância, adolescência, primeira relação amorosa, primeiro emprego, casamento, entrada na vida adulta, primeiro filho), feita a partir de objetos de consumo ligados, por sua vez, a personagens das diferentes produtos das mídias; d) a constatação de um certo “saudosismo precoce”, presente há algum tempo em materiais da Internet, e que circulam entre pessoas e grupos de faixas etárias diversas; essa manifestação é feita inclusive por estudantes de 15-16 anos, que tranqüilamente repetem a expressão “no meu tempo...”, como se fossem pessoas maduras e saudosas de uma juventude passada há mais de 30-40 anos.

Em continuação à síntese dos dados levantados no estudo de 2005 a 2008, percebemos também: e) a prática cotidiana de ver televisão, a maioria como espectadora de 2 a 4 horas diárias; ao mesmo tempo, a prática quase “viciada”, como muitos se expressaram, de entrar na Internet, preferencialmente nas comunidades do Orkut, e muitas vezes para comunicar-se com pessoas muito próximas, com quem eles têm contato presencial diariamente; f) a percepção de um tempo que parece encurtar a cada dia, de tal modo que jovens de 15 ou 18 anos referem-se a si mesmo como pessoas que literalmente “não têm tempo”, que a vida está fragmentada; g) a percepção mítica da juventude dos pais (eles, sim, “sabiam” participar politicamente, tinham ídolos interessantes, como filósofos e artistas, criativos e engajados em lutas sociais...) e um certo apego às imagens, modos de pensar, de épocas não vividas por eles; h) uma certa angústia com o tempo que passa rápido demais, que não se separa de da necessidade de estar *up to date* com a mais nova tecnologia (do celular, do PC, do programa de *download* de músicas e materiais audiovisuais, etc.),

como se todas as coisas no mundo envelhecessem a cada segundo; i) o medo de não conseguir trabalho, apesar de estarem estudando para isso, e principalmente o desejo de serem independentes dos pais; j) ao mesmo tempo, a idéia de que “fazer alguma coisa” deve necessariamente estar associada a “fazer alguma coisa produtiva”; k) a reduzida experiência, a não ser em raros casos, com materiais audiovisuais que estejam fora do circuito massivo da produção hollywoodiana, veiculada nos canais de TV e a que eles têm acesso também nos cinemas e nas videolocadoras.

A síntese acima feita, de questões e problemas concernentes ao tema da juventude, na sua relação com os temas e práticas de lazer e informação, bem como com as produções chamadas “culturais”, parece apontar para a necessidade de intensificar ainda novos estudos sobre e para jovens. Justifico argumentando que o mapeamento dos produtos midiáticos oferecidos ao público jovem de 1990 até 2007, e a relação deste com tais produções, narrada nos grupos de recepção, parece sugerir que haveria um espaço “em branco”, no que se refere à construção do que Maria Rita Kehl chamou de uma “nova ética da imagem” (2004, p. 103); no caso que nos interessa, penso que se pode falar na necessidade de uma nova ética e uma nova estética da imagem, para os jovens.

Parece-nos que o desejo de simbolizar, próprio do humano, ao mesmo tempo em que é multiplicado hoje em tantas formas de expressão e de comunicação, carrega consigo um certo excesso de imaginário, como escreve Kehl (in: Bucci; Kehl, 2004) – como se fôssemos imaginados a todo o momento, nomeados e narrados sem que pudéssemos efetivamente inscrever-nos nesses espaços. Assim, por exemplo, uma forma de socialização pela palavra e pela imagem, entre crianças e jovens, e que ganhou espaço e força incontestáveis nos últimos três anos, foram os *sítes* de relacionamento, dos quais o mais conhecido é o Orkut. Postar imagens, publicar depoimentos sobre si mesmo, histórias banais e cotidianas, privadas, bem como opiniões sobre fatos da política e da cultura brasileiras, ou da vida escolar e amorosa, tornou-se quase obrigatório, para um significativo número

de adolescentes e jovens no Brasil. As últimas pesquisas apontam o Brasil como um dos países com maior número de usuários do Orkut. Segundo dados do próprio *site* do Orkut, citados pelo pesquisador José Eisenberg (2006), em setembro de 2005 o Brasil já aparecia como o usuário maior (75% dos membros eram brasileiros, a maioria dos quais com menos de 30 anos de idade).

SOBRE A PESQUISA ATUAL

JUVENTUDE E CINEMA: QUE POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO ÉTICA?

Várias indagações, originadas das pesquisas anteriores sobre cultura e juventude, foram feitas no delineamento da pesquisa iniciada em 2008: a) De que modo jovens estudantes de Pedagogia têm construído sua relação com materiais da indústria cultural, desde sua infância ? b) Quais as marcas das escolhas, em termos de disponibilidade financeira, de orientação de pais e educadores, de afinidade com os pares ? c) Como registram na memória os « melhores momentos », quanto a trilhas sonoras, personagens e cenas inesquecíveis, objetos de consumo veiculados em comerciais, atores de forte identificação ? d) Que temáticas são para eles fundamentais, num filme, num programa de TV, numa letra de música, numa obra das artes plásticas ? e) Haveria, dentre todos esses produtos, algum que modificou profundamente sua vida, no sentido de servir como « exemplo », como marco a partir do qual teria havido uma transformação pessoal ?

A esse primeiro conjunto, agregamos outro, relativo à produção cinematográfica : a) De que modo o cinema pode contribuir para a formação ético-estética de jovens que se preparam para a atuação como docentes ? b) Como poderiam ser agrupados filmes, de diferentes gêneros, épocas e autores, para serem analisados em função da temática e da construção fílmica, também da possibilidade de propiciarem um exercício sobre si mesmo, em termos éticos e estéticos, por parte de jovens estudantes de Pedagogia ?

Para esse novo estudo, já temos dados de estudantes de Pedagogia da Grande Porto Alegre, registrados em mais de 500 questionários, sobre suas práticas com produtos e atividades culturais diversas, especialmente sobre sua relação com o cinema. Utilizamos fortemente os estudos de Nietzsche, especialmente os relativos à “visão dionisíaca” do mundo (Nietzsche, 2005): também os de Foucault, de modo particular *A Hermenêutica do Sujeito* (2004b), em que o filósofo, sem deixar de estar ocupado com a leitura crítica e política dos dispositivos de poder ou o problema das diferentes formas de sujeição, passa a pensar antes sobre o tema dos modos de subjetivação. Estes, na leitura de Foucault, apontam para práticas de si mesmo e práticas da verdade, nas quais estariam mais evidentes formas de liberdade do sujeito, do que exatamente processos de aprisionamento. Trata-se de uma dimensão nova em sua obra: deixar que o político seja também impregnado por indagações éticas e, nesse caminho, pensar na possibilidade de um trabalho sobre si mesmo, para além de assujeitamentos, na direção de uma estética da existência.

Seguimos Foucault, nessa tentativa de pensar o presente, de fazer a história do tempo em que vivemos, e de imaginar, a partir da leitura dos filósofos antigos, práticas que hoje poderiam talvez estar na ordem de nossos exercícios cotidianos, como professores e pesquisadores. Práticas diretamente relacionadas à nossa formação ético-estética. Práticas em torno das quais se poderia falar em “coragem da verdade”. Entendo que, no momento presente, perguntas e propostas sobre nossa formação ético-estética se tornam cada vez mais urgentes – de modo particular quando se trata da relação entre professores e alunos, adultos e jovens, educadores e crianças. Assim é que trago Foucault e sua hermenêutica do sujeito para pensar esse entre-lugar, de técnicas de dominação e de técnicas de si, ambas historicamente datáveis; esse entre-lugar em que emerge o sujeito, essa dobra que está sempre por se fazer, que se debate, se movimenta e cria no espaço híbrido de processos de subjetivação e de procedimentos de sujeição.

Apartir de encontros com estudantes de Pedagogia, convidados

a assistir e a debater obras cinematográficas especialmente escolhidas – fase a ser iniciada no primeiro semestre de 2010 – tentaremos colocar em prática a idéia de docência como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico – lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes ou como estudantes de um curso de Pedagogia. Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infundas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos.

Outros tópicos conceituais estarão presentes como forma de pautar não só o levantamento dos dados, as análises dos filmes, bem como a experiência de formação, com jovens estudantes de Pedagogia: pensamos em colocar em prática sugestões de autores como Badiou, Ismail Xavier, Fabiana Marcello, entre outros (Badiou, 2002; 2004; Xavier, 2003; Marcello, 2008). Nos debates, pretendemos ultrapassar com as alunas as avaliações de filmes imobilizadas por julgamentos apressados e por vezes moralizantes, para olhar o cinema em seu movimento próprio e naquilo também que ele produziu em nós, existencialmente; aprender a prestar atenção, generosamente, quando diante de imagens ílmicas – perceber o “agora” das imagens e efetivamente “enxergar mais”; considerar ao mesmo tempo as dimensões tecnológicas, éticas e estéticas da narrativa cinematográfica. Isso significa ver no cinema também uma forma de nos comunicarmos com o mundo pela via da sensibilidade (Hermann, 2002) e em função de uma espécie de formação para a alteridade.

Trazer o cinema para a formação de estudantes de Pedagogia é uma proposta que existe como forma de encorajar uma certa disponibilidade de vida para conviver com o outro, para expressar-nos, agir, dividir o poder e, nessa condição, sermos também singularidades, como escreve Arendt (2000) em *A condição humana*. Nesse sentido, tal pesquisa se articula às anteriores, já que nos conduz a pensar a cultura

como campo de alteridade, para além da banalização do cotidiano, do excesso de imagens, da saturação de coisas a dizer e a mostrar, da banalização do cotidiano (Kehl, 2005). Enfim, nos faz pensar as práticas estéticas e culturais como formas de inscrição de si, de uma ética da existência. Significa também pensar que as práticas culturais vividas por jovens estão relacionadas a um processo de socialização ativo e complexo, feito de adaptações, continuidades, descontinuidades, múltiplas incorporações, afirmações e negações (Carrano, 2002). Finalmente, estudar processos de criação e de invenção, articulados à formação de educadores e à experiência estética com o cinema tem significado para nós levar em consideração que nos processos ético-estéticos é fundamental abrir-se ao acontecimento, ao inesperado, àquilo que não nos oferece garantias – matéria rara em práticas educacionais de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (comp.). *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.

BADIOU, Alain. Os falsos movimentos do cinema. Trad. Marina Appenzeller. In: ___. *Pequeno manual de inestética*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BAUMAN, Zigmunt. *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra, 2001.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.

CARRANO, Paulo. *Os jovens e a cidade*. Identidade e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/FAPERJ, 2002.

CHAUÍ, M. Prefácio. In: Bucci, E.; Kehl, M.R. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 7-13.

COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COSTA, Jurandir Freire. *Razões públicas, emoções privadas*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã... diálogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

KEHL, M.R. A fratria órfã. O esforço civilizatório do rap na periferia de São Paulo. In: Kehl, M.R. (Org.). *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000, p. 209-244.

KEHL, Maria Rita. Muito além do espetáculo. In: _____. NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo, SENAC, 2005, p. 235-253.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2004.

EISENBERG, José; LYRA, Diogo. A invasão brasileira do Orkut. *Ciência Hoje*, vol. 38, nº 226, p.30-35, 2006.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. *Educação & Realidade*, V. 27, nº 1, jan./jun. 2002, p. 11-26.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética . *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, V. 14, s. 40, p. 93-101, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem. *Educar em Revista*, Curitiba (PR), v. 26, n. 0, p. 17-38, 2005a.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. *Cadernos CEDES*, Campinas (SP), v. 25, n. 65, p. 43-58, 2005b.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 16, n. 1. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v16n1>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e memória cultural. *Revista Educação & Sociedade*, V. 29, S. 104, p. 667-686, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

GARBER, Marjorie. *Symptoms of culture*. London: Penguin Books, 1998.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LARROSA, J. Educação e diminuição. In: _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 265-294.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2008. Tese de Doutorado.

NIETZSCHE, Friedrich. *A visão dionisíaca do mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

XAVIER, Ismail.. *O olhar e a cena*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 31-57.

ZIZEK, Slavoj. *Bem-vindo ao deserto do real*. São Paulo: Boitempo, 2003.



PARTE II

EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, ALTAS HABILIDADES E CONDUTAS TÍPICAS: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Lázara Cristina da Silva
Luciana Pacheco Marques
Organizadoras

APRESENTAÇÃO

A participação na organização deste XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XV ENDIPE, nos instigou a pensar, a partir de um olhar mineiro, uma organização para os simpósios do campo da *Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Condutas Típicas*. Nosso desafio era constituirmos simpósios, onde Minas estivesse representada e dialogássemos com outros/as pesquisadores/as da área de diferentes estados. Propusemos três simpósios: Simpósio 1: *Formação de professores e diversidade: desafios da atualidade*; Simpósio 2: *Educação de pessoas com altas habilidades: saberes e fazeres*; Simpósio 3: *Políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades* na intenção de atender a temática do evento *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Contactamos algumas colegas-pesquisadoras e infelizmente não pudemos convidar outros/as, que tanto têm contribuído para o campo, para fazer parte conosco dos simpósios; esperando, no entanto, que estes/as estejam fazendo parte dos outros espaços do evento, como o de painéis e pôsteres. Também nos coube organizar os textos preparados por tais colegas-pesquisadoras para estes simpósios, para que todos/as os/as participantes deste ENDIPE e demais interessados/as pudessem ter acesso a contribuição das mesmas para o evento, obra que intitulamos de *Convergências e Tensões no campo da Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Condutas Típicas*. Alguns textos lamentavelmente não nos foram entregues a tempo da edição deste material, pelo que pedimos nossas desculpas às colegas-pesquisadoras e leitores/as interessados/as.

No primeiro simpósio pudemos contar com três diferentes olhares sobre a temática da formação docente. Denise Meyrelles de Jesus, da UFES, com o texto intitulado “*Tensões e possibilidades na inclusão escolar: conexões com a formação docente*”, problematiza as questões legais e éticas na formação docente, considerando

a educação como um direito social extensivo a todos os alunos. Propõe que os/as educadores/as tenham garantido *condições de trabalho, oportunidades formativas, vivências colaborativas na escola e momentos de avaliação em processo das possibilidades e tensões vividas no contexto da sala de aula*. Luciana Pacheco Marques, da UFJF, no texto “*Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação*”, problematiza a questão das relações com as diferenças nas escolas e na formação de professores/as, que se estabelecem como *negação e marcação* das diferenças, propondo que a formação movimente os discursos em direção à *comunhão* na escola e na vida. Mônica Pereira dos Santos, da UFRJ, intitulou seu texto de “*Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual*”, onde apresenta *dados de pesquisa sobre a formação inicial de docentes em universidades públicas de três países e de levantamento exploratório de algumas grades curriculares de universidades públicas brasileiras*. Propõe que para o reconhecimento da diversidade há que se considerar o inter-jogo entre as dimensões *culturas, políticas e práticas* e as mudanças a nível de cada dimensão.

No segundo simpósio recebemos apenas dois textos dos previstos. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, da UFPI, com o texto “*A educação de pessoas com altas habilidades/superdotação na perspectiva da teoria histórico-cultural da subjetividade*”, apresenta, tendo como base uma perspectiva histórico-cultural, os aspectos educacionais relativos às altas habilidades/superdotação, destacando que estas devem ser consideradas como decorrentes das condições históricas, sociais e culturais presentes na sociedade na qual o indivíduo está inserido, enquanto ser histórico concreto, ativo e interativo. Ressalta a importância da educação e do professor na concretização do desenvolvimento pleno desses sujeitos. Prosseguindo essa discussão Zenita Cunha Guenther, da UFLA, através do texto “*Capacidade, Dotação e Talento – É Saber que orienta Fazer!*”, aborda os dilemas entre o saber e o fazer como elementos constantes da prática educativa, muitas vezes tratados de forma linear

e não complementares. Apresenta uma preocupação sobre a forma como os diferentes saberes têm sido oficializados e suas influências nos fazeres educacionais na atualidade. A autora ainda apresenta uma discussão sobre os diferentes *fazeres*, para tanto vai introduzindo uma conceituação e origens dos construtos centrais que orientam o processo educativo das pessoas consideradas com *dotação* e *talento*. Com a intenção de ilustrar a temática em foco, apresenta uma breve descrição do ideário e prática desenvolvida no Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, CEDET de Minas Gerais.

Para o terceiro simpósio, recebemos apenas um texto. As demais simposistas não conseguiram terminar seus textos no curto espaço de tempo que dispúnhamos para tal atividade. Assim, o artigo “*As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades*”, de autoria de Lázara Cristina da Silva, da Universidade Federal de Uberlândia-MG, a mesma realiza uma reflexão sobre o espaço legal destinado a formação inicial e continuada dos professores brasileiros que atuam nos processos de escolarização inclusivos envolvendo estudantes com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apresenta aspectos legais e conceituais que envolvem as duas fases de formação articulando-as com as demandas originárias da educação inclusiva, principalmente no que tange aos processos de escolarização deste grupo de estudantes. Demarca a necessidade de se pensar as diferenças enquanto estratégia de ação para a construção de propostas de formação docente, tanto inicial como continuada, buscando a promoção de práticas focadas nas dimensões qualitativas deste processo.

É possível perceber no conjunto dos textos as principais convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente contidas nas políticas e nas práticas educacionais da atualidade. O movimento que se pretende, no entanto, a partir destas reflexões propostas pelo XV ENDIPE a esta temática, é mineiramente, ir corroendo estes contextos, buscando compreender e apreender seus

meandros, para num ato posterior, ir cunhando as brechas existentes e construir uma perspectiva positiva e diferenciada de pensar as políticas de formação docente e os diversos processos de escolarização em que estão sujeitos(as) os(as) milhares de brasileirinhos (as) em fase escolar que vivem neste imenso e diverso país.

Ressaltamos que não se trata de *macdonizar* os processos de escolarização e formação docente, mas ao contrário, de compor com as diferenças e nas diferenças plurais experiências de fazer docente e de promoção da brasileiridade. Somos gente, e gente diferente! Por isso mesmo, há inúmeras formas de nos fazermos gente e construímos nossa humanização. Precisamos é aprender com as convergências e tensões que o movimento da atualidade nos apresenta. Esse é o desafio... Vamos caminhar juntos!

Uberlândia e Juiz de Fora – Minas Gerais, 15 de março de 2010.

Lázara Cristina da Silva

Luciana Pacheco Marques

Presidentes da Comissão Científica do Subtema Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Conduitas Típicas

TENSÕES E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR: CONEXÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Denise Meyrelles de Jesus

Professora do PPGE/CE/UFES

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação do educador em tempos de inclusão escolar nos enlaça a muitos questionamentos. Dentre eles, destacamos: como os municípios brasileiros vêm assegurando o direito à escolarização dos estudantes com indicativos para a Educação Especial? Como são pensadas as escolas de ensino comum nessa discussão? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões? Qual o espaço tempo da escola especializada? Há preocupação com a formação dos educadores? Como está se materializando essa questão no campo e no intercurso com outras diversidades? Quais são as condições concretas de trabalho dos profissionais da educação para a implementação do projeto político pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o ensino e a aprendizagem desses alunos?

Tais questões necessitam ser pensadas, pois elas atravessam o direito à escolarização desses alunos, influenciam na formação do educador e trazem implicações para o movimento de inclusão escolar que busca se fortalecer nesse país. Defendemos aqui nossa concepção de inclusão escolar, entendida como uma educação acolhedora e para todos. Uma proposta de educação, na qual, o conhecimento produzido não obedece a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Nesse sentido, a escola precisa se organizar para

que os conhecimentos elaborados possam ser uma conquista de todos os alunos, sejam eles, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, ou não.

Cientes de que o direito à escolarização desses alunos está assegurado na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 os municípios brasileiros passaram a instituir políticas públicas educacionais visando a essa garantia. Nessa dinâmica, muitos movimentos vêm sendo feitos, desde a inserção de professores de Educação Especial nas escolas comuns, para apoio aos professores regentes, até a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado. Entender como esses municípios vêm lidando com as questões da inclusão escolar e fomentar essas experiências nos processos de formação docente, é uma ação, que se satisfeita, pode abrir caminhos para consolidarmos a figura do professor pesquisador e, ainda, para colocarmos, o educador, diante das diferentes realidades educacionais presentes nesse país e que, com certeza, ele poderá enfrentar. Acreditamos que, a análise reflexiva dos movimentos/tensões presentes nesses municípios pode contribuir para que os educadores façam aproximações entre a teoria e a prática, bem como, compreendam as contribuições da pesquisa acadêmica na superação de desafios educacionais, vislumbrando possibilidades de instituir novos/outros possíveis de educar no contexto da diversidade humana.

Como nos sugere Boaventura de Souza Santos (2007), devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, isto é, a possibilidade de deslocamentos e ações, que ainda não pensadas ou instituídas, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais de futuro. Trazendo essa reflexão para a formação docente, podemos nos perguntar: por que essa necessidade? Porque precisamos garantir que a escola se configure como espaço de aprendizagem para todos os alunos, situação ainda não respondida pela educação desse país. Para tanto, dentre os inúmeros movimentos a serem feitos, torna-se necessário formar professores investigadores de novos/outros

saberes-fazeres docentes a partir de um olhar inclusivo. Dessa forma, estaremos criando movimentos para assegurar o vínculo social dos estudantes, porque a finalidade da escola não é, portanto, uma partilha de humanidade através de uma cultura, mas o desenvolvimento técnico, social e profissional de grupos sociais.

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Assim, com o objetivo de cartografar as políticas públicas educacionais inclusivas dos municípios capixabas, para trazê-las para a formação inicial de professores na universidade, nos propusemos no período de 2007 a 2009, a dialogar com profissionais em atuação nesses municípios, buscando identificar as políticas em ação, os obstáculos ainda presentes e a projeção de novas-outras possibilidades para garantia do aprendizado desses alunos. Focalizando, nesse caso, a escola de ensino comum. Esse movimento crítico e reflexivo apontava para várias possibilidades, dentre elas destacamos: trazia informações para reflexão na formação inicial de temáticas que versavam sobre a definição dos sujeitos da Educação Especial, financiamento educacional, relação público – privado, formação continuada de professores, a relação entre a escola de ensino comum e de ensino especializado nesse momento de inclusão escolar, as práticas

docentes, os dispositivos de apoio e a reestruturação dos sistemas de ensino e das escolas. Esse movimento, oportunizava, também, aos educadores, envolvidos na pesquisa, participarem de processos de formação contínua para aprofundamento nos conhecimentos teórico-práticos sobre os princípios e fundamentos da Educação Especial/ Inclusão Escolar.

Conjugar as tensões e desafios presentes nas escolas de educação básica na formação inicial e continuada de professores é um dos caminhos que temos para colocar esses profissionais diante de um processo de reflexão sobre o significado que temos dado para a escola quando pensamos na escolarização dos alunos com deficiência, pois, quase sempre, essa instituição, nesse caso, é pensada como espaço de socialização e não como de produção de conhecimento.

Sacristán (2000) fala-nos que nas sociedades modernas, capitalistas e hegemônicas, o conhecimento tem um papel relevante e decisivo na participação dos sujeitos nela inseridos e nas transformações pelas quais ela necessita passar para se configurar mais justa, includente e respeitosa às diferenças humanas. Para tanto, a escola é o lugar onde o aluno deve ter acesso ao conhecimento elaborado. Aprender deve ser um direito de todos, indistintamente. Por assim, também, pensar Meirieu (2005) argumenta que a obrigação de aprender é o fundamento da escola. Sacristán (2000, p. 19) corrobora esse pensamento, dizendo que uma escola descomprometida com o aprender de seus alunos é uma proposta irreal de educação.

[...] uma escola 'sem conteúdos' culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua possessão que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Assim, diante do desafio de pensar a escola como espaço de aprendizagem de todos os alunos, buscamos nos processos de formação continuada, desencadeado pelos encontros com os representantes educacionais dos municípios, criar integridade entre diferentes saberes-fazeres que emergiam dos diferentes espaços representados, num processo denominado por Santos (2007) de tradução. Estamos em um momento de aprender com a experiência do outro, de trocar saberes, compartilhar ideias e ações, retroalimentar saberes-fazeres e lançar um meta-olhar de avaliação/reflexão sobre as políticas instituídas tanto pelas Redes Federal, Estadual e Municipal de ensino, bem como pelas instituições especializadas de origem filantrópicas nesse processo. Assim, ao passo que os profissionais reconheciam os diferentes movimentos instituídos no Espírito Santo para a escolarização desses alunos, formavam-se em processo. Como nos diz Meirieu (2002) precisamos trabalhar para que os professores se assumam como sujeitos de conhecimento.

Por definição desse autor, um pedagogo/professor não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. Então, o saber-fazer desse profissional deve ser direcionado para a garantia do vínculo entre o aluno, o conhecimento e a sociedade. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irredutível. Nesse pressuposto, pela via da escola, todos os alunos, supostamente deverão ter acesso a uma humanidade que vai além das conjunturas e das circunstâncias nas quais vivem; eles poderão reconhecer-se juntos como parceiros da mesma história intelectual e partilhar ali uma experiência que é o único meio verdadeiramente capaz de contribuir de modo autêntico para vínculo social.

Nessa situação, a pedagogia representa uma possibilidade de lançarmos um meta-olhar sobre as políticas instituídas, questionando: o que temos feito aos nossos alunos em sala de aula? No processo ensino-aprendizagem, como o aluno é levado em conta? O que fazemos com a criança que resiste ao projeto educativo que temos para ela? Meirieu (2002) postula que todo homem/mulher é educável, portanto, o compromisso da escola é nunca desistir desse educando,

mesmo quando ele foge ao nosso controle e se mostra resistente em participar do planejamento que propomos para ele. Em suma, esse foi o movimento desencadeado nos momentos em que dialogamos com os representantes educacionais dos municípios capixabas, uma vez que pela via das tensões e possibilidades por eles levantadas, muitas vezes, paramos para pensar como transformar os obstáculos enfrentados na experiência que Meirieu chama de “momento pedagógico”.

Para esse autor, a busca incessante do docente para trazer esse estudante para o círculo do humano, ou seja, das aprendizagens, é a oportunidade que ele tem de viver esse momento, que ele define como:

O momento pedagógico é o instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder, não compreende, sem dúvida sofre um pouco com essa humilhação que representa para ele o fato de não compreender, de ser excluído, ainda que temporariamente, da ‘coletividade de aprendizagens’ (MEIRIEU, 2002, p. 57-58)

Em outras palavras, o momento pedagógico é, portanto, o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe o recuo que nada tem de renúncia. Esse momento é o instante em que, sejam quais forem nossas convicções e nossos métodos pedagógicos, aceitamos ser surpreendidos diante desse rosto, diante de sua estranheza.

Assim, acreditamos que para o educador vivenciar esse momento pedagógico, dentre outros elementos, ele precisa participar de processos de formação inicial e continuada comprometidos com a pesquisa, com o aprofundamento teórico-prático e com a construção de ações comprometidas com a aprendizagem humana. Todo esse

processo é necessário, pois o pedagogo/professor é profissional que “trabalha sobre o saber que ensina” (Meirieu, 2002). Trabalhar sobre o saber que se ensina é, antes de qualquer coisa, estar atento à especificidade epistemológica, que se é incumbido de ensinar aos alunos. É compreender, também, os princípios organizadores da disciplina que leciona, identificando os objetivos-núcleos em sua especificidade e em sua complexidade e pensar que o educador ensina sempre alguma coisa a alguém.

Nesse processo, no transcorrer dos encontros, muitas vezes, paramos para pensar: precisamos gerar novos possíveis para que os alunos entrem no jogo da aprendizagem. Para tanto, é preciso garantir a formação de educadores éticos, pois a ética é, de fato, o que nos remete à nossa responsabilidade própria, à maneira como somos capazes de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro. Encontro com a felicidade de compreender e a alegria de saber. Nessa dinâmica, os saberes acadêmicos universitários que o professor leva para a classe, que ele domina relativamente bem, devem ser questionados, trabalhados, retomados, explicitados, permanentemente reelaborados com os alunos aos quais se destinam. Esse trabalho não pode ser reduzido a uma operação formalizada de “transposição didática”, mas, entendido como um movimento de construção conjunta, onde, como nos diz Freire (1996) alunos e professores se tornam mediadores de conhecimentos, uns para os outros.

Destacamos que nenhuma informação, e nem mesmo nenhuma formação didática, desencadeará mecanicamente esse movimento ético. É preciso que o professor assuma a postura de se indagar criticamente sobre sua profissionalidade docente. Com esse movimento, o professor poderá pensar que no ensino não podemos permitir práticas de exclusão, e sim, oportunidades de partilha, pois a pedagogia deve estabelecer dispositivos variados para o aluno tornar-se o sujeito de suas próprias aprendizagens. Deve enriquecer o trabalho realizado em sala de aula, apoiando-se na troca de experiências, na avaliação em processo e na colaboração entre todos aqueles que estão na escola comprometidos com o ato de ensinar e de aprender.

DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE O ALUNO, A POLÍTICA EDUCACIONAL, OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES.

No decorrer da formação com os profissionais em atuação nos municípios capixabas, uma tensão, constantemente, era levantada pelo grupo: como garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em sala de aula? Como tê-los, nesse espaço, garantindo suas aprendizagens? A partir dessas tensões, sentimos a necessidade de refletir sobre a política educacional inclusiva instituída nesses municípios, bem como sobre os processos de escolarização ofertados, a formação docente e os alunos encaminhados para a Educação Especial. Pensar nesses educandos significa trazer à nossa mente o aluno concreto, indivisível e atravessado por uma história coletiva e individual. Nesse processo, se fez fundamental levantar os questionamentos: De que alunos estamos falando? Qual a nossa crença sobre o espaço educativo que ele/ela deve ter como foco central de seu processo de escolarização? O que temos concebido por escolarização? Meirieu (2002) nos auxilia a pensar sobre essas questões quando argumenta que a escola, antes de tudo, se constitui em um espaço onde o aluno se faz membro de uma dada comunidade humano-cultural. Assim, a escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “esforços permanentes de universalização da cultura” (MEIRIEU, 2002, 175). Nesse movimento, colocando em tela esse aluno, nos desafia esse autor ao argumentar: Precisamos “[...] fazer da sala de aula um lugar de invenção, de imaginação e de encontro” (MEIRIEU, 2002, p.145).

Fazer da sala de aula um lugar de invenção, de imaginação e de encontro são ações esperadas para todos os alunos, independente das suas peculiaridades. O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “ser”. No dizer de McLaren (2000), há que se construir o “contra

script”, pois precisamos construir possibilidades. Assim, diante do contexto heterogêneo, que é a sala de aula, podemos nos sentir perdidos e com a sensação de não saber como começar a transformar esse cotidiano. Meirieu (2002, p. 85) nos aponta pistas para darmos os primeiros passos quando nos fala que ao percebermos esse aluno concreto, precisamos promover situações pedagógicas diferenciadas para que ele possa “entrar no jogo” das aprendizagens. Para tanto, faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos (as), professores (as), profissionais em ações pedagógicas, dentre outros, ou, ainda, buscar a escola, onde na atualidade se coloca a inclusão escolar, nesse texto, problematizada como uma “tensão” (MEIRIEU, 2005), pois ela é atravessada pela lógica da inclusão/exclusão. Nesse sentido, precisamos pensar na formação dos educadores os processos de escolarização desses alunos, pois se trata de uma aposta de que todos eles podem aprender.

Levantar essas questões é uma atitude interessante, porque a inclusão escolar no Brasil é, ainda, um grande desafio, pois encontramos diferenças colossais nos diferentes estados brasileiros quando pensamos na escolarização de alunos com deficiência. Em muitos lugares, deparamo-nos com a ausência na organização pedagógica e sistêmica das escolas. Temos leis, mas não temos conseguido fazê-las funcionar, pois em nosso país, a violação de regras e normas tem sido uma prática constante. Como resultado desse processo, ninguém sabe que comportamento esperar do Estado, nem como as leis serão materializadas nos diferentes espaços nacionais. Silva e Freitas (2002) chegam a dizer de uma condição de anomia. Assim, embora tenhamos várias legislações que garantam os direitos sociais, como a educação, muitos cidadãos ainda não tem deles usufruídos. Em muitos espaços públicos, como nas comunidades urbanas mais empobrecidas, no campo e nas escolas em que predominam alunos afro-descendentes, essas discrepâncias se mostram, ainda, mais evidentes, só para citarmos alguns exemplos. No caso dos alunos com indicativos para a Educação Especial, embora, tenhamos legislações que garantam acesso ao ensino comum, muitos estudantes, ainda,

estão segregados em cotidianos especializados. Os que conseguem entrar na escola podem tornar-se motivos de intranquilidade para professores e colegas, pois na concepção de Goffman (1980) eles passam a ser subjetivados como os desacreditados.

Nesse caso, a pessoa se torna vulnerável e a vulnerabilidade deixou de ser uma condição provisória, na qual se está para se transformar na regularidade de um tipo social. Essa condição, muitas vezes, inicia com os diagnósticos contundentes produzidos dentro e fora das escolas, pois a partir desse pressuposto, os profissionais da educação, acreditam que diante de muitos alunos que fogem ao seu projeto educativo, podem utilizar a retórica: quando vejo um enxergo todos (Elias, in SILVA EFRETAS, 2002).

Por outro lado também vamos encontrar “oásis em espaços públicos”, onde a inclusão escolar é entendida como parte de amplos movimentos históricos de garantia dos direitos sociais. Nossos estudos no Estado do Espírito Santo (JESUS et al, 2009a; JESUS et al, 2009 b) nos apontam em ambas as direções, ou seja, a rotulação dos alunos da Educação Especial como os “desacreditados” que estão na escola comum, bem como a instituição de ações inclusivas favorecedoras da escolarização desses sujeitos, por acreditar, os profissionais que com eles lidam, que a educação é um direito social, indistintamente. Os dados coletados dos encontros de formação com os profissionais dos municípios capixabas nos mostram a processualidade do trabalho e, ainda, como é difícil passar da abordagem da “não crença”, a uma de confiança e de crença em condições de ensino/aprendizagem.

A inclusão, nesse segundo caso, é entendida como parte de amplos movimentos históricos de garantia dos direitos sociais e significada como desdobramento no campo da educação dos direitos sociais. Onde predomina uma pedagogia que contempla elementos de cooperação e diálogo; ensino comum pensado como um espaço plural e uma organização curricular pautada na flexibilidade. Nessa segunda situação, o cotidiano escolar se desenha na dinâmica dos movimentos, de acordo com as possibilidades e não de acordo com as fragilidades dos que ali “habitam”.

Vale ainda destacar, que no espaço escolar, vamos, também, encontrar estudantes, como qualifica Silva e Freitas, (2002, p.45) de “aluno indobrável”. É aquele que não se rende à expectativa que a escola tem dele e de seus pares. Crianças, adolescentes e jovens, que a sua maneira, ensaiam ultrapassar a etapa de socialização escolar, antecipando, a subjetivação implícita na recusa que apresentam aos “eus sociais possíveis”. Burlam a norma, saem pelas frestas, constituem-se pessoas resilientes (GOMES, 2008). Também, nesse caso, há de se desenvolver a compreensão que a socialização da criança na escola também pode ser acompanhada e sucedida por um movimento de distanciamento em relação aos “eus possíveis” (SILVA E FREITAS, 2002).

Nesses espaços há de se desenvolver um procedimento de recusa, tanto dos alunos, quanto dos profissionais da educação às generalizações provenientes das armadilhas que transformam qualquer acontecimento em “tendência a acontecer sempre” (Silva e Freitas, 2002).

Também gostaria de destacar que esse sentimento de recusa carece de se presentificar nas atitudes dos pesquisadores da academia, que vão para o espaço escolar com a “hipótese apriorística” de que alunos não aprendem e professores não sabem ensinar. Dizemos da recusa à noção de que os educadores não são sujeitos de conhecimento e que não querem aprender. Sobre essa consideração, cabe dizer que concordamos com Meirieu (2005), pois acreditamos que os profissionais da educação estão aprendendo sempre, e em contexto, embora seus processos de ir se tornando profissionais, mais sensíveis às peculiaridades de seus alunos, não se constituam somente a partir da boa vontade e do fazer. Há sim que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador e esse necessita contar com o apoio de outros mais experientes e com saberes diferenciados. Aqui falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. E por tal entendemos a possibilidade de temos tempo para estudar, condições humanas de trabalho, salários que permitam uma vida no mínimo descente, bem

como jornadas de trabalho que permitam tempo de acessibilidade à cultura e ao lazer com saúde.

Concordamos com Nóvoa (1995, p.28) que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. Assim, entendemos ser necessário buscar pela via da formação-intervenção contribuir, no sentido de criar condições de mudanças das práticas pedagógicas, considerando os profissionais da escola como atores-autores de sua profissionalidade docente (ALARCÃO, 2001). Como esse foi o movimento desencadeado nos encontros com os profissionais dos municípios capixabas, pudemos refletir sobre a tensão, muitas vezes, levantada pelo grupo sobre a presença dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento nas salas de aula das escolas de ensino comum, como trouxemos nesse texto. Buscamos, a partir dessa tensão, realizar uma reflexão crítica do que se passava nas escolas e da possibilidade de construirmos, colaborativamente, outras novas práticas pedagógicas, alicerçadas em políticas educacionais de sistemas públicos que se responsabilizam por uma ética de educação de qualidade social para todos, incluindo os educadores. Movimento esse, alimentado pelas reflexões de Meirieu (2002, p. 125) ao postular que: a pedagogia pode-se constituir, como uma tensão permanente entre “o que escraviza e o que alforria” (MEIRIEU, 2002, p. 125). Assim, resistir ao que “escraviza” sinaliza para posturas provisórias, plurais, incertas (MEIRIEU, 2002, 2005, 2006) e, talvez, seja esse o primeiro passo a ser dado sobre a tensão levantada de como educar no contexto da diversidade humana. Para esse autor, a garantia dessa iniciativa, deve ser nutrida pelo educador, que precisa levar em consideração:

- a vontade de jamais se resignar ao fracasso;
- um esforço de “ignorância da história do outro”, que muitas vezes poderá representar uma oportunidade de “partir do zero” e de se libertar dos determinismos;
- a aceitação de que o outro seja o que ele é e não uma “imagem ilusória” ou o produto de uma “elaboração ideológica”;

- substituição da representação de infância pela realidade concreta da criança;
- se indagar sobre o que se diz e sobre a maneira como se diz;
- a colocação da criatividade e da autocrítica no centro da conduta docente;
- reconhecimento do fundamento ético – renúncia a toda certeza didática.

Com essa discussão, tomamos como princípio básico, a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Nesse sentido, faz-se necessária uma “escola reflexiva”, ou seja, “[...] uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p. 11), ou seja, uma “organização aprendente”, aquela “que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo. No entanto, temos clareza que garantir tais condições é tarefa do Estado seja em qualquer de suas esferas de atuação.

Por último, volto a questão inicial como fazer uma formação que considere à diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento? A esta pergunta se seguem outras, ou seja, qual é o lócus, quem é o professor? qual a formação do professor especialista? Há que se ter professor especialista?

Ousaria levantar a hipótese de que é o nosso momento histórico que deve responder a tais questões. Há uma orientação nacional, mas como ela se desdobra de Mossoró, no Rio Grande do Norte a Matinhos no Paraná, passando por Vitória da Conquista, na Bahia. Cabe a cada grupo de profissionais fazê-la a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, dos profissionais presentes localmente das políticas instituintes por aqueles que fazem.

Só não podemos abrir mão da ética de que “todos devem estar no jogo” e de que a tarefa precípua da escola é ensinar e que nós profissionais da Educação temos política-ética e por dever de ofício tal tarefa.

ESCOLARIZAÇÃO E DIVERSIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DA COLABORAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE NOVOS/OUTROS POSSÍVEIS

A formação realizada com os educadores capixabas, além das reflexões já apontadas, nos permitia relacionar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a práticas de colaboração na escola.

Tal situação é uma ação necessária, pois estamos acostumados com a seguinte organização didática: cada professor tem a sua sala e os seus alunos. Esse profissional deve se responsabilizar, sozinho, por esses indivíduos. Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos precisamos garantir o acesso ao currículo escolar, através de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem os ritmos e percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como de planejamentos coletivos, de estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilite, ao educador, acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula.

Esse processo faz emergir outra perspectiva de escola e de outras relações nela estabelecidas. Demanda o encontro dos saberes-fazeres dos professores, dos pedagogos, do gestor escolar e dos demais funcionários, pois na escola inclusiva, cada uma dessas peças dá suporte à aprendizagem dos educandos. É uma escola que não descarta ninguém, mas que busca garantir os desenvolver os processos cognitivos superiores de todos os alunos, como diria Vygotsky (1998). Para instituição dessa concepção de escola, Santos (2007) fala da necessidade de desenvolvermos, em cada um de nós, subjetividades rebeldes, ou seja, intensificarmos a vontade de mudança e de deslocamentos. Só assim, conseguiremos nos afastar de utopias conservadoras que excluem e segregam todos aqueles que fogem ao padrão de humano idealizado.

Assim, para que haja colaboração na escola é preciso que todos

os que nela habitam se comprometam com o seu fazer pedagógico, pois esse movimento envolve toda a equipe escolar. Os saberes-fazer docentes e as relações constituídas no espaço escolar, muitas vezes, são contaminados por lógicas de isolamentos, hierarquias e hiatos entre os docentes; entre os professores e os pedagogos; entre esses grupos e o gestor escolar e entre os alunos e a escola. Quase sempre, essa situação culmina na ideia de que o pedagógico da escola não funciona, favorece a ideia de que não temos formação suficiente para nos envolver com a aprendizagem dos alunos com maiores compromettimentos e que não faz sentido ter esses estudantes na escola. Outra consequência é a transferência da escolarização desses alunos para aqueles que chegam ao contexto escolar para apoiar as práticas docentes. De apoios passam a assumir o lugar de profissionais responsáveis por esses estudantes. Com grande frequência essa é a realidade vivida por estagiários ou professores de Educação Especial que atuam nas escolas de ensino comum.

Pensando nessas situações Arroyo (2000, p. 151) reconhece a necessidade de fortalecer os profissionais da educação criando possibilidades de encontro e redes de comunicação entre seus saberes-fazer, suas práticas, suas possibilidades e desafios, pois “[...] essas redes podem cruzar-se, amarrar-se e se tornar um espaço de formação permanente, de inovação e, sobretudo de reforço e consolidação de um estilo de inovar e de gerir os processos educativos”.

A preocupação é como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas. Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura de trabalho, na divisão de tempo e de espaços. Cada um é senhor de si, ao menos regente em seu quintal, em sua turma, sua disciplina e seu horário. Esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão dos

sistemas de ensino, e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar (ARROYO, 2000, p. 150).

Nesse sentido, mesmo a escola sendo constituída de muitas tensões e desafios, ela pode se constituir em uma ecologia de saberes capaz de criar alternativas para a garantia de uma proposta curricular comum para todos os alunos. Nela encontramos uma variedade de trajetórias de vidas marcadas por processos sociais, culturais e econômicos que podem favorecer a produção de vários conhecimentos que nos ajudarão a dar novos sentidos para o ato de ensinar e de aprender no contexto da diversidade humana. É um conjunto de experiências que necessita ser mais bem aproveitado. Santos (2007) nos afirma que a situação mais preocupante do mundo moderno é o desperdício de experiências, pois isso fortalece a ideia de que não temos alternativas para as situações que nos desafiam, quando as alternativas, muitas vezes, estão ao nosso lado, com nossos pares, no mesmo espaço onde os desafios emergem.

Assim, para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos. Vivemos o tempo de tradução, isto é, o momento de criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis nesse mundo tão plural e heterogêneo.

Nesse movimento, conhecer as políticas públicas instituídas para a escolarização dos alunos com indicativos para a Educação Especial, bem como refletir sobre a relevância da escolarização para esses sujeitos, sobre os percursos que muitos levam para construir seus conhecimentos e do compromisso que temos em colaborar para que eles tenham acesso, permanência e ensino com qualidade nas escolas comuns é um movimento que deve estar presente na formação inicial e continuada dos professores. Para tanto, ouvir os diferentes profissionais que estão na prática pode simbolizar sinais de

mudança e formação, pois esse movimento nos traz elementos para colocarmos os futuros educadores cientes das ações implementadas, bem como dos desafios ainda não superados, possibilitando, ainda, aos professores em atuação a projeção de um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade de seus municípios.

CONCLUINDO

Silva e Freitas (2002, p. 26) advogam que na pesquisa social em educação, o pesquisador necessita se aliar a procedimentos metodológicos e epistemológicos que o conduza para dentro da escola para ver e ouvir seus protagonistas, pois “[...] professores, funcionários, crianças pequenas e grandes produzem incessantemente pistas que acompanhadas com lupa conduzem à ‘lâmina de observação’ cultural no qual estão inseridas e em movimento contínuo”. Para esse autor, o movimento dialético, possibilita a aproximação do pesquisador e a escola. Nessa interação, o objeto de pesquisa “[...] se refaz, se esconde e se mostra com uma tenacidade peculiar aos sujeitos que entendem ser necessário, antes de aceitar a interlocução que se anuncia, demarcar o campo e a linguagem que organizarão a interação (FREITAS, 2006, p. 33).

Esse foi o movimento desencadeado nos encontros com os educadores que participaram de nosso estudo. Quando nos propusemos a ouvi-los muitas pistas surgiram. Ao passo que puderam refletir com os outros passaram a encontrar possibilidades para os desafios que enfrentavam em suas redes de ensino. Pensar como garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/ superdotação acesso ao currículo deve ser o elemento motor da formação do educador, das práticas docentes, da missão da escola e da organização dos sistemas educacionais. Trazer essas reflexões para a formação de futuros educadores é a saída que temos para relacionar a teoria com a prática nesse momento formativo. Possibilitar que os docentes que estão na prática possam se sentir pesquisadores de novos/outros possíveis deve ser um dos objetivos da pesquisa

academia. Essas são nossas reflexões. A caminhada não para por aqui, pois ainda temos o seguinte desafio para ser respondido: “[...] criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucessos” (JESUS, 2006, p. 100).

REFERÊNCIAS

ALARCAO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cesar; SILVA, Ana Paula Ferreira da. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos Cesar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 17-45.

GOMES, V. **O bom humor de professores de uma escola especial e a comicidade que a corrompe: uma leitura sentida a partir de Bérghson**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; MILANESI, J. B.. Cartografando políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar: de que dispositivos de atendimentos dispomos no estado do espírito santo?. Cadernos ANPAE, v. 08, p. 1-12, 2009.

JESUS, D. M.; GONCALVES, A. F.. A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do estado do Espírito Santo. Cadernos ANPAE, v. 08, p. 1-12, 2009.

MC LAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.

_____. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

OS DISCURSOS GERADOS NAS RELAÇÕES COM AS DIFERENÇAS: DESAFIO ATUAL PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Pacheco Marques

Faculdade de Educação da

Universidade Federal de Juiz de Fora

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (Paulo FREIRE, 1997, p. 136, grifos do autor).

Paulo Freire, no trecho acima, deixa claro seu discurso de *comunhão* com as diferenças, gesto discursivo presente em toda a sua obra. Será que todos nós, professores e professoras, fizemos esse movimento em nossos discursos? Na complexidade que é a escola e a vida, ainda convivemos também com outros discursos: o da *negação* e da *marcação* das diferenças. Quantos de nós problematizamos os conceitos e verdades que nos são colocados acerca do outro diferente? Quantos nos permitimos sair do lugar do especialista que diagnostica e define o tratamento do outro diferente? Nosso texto se remete à problematização de um retalho desse campo: a questão das diferenças, que é temática de nossos estudos e pesquisas no Núcleo

de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como podemos visualizar em outros textos produzidos por nós e outros pesquisadores do NEPED que deram base para a construção deste (MARQUES; MARQUES, 2003; MARQUES *et al*, 2006; MARQUES, 2007; 2008; MARQUES; SIEMS, 2009). Não pretendendo chegar a nenhum discurso universalizante, nem alcançar uma verdade presente nos discursos, intentamos problematizar tais discursos gerados nas relações com as diferenças que são afetados e afetam a formação de professores e professoras. Assim, poderemos pensar a formação nas suas relações com as diferenças.

A NEGAÇÃO DAS DIFERENÇAS

A escola, apesar de ser um espaço onde as diferenças sempre coexistiram, nem sempre reconheceu sua existência ou a considerou na sua complexidade. Durante muito tempo negou-se a existência das diferenças no processo pedagógico. As diferenças eram percebidas como “desvio”, tendo como referencial a dicotomia normalidade versus anormalidade, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta.

Identificada como uma das mais importantes marcas do pensamento Moderno, a caracterização das diferenças como anormalidade constitui a *negação* das mesmas como uma primeira formação discursiva, a qual traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro. O que está em jogo é, na verdade, a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade.

A *negação* refere-se ao fato de não se trabalhar explicitamente a questão das diferenças. O que se busca é a compreensão de um universal calcado na essência da existência humana, no qual não são levadas em conta quaisquer características individuais e/ou grupais numa homogeneidade simplória e ideologicamente excludente. São os casos das filosofias e das pedagogias essencialistas, que falam de

traços gerais e, por isso mesmo, de sentido único e universal.

Os nomeados como diferentes foram, assim, historicamente discriminados. Vítimas da rejeição e/ou da compaixão social, estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais, sendo, inclusive, segregados, em muitos dos casos, em ambientes (instituições) restritivos, como são os casos dos asilos, escolas especiais, hospitais psiquiátricos etc. Cabia, também, à escola classificar e selecionar os sujeitos, isolando os que fugiam ao padrão construído socialmente.

Pratica-se, assim, de acordo com Skliar (2002), a *pedagogia de sempre*, que nega a existência do outro duas vezes, tanto por não enunciá-lo quanto por não permitir que ele mesmo se enuncie. Não há senão uma menção ou anúncio forçado e inevitável.

Trabalhamos, nessa ótica, uma formação de professores e professoras que não problematiza a relação normalidade versus anormalidade, produzindo uma ilusão de normalidade por parte dos alunos-professores e alunas-professoras, reforçando a mesmidade. Produzimos, assim, uma formação que pratica a negação das diferenças.

A MARCAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Observa-se, todavia, um deslocamento de sentido na direção da superação desse modelo excludente de sociedade por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças. Segundo Fonseca (1995),

Nos nossos dias o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e a preservação de uma sociedade [...] baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as

exigências e os ritmos sofisticados (p. 44).

Nesse contexto, situa-se o confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos nomeados como diferentes e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento das diferenças como condição existencial possível.

Tal formação ideológica tem seus pilares na organização e na ascensão dos movimentos sociais, cujas vozes procuram - ou pela denúncia das práticas discriminatórias ou pela reivindicação de igualdade social – dar visibilidade às diferenças e ocupar os espaços deixados pela ideologia dominante, fundadora do modelo social da exclusão, o que se dá tanto em relação ao espaço físico quanto em relação ao espaço discursivo.

Na *marcação* das diferenças parte-se do princípio de que as diferenças são inerentes à vida; entretanto, trabalha-se ainda a partir de dicotomias do tipo normal *versus* anormal, superior *versus* inferior, capaz *versus* incapaz e assim por diante. A explicitação das diferenças, nesse caso, é ideologicamente utilizada para marcá-las, estratificando a existência, loteando a vida com a edificação de sólidas barreiras de identificação do outro como diferente e, conseqüentemente, necessitado de olhares e atendimentos especializados, que nada mais são do que o discurso dos iguais (normais) significando o outro como o diferente.

A classificação é uma marca da Modernidade, em que a identificação serve para diagnosticar, classificar e finalmente segregar. Criou-se, nesse cenário, a figura dos especialistas, com o poder de definir sobre a vida das pessoas, exercendo o controle sobre a mente e o corpo de cada sujeito considerado anormal.

Mascarando essa realidade, o discurso é o de identificar para dar condições de melhores atendimentos, quer sejam atendimentos especializados, cumprindo o objetivo de tratar igualmente a todos. Vive-se um paradoxo: a educação contribui, assim, para exacerbar a desigualdade. A própria luta pelo reconhecimento da igualdade de direitos já denota privilégios, tratando-se desigualmente diferentes

grupos em situações educacionais. Como argumenta Silva (2000),

[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estrita conexão com relações de poder (p.81).

Esse discurso evidencia, mais uma vez, a prática social da discriminação e do preconceito; pois, ao mesmo tempo em que alguns são “aceitos”, a estrutura social da segregação é mantida inabalável, e, pior, seu sentido é ainda mais reforçado. As instituições acabam sendo mantidas, pois há quem necessite delas.

Esta foi outra forma como a escola se relacionou com as diferenças: abrigando-as, mas “enformando-as”. Constituiu-se, assim, uma prática pedagógica de marcação das diferenças. As diferenças são percebidas como possíveis, mas só se admite a possibilidade de inserção de alguns considerados capazes.

Skliar (2005) denuncia que o que a escola tem tentado fazer é “discutir sobre a questão do outro, ou bem o que lhe preocupa é a sua obsessão pelo outro” (p.51). A escola não se pauta assim nas diferenças, ela considera os diferentes e não as diferenças. Pensando nos “diferentes”, nos “estranhos”, nos “outros”, a escola acaba por propiciar o processo de normalização de seus alunos e de suas alunas.

É, segundo Skliar (2002), a pedagogia que hospeda, que abriga, mas que não se importa com quem é o seu hóspede. Representa o nosso discurso acadêmico que tenta traduzir e representar o outro, na intenção ingênua de inseri-lo, no sentido de “colocar dentro” de uma mesmidade, o “outro” ainda como o diferente e não como diverso.

É a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua

expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. [...] Uma pedagogia que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem (SKLIAR, 2002, p. 213-214, grifo do autor).

É a pedagogia do outro enquanto figura folclórica, enquanto data cívica, enquanto tema de celebração numa semana especial. É também a pedagogia da escola que hospeda a criança considerada diferente, ainda que com boa vontade e intenção de atender às suas necessidades da melhor forma, mas ao mesmo tempo a encara enquanto ser diferente da suposta mesmidade com a qual está habituada (SKLIAR, 2002).

No movimento de deslocamento da perspectiva que nega a existência do outro para a que o marca, mantemos, também na formação de educadores e educadoras, a dicotomia normal versus anormal, porém evidenciando a existência do diferente, construindo um acúmulo de conteúdos sobre o outro, definindo-o, identificando-o e o encerrando em um opaco envoltório tecnicista.

Os cursos de formação de professores e professoras, apesar dos discursos sobre respeito às diferenças, tendem, com esse discurso, a reforçar o olhar fragmentado em categorias simplistas e mutiladoras, que reduzem a educação à aplicação de técnicas. Segundo Ferre (2001),

Ante a insegurança que toda mudança vertiginosa produz, ensina-se o profissional a responder com segurança; ante a humildade da certeza de que “não somos ninguém” – que em todo ser humano produz a presença do déficit, a doença, a velhice, o desvalimento ou a loucura -, ensina-se ao profissional a responder com a arrogância

daquele que pretende saber – ele sabe o que necessita de deficiente, que educação requer o doente ou o ancião, qual é a conduta racional que deve ter o louco ou como deveria comportar-se o pobre e o desvalido, para ser “alguém” (p. 204, grifos da autora).

O enfoque dado às diferenças em tais cursos acaba por encaixar os sujeitos em uma série de características fixas que impedem ver a totalidade e riqueza que cada sujeito traz consigo. Tais práticas constituem a correção do desvio, a compensação do déficit.

Outorga-se aos chamados especialistas, ou seja, aqueles que detêm o saber científico, o tratamento adequado para cada uma das diferenças. Somente aos especialistas é autorizado falar sobre os diferentes, que acabam por assumir as possibilidades e as dificuldades, enfim, as identidades que os mesmos lhes outorgam. As disciplinas dos cursos de formação se atêm às classificações nosológicas, técnicas de diagnóstico e práticas educacionais especializadas que não respondem à complexa realidade com que os professores e professoras se defrontam ao lidar com os sujeitos concretos dentro da complexidade da escola e da vida.

Formamos, assim, alunos-professores e alunas-professoras que se colocam no lugar do saber e do poder sobre o outro. Produzimos uma formação que pratica a marcação das diferenças.

A COMUNHÃO COM AS DIFERENÇAS

A Atualidade, por sua vez, caracteriza-se pelo mergulho que o ser humano vem realizando no sentido de repensar a sua própria existência. Parece que a humanidade está chegando à conclusão de que o desejo ressentido da normalidade por ela alimentado somente acirrou ainda mais os fortes grilhões da segregação social, com a suposição de que ao mundo bastariam os chamados normais, restando aos desviantes o ostracismo e a marginalidade social.

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da

vida constitui o vetor da mudança de paradigma. A *comunhão* com as diferenças é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível (MARQUES, MARQUES, 2003).

Vaz (1997), ao se referir à mudança de postura do pensamento da Atualidade em relação à polarização normalidade *versus* anormalidade característica da Modernidade, diz:

Em nossa Atualidade, a tolerância às diferenças inter e intraculturais é a regra. O poder não mais se exerce pela produção de uma identidade como alteridade da alteridade, provocando dor ao obrigar o sujeito a se pensar na distância entre normal e anormal (p. 229).

Referimo-nos ao entendimento de que para a existência não há dados especificantes: o outro é e ponto final. Não se coloca o outro como diferente, mas compreendemos as diferenças como formas concretas da existência, ou seja, como formas possíveis e dignas de se estar no mundo.

Rompe-se assim com a dicotomia paradigmática do normal *versus* anormal, do capaz de ajudar *versus* o necessitado de ajuda etc. Todos, no caso, têm o mesmo valor existencial e, por isso mesmo, devem compartilhar dos mesmos espaçostempos, sem qualquer discriminação. Viver sem barreiras é, pois, mais do que se falar das diferenças; é se conviver e se falar das/nas diferenças, uma vez que todos somos como somos e ponto. Não devemos falar das diferenças como algo externo a nós, como se a sociedade fosse composta apenas pelos ditos diferentes.

Isso feito, estaremos de fato nos deslocando do lugar imutável da mesmidade para um outro lugar: o da *comunhão*.

Na verdade, experimentamos a transição de um modo de se

ver o homem, o mundo e a vida para um novo modo de ser. O que sabemos apenas é que a vida está mudando e que os homens e as mulheres precisam construir novas identidades, ajustadas ao ritmo e às condições de transformação da Atualidade.

O que se pretende na Atualidade é que no processo pedagógico se viva a complexidade no/do cotidiano em sua diversidade e riqueza. Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar as diferenças dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os dados e para considerarmos todas as possibilidades da vida. Isso não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. As diferenças não devem, pois, constituir-se num critério de hierarquização da qualidade humana.

Assim, o que se deve considerar no processo pedagógico é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

Nessa concepção propõe-se um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma multiplicidade. Para tanto, a escola deverá adotar uma prática comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores dos diferentes, promovendo a compreensão das diferenças.

É, segundo Skliar (2002), a *pedagogia de um outro tempo*. Uma pedagogia que não pode “ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (p. 214). É a pedagogia que pretendemos, mas não sabemos fazer. É a pedagogia de experiências ricas, de cotidianos diversos, que empobrecemos na medida em que pesquisamos e tentamos traduzir em relatórios, utilizando, para tal, referenciais do discurso proprietário

ou colonizador no qual estamos mergulhados.

É a pedagogia que não se preocupa mais em como seria a escola “se o outro não estivesse aqui”. Que não ocupa todo o seu tempo imaginando como seria... se fossem todos normais, se todos aprendessem, se todos os professores fossem bem instruídos e bem pagos, se todas as escolas fossem bem equipadas, se toda gestão fosse democrática... É a pedagogia que vive a realidade tal como ela é, em sua diversidade e riqueza (SKLIAR, 2002).

Na formação de professores e professoras faz-se necessário apreender os “velhos” sentidos e, em especial, a sua movimentação no dia-a-dia do processo de formação, para podermos derivar num “novo” sentido. Consideramos aqui um processo formativo que tenha, em sua perspectiva curricular, a problematização das igualdades e das diferenças construída no sólido conhecimento que o professor e a professora experienciem acerca de si mesmos na relação com seus alunos e alunas. É a partir das características dos sujeitos concretos que se pode repensar os conteúdos e as práticas que possam atender às necessidades, interesses e valores de todos.

Nesse processo formativo, a problematização sobre as diferenças deve compor elemento fundamental, já que somos todos e todas diferentes. Na formação, os alunos-professores e alunas-professoras, entendendo-se como seres inconclusos, ou seja, em constante processo de busca e construção, têm a possibilidade de se abrir para buscar em seu interior sua própria transformação; tornando-se mais críticos para o enfrentamento das situações-limites que lhes são impostas na escola e na sociedade. Nas palavras de Paulo Freire (1997):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também

na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (p. 64-65, grifo do autor).

Considerando-se inacabados, os alunos-professores e alunas-professoras podem entrar em *comunhão* com seus alunos e alunas, quando adentrarem os muros escolares, gerando, a partir das diferenças de todos e todas, suas práticas escolares.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS

Os desencaixes da formação de professores e professoras são estudados por muitos pesquisadores por diversas óticas, como podemos visualizar nos trabalhos que estudam a produção na área como os de Marli André *et al* (1999) e André (2006), mas é fato que ainda é necessário problematizarmos a questão das relações com as diferenças em tal formação.

Como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP n.1/2006 (BRASIL, 2006), em seu inciso X do art. 5º, o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. Certamente tal proposição deve ser ampliada para a formação de todos os professores e todas as professoras.

Mas o que é estar “apto a”? Há possibilidade de se formar previamente o professor e a professora para dar conta do amplo espectro das diferenças que constituem a vida? Temos condições de prever quais os afetamentos que experienciaremos nas relações com as diferenças?

Se considerarmos a complexidade da vida e da escola,

certamente nos entendendo *inconclusos, inacabados*, como pressupõe Freire (1997), nunca estaremos aptos e, ainda, pouco saberemos o que nos aguarda nas relações com as diferenças. O que propomos é sairmos do lugar do saber e do poder sobre o outro e nos abriremos para esta maravilha que é o *encontro com o outro* (FERRE, 2001; LARROSA, 1998).

Skliar (2006) afirma que não se trata de formarmos professores e professoras que possuam um discurso racional acerca do outro e sua diferença. “Não faz falta um discurso racional sobre a surdez, por exemplo, para se relacionar com os surdos, não é necessário um dispositivo técnico acerca da deficiência mental para se relacionar com os chamados ‘deficientes mentais’”, e assim por diante (p. 31). É, para esse autor, fundamental que se possa ter acesso à experiência que é do(s) outro(s), defendendo uma reformulação da pedagogia na sua maneira de tratar o outro.

Entendemos, como Skliar (2001), que todos os professores e professoras deveriam ser alertados para o fato de estarem imersos no mundo da alteridade, criando possibilidades, durante sua formação, para uma mudança em suas representações políticas e culturais sobre os sujeitos. Questionar os discursos gerados nas relações com as diferenças em todos os *espaçostempos* de suas vidas pessoal, acadêmica e profissional. Nas palavras do autor:

Considero que a formação de professores [...] deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical, já apontada anteriormente, nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos. [...] Em função disto, não concordo que o professor deve se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reprodutor “inocente” e “ingênuo” de fronteiras de exclusão/inclusão (SKLIAR, 2001, p. 18,

grifos do autor).

Torna-se de suma importância que se parta da mudança das identidades dos professores e das professoras, alunos e alunas, escolas, de modo que todos os sujeitos possam assumir sua condição de agentes das situações e nunca de objetos dos quais se fala ou se refere; e das representações, de modo que denunciem a situação de status quo que a sociedade vive, visando questionar e problematizar os atuais discursos hegemônicos imersos no contexto social, para que façam sentido as mudanças nos códigos pedagógicos e textos legalmente reconhecidos (SKLIAR, 2001).

Larrosa (2002) aponta que é preciso nos lançarmos à experiência e nos reconhecemos nela. O ser ex-posto na experiência corre o risco de ser transformado por esta, pois, se ele não conseguir problematizar os discursos gerados nas suas relações com as diferenças, se ele não internalizar essas transformações, nunca terá sensação de completude. O sujeito da experiência corre o perigo de se indignar, ou seja, não se conformar com a situação posta, buscando sempre respostas a suas indagações, nunca se acomodando. Portanto, experiência não é prática, pois esta nem sempre está sensível e reflexiva ao momento vivido. Explicita o autor:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre

(LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25, grifos do autor).

O que podemos fazer, então, no processo na formação de professores e professoras para possibilitarmos as experiências? Como promover a ex-posição dos nossos alunos-professores e alunas-professoras às experiências? Quais experiências?

Hardt (2006) nos aponta que não podemos, na formação, dar o mesmo formato a sujeitos distintos, sendo a experiência única para cada um, devendo cada um assumir suas próprias possibilidades como educador.

Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário “combater o que já se é”, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador. A idéia de formação precisaria ser entendida como uma “vontade de Arte para poder mostrar sua dimensão estética ou poética”. A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam (HARDT, 2006, p. 7-8, grifos da autora).

E qual outro caminho senão a aproximação das questões da prática no aprendizado da teoria para que possibilitemos as experiências? Ao invés de aprender as tradicionais respostas, não deveríamos aprender a fazer perguntas?

Concordamos com Almeida (2001), quando aponta que precisamos desconstruir a ideia de que o domínio da teoria precede a prática, como se a formação a priori, sem conhecimento do aluno concreto e real, assegurasse um melhor trabalho do professor e da professora e, ainda, com Esteban e Zaccur (2002), quando apontam que devemos superar a dicotomia entre o fazer e o pensar, atentando para a complexidade do processo pedagógico. Precisamos incrementar a formação do *professor-pesquisador*, estreitando as

relações *teoriaprática*. Pode parecer lugar comum falar de questão há tanto tempo debatida na área da educação, mas precisamos reiterar esse desafio, uma vez que, ao mantermos a dicotomia teoria/prática, dificultamos “uma melhor compreensão do contexto e a busca de soluções. Os dilemas se transformam em perplexidade, paralisando o movimento” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.19).

O sentido *bancário* (Paulo FREIRE, 2006) da formação de professores e professoras precisa ser deslocado para um sentido *libertário*. Uma *formação libertadora* estaria voltada para a formação de alunos-professores e alunas-professoras conscientes e críticos, atuantes na sociedade, numa transformação de si e da realidade. Nessa perspectiva, assumiriam, de fato, a sua *vocação ontológica*, que, segundo Paulo Freire (1997), é a de serem sujeitos historicamente situados e engajados na luta ininterrupta do dia-a-dia.

Todo o processo educacional, desde a educação básica até o ensino superior e ainda a formação continuada, poderia se movimentar nessa direção apontada por Paulo Freire (2006) desde a primeira edição da obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968. O que nos escapou? Experienciarmos a/na nossa formação? Já é tempo das experiências na/da formação em educação movimentarem os discursos gerados nas relações com as diferenças em direção à *comunhão* na escola e na vida.

Concluimos com uma frase do educador Paulo Freire (1993, p. 10) que muito nos afeta: “O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. Formação de professores para a escola inclusiva. In: LISITA, Verbena Moreira S. S. (Org.). Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 59-68.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Dez anos de pesquisa sobre formação de professores. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). Formação de educadores: arte e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: EDUNESP, 2006. p. 605-616.

_____ et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade. Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. CEDES, n. 20, v.68/especial, dez. 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 15 fev. 2010.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

_____. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: ____; LARROSA, Jorge. Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 180-192.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____ (Orgs.). Professora-pesquisadora – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-23.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial. 2.ed. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

___ (1968). Pedagogia do oprimido. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

HARDT. Lúcia Schneider. Formação de professores: as travessias do cuidar de si. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara (Orgs). Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998. p.67-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2010.

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças na educação. Revista do COGEIME, v.16, n.30, p. 43-50, jun. 2007.

_____. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. Educação em Foco, v.13, n. 1, p. 175-184, mar./ago. 2008.

_____; MARQUES, Carlos Alberto. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de (Orgs.). Políticas

educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

_____; MARQUES, Carlos Alberto; TOLEDO, Cristina; MEIRELES, Gabriela Silveira. Formação de professores(as) para a diversidade. In: Maria da Assunção Calderano; Paulo Roberto Curvelo Lopes (Orgs.). Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006. p. 117-128.

_____; SIEMS, Maria Edith Romano. Formação de professores e diversidade. In: Vânia Graciele Lezan Kowalczyk (Org.). Inquietações na educação. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009. p. 237-250.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Currículos: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 15-34

_____. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Orgs.). Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. REVISTA PRÓ-POSIÇÕES, v.12, n. 2-3 (35-36), p. 11-21, jul./nov. 2001.

VAZ, Paulo. O inconsciente artificial. São Paulo: Unimarco, 1997.

CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: UM DESAFIO PREMENTE, MAS NADA ATUAL

Mônica Pereira dos Santos
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

São muitos os desafios que se apresentam para a formação de professores na atualidade. Muitos, inclusive, nem são tão atuais assim, mas têm adquirido uma visibilidade crescente, como por exemplo, o caso das diversas populações presentes em cada turma de alunos e em cada comunidade escolar. O objetivo do presente artigo é defender a ideia de que a diversidade, além de possuir um forte vínculo com a proposta de educação inclusiva/para todos, sempre esteve presente na relação pedagógica, até mesmo antes da escola ter sido instituída como tal nas sociedades. Pretendo, ainda, argumentar, que o *reconhecimento* desta diversidade e o trato pedagógico para com a mesma talvez representem, hoje, os mais complexos desafios na formação docente, apesar de serem, também, provavelmente, dos mais antigos desafios, justamente porque a diversidade nunca foi novidade. Almejo, por fim, pontuar que um efetivo *reconhecimento* garantiria uma educação de melhor qualidade para todos e uma melhor formação docente. Para tanto, aponto que *reconhecer efetivamente* não passa somente por se fazer uma reforma curricular, nem tampouco se limita à inserção dos assuntos relativos à diversidade em textos de lei (embora ambas as medidas sejam importantíssimas). É preciso, além disso, uma transformação simultânea do que denomino de dimensões das *culturas*, das *políticas* e das *práticas* pessoais, institucionais e sistêmicas educacionais em um sentido inclusivo.

Iniciarei o artigo lançando reflexões acerca do porque tal trato se constitui em desafio, para o que abro um pequeno parêntese definindo o sentido que aqui adoto para a palavra *diversidade*. Para tanto, referir-me-ei ao período da Renascença e do Iluminismo como base de análise. Em seguida, argumentarei que, apesar de alguns currículos de formação de pedagogos e licenciados de universidades públicas brasileiras já denotarem preocupação com o tema da diversidade, tal preocupação demonstrada nas grades não necessariamente torna-se prática garantida. Estes argumentos serão ilustrados por meio de dados de um levantamento exploratório de algumas grades curriculares de universidades públicas brasileiras. Ao final, defenderei a importância de que a formação docente contemple três dimensões, interligadas e concomitantes, para a compreensão, reconhecimento, ressignificação e colocação em prática da questão da diversidade nas arenas educacionais, de forma que esta seja encarada não como problema ou negativamente, mas como desafios e possibilidades em direção à construção da escola para todos e de cada um: as dimensões do desenvolvimento de *culturas*, da construção de *políticas* e da orquestração de *práticas* de inclusão em educação.

PARA COMEÇO DE CONVERSA: O QUE É DIVERSIDADE?

Segundo o Dicionário Aurélio, *diversidade* advém do lat. *diversitate* e é um substantivo feminino que contempla quatro sentidos: “1. diferença, dessemelhança, dissimilitude; 2. divergência, contradição; oposição; 3. Filos. caráter do que, por determinado aspecto, não se identifica com algum outro; e 4. Filos. multiplicidade de coisas diversas” (HOLANDA, 2004, grifo meu).

O termo *diferença*, por sua vez, oriundo do latim *differentia*, é também um substantivo feminino, que se reflete em onze sentidos:

1. *Qualidade de diferente*; 2. *Falta de semelhança ou igualdade*; dessemelhança; dissimilitude; 3. *Alteração, modificação*; 4. *Diversidade, disparidade, variedade*;

5. *Desconformidade, divergência, desarmonia*; 6. *Transtorno, prejuízo*; 7. *Distinção*; 8. *Lóg. Um dos predicáveis: característica que distingue uma espécie de outras do mesmo gênero; diferença específica. [V. predicáveis; cf. divisão lógica.]*; 9. *Desproporção, desigualdade*; 10. *Mat. Resultado da subtração de duas quantidades*; 11. *Mat. Conjunto de elementos que pertencem a um conjunto, mas não pertencem a outro (idem, grifo meu).*

Pelos significados expostos acima, pode-se compreender ambos os conceitos como sinônimos em dois sentidos: o de não ser *igual a* (quando ambos adquirem a conotação de “dessemelhança, dissimilitude” e “divergência”), e o de *pluralidade* (quando ambos assumem o sentido de “multiplicidade de coisas” e “variedade”).

Por outro lado, ao consultarmos o dicionário etimológico, descobrimos interessante variação. Segundo Cunha (1987), *diferença* significa: “Adiar, procrastinar, retardar, ser diferente, distinguir-se” e *diversidade*: “Distrair, desviar, recrear”. Por estas definições, pareceria difícil, em uma primeira vista, aproximar os termos, exceto, talvez, pelos sentidos de *distinção* e *desvio*, cujo significado comum a ambos poderia ser o de *destaque*, ou seja, aquilo que chama a atenção por constituir-se de modo distinto (*distinção*), ou por representar uma interrupção de curso (*desvio*). Neste sentido, aproximo novamente estas definições das anteriores na medida em que argumento, com certa tranqüilidade, que o *não ser igual* e o *ser plural* podem se *destacar* (chamar a atenção) com facilidade em determinados contextos de um mundo que tanto busca homogeneizar suas culturas e códigos sociais e comportamentais.

Assim sendo, para efeitos deste artigo, ressalto aqui o sentido com o qual adoto o termo *diversidade*: como sinônimo de diferença em seu sentido de heterogeneidade, e contrapondo-se, portanto, à idéia de igualdade em seu sentido de homogeneidade. Recorro a Piovesan (2005, p. 46-47) para dar suporte a este sentido, quando analisa a história dos Direitos Humanos:

A primeira fase de proteção dos direitos humanos foi marcada pela tônica da proteção geral, que expressava o temor da diferença (...) com base na igualdade formal. (...) Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. (...) na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença, percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção. (...) Ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.

Passarei, agora, a discutir a diversidade e tentarei mostrar o porque dela ser, ainda, um grande desafio na formação docente, e, por isso mesmo, um fenômeno que demanda uma urgência, da parte de todo cidadão civilizado, em especial, e particularmente os docentes, em reconhecer e assumir uma postura que combata não a diversidade em si, mas as atitudes discriminatórias e preconceituosas que as sociedades possam ter (e têm) para com ela.

DIVERSIDADE: NOVIDADE OU VELHA CONHECIDA?

Início esta seção afirmando que a diversidade não é novidade em educação, e nunca foi. Sabe-se que apesar da instituição escolar ter surgido no Séc. XIX, as práticas pedagógicas remontam a tempos bem anteriores. Conforme Saviani (2005, p. 234),

A institucionalização da educação e, com ela, o surgimento da escola, se dá na transição do comunismo primitivo para o escravismo antigo, quando da ruptura do modo de produção comunal e o conseqüente surgimento da sociedade de classes. Ao longo de todo o período antigo e medieval, a escola permanecerá como forma restrita de educação, somente ascendendo à condição de forma principal, dominante e generalizada de educação, na época moderna.

Boto (2003) confirma esta percepção ao dizer que:

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, muitas das pessoas que aprendiam a ler não haviam passado pela escola (...). Eram almanaques, cartazes, manuais, literatura de cordel, catecismos (...); tudo isso chegava às mãos das pessoas comuns, mesmo aquelas que não decifravam o código escrito, mas que, eventualmente, tinham a leitura do outro como um recurso para sua própria compreensão (p.381).

Neste sentido que aqui atribuo à educação, que busca entendê-la de modo mais amplo, e não somente vinculada à noção de escolarização, seria plausível considerar que o fenômeno *diversidade* já nos deveria ser um velho conhecido. Mas não parece ser assim que as coisas foram se edificando. A questão, em meu ver, é que, embora a diversidade tenha sempre existido, ela nunca foi *reconhecida*. Nem nas práticas educativas anteriores à instituição da escola, tampouco depois. As ideologias subjacentes a cada projeto de educação, conforme as diferentes épocas históricas e em consonância com suas respectivas propostas de sociedade, não a colocaram no foco do planejamento pedagógico, menos ainda das práticas.

Em outras palavras, independente do período histórico, parece nunca ter havido um projeto de sociedade que tivesse como ponto de partida a inevitável diversidade dos seres humanos e o reconhecimento

dessa como fundamento para o planejamento e as práticas pedagógicas. Ao contrário: parece que as sociedades sempre partiram do princípio de que a sociedade organizada, idealmente falando, deveria ser homogênea. É como se, para que a ordem social e as sociedades pudessem ser garantidas, dever-se-ia, necessariamente, fomentar o desenvolvimento de povos alienados de suas singularidades como sujeitos e que acreditassem que suas diversidades (como indivíduos e como coletivo) deveriam ser suplantadas em nome de um bem maior, a ordem social, como se tais diversidades não fossem parte elementar e, diria, inegociável, da constituição de pessoas e povos que compunham e compõem as sociedades.

Com a institucionalização da escola como “O” lócus do saber, na modernidade, esta situação parece agravar-se. A Renascença, a Reforma e a Contra-Reforma, bem como o Iluminismo, lançam as bases para a construção de uma escola que, nos dizeres de Julia (*apud* Boto, 2003, p. 384),

(...) cria, propaga e repercute um modelo cultural cujo habitus combina tradições do mundo clerical com tradições cívicas de referendo dos Estados Nacionais. A escola estabelece, reproduz e perpetua tradições: tudo ao mesmo tempo; e, mesmo assim, ao longo de gerações (...).

Assim o fazendo, a escola também direciona e normatiza; define o que se deve e o que sai da norma; o que é conveniente conforme os padrões e valores de dada época e o que não é. Isto significa dizer que o trato da e com a *diversidade* em sala de aula e na escola como um todo é um desafio porque ela representa, justamente, aquilo que foge à tradição criada, reproduzida e defendida na e pela escola.

Mesmo com o advento, já na idade contemporânea, das declarações relativas ao asseguramento dos Direitos Humanos, a característica normatizadora da escola permanece. Seria de se supor que os textos promulgados nestas declarações, pautadas nos Direitos

Humanos, ao abrirem a possibilidade para a contemplação de grupos em situação de risco, vulneráveis e passíveis de exclusão, nas políticas dos países signatários, abririam, também, um caminho concreto de transformação das sociedades no que tange à sua relação com princípios inclusivos, de justiça social e de minimização (ou término) de atitudes e práticas excludentes. Entretanto, não é o que acontece, pelo menos ainda. Recorro uma vez mais a Boto (2005), que sustenta a seguinte tese:

(...) de que o direito à educação se teria desenvolvido em três gerações: 1. O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; 2. A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; 3. O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica (p.777, grifo meu).

Ou seja, para Boto, cuja visão compartilho, apesar dos progressos constatados na história humana a respeito dos Direitos Humanos (que a mesma classifica nas primeira e segunda gerações), a colocação da terceira geração do desenvolvimento da educação no tempo futuro aponta que a situação ideal ainda não se concretizou. Provavelmente, a meu ver, porque a tradição moderna de escola permanece viva, intacta e forte. A escola inaugurada na era moderna, profundamente enraizada em princípios de normatização e de

racionalidade, é, também, a escola contemporânea. É Boto (2003) quem, uma vez mais, no auxilia:

A escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de organização; trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas e disciplina, hábitos de civilidade e de racionalização. São tempos e espaços que se organizam de um modo todo próprio. Ao pretender romper com o tradicional, também as novas pedagogias criam suas específicas tradições. A despeito de algum voluntarismo renovador do discurso, a prática escolar persiste, entre hesitações e apostas, sendo aquilo que, de algum modo, ela já era; até porque, como bem enfatiza Azanha, aludindo ao pensamento de Alain, aprender supõe enfrentar o desconhecido. E o desconhecido é difícil (p. 388).

Aqui complemento a citação acima afirmando que *ensinar* também supõe enfrentar o desconhecido, sempre. Supõe reconhecer que a “tradição escolar” (ou qualquer outra), é criação humana e social, e que a segmentação e classificação de pessoas e saberes é estratégia política; e que todas, tradição, segmentação e classificação, assim como foram convenientemente socialmente criadas, podem ser *descriadas*. *Descrir* a tradição e as práticas de segmentação e classificação significa, em última instância, abrir espaço para se lidar com o desconhecido. Significa atentar para a possibilidade de que os enquadramentos (de gente e do conhecimento) gerados pelas conveniências ideológicas atreladas aos projetos sociais de variados momentos históricos podem, e devem, ser sempre provisórios. Ou não haverá lugar para a alteridade; e não havendo lugar para a alteridade, não há lugar para a diferença ou diversidade. É como diz Habermas (2002):

O mesmo respeito para todos e cada um não se estende àqueles que são congêneres, mas à pessoa do outro

ou dos outros em sua alteridade. A responsabilização solidária pelo outro como um dos nossos se refere ao “nós” flexível numa comunidade que resiste a tudo o que é substancial e que amplia constantemente suas fronteiras porosas. Essa comunidade moral se constitui exclusivamente pela ideia negativa da abolição da discriminação e do sofrimento, assim como da inclusão dos marginalizados - e de cada marginalizado em particular -, em uma relação de deferência mútua. Essa comunidade projetada de modo construtivo não é um coletivo que obriga seus membros uniformizados à afirmação da índole própria de cada um. Inclusão não significa aqui confinamento dentro do próprio e fechamento diante do alheio. Antes, a “inclusão do outro” significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos - também e justamente aqueles que são estranhos um ao outro - e querem continuar sendo estranhos (p. 7-8).

Finalizo esta seção dizendo que o trato com a diversidade ainda é um grande desafio por três motivos que destaco: 1) pela dificuldade que temos na supracitada “abertura de nossas fronteiras” a todos (o que nos remete à dimensão das *culturas*); 2) pelo fato de que as leis, sozinhas, não garantem, igualmente, que tal abertura se verifique (o que nos faz pensar na dimensão das *políticas*); e 3) porque em termos do cotidiano, esta abertura ainda é a exceção, e não a regra (o que nos leva à dimensão das *práticas*). Voltarei às dimensões mais adiante, mas vejamos agora como fica a diversidade no dia-a-dia.

DIVERSIDADE: SUA VISIBILIDADE GARANTE SEU RECONHECIMENTO NA PRÁTICA?

Por todo o exposto, apesar de reconhecer a importância dos avanços legais no que tange à educação como um Direito Humano nas

sociedades contemporâneas (especialmente as ocidentais), afirmo que ainda estamos longe de incorporar os princípios ali embutidos em nossa carne, em nossa “alma”, em nosso cotidiano, enfim, em nossa “cultura pessoal” e, conseqüentemente, *reconhecer* a diversidade a fim de que possamos, como docentes, iniciar uma efetiva formação (inicial e continuada – infindável!), que seja condizente com a realidade humana, que é sempre múltipla, diversa e imprevisível.

Reconheço, igualmente, avanços relativos às práticas curriculares no que diz respeito à diversidade. Não é à toa que muitas universidades têm reformado seus currículos para contemplar as diversidades, inspirados e fundamentados nas leis e recomendações legais oriundas dos Direitos Humanos. Apresento, a seguir, alguns exemplos destas reformas, extraídos de um pequeno levantamento que realizei nos currículos de algumas universidades públicas, com fins exploratórios. Estes currículos apontam para um importante indicativo de que os cursos de formação docente inicial estão preocupados, de alguma maneira, em contemplar a diversidade, ainda que de modo muito insipiente, a meu ver. A questão que colocarei e discutirei nesta seção, entretanto, é: serão estas medidas suficientes para o que denominei de *efetivo reconhecimento* da diversidade? Passemos aos currículos.

Realizei um levantamento sobre as grades curriculares previstas para os alunos dos cursos de Pedagogia e/ou Licenciaturas (dado que algumas Faculdades de Educação consultadas atendem apenas à Licenciatura em Pedagogia) das seguintes Universidades públicas: USP, UFRJ, UFF, UERJ, UFMG, UFCE, UFPE e UFSC. Ressalto que a escolha destas Universidades foi feita aleatoriamente, por meio de busca via internet, e não teve o objetivo específico de fundamentar uma pesquisa, mas sim, meramente, o de ilustrar os argumentos aqui tratados. Daí porque não me preocupei com a representatividade desta amostra no processo de amostragem. Vale ressaltar, igualmente, que as disciplinas elencadas podem ser obrigatórias ou eletivas. Optei por não especificar seus status no quadro apresentado pelo fato de que nem todas as universidades deixaram claro, em seus sites, quando se

tratava de disciplina obrigatória e quando seria eletiva.

O quadro a seguir mostra que todas as universidades consultadas contem, umas mais, outras menos, nas grades de seus currículos de formação de professores, disciplinas que só vem sendo encontradas nos cursos de formação de professores há cerca de 10 anos, o que as torna relativamente recentes, ou “novas”, e que podem ter íntima ligação com o tema da diversidade (para além daquelas que tradicionalmente já aparecem nos currículos e podem abrir espaço para tais discussões, e que não serão aqui exploradas, como filosofia, sociologia, psicologia e história da educação, didática, educação brasileira, etc.):

Universidade	Nº. total de disciplinas divulgadas em seus sites	Nº. de disciplinas “novas” ligadas ao tema da diversidade.	Percentual relativo ao nº. total das disciplinas divulgadas	Nome das disciplinas
USP	21	1	4,76	Ed. Especial: fundamentos, políticas e práticas escolares.
UFRJ	44	4	9,09	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular e Movimentos Sociais; Fundamentos da Educação Especial; Prát. de Ens. e Estágio Superv. em Educ. de Jovens e Adultos.

UFF	54	6	11,11	<p>Democracia, Estado E Educação: Matr Teor Prat Pol; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Rural; Movimentos Sociais e Educação; Raça, Currículo e Práxis Pedagógica.</p>
UERJ	12	2	16,66	<p>Prática Pedagógica em Educação Inclusiva; Prát. Pedag. Minimizadoras da Indisciplina e Violência Escolar.</p>
UFMG	74	14	18,91	<p>Criança, Escola e Impasses Contemporâneos; Dificuldades no Ensino- Aprendizagem da Leitura e da Escrita; Educação e Emancipação Humana; Escola e Diversidade: interfaces políticas e sociais; Fundamentos da Educação Inclusiva; Juventude, Escola e Impasses Contemporâneos; Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos; Modos e Processos de Socialização: famílias, escolas, mídia; Organização da Educação de Jovens e Adultos; Profs como Suj. Sócio-Cult. e a Cond. Doc.nas Soc. Contemp.; Prática em Educação de Jovens e Adultos; Processos Grupais e Educação; Sala de Aula como Esp. de Cult.: abord. psic., antrop. e ling.; Trabalho Docente e Rel. de Trabalho nos Sistemas de Ensino.</p>

UFCE	30	3	10,00	Educação a Distância; Língua Brasileira de Sinais (Libras) I; Organização e Gestão de Espaços Educativos não-Escolares.
UFPE	27	5	18,51	Educação de Adultos; Educação e Trabalho; Educação Especial; Educação no Nordeste; Educação Popular.
UFSC	35	6	17,14	Diferença, Estigma e Educação; Educação de Jovens e Adultos; Educação e Trabalho; Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos; Língua Brasileira de Sinais I; Políticas e Práticas Pedag. Relacionadas à Educação Especial.

O quadro também permite perceber uma certa predominância de disciplinas vinculadas à educação de pessoas com deficiências (Educação Especial e LIBRAS), denotando, de certa maneira, uma limitação do foco da diversidade ao da deficiência. Esta é uma observação relevante, se levarmos em conta o próprio sentido de *diversidade* adotado aqui neste artigo: como algo da ordem da diferença, da heterogeneidade, tão características da espécie humana.

Pergunto, então: Por que a predominância de um grupo de excluídos? Em que lugar destes currículos estariam os outros excluídos? Ou seriam somente as pessoas com deficiências que necessitam de técnicas especiais de ensino, de modo a contemplar sua condição física, sensorial e mental? Certamente que não. Mas mesmo que assim o fosse, contra-argumentaria dizendo que o trato com a diversidade em uma perspectiva de justiça social e igualdade de direitos e valor entre seres humanos, que aqui defendo como sendo de crucial valor à formação docente, não implica somente a atenção

às diferenças físicas, sensoriais e mentais, mas também às sociais, culturais e de identidade. Conforme Piovesan (2005, p. 47),

Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção da igualdade: a. igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios).

Portanto, em uma perspectiva atual de direitos humanos, fica claro que a igualdade como direito é tão relevante quanto a diferença como forma de existir. É como diz Santos:

...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (2003, p.56)

O que quero apontar é para a provável resposta à pergunta-título desta seção: que a visibilidade da diversidade (por meios de lei, reformas curriculares e outros) *não* garante o seu *efetivo reconhecimento* e, conseqüentemente, uma transformação social para com as diferenças no sentido de respeitá-las e de se promover uma convivência pacífica, cidadã e mútua. Saber das leis, do que é politicamente correto, não garante a alteração das práticas porque não garante uma modificação na ordem dos valores. É preciso que este três fatores (culturais, políticos e práticos) estejam em conjunção simultânea em cada um de nós, em cada instituição social, em cada

sistema político, social e econômico.

É por isto que a formação docente, em que pesem as alterações curriculares pró-diversidade e o possível alto grau de informação do professor e do futuro professor, ainda fracassa na tentativa de transformar a escola em um espaço menos excludente: saber o que é apropriado não significa fazer o apropriado; assim como alterar as prerrogativas políticas (seja na forma das leis, seja na forma dos currículos), somente, também não significa, necessariamente, colocar estas alterações em prática. É só quando se *acredita (culturas)* que se consegue, efetivamente, *reconhecer (políticas)* e *transformar (práticas)*.

O problema é que tudo isso dá trabalho. Lançar-se ao sofrimento ético-político de cotidianamente se desarmar, se rever, se questionar, e se transformar por dentro, requer uma força e uma disposição, além de uma dose de idealismo, que nem todos estamos dispostos a encarar. Por vários motivos: porque nossas sociedades, frutos de um sistema capitalista marcadamente fundado em relações mercantilistas (que olha o outro pelo que ele tem, antes de o fazer pelo que ele é), nos ensina a ser indivíduos antes de coletivo; porque este ideário individualista prescinde de uma mentalidade solidária; porque, no caso dos docentes em particular, a profissão é desvalorizada social e economicamente, e assim sucessivamente. Os motivos são inúmeros. Contraponho a eles, entretanto, a seguinte questão: se tais motivos *explicam* muito de nosso comportamento (seja ele justo ou não, correto ou não), eticamente falando poderíamos dizer que eles o *justificam*? Esta me parece ser a questão central. Motivos, todos sempre temos, para qualquer coisa. Explicações, sempre haveremos de encontrar. Mas podemos/devemos, a partir de uma perspectiva de justiça social e direitos humanos, fazer uso deles para justificar nossas ações, em particular quando elas forem discriminatórias, omissas ou silenciosas perante a diversidade?

Penso que este questionamento aplica-se a qualquer ser humano, mas em especial, ao docente. Porque esta é a profissão que constrói sociedades e mundos. Esta é a profissão que lida (transmitindo,

construindo, pesquisando, revendo...) com o conhecimento, desmitificando preconceitos e pré-concepções. Esta é “A” profissão; que pode desdizer o que aparentemente se denote inquestionável (como por exemplo, o saber biológico e a prática clínica).

Vejamos, então, como poderíamos nos lançar ao desafio do desarme, da auto-revisão, do auto-questionamento e da transformação cotidianos.

DAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A DIVERSIDADE.

Neste artigo, venho argumentando os seguintes pontos: 1) a diversidade, além de possuir um forte vínculo com a proposta de educação inclusiva/para todos, sempre esteve presente na relação pedagógica; 2) o *reconhecimento* desta diversidade e o trato pedagógico para com a mesma representam complexos desafios na formação docente; 3) um *efetivo reconhecimento* da diversidade garantiria uma educação de melhor qualidade para todos e uma melhor formação docente, além de um mundo melhor, em última instância; 4) *reconhecer efetivamente* não passa somente por se fazer uma reforma curricular, nem tampouco se limita à inserção dos assuntos relativos à diversidade em textos de lei; e 5) é preciso, além disso, uma transformação simultânea no nível das dimensões das *culturas*, das *políticas* e das *práticas* pessoais, institucionais e sistêmicas em geral (e educacionais em particular) em um sentido *inclusivo*, ou seja, que reconheça a diversidade humana e respeite-a, promovendo relações de justiça social e de assecuramento dos Direitos Humanos.

No que tange à dimensão das *culturas*, o sentido aqui adotado não é puramente o antropológico, mas aquele que os estudos culturais vem promovendo: é a idéia de que a transformação de nossas vidas em vidas mais justas, menos excludentes, mais distributiva de poderes e recursos, depende, em grande parte, de que *acreditemos* nesta transformação e *conheçamos* suas razões, suas virtudes, sua importância. A dimensão das culturas passa por aquilo em que cremos,

aquilo que defendemos como valor; nossos valores, percepções, representações e mesmo sentimentos. Abaixo, alguns exemplos de falas de docentes em processo de formação inicial, extraídas de uma pesquisa internacional em finalização, acerca da formação para a inclusão, de docentes de três países e quatro universidades públicas: Brasil (Rio de Janeiro), Espanha, (Córdoba e Sevilha) e Cabo Verde, e que ilustram este sentido que atribuo à dimensão das *culturas*. Solicitamos aos futuros docentes que relatassem prováveis experiências estudantis de exclusão, que tenham vivenciado, ou testemunhado. Destaco, dentre as muitas respostas que obtivemos, as seguintes:

R36 – BRASIL - Não fui escolhida para o grupo de pesquisa, me senti excluída, porque o meu perfil e bagagem de conhecimento eram diferentes das outras pessoas que fizeram a entrevista.

R120 – CABO VERDE - A exclusão ocorre muitas vezes na sala de aulas em que o professor dá trabalhos de grupo para investigar, e em que muitos escolhem os melhores e excluem os fracos que acabam por ficarem deprimidos...

R52 – CÓRDOBA - La presencié. Cada vez que una persona está siendo discriminada por personas inhumanas que no deben ser consideradas como tales. Se creen que por no tener la misma apariencia física que ellos, ya son diferentes y son menos que ellos. Cada vez que lo presencio me siento importante, porque se habla mucho de inclusión, respeto, tolerancia, pero luego nada de esto se lleva a cabo.

R152 – SEVILHA - Cuando se ridiculiza a un alumno/a por su respuesta estamos evidentemente ante una

situación de exclusión. ¿Cómo me sentí? Pensé en lo difícil que resulta cambiar la mentalidad de las personas y siento vergüenza de que en una facultad ciencias de la educación se den estas situaciones.

Com relação à dimensão das *políticas*, adoto-a no sentido de intenções que orientam ações, ou seja, um sentido bem mais amplo do que o referente a políticas públicas ou partidárias, por exemplo. Quando digo que a dimensão das políticas nos remete a considerar nossas intenções, refiro-me, por exemplo, àquilo que nos direciona em nosso dia-a-dia. No caso da instituição escolar, a dimensão das políticas traduz-se nos códigos e regras disciplinares e de conduta, no projeto político-pedagógico, em seus projetos didáticos, nos planejamentos de aula, nas grades curriculares, nos avisos, nas circulares internas e externas, e assim sucessivamente. Traduz-se, ainda, nas regras e valores *ditos* e defendidos com certa consistência no cotidiano escolar. Vale ressaltar que esta dimensão não se limita a leis, decretos, declarações, regimentos, regulamentos, estatutos, mas também não os dispensa; engloba-os. Complementando a definição desta dimensão, apóio-me em Booth et alii:

Por sua vez, a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas refere-se à preocupação em:

...assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas

administrativas do órgão responsável pela organização da educação (Booth et alii, 2000, p. 45).

A dimensão das *práticas*, por sua vez, remete-nos ao que acontece em campo, diariamente: o que vivemos, o que fazemos, o que vemos, como (e se) traduzimos, enfim, nossos princípios, e as políticas que nos cerceiam, em prática. Exemplos típicos seriam as narrativas sobre o que se passa numa sala de aula, ou numa reunião de equipe na escola: como as pessoas reagem, agem, o que argumentam e contra-argumentam, o que perguntam e o que respondem, o que ponderam e como, o que acontece, enfim, ao longo de dado episódio. É Booth (idem) quem uma vez mais nos apóia na definição desta dimensão em educação:

Por fim, a dimensão de orquestração das práticas de inclusão liga-se à preocupação com (..) assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O pessoal mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (idem).

Estas dimensões não acontecem separadamente. Entrecruzam-se dentro de nós, nas instituições e na vida humana, numa relação que hoje venho denominado de *trialética*: no sentido de permitirem, uma vez compreendidas, que identifiquemos as exclusões presentes a cada momento em nossas realidades (pessoais ou institucionais), e que as combatamos tentando escapar de um pensamento binário e categorizante, rotulador das pessoas e relações humanas (certo/errado; adequado/inadequado; apropriado/inapropriado; apto/inapto; competente/incompetente; útil/inútil; deficiente/eficiente; capaz/

incapaz; branco/preto; católico/protestante; alto/baixo; gordo/magro; homem/mulher; feminino/masculino...). Uma visão *trialética* permite, a meu ver, a coexistência das tensões, das contradições, de vozes e discursos diferenciados continuamente em disputa, debates e embates, em que não há vencedores ou perdedores, mas eternos atores, cujas ações não necessitem receber um rótulo final, mas, no máximo, provisório, pois que as ações são sempre passíveis de reinterpretação e transformação.

Propor um olhar *trialético* a respeito das relações entre inclusão/exclusão originadas do trato com a *diversidade* torna-se importante, a meu ver, porque nossa racionalidade enciclopédica e iluminista, ainda que em muito tenha contribuído para o progresso da suposta civilização humana, nos aprisiona em um mundo de significantes e significados que criam a ilusão de uma finalidade polarizada para a existência humana. A isso, respondo perguntando: é possível, mesmo, encerrar as formas de existência humana em pólos? Em minha percepção, o problema não estaria nas estratégias de hierarquização e classificação social que binariamente utilizamos para compreender nossa realidade, se tais processos fossem, realmente, apenas estratégias cognitivas e, acima de tudo, sempre *provisórias*, que utilizássemos para compreender o mundo. Mas não parece ser assim que as coisas acontecem. Parece que sempre temos que apresentar um posicionamento final/finalístico às coisas, tamanha seria a angústia de se reconhecer o inacabado, o que está em eterna construção: nós mesmos.

Eis porque defendo que reconhecer e compreender estas três dimensões em ação concomitante nas relações humanas representaria uma possibilidade de escaparmos ao binarismo e, quiçá, de transformarmos concretamente a nós mesmos e ao mundo.

PARA FINALIZAR A CONVERSA...

É sempre bom lembrar que nenhuma experiência educativa (e a construção deste texto é um exemplo de uma delas, assim como sua leitura também o será) contempla tudo aquilo que haveria para

ser apresentado, discutido, proposto, analisado e defendido. Mesmo assim, sempre há que se chegar a um fim, ainda que este seja, igualmente sempre, provisório. Assim sendo, provisoriamente encerro esta conversa com o auxílio de Piovesan (2005, p. 48), ao definir discriminação como

(...) toda distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. Logo, a discriminação significa sempre desigualdade. A discriminação ocorre quando somos tratados como iguais em situações diferentes, e como diferentes em situações iguais. Como enfrentar a problemática da discriminação? (Grifo meu)

Penso que esta problemática, intrínseca à maneira como ainda lidamos com a diversidade e a diferença, não se resolve com um ponto final. Enquanto continuarmos a existir em sociedades que valorizem as coisas em detrimentos das pessoas, o ter em detrimento do ser, sempre haveremos de ter de lutar contra a discriminação que promovemos à diversidade de grupos sociais. Por isso, refiro-me a esta luta como um processo, dialético, infundável, e dotado de forças atuantes nas três dimensões às quais me referi, as quais, por sua vez, são concomitantes e entrecruzadas.

No caso dos docentes, esta responsabilidade fica ainda maior. O maior desafio de nossa categoria, como afirmei acima, é levar a cabo este projeto, mesmo sabendo que “não somos pagos para isso” (como dizem muitos colegas ao esquivarem-se das responsabilidades da profissão), ou que “não estamos preparados” (como justificam outros a sua inação, omissão e silenciamento perante as atitudes preconceituosas e discriminatórias relativas à diversidade). Afinal, como também afirmei, a diversidade não é novidade na vida humana. O que talvez seja mais recente (nem por isso “novo”) sejam as formas como a humanidade conseguiu apropriar-se delas, enquadrando-as e excluindo-as de seus critérios, polarizados e binários, de classificação das existências humanas, definindo territórios simbólicos e concretos

de pertencimento e circulação, salpicados de violência e injustiça, veladas ou explícitas. O que só aumenta nossa responsabilidade como educadores, independente de estarmos ou não dentro das escolas. Mas se estivermos, tanto mais. O mundo com que sonhamos depende de nós agora, e não amanhã ou depois. Nem ficou no passado, pois estamos sempre recriando nossa história. Este mundo se faz aqui e agora, por meio da compreensão e transformação de nossas *culturas, políticas e práticas* no sentido do *reconhecimento efetivo* do Outro.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony. et alii. **Index for Inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BOTO, Carlota. A Civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: Cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003.

_____. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987, 2ed.

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

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.11**. São Paulo: Editora Positivo, 2004.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.56.

SANTOS, Mônica Pereira dos et alli. **Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores**. Relatório Final de Pesquisa (em elaboração, versão mimeo), 2010.

SAVIANI, Dermeval. O institucional, a organização e acultura da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 16 Fev. 2010. Doi: 10.1590/S0100-15742005000200012.

SITES

UERJ: http://www.uerj.br/modulos/kernel/index.php?pagina=557&cod_modulo=399

UFCE: http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=34

UFF: www.feuff.uff.br

UFMG: <http://www.fae.ufmg.br/>

UFPE : http://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com_content&view=article&id=164&Itemid=138

UFRJ : www.educacao.ufrj.br

UFSC: http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/matriz_curricular2009.pdf

USP: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/graduacao/pedagogia/pdf/ped_grade.pdf

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE

Ana Valéria Marques Fortes-Lustosa

Universidade Federal do Piauí

A sociedade contemporânea caracteriza-se, entre outros aspectos, por transformações incessantes que acompanham o processo de globalização, enraizado nas distintas instituições sociais. As modificações são de tamanha magnitude que a afetam em todas as suas dimensões: social, cultural, política, econômica, educacional, entre outras, enleando os indivíduos numa teia de novas exigências, novos ajustamentos e necessidades.

O mundo se tornou efetivamente pequeno, frente às possibilidades tecnológicas da informação e comunicação. Isso se reflete nas profundas transformações nas formas de relacionar-se consigo mesmo e, principalmente, com o outro. Assim, as instituições sociais incumbidas da socialização e da educação dos mais jovens, como a família e a escola, enfrentam hoje mudanças que alteram sua visão tradicional de homem e de mundo; mudanças essas que não conseguem, em muitos casos, acompanhar. Isso se dá em razão do fato de que ainda que estejamos no século XXI, o acesso aos bens de consumo e às novas formas de ser e estar no mundo não estão disponíveis para todos.

Como afirma Burke (2003, p.11), sociólogos e economistas apontam que vivemos na 'sociedade do conhecimento' ou 'economia do conhecimento', ao que este autor acrescenta a tese de que "o conhecimento também se tornou uma questão política importante, centrada no caráter público ou privado da informação, e de sua natureza mercantil ou social." O consenso é alcançado pela definição de nossa época, afirma ainda, "em termos de sua relação com o conhecimento".

Em sua análise da evolução do conhecimento, o autor nos conduz por caminhos instigantes e reveladores, distinguindo os distintos tipos de conhecimento, delimitando suas características e acentuando sua função no decorrer dos tempos, de forma que se compreende que cada época produz, de acordo com as condições culturais, econômicas e sociais o conhecimento possível e que este foi valorizado diversamente no decorrer da história da humanidade, seja na sua relação com o poder religioso, seja com o político ou com o econômico.

Não obstante essa constatação, percebe-se que a sociedade atual tem uma relação mais estreita com o que se produz, não necessariamente melhor ou pior do que a que tinha nossos antepassados, mas efetivamente mais ampla e mais flexível. O que permite que se afirme que a razão deste fato pode e deve ser considerada como uma consequência da globalização, mais especificamente do fenômeno midiático.

Nesse sentido, considera-se que a forma peculiar com que os meios de comunicação alcançam os indivíduos gera benefícios, mas também prejuízos, como por exemplo, a coexistência da exacerbação do individualismo em contraposição à solidariedade, bem como o estímulo à competitividade e ao consumo desenfreado. Por outro lado, de forma paradoxal, nossa época se constitui em um dos períodos, no decorrer da história, em que os direitos dos indivíduos nunca foram tão reconhecidos, ainda que não sejam atendidos em sua plenitude.

Entretanto, quando se pensa o conhecimento não se pode esquecer quem o produz, seja a cultura, seja o homem, num processo recursivo que não se esgota, mas se complexifica indeterminadamente. O que há de mais estimulante nesse processo é justamente o fato de que ao homem cabem infinitas possibilidades, pois frente às determinações, ele pode, como diria Morin (1998) “autonomizar-se”. Para ele, “a possibilidade de autonomia do espírito individual está inscrita no princípio de seu conhecimento, e isso tanto em nível de seu conhecimento vulgar, cotidiano, quanto em nível de pensamento filosófico ou científico.” (p.27). A cultura atua sobre a forma de pensar do

indivíduo e este, por sua vez atua sobre esta, produzindo conhecimento que se estrutura internamente, a partir de dentro e, ao mesmo tempo, externamente, em função do fenômeno cultural. Tanto que para o autor, “um ato cognitivo individual é, *ipso facto*, um fenômeno cultural e todo elemento do complexo cultural coletivo atualiza-se num ato cognitivo individual.” (MORIN, 1998, p. 28, grifos do autor).

Ainda que a relação entre indivíduo e cultura seja intensa, para o autor, há casos nos quais o espírito humano liberta-se das injunções culturais e da ordem social reinantes em função da sua autonomia e o desconhecimento desse fato implicaria, entre outras coisas, [...] ignorar que a aquisição de uma informação, a descoberta de um saber, a invenção de uma idéia, podem modificar uma cultura, transformar uma sociedade, mudar o curso da história.” (MORIN, 1998, p. 30).

Era a esse ponto que se queria chegar, pois quando se pensa no imenso potencial dos sujeitos com altas habilidades/superdotação que pode ser desperdiçado por não ser identificado a tempo, conclui-se a vitalidade que essas idéias forçosamente apresentam. Ainda que correndo o risco de usar em excesso o pensamento desse autor, faz-se necessário ainda uma vez apontar sua força nesse caso, quando se refere à criação individual, a qual só pode efetivar-se de fato em condições culturais possíveis, não proibitivas.

Quanto mais o criador avança na criação, menos ele é “produto” do seu meio e da sua época: segundo a expressão de Max Texier, “a sua obra termina em falésia”. Melhor ainda, a sua obra parece prematura, precedendo e talvez preparando as condições históricas e sociológicas nas quais será compreendida. Como diz Adorno: “As grandes obras esperam”. E Lecoue-Labarthe: “Todas as grandes obras do passado estão à nossa frente. (MORIN, 1998, p. 64, grifos do autor)

Esse é o caso das grandes contribuições individuais dadas à sociedade por indivíduos notáveis. Mas afinal, o que vem a ser altas habilidades/superdotação? Observa-se que há várias definições,

entretanto nenhum consenso entre os pesquisadores e especialistas do campo acerca de qual é a mais adequada. Davis e Rimm (1994) apresentam algumas considerações importantes a esse respeito, como o fato de que a opção por uma determinada definição tem implicações diretas nas propostas educacionais destinadas a esses grupos, podendo inclusive aumentar o risco de discriminação no processo de identificação, do qual seriam excluídos aqueles que não se adequassem aos termos especificados na definição, como por exemplo, pessoas com deficiências e minorias linguísticas e étnicas, entre outros.

Nesse sentido, Renzulli (1986) apresenta alguns critérios que devem ser levados em conta quando da elaboração de uma definição: (a) deve estar fundamentada em pesquisas acerca dos superdotados e não em simples opiniões, (b) deve possibilitar o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de identificação a partir de suas diretrizes, (c) além de orientar acerca do desenvolvimento de instrumentos e do processo de seleção, deve estar relacionada à programação de práticas, tais como seleção, treinamento de professores e (d) deve gerar pesquisas que verifiquem sua validade.

Reconhece-se que a dificuldade em definir com precisão quem são as pessoas com altas habilidades tem sua origem nas distintas filiações teórico-metodológicas, na visão de mundo e de homem que cada pesquisador traz consigo. Já para Feldhusen e Jarwan (2000), a ausência de consenso acerca da conceituação de superdotação deve-se às várias e conflitantes relações entre os conceitos de inteligência, talento e superdotação. Por outro lado, eles afirmam que Hallahan e Kauffman (apud FELDHUSEN; JARWAN, 2000) explicam esse fato em função das diferenças entre as questões que envolvem a mensuração, o limite acima do qual uma criança pode ser considerada como superdotada, a grande variedade de comportamentos e habilidades aos quais o termo superdotação pode ser aplicado e, por fim, à natureza do grupo em comparação

Conforme afirma Dalzell (1998), o ponto comum às definições é o fato de concordarem que as altas habilidades/superdotação envolvem

um tipo particular de habilidade e um alto nível de competência, mas as similaridades esgotam-se nesse ponto. Pretende-se, pois, apresentar algumas dessas definições e discuti-las.

De modo geral, as primeiras definições de superdotação tinham por base uma concepção de inteligência geral superior, tendo em vista altos escores obtidos por meio de testes de QI. É o caso das definições de Terman e Hoolingworth, consideradas tradicionais e conservadoras (ROBINSON; CLINKENBEARD, 1998; WINNER, 1997). A inteligência era, então, concebida como estática e não evolutiva. Posteriormente, com o surgimento de novas concepções acerca da inteligência e da criatividade, vêm-se, concomitantemente, alterações na conceituação das altas habilidades/superdotação, que passou a incorporar esse último elemento, além da motivação e, em alguns casos, da liderança.

Tannenbaum (1986) considera a superdotação como um fenômeno psicológico, no qual os domínios se manifestam de acordo com uma hierarquia determinada pelo contexto social, que valoriza e estimula alguns domínios e outros não.

Esse autor enfatiza a importância de cinco fatores como requisitos mínimos para se considerar que uma pessoa seja superdotada em qualquer área dada, sendo eles: (a) inteligência geral superior (fator “g”), (b) facilitadores não-intelectivos, ou seja, características sociais, emocionais e comportamentais, tais como motivação intrínseca, autoconceito positivo, disposição para correr riscos, entre outros, (c) aptidões especiais distintivas em alguma área do conhecimento, (d) influências ambientais, ou seja, um ambiente que estimule, encoraje e apóie, tanto em âmbito mais restrito, como no caso da família e da escola ou da comunidade, quanto em âmbito mais amplo, ou seja, a sociedade, que, de um modo geral, reconheça e aprecie o desenvolvimento de determinado potencial e, por fim, (e) sorte em períodos cruciais da vida, aliada à capacidade de perceber e aproveitar quando surge uma oportunidade nesses momentos decisivos.

Csikszentmihalyi e Robinson (1986) também enfatizam, na concepção de superdotação que defendem, o papel das expectativas

sociais aliadas à capacidade de cada indivíduo, com a ressalva de que o fazem de uma perspectiva do desenvolvimento. Eles consideram que o talento não pode ser visto como um traço estável porque, ao longo do tempo, a capacidade do indivíduo muda, de acordo com as exigências próprias de cada época da vida e da própria sociedade na qual o indivíduo esteja inserido. Além disso, não concebem o talento como um traço pessoal, pois consideram necessário verificar a relação existente entre as oportunidades oferecidas pelo meio e as habilidades pessoais do indivíduo para atuar neste. Observa-se que esses autores referem-se ao talento e não à superdotação, apresentando outra discordância existente no campo acerca da terminologia a ser adotada.

No Brasil, a definição defendida pelo Relatório Marland (1972) foi assumida como definição oficial, tendo, contudo, sofrido alterações quando da elaboração da Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 1994) aplicada ao aluno de altas habilidades (superdotado), como demonstra Delou (1996) em sua análise, que avalia as modificações realizadas.

Conforme afirma Delou (1996), houve a substituição dos termos superdotados e talentosos, pela expressão altas habilidades, assim como a supressão do substantivo criança e da conjunção ou do *caput* do conceito. Além disso, a expressão pensamento criador foi substituída por pensamento criativo, abrangendo, na palavra artes, todas as categorias que anteriormente eram nomeadas (dramáticas, visuais e musicais), ficando o conceito da seguinte forma:

São considerados alunos portadores de altas habilidades os que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes; capacidade psicomotora (BRASIL, 1994).

Delou (1996) considera que a exclusão da conjunção ou traz

sérias implicações, como o fato de que só serão considerados como portadores de altas habilidades aqueles que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade. Além disso, pode-se incidir no erro de não incluir os alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que estes muito dificilmente se destacam por apresentarem altas habilidades, assim como dificulta a identificação dos alunos, os quais passariam por uma seleção mais severa.

Uma definição que se refere ao aspecto emocional é aquela proposta por Roeper, segundo a qual superdotação “é uma maior consciência, uma maior sensibilidade e uma maior habilidade para entender e transformar as percepções em experiências intelectuais e emocionais” (apud SILVERMAN, 1993, p.3). Linda Silverman apresenta, também, a definição proposta pelo Grupo Columbus como sendo indicada para auxiliar os conselheiros que lidam com crianças e adolescentes superdotados: “Superdotação é o desenvolvimento assíncrono em que habilidades cognitivas avançadas e intensidade elevada combinam-se para criar experiência e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Esta assincronia aumenta com a capacidade intelectual superior” (p.3).

Há autores, como Winner (1996), que consideram que superdotação se refere a habilidades de domínios específicos, como matemático e verbal, distinguindo-a do talento, que diria respeito à competência artística ou musical, além disso, ela afirma que dificilmente é possível encontrar a superdotação global.

Por fim, Feldhusen (1986, p. 112) considera a superdotação como uma “predisposição psicológica ou física para a aprendizagem e o desempenho superior nos anos formativos e a realização ou o desempenho de alto nível na vida adulta”. Em sua opinião, os componentes da superdotação incluem: (a) habilidade intelectual geral, (b) autoconceito positivo, (c) talento e (d) motivação para a realização.

A conceituação proposta por Renzulli (1988, 2004) é a adotada pela maioria dos programas de atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação em diferentes estados do país. Para esse

autor, a superdotação é resultante da inter-relação entre três fatores: criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa. Ele defende a idéia de que o foco das definições deve deslocar-se do “ser ou não ser superdotado” para abordar o desenvolvimento de comportamentos superdotados.

Essa conceituação amplia o número de crianças e jovens que podem ter acesso a esses programas, o que constitui enorme progresso, principalmente em um país no qual o acesso à educação de qualidade ainda encontra-se em processo de construção.

Considera-se que as definições apresentadas demonstram não só a ausência de consenso entre os especialistas, mas também servem como referência para se constatar o grau de complexidade, a diversidade e o caráter multidimensional do fenômeno altas habilidades/ superdotação. Além disso, pode-se considerar que todas, sem mencionar aquelas que não foram apresentadas, apontam importantes elementos que devem ser observados na análise desse fenômeno, como, por exemplo, a criatividade, a relevância do meio ambiente e os fatores não-intelectivos, tais como o autoconceito, a motivação e a emoção, entre outros.

Partindo de uma perspectiva histórico-cultural ressalta-se que as altas habilidades/superdotação devem ser consideradas como decorrentes das condições históricas, sociais e culturais presentes na sociedade na qual o indivíduo está inserido, enquanto ser histórico concreto, ativo e interativo. De acordo com Vygotsky (2004/2009, p. 42):

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apóia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas para seu

surgimento.

Nessa abordagem, percebe-se a relevância das condições sociais para que o indivíduo se desenvolva. Depreende-se, portanto, que para o autor, todo e qualquer progresso nas mais diferentes áreas implica necessariamente uma construção coletiva, logo, nenhuma contribuição pode ser considerada unicamente individual. Em função dessa constatação, faz-se necessário delimitar, ainda que de forma breve, as condições sociais dadas pelas políticas educacionais para que as potencialidades dos sujeitos com altas habilidades se concretizem, tendo em vista que o processo educacional é de extrema importância para essa realização, pois é através do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento e a memória, por exemplo, que também são satisfeitas essas necessidades.

De modo geral, as políticas educacionais atuais vêm provocando polêmicas no âmbito escolar, em decorrência das modificações que introduzem na gestão, no currículo, na própria formação dos professores, entre outros aspectos. Como afirmam Patto (2008) e Bueno (2008), a inclusão constitui na atualidade o tema que mais se evidencia quando se trata de discutir políticas educacionais, assim como aquele que está mais presente nos distintos discursos, sejam acadêmicos, sejam oriundos do senso comum.

Em razão desse fato, organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplo, e nacionais ditam as diretrizes a serem adotadas no contexto escolar, de tal modo que se percebe um discurso que soa repetitivo em função dos distintos meios de divulgação adotados e que repercute nos sujeitos concretos aos quais é dirigido (sejam professores, diretores, alunos), gerando nestes, como afirma Garcia (2007, p. 134), “uma relação ativa e direta com a política, (os quais) concordam com alguns pontos do debate, discordam de outros, num processo de elaboração de sentidos que tem repercussões sobre seus discursos e práticas.” (grifos meus).

A autora ressalta que os professores, em particular, tornam-se

também, em decorrência de seus posicionamentos e da conseqüente atuação na prática, “formuladores de políticas” (OZGA, 2000 apud GARCIA, 2007). Ela chama atenção, contudo, apoiando-s na análise do discurso, para o fato de que os discursos são apreendidos a partir dos interesses particulares, filtrados de forma seletiva por cada um, de maneira que somente permanece o que coaduna com o que cada um pensa e sente.

Considera-se que essa compreensão pode ser interpretada sob outro prisma, o da subjetividade na perspectiva histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2005), segundo a qual o sujeito é interativo, ativo, comunicativo e, fundamentalmente, emocional. Nele não há lugar para a neutralidade emocional, pois a cada nova atividade produz emoções e sentidos subjetivos. São os sentidos subjetivos desenvolvidos que dão tonalidade às práticas dos sujeitos envolvidos nas e com as políticas educacionais, norteando suas ações.

Percebe-se ainda, a partir da abordagem histórico-cultural, que as políticas educacionais existentes são decorrentes do momento histórico, político, econômico e cultural no qual se vive atualmente. Nesse sentido, as políticas voltadas para a Educação Especial refletem os interesses da ordem social reinante, a qual determina uma ênfase na heterogeneidade e tolerância em relação às diferenças.

Os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), a Resolução CNE/CEB 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), norteiam as políticas educacionais voltadas para essa área, assim como os documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação Para Todos aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, na Espanha.

No que se refere às políticas educacionais voltadas para esse segmento da população, ainda que se encontre referências desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5.962), que atribuía aos Conselhos de Educação a responsabilidade pela implementação de normas de atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação (PÉREZ; FREITAS 2009), observa-se

que este atendimento ainda está distante do que se almeja até os dias atuais. Para Delou (2007, p. 27), as políticas educacionais se caracterizam pela “descontinuidade e fragmentação de suas ações”.

Os avanços na legislação se fizeram notar nas décadas seguintes, como por exemplo, a caracterização e conceituação da superdotação na década de 1980, assim como a elaboração do Parecer 711/87, que instituiu as Ações de Atendimento ao Superdotado (PÉREZ; FREITAS, 2009).

A década de 1990 reflete as condições impostas pelas Declarações internacionais já mencionadas, implicando no discurso acerca da inclusão. No Brasil, Pérez e Freitas (2009), ressaltam a inclusão do termo altas habilidades no documento norteador da Política Nacional de Educação Especial (1994), quando da definição da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais. Acrescenta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também se referem ao aluno com superdotado, determinando que a este deve ser disponibilizado o atendimento especializado na rede regular de ensino.

Somente na década posterior é que se presencia um ganho real nas políticas, quando são legitimados o Plano Nacional de Educação (2001) e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, também em 2001. Em 2005, foi proposta a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S nos estados da federação e no Distrito Federal, mas em algumas regiões já funcionavam programas de atendimento a esses indivíduos, ao passo que em outras, a efetiva implantação ocorreu com bastante atraso, haja vista as dificuldades encontradas em alguns estados. Por fim, de acordo com Pérez e Freitas (2009, p. 3):

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define com clareza os alunos com AH/SD como alvo de atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da Educação, e o Decreto 6571/08

determina as formas de oferta desse atendimento e a responsabilidade técnica e financeira do MEC na sua ampliação, ainda definindo a transferência de matrícula adicional para os alunos atendidos por essa modalidade de educação.

Nota-se que há muito a ser feito nesse campo, principalmente por que o processo de identificação ainda não se expandiu como deveria e, embora os NAAH/S estejam atuando de forma eficaz, sua área de atuação está restrita às capitais, pois os municípios só são atingidos quando há capacitações empreendidas pelos estados. Outros fatores convergem para tornar o campo repleto de dificuldades, tais como a existência, em nível de senso comum, de mitos que impedem a compreensão de quem são os alunos com altas habilidades, aliada à existência de poucos especialistas e de exíguos recursos destinados à educação, de modo geral.

Aliada a essa constatação, percebe-se que há muitas contradições entre o que se apresenta na legislação e o que de fato ocorre, tendo em vista que as políticas propostas não condizem com a realidade presente na escola pública: professores não qualificados para lidar com essa realidade, superlotação das salas de aula, infraestrutura precária, a quase inexistência de um projeto de formação continuada para os professores, enfim, problemas das mais diversas origens.

De modo geral, a escola tem por objetivo primordial a inserção do indivíduo no contexto social mais amplo, dando continuidade a um processo que teve início na família, à qual cumpre criar vínculos emocionais seguros para seus membros, possibilitando que estes possam participar efetivamente da socialização secundária. Entretanto, a escola também tem uma parcela de responsabilidade no desenvolvimento sócio-emocional de seus membros, tendo em vista que pode despertar os mais diferentes tipos de emoções e sentimentos, principalmente no caso de pessoas com necessidades especiais, sejam elas portadoras de deficiência ou de altas habilidades. Nesse sentido, faz-se necessário também desenvolver a afetividade

como base que permeie o processo educacional, uma vez que as relações e as próprias condições oferecidas aos alunos influenciam na constituição da sua subjetividade.

Reconhece-se que em alguns casos costuma-se atribuir ao professor a responsabilidade por alguns dos problemas que a instituição escolar enfrenta, mas a realidade é que este não vem sendo atendido em suas necessidades básicas, como o respeito e a valorização profissional, a satisfação pessoal pelo trabalho realizado, um salário digno e condições infraestruturais adequadas.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à formação, pois esta não prepara o professor para inúmeras situações que este enfrenta no seu cotidiano. Vitaliano (2007) aponta que em se tratando da formação destinada a atender às exigências do processo inclusivo, evidencia-se um despreparo em todos os níveis de ensino.

Essas condições podem gerar um processo de adoecimento psíquico, conforme se constatou em pesquisa realizada por Rodrigues (2009), sob minha orientação, acerca do Sentido Subjetivo da Docência em Educação Especial. Esse resultado comprova o que outras pesquisas encontraram, como por exemplo, Naujorks (2002).

No que diz respeito ao aluno com altas habilidades/superdotação, as inquietações do professor permanecem, principalmente em decorrência dos mitos existentes, conforme discutido por Pérez (2003) e Alencar e Fleith (2001), ainda que não cheguem a adquirir essa gravidade. O que se quer ressaltar é que se faz essencial uma revisão no processo formativo do professor para que ele possa lidar melhor com esse segmento da educação.

A relevância do professor para o atendimento desse alunado é indiscutível, mas além dos motivos já elencados, há que discutir um aspecto que somente há pouco tempo vem recebendo a atenção merecida, a questão da moralidade. Enquanto um dos atores do processo educacional, ele transmite valores ainda que de forma inconsciente, assim como o fazem os pais. Nesse sentido, considera-se que ele pode ser um elemento potencial no desenvolvimento da moralidade.

O interesse dessa pesquisadora pela moral em sujeitos com altas

habilidades não é recente. Na verdade, surgiu como uma continuidade dos estudos desenvolvidos durante o Mestrado e culminaram na Tese de Doutorado (FORTES-LUSTOSA, 2004) defendida na Universidade de Brasília em 2004. Naquele período, os estudos existentes datavam da década de 70 e poder-se-ia considerar que diante da dimensão do tema, eram escassos. De modo geral, tinham por base a teoria cognitivista do julgamento moral de Lawrence Kohlberg e consideravam que quanto maior o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mais elevada seria sua moralidade (KARNES; BROWN, 1981; ARMON, 1984; JANOS; ROBINSON, 1985). Não obstante essa conclusão, não havia consenso, pois em outros estudos (BEAR, 1983; ANDREANI; PAGNIN, 1993; HOWARD-HAMILTON, 1994) essa condição não se confirmava.

As críticas a essa compreensão já foram discutidas (FORTES-LUSTOSA, 2007), entretanto os resultados encontrados mostram que é contestável afirmar a homogeneidade desse grupo sob esse aspecto e negá-la em relação a todo o resto. O fato é que não se pode generalizar e afirmar que os superdotados são mais morais do que as demais pessoas, tendo em vista que cada indivíduo compreende em si mesmo uma combinação de características morais, umas mais valorizadas do que outras, tendo em vista o que tem relevância para cada um, possibilitando, como afirma Blasi (1993, 1999), que a moral seja subjetivamente experienciada por cada indivíduo.

A teoria histórico-cultural da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005) considera a moral a partir de uma perspectiva dialética e de uma concepção filosófica de homem, como ser histórico e social atuante, capaz de transformar o ambiente no qual vive de forma consciente e intencional, ou seja, como produto e produtor de uma realidade complexa, plurideterminada, diferenciada.

A constituição da moral ocorre a partir da experiência subjetiva do sujeito, que não está posta *a priori*, mas ocorre em diferentes contextos e numa multiplicidade de relações interpessoais. Normas, expectativas, princípios e valores existentes na sociedade se expressam de forma singular na subjetividade individual, contudo,

somente aqueles valores que são assimilados como essenciais pelo indivíduo é que se tornarão reguladores do seu comportamento e, integrados na sua personalidade, passam a ser reflexivo-valorativos. Por essa razão, podem ocorrer situações nas quais o indivíduo entra em atrito com o que é valorizado pela sociedade, por assumir uma posição que é mais condizente com os princípios que defende.

Para González Rey (1999b), a moral é um dos aspectos complexos da subjetividade, na qual as necessidades e os estados dinâmicos do sujeito são integrados de forma particular, definindo os sentidos subjetivos das experiências que este vivencia. A moral adquire, assim, um sentido próprio, particular para cada indivíduo.

A moral enquanto configuração complexa da personalidade constitui-se a partir de unidades psicológicas que não estão acessíveis apenas à observação do comportamento manifesto, mas apresentam-se de modo potencial nos ideais morais e na capacidade de auto-valorização dos indivíduos, os quais representam motivos significativos da personalidade.

Quanto à auto-valorização, Mitjans Martínez (1997, p. 68) considera que esta “se expressa na visão que o sujeito tem de si mesmo, integrada por um conjunto de qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com as principais necessidades e motivos da personalidade”.

Uma das principais funções da auto-valorização é a regulação da conduta em nível particularmente pessoal. Para tal, faz-se necessário que o conteúdo da autovalorização atue em conjunto com um elemento essencial ao funcionamento dessa função, a adequação, que pode ser percebida a partir dos seguintes elementos: a) o indivíduo apresenta flexibilidade e integridade no sentido de poder assimilar elementos e resultados dissonantes que não correspondam às suas expectativas e b) riqueza de conteúdo que permita que o sujeito aja de forma consciente em todas as esferas da sua vida.

Considera-se que os sujeitos com altas habilidades necessitam ter seu potencial identificado, reconhecido e estimulado, de forma que possam expressar sua singularidade moral de modo pleno.

A existência de uma hierarquia de valores estável não implica que um deles predomine sobre os outros, de forma absoluta, mas sim que há um dinamismo que possibilita que a motivação voltada para a realização de algum objetivo individual ocorra de forma intercambiável com aquela de natureza mais coletiva. Nesse sentido, como se argumenta desde o início desse artigo, o desenvolvimento de uma moralidade centrada no respeito pelo outro pode desencadear processos riquíssimos voltados para o bem-estar de todos.

Para González Rey (1983), se os valores morais estão integrados, convertem-se em necessidades individuais, mas com um caráter vivo, que estabelecem uma dinâmica permanente com as forças motivacionais presentes na subjetividade individual, na qual crescem e sofrem alteração. Assim, as qualidades morais que influenciam o desenvolvimento da personalidade do sujeito são, por exemplo, a vontade, a persistência e a necessidade de auto-aperfeiçoamento, características essas que são frequentemente encontradas em indivíduos com potencial superior.

Por outro lado, um dos fatores que pode impedir o desenvolvimento moral do sujeito é a contradição que ele percebe entre o comportamento dos outros significativos e o que eles determinam que deve ser feito. Dessa forma, para González Rey e Martínez (1989), os modelos são fundamentais para o desenvolvimento moral, pois somente por meio deles é que o indivíduo pode se tornar receptivo à mensagem moral.

Em suma, para esse autor, a moral é um “sólido sistema de motivos e necessidades internas, que formadas socialmente, ocupam uma importante posição na tendência determinante da personalidade e orientam o estabelecimento de muitos de seus objetivos futuros na vida” (González Rey, 1995, p.74).

Conclui-se, pois, que a moral, do ponto de vista psicológico, constitui um aspecto essencial do funcionamento subjetivo humano que se expressa no domínio interpessoal através da regulação das relações existentes entre os indivíduos. Ao mesmo tempo, diz respeito ao domínio intrapessoal, ou seja, refere-se à forma como elementos

psíquicos, como os valores, os sentimentos, as necessidades e os motivos, atuam de modo a provocar implicações diretas sobre como são desenvolvidas as relações com os outros e consigo mesmo. (FORTES-LUSTOSA, 2004, 2007).

O aluno com altas habilidades/superdotação aguarda ansioso por sua descoberta, pois somente a partir desse encontro pode criar o mundo, o seu, o meu, o nosso, repleto de ilimitadas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANDREANI, O.D.; PAGNIN, A. Nurturing the moral development of the Gifted. In: HELLER, K.A.; MÖNKS, F.J.; PASSOW, H. A. (Orgs.), International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon Press, 1993, p.539-553.

ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

ARMON, C. Ideals of the good life and moral judgment: Ethical reasoning across the life span. In: COMMONS, M.L.; RICHARDS, F.A.; ARMON, C. (Orgs.), Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development. New York: Praeger, 1984, p. 357-380.

BEAR, G.G. Moral reasoning, classroom behavior, and the intellectual gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, n. 6, p. 111-119, 1983.

BLASI, A. The development of identity: Some implications for moral functioning. In: Noam, G; WREN, T.E. (Orgs.). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 1993, p.99-122.

BLASI, A. Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 29, p. 1-19, 1999.

BUENO, J. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Silveira; MENDES, Geovana

Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos Santos (Orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF, 2008, p. 43-63.

BURKE, P. Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1996.

_____. Resolução CEB nº 02/2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 out. 2009.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Inclusão: Revista de Educação Especial/Secretaria de Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; ROBINSON, R.E. Culture, time, and the development of talent. In: STERNBERG, R.J.; DAVIDSON, J.E. (Orgs.). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, 1986, p.264-284

DALZELL, H.J. Giftedness: infancy to adolescence- a developmental perspective. Roeper Review, n. 20, p. 259-264, 1998. Disponível em: <EpPrint@epnet.com>. Acesso em 29 ago. 2002.

DAVIS, G.A.; RIMM, S.B. Education of the gifted and talented (3rd). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

DELOU, C.M.C. Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de altas habilidades. Caderno de Educação Especial. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1996.

_____. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: Denise de Sousa Fleith (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. vol. 1, BRASIL, MEC/SEESP, 2007, p.25-39.

FELDHUSEN, J.F. A conception of giftedness. Em R.J. Sternberg & Davidson, J.E. (Orgs.), Conceptions of giftedness. NY: Cambridge University Press, 1986, p.112- 127.

_____; JARWAN, F.A. Identification of gifted and talented Youth for Educational Programs. In: HELLER, K.A.; MÖNKS, F.J.; STERNBERG, R.J.; SUBOTNIK, R.F. (Orgs.), International Handbook of giftedness. Oxford: Elsevier, 2000, p. 271-281.

FORTES-LUSTOSA, A.V.M. A moral em superdotados: uma nova perspectiva. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

_____. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: FLAITH, D. S.; ALENCAR, E.M.L. (Orgs.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 67-75.

GARCIA, R. M. C. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, n. 15, p. 127-134, 1999b.

_____, F. Motivación moral en adolescentes e jóvenes. La Habana, Ed. Científico-técnica, 1983.

_____, F. Comunicación, personalidad y desarrollo. Ciudad de Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____; MARTÍNEZ, A M. La personalidad: su educación e desarrollo. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989.

_____. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOWARD-HAMILTON, M.F. An assessment of moral development in gifted adolescents. *Roeper Review*, n. 17, p. 57-59, 1994. Disponível em: <EpPrint@epnet.com>. Acesso e: 22 set. 2000.

JANOS, P. M., ROBINSON, N. M. Psychosocial development in intellectually gifted children. In: HOROWITZ, F.D.; O'BRIEN, M. (Orgs.). *The gifted and talented: developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, 1985.

KARNES, F.A.; BROWN, K.E. Moral development and the gifted: an initial investigation. *Roeper Review*, v. 3, p. 8-10, 1981.

MARTÍNEZ, A.M. Criatividade, personalidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, E. O método 4: As Idéias – hábitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 1998.

NAUJORKS, M. I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a incluso de alunos com necessidades educacionais

especiais. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, v. 20, 2002. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/r9.htm>>. Acesso em: 03 abr. 2004.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de incluso escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF, 2008, p.25-42.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam seu atendimento. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

_____; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. Trabalho apresentado na 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, 2009.

RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R.J.; DAVIDSON, J.E. (Orgs.). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 53-92.

_____. O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação. Porto Alegre –RS, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 45-130, 2004.

ROBINSON, A.; CLINKENBEARD, P.R. Giftedness: An exceptionality examined. Annual Reviews, 49, p. 117-139, 1998.

RODRIGUES, M. J. O sentido subjetivo da docência em educação especial. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

SILVERMAN, L. K. Counseling the gifted and talented. Denver, Colorado: Love Publishing Company, 1993.

_____. The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. Roeper Review, 17, 1994, 110-117. Disponível em: <EpPrint@epnet.com>. Acesso em: 22 set. 2000.

TANNENBAUM, A.J. Giftedness: a psychosocial approach. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J.E. (Orgs.). Conceptions of giftedness. NY: Cambridge University Press, 1986, p. 21-51.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WINNER, E. Exceptionally high intelligence and Schooling. American Psychologist, n. 52, p. 1070-1081, 1997.

_____. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPACIDADE, DOTAÇÃO E TALENTO – É SABER QUE ORIENTA FAZER!

Zenita C Guenther

Universidade Federal de Lavras

O que se faz, em educação, é diretamente relacionado ao que se sabe sobre o tema, área ou situação. Para desenvolver capacidades e talentos pela educação esse é um grande problema: se sabe-se pouco, faz-se pouco; sabe-se mal, faz-se mal... Embora “*saber*” não seja uma garantia de ação, sem dúvida as dimensões dos *fazeres* refletem os *saberes*, ou a falta deles... Para fins desta apresentação levantamos duas questões: *O que sabemos sobre Capacidade, Dotação e Talento, e O que fazemos com esses saberes...*

CAPACIDADE, DOTAÇÃO E TALENTO – O QUE SABEMOS

Capacidade humana efetivamente existe em diferentes graus de intensidade, natureza e especificidade, como se pode observar pelo desempenho diferenciado em qualquer avenida de atividade e interação do Ser Humano, consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Por definição, capacidade indica essencialmente “*poder de aprender*”, ou seja, poder de captar informação do ambiente, abstrair, organizar e incorporar esse material ao campo perceptual interno de significados. *Aprender* acontece por muitas vias, através de ensino, imitação, vivência, comunicação, observação, experimentação, reflexão, formação de conexões, intuição, enfim, qualquer situação onde utilizar configurações neuro-físico-mentais já formadas favorece visualizar perspectivas de ação em situação presente (Combs, 1977; Guenther, 2009).

As carências no poder de aprender, tais como falhas, defeitos, inibição e dificuldades são eventos prontamente reconhecidos, e amplamente investigados em Educação Especial. Porém a mesma

intensidade e amplitude de interesse não se verifica em presença de sinais de facilidade, profundidade, rapidez e eficiência em aprender. As instituições educacionais, por compromisso com objetivos sociais, e também por opção, lidam com a faixa média da população, via educação regular, e com a faixa fora da média via educação especial. A Lei das Probabilidades prevê, em qualquer distribuição de características humanas, cerca de 70% da população ao redor da média, 10% abaixo e 10% acima da média, formando a faixa reconhecida como “população normal”. Os 3 a 5% a cada extremo são os “excepcionais”. A faixa de 3 a 5% ao extremo direito da curva indica prevalência de capacidade superior em relação à média da população, constituindo a faixa alvo da Educação para Dotados e Talentosos.

Infelizmente nos meios educacionais observa-se um cenário obscuro na conceituação de construtos, o que surpreendeu Gagné (2005), ao analisar a literatura profissional e científica da área, e verificar que a utilização de duas palavras diferentes pode não significar existência de dois conceitos diferenciados, situação que denomina **caótica**, em termos de conceituação. No Brasil o caos é agravado com instruções oficiais e publicações acadêmicas que dificultam aprofundar e clarear conceitos, por usar indiscriminadamente uma “*terminologia caseira*”, expressa em termos vagos como- “*superdotação*” / “*altas habilidades*” / “*talentos*”- em lugar de construtos conceituais. Ao que parece a confusão foi iniciada pelo enxerto do prefixo “*Super*” na tradução dos termos americanos *giftedness* e *gifted*- que significam literalmente *dotação*, (*gift: prenda, presente; ness: essência, natureza*), e *dotado* (*que tem dotação*). O termo *Superdotação* caiu mal e foi rejeitado nos meios educacionais. Para amenizar o efeito, buscou-se na Europa a expressão inglesa, “*High Ability*”, em português- *capacidade elevada*, também mal traduzida para “*Altas Habilidades*”, (no plural!...), perdendo a essência do conceito e a leveza da expressão. *Talento* vai emergindo como um termo aceitável mas, por ser um construto diferenciado, não deve ser usado como complemento, ou sinônimo de *dotação*. Esse caos é um complicador maior que simples dissidência semântica, pois conceitos mal assentados em termos imprecisos,

criam um cenário de muitas palavras para poucas idéias, o que gera insegurança e rejeição pela área, e dificulta qualquer iniciativa de trabalho educativo.

Neste artigo vamos nos ater à terminologia *dotação* e *talento*, adotada na maior parte do mundo (Gagnè, 2008): **Dotação**- designa posse e uso de notável **capacidade natural**, em pelo menos um *domínio de capacidade* humana, em uma analogia ao *dote*— presente dado aos noivos para o casamento, a *dotação* representa um presente dado ao indivíduo para a vida. **Talento**- designa **desempenho superior**, mestria, conhecimento aprendido, habilidades sistematicamente desenvolvidas, implicando alto nível de realização, em alguma *área de atividade* humana.

Esses dois conceitos têm três características comuns: a) ambos se referem a *capacidades* humanas; b) são normativos, por apontar indivíduos que *diferem* da norma, ou média; c) indicam pessoas “fora do normal” por produção notavelmente *superior*. Tais características concretizam o sentido de “notável”, e ajudam a entender porque alguns dicionários, mesmo especializados em ciências sociais, às vezes definem “dotação” como “talento”. Entretanto:

Tanto elevado potencial como desempenho superior tem que mostrar estabilidade no tempo. Não é possível manifestar alto potencial em um dia, e não no outro; da mesma maneira alguém não pode ter um desempenho superior em um dia, mas não no dia seguinte. Renzulli e Reis chegam perigosamente perto da perspectiva de um conceito instável de dotação, ao propor mudar a visão ‘estática’ para uma visão ‘dinâmica’ de dotação”. (Gagné 1999)

DOTAÇÃO, APTIDÃO, CAPACIDADE

Diferente de características e atributos pessoais, *Dotação* indica posse e uso de *capacidade*, ou seja, *poder* físico ou mental de aprender alguma coisa sem ensino ou treino intencional. É um construto diretamente relacionado à ação, ou *potencial* para a ação, o que distingue *dotação*, de outros construtos que representam *características de personalidade*, e correspondem a “estilos de comportamento” (McCrea et al., 2000).

Manifestações:

Capacidade natural não se manifesta como um bloco único de atributos gerais, ao contrário, é definida dentro de **Domínios** claros e diferenciados, (Gagné, 2008), que podem ser rastreados a **funções cerebrais** específicas, (Clark, 1984). Tais domínios sinalizam pelo menos quatro áreas de potencial, sob a forma de combinações de predisposições contidas no plano genético, expressas por canais de interesse, atividade e desempenho, disponíveis no meio ambiente. Os principais Domínios de Capacidade são:

I. Inteligência – A **inteligência**, como *poder* para ação **intelectual**, está enraizada na **função cognitiva** do cérebro, localizada no córtex frontal. Esse domínio inclui habilidades mentais que conduzem a conhecer, entender, compreender, abstrair, apreender por diferentes vias, tais como por pensamento analítico e senso de observação (indução, dedução, transposição); pensamento verbal (linear), e espaço-visual (não linear); estabelecimento de relações físicas e temporais; memória, julgamento, meta-cognição. Analisando estudos em psicomетria da inteligência, Carrol (1997) aponta como uma conclusão óbvia, e amplamente negligenciada, “... o fato de que o QI representa o grau e o ritmo em que as pessoas são capazes de aprender”.

Nos últimos anos nota-se esforço para desvencilhar o conceito de *inteligência* da restrita *função cognitiva*, (Jensen, 1998), introduzindo outros ângulos de diferenciação: Gardner (1983) desafia a existência do Fator G com a noção de “*Inteligências Múltiplas*”; Goleman (1994)

delineia uma *inteligência emocional*, não racional; Sternberg, que em 1985 propõe a *Teoria Triárquica da Inteligência*, mas eventualmente re-define o conceito de dotação como interação entre quatro fatores – *Wisdon* (sabedoria), *Inteligência*, *Criatividade* - e *Síntese Pessoal* própria - *WICS* (Sternberg, 2003); a mesma idéia nos vem desde 1946 em Helena Antipoff: “*A inteligência encarada no seu todo não pode ser separada da personalidade total*” (Antipoff, 1992).

II. Criatividade- A **criatividade** parece enraizada na **função intuitiva** do cérebro, provavelmente ao córtex pré-frontal, diferenciando-se de outras funções cerebrais não por oposição à esfera racional, mas por ser “*fora da razão*”, sem ser propriamente “*emoção*”. A noção de *criatividade* inclui capacidade divergente para configurar, colocar e abordar situações pela imaginação e pensamento intuitivo, sem necessidade de apoio em dados concretos, e tecer conexões amplamente figurativas, não lineares; criatividade se expressa pela facilidade e prontidão de evocação fluente de muitas fontes, e muitas redes de relações complexas, manejo intuitivo de blocos de idéias, noções, e reações inter-relacionadas segundo princípios de originalidade próprios não explícitos, característicos da invenção, criação e inovação.

III. Domínio Sócio-Afetivo – A Capacidade sócio-emocional enraíza-se na **função afetiva**, localizada à base primitiva do cérebro, principalmente, amígdala, tálamo e sistema linfático. Como dotação compreende elevada capacidade para lidar com situações de convivência grupal e pluralística; agir com segurança e estabilidade; encontrar caminhos para experiência de vida em comum, satisfatória e aperfeiçoada. Sob esse domínio se agrupam, de um lado, indicadores associados a expressões de liderança, energia pessoal, persuasão em situações grupais e coletivas; e de outro, relações humanas, convivência, empatia, boa interação pessoal, além de qualidades associadas a “*maturidade*” e “*inteligência emocional*”. Gagné (2008) descreve o domínio sócio-afetivo em três componentes: a) *perceptividade*, (no que pressupõe *capacidade intelectual*); b) *empatia e tato*, (elementos necessários à *comunicação*); c) *liderança*

e *persuasão*, (expressos como *influência*).

Há poucos estudos específicos ao domínio sócio-afetivo. A maioria da pesquisa na área da dotação reconhece presença de *conteúdo afetivo*, mas aparentemente enfatizando expressões *sociais visíveis*, mais que *emocionais internas*. Alguns estudos resvalam para funções intelectuais, como “*compreensão de sentimentos, pensamentos e comportamentos*”, em si mesmo ou nos outros, (Romney e Pyryt, 1999) noção que sublinha a conceituação de “*inteligência social*”, (Sternberg, 2005), ao passo que a dimensão emocional do domínio sócio-afetivo pode ser entrevista sob o ideário geral de “*motivação*”, ou itemizada como “*catalisadores interpessoais*”.

IV. Domínio Físico- A função física do cérebro, expressa em comportamentos e ações, enraíza duas vias de capacidade específica: uma no âmbito da *percepção sensorial*, uma função mental conectada ao aparelho sensorial externo, ou interno, e outra no âmbito do aparelho motor. Nesse domínio são identificados os sinais de capacidade sensorial específica, (visual, auditiva, olfativa...), combinações sensório-motoras, (coordenação viso-motora, auditivo-motora...), capacidade motora, (força, equilíbrio, ritmo, resistência, precisão de reflexos), e notável controle da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo.

Capacidade perceptual constitui um domínio de transição entre capacidade essencialmente física e essencialmente mental (Gagné 2008). O *conhecimento do mundo* externo começa com impressões sensoriais físicas, mas a maior parte do tratamento dessa informação acontece no cérebro, em áreas destinadas a cada um dos sentidos, como um processo mental. Por outro lado, mesmo envolvendo um processo iniciado no cérebro, guiando impulsos dos neurônios para os músculos, as atividades motoras são diretamente observáveis em movimentos do corpo humano, o que justifica status de *capacidade física*.

ORIGENS DA DOTAÇÃO:

Não há como ignorar que *capacidade natural* é originada no plano genético de cada pessoa, configurado pela combinação única e individual de cromossomos e ordenação de cadeias de genes. O agonizante debate sobre “*hereditariedade X ambiente*”, com argumentos embasados em ideologia política mais que conhecimento científico, vai aos poucos cedendo à autoridade do saber construído pela genética e neurociência. Estudos atuais trazem considerável evidência captada pela decodificação do genoma humano, reorientando esforços para localizar genes específicos atuando à raiz das capacidades humanas, e características pessoais, a partir das proteínas codificadas pelos genes identificados, chegando ao impacto observado em capacidades físicas ou mentais no indivíduo. Todavia, cientistas raramente usam o termo “*inato*” para descrever qualquer tipo de capacidade natural, ou característica de temperamento, precisamente para evitar a noção de “*herdadas*”, portanto fixas, imutáveis e transmissíveis aos descendentes diretos. O geneticista Plomin falando sobre a dificuldade em desfazer a idéia de que diferenças genéticas são fixas e imutáveis, lembra que:

Características longitudinais estáveis não são necessariamente hereditárias, nem características geneticamente influenciadas são necessariamente estáveis através do tempo... Genético não significa imutável.” (Plomin 1998)

Mas tais observações persistem em situações de interpretação errônea, ou demasiadamente simplificadas ao contrapor os termos “*inato*” e “*desenvolvido*”. Quando se diz que alguém tem um “talento inato”, obviamente não se quer dizer que nasceu com aquele padrão de desempenho. Tal descrição só faz sentido para dar a idéia de que a pessoa parece aprender sem esforço, em um ritmo muito mais rápido que os outros. A diferença está na facilidade e rapidez com que

avançam através dos sucessivos estágios no processo de aprender, e assim alcançam altos níveis de conhecimento e desempenho antes da grande maioria dos pares.

Capacidades naturais são inatas, mas não fixas. Como qualquer predisposição genética, desenvolvem-se espontaneamente desde os primeiros anos, sem necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada. Tal desenvolvimento é provavelmente mais acelerado durante os primeiros anos, por existirem poucas conexões aprendidas, mas as diversas capacidades são visíveis em qualquer fase da vida, pela notável *facilidade e rapidez* com que novos conhecimentos e habilidades naquele domínio são adquiridos (Gagné, 2009).

Caracterização e diferenciação

Na seqüência dos estudos sobre efeitos da hereditariedade ou ambiente na determinação de capacidade superior, o estudo clássico de Angoff (1988), abrangendo ampla gama de dados de diferenciação entre *capacidade para ação*, e *desempenho observado*, trouxe contribuição de profundas implicações para a conceituação e estabelecimento do construto.

Por esses e outros estudos, (Gagné, 1999), pode-se identificar **dotação**, conceituada como *potencial, aptidão, capacidade natural* pelas seguintes características:

a) **Origem genética**, sob a forma de predisposições estabelecidas desde a concepção, na maneira como são ordenadas as cadeias de genes, **mas não hereditária**, isto é, não submissa às leis de transmissão em linha direta, de pais para filhos. É parte da organização genética própria, pessoal e única, provavelmente irrepitível, de cada indivíduo; b) Passível à **influência de maturação**, um processo amplamente presidido pelos genomas, por ser um componente que integra a constituição da pessoa, o seu plano genético; c) **Desenvolvida lentamente** por vias de amadurecimento neuro-cerebral, ósseo, muscular, e conexões estabelecidas por aprendizagens absorvidas no ambiente; d) Influenciada por **educação informal**, ou seja, pela rede de experiências vividas no dia a dia, sem plano sistematizado, ensino direto, ou intenção definida; e) **Resistente a estímulos** externos, devido

a raízes internas, sediadas no sistema nervoso, seu desenvolvimento não se submete a incentivos e manifestações externas, vindas do ambiente; f) Estimulada pela **vivência cotidiana**, através da rede de ações, interações, experimentações e atitudes expressas no, e pelo ambiente próximo ou distante; g) Acumulada em **longos períodos de tempo**, através de conexões cerebrais complexas e divergentes que se integram em função de uso efetivo, nas variadas situações do dia a dia.

Assim sendo, desenvolver potencial humano não é um processo rápido, direto ou fácil, ao contrário, exige tempo, direção, planejamento e acompanhamento específico, firmado em bases construídas sobre o conhecimento científico buscado em várias áreas de pesquisa. Mas, apesar da complexidade, esse processo traz resultados inapreciáveis ao longo de toda a vida, porque, uma vez desenvolvida a *dotação*, como *capacidade natural*:

1. Tem **generalização efetiva** e mais ampla que *habilidades aprendidas*; 2. Constrói **maior gama de aprendizagem sedimentada**, útil em longo prazo; 3. Permite melhor **previsão para aprendizagem futura**.

TALENTO, DESEMPENHO, HABILIDADE

Talento é um construto definido em termos de **desempenho superior e habilidade notável** o que implica comportamentos, ações e atitudes visíveis e captáveis. Em essência, um talento é capacidade natural expressa por alguma via de ação diferenciada no contexto onde a vida acontece. Desenvolver um *talento* só é possível quando existe *capacidade natural*, ou *potencial* para a ação, e condições ambientais favoráveis àquela área de atividade.

Caracterização e diferenciação

Também pelos estudos de Angoff, acima citados, **Talento** é identificado por características de desenvolvimento, as quais são notadamente diferentes, e até opostas às de *dotação*:

- a) Depende de **aprendizagem intencional**, o que permite

planos de ação definidos; b) Tem **crescimento rápido**, com efeitos imediatos para a pessoa e para o ambiente; c) É passível a **ensino, treino, exercício, prática**, portanto submete-se a planos educacionais sistematizados, previsíveis e avaliados com precisão; d) Responde a **estímulos externos**, prêmios, incentivos, recompensas e reforço do ambiente; e) Traz **respostas imediatas** em termos de desempenho elevado, o qual tende a melhorar por exercício, treino sistemático, e prática continuada.

Embora cultivar talentos seja aparentemente um caminho simples e direto para a educação, essa escolha tem implicações profundas, tanto em relação às finalidades e propósitos do projeto educacional maior, como para o desenvolvimento e vida pessoal do educando, porque:

1. Tem **estreita área de transferência**, assim cada talento responde a um campo específico de ação, sem muita possibilidade de transitar comportamentos e habilidades para outras situações, mesmo semelhantes;
2. Privilegia **experiência retrospectiva**, o que mantém a dependência de prática continuada;
3. Evoca **aprendizagem adquirida** pressupondo pouca consideração de condições situacionais;
4. Disponibiliza **pequena previsão de aprendizagem futura**.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Estabelecido que **desenvolver Talentos** resume-se em alcançar e exercitar um nível alto de desempenho, segue-se que para a educação constitui essencialmente um processo de ensino, instrução, treinamento e prática. Obviamente, para se chegar a notáveis padrões de desempenho, são necessárias certas condições básicas, inerentes ao indivíduo, tais como capacidade, vontade, disponibilidade para receber, buscar, desejar o desenvolvimento, e também disciplina, dedicação, esforço próprio, como variáveis intrapessoais que garantem melhoria progressiva.

Já os fatores que estimulam e **desenvolvem a dotação** não podem ser diretamente ensinados, e seguem vias processuais não

planejáveis: a) **amadurecimento geral e maturação** continuada do organismo, tanto sob o aspecto físico, controlado pelos genomas, como social, resultado de interações no ambiente; b) **aprendizagem espontânea, informal, assistemática**, processada na e pela vivência normal cotidiana, experiência de vida, convivência, oportunidades e possibilidades encontradas; e... c) circunstâncias do **Acaso** ...

Tais condições permitem inferir que, de fato, desenvolver talentos pode ser uma via de ação atraente e manejável para a educação, ao passo que desenvolver uma capacidade, mesmo sinalizada ainda em potencial, exige condições pouco definíveis, implicando vivência de situações diversificadas em quantidade, qualidade e complexidade, amplas redes de educação informal, e enriquecimento da experiência de vida. Entretanto, devido aos resultados a longo prazo em termos de transferência e sedimentação de conexões, não há outra conclusão possível: desenvolver dotação é mais promissor para a vida humana, e para o projeto educativo da sociedade, que cultivar talentos. Essa a base da orientação metodológica e organizacional adotada pelo CEDET*.

O QUE FAZEMOS COM ESSES SABERES...

O CEDET^{1*}

Embora a sigla CEDET seja conhecida como um centro comunitário de educação especial, refere-se essencialmente a uma metodologia para construir um ambiente de complementação e suplementação educacional, e apoio ao aluno dotado e talentoso, matriculado em diferentes escolas, nos diversos sistemas e níveis de ensino, (Guenther, 2008, Vol 1).

Pessoas produtivas, que efetivamente influíram no cenário geral da humanidade, apontam *contingências da vida*, e *fatos ao acaso*, como os fatores que mais contribuíram para seu desenvolvimento (Shavinina, 2004). Pelo trabalho do CEDET tentamos encontrar meios para bater o acaso, e vencer contingências da vida para crianças

1 * Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

dotadas e talentosas, mesmo nascidas e criadas em ambientes adversos, buscando minimizar o *efeito Mateus* - “*a quem mais tem mais lhe é dado*”, - que parece presente em várias situações ditas *obra de acaso*.

Um complicador inerente a esse ponto de vista é que para provocar o crescimento do potencial identificado, ou seja da *dotação*, é necessário visualizar um processo educativo conduzindo à *formação da pessoa*, acontecendo por vias informais, não previamente planejadas. Tal tipo de educação abrange redes amplas e imprevisíveis de influência, veiculadas por expansão da experiência de vida, vivência diversificada, presença de pares e não iguais com interesses compatíveis, interação e convivência com personalidades “admiráveis”, aprendizagens internas de ser, clarificação de valores... entre outras circunstâncias que interagem para formar o *ambiente educativo*... No ideário do CEDET a metodologia é apoiada sobre áreas básicas à formação humanista, (Guenther, 2008, Vol 1), buscando construir “*equilíbrio entre os interesses pessoais (intra-pessoais), com os interesses dos outros (inter-pessoais), e outros aspectos do contexto no qual a pessoa vive (extra-pessoais)*”, em uma posição teórica compatível com o conceito de Sabedoria –*Wisdom*, pensada como uma dimensão da *dotação* (Sternberg 2003).

No esforço para estabelecer um ambiente propício à “*vivência educativa*”, integramos elementos extraídos desde estudos de Terman, (década de 20) à vasta literatura atual. A evidência acumulada aponta para apoio pessoal recebido na família e na escola, cuidado, afeição, preocupação sincera com a criança como meios efetivos de se promover melhoria significativa e duradoura, tanto na produção escolar, como na inteligência geral medida em QI. Integrados esses resultados e recomendações ao ideário preconizado por Helena Antipoff no Brasil desde 1931, a construção do “ambiente educativo” no CEDET orienta-se por alguns princípios:

1 - Atitude científica

Todo trabalho de Educação é um laboratório. Sem um complemento científico o nosso trabalho seria restrito à mera repetição

de uma técnica, cujos resultados mal interpretados cairiam no natural desuso, ou se tornariam tão rotineiros e sem significação que nos aborreceriam com o seu peso morto e sua inutilidade”. (Helena Antipoff).

2. Fé no conhecimento científico

Da ciência deve-se esperar a clareza da percepção da meta, dos objetivos, do plano de ação coordenado... (H. Antipoff)

3. Paciência e persistência

Trabalho educativo não se faz com pressa de “concluir”, “achar resposta”, ou criar “modelo”, pois cada “resposta” leva inevitavelmente a outra pergunta. Aprendizado é um processo, e somente como processo vivo pode ter confiabilidade, validade e qualidade.

4. Quadro teórico em permanente construção

O melhor referencial teórico para a educação não consiste em “adotar” um ponto de vista, ou seguir “um modelo”, mas, ao contrário, em favorecer o desenrolar de um processo contínuo de estudar, aprofundar, esclarecer, absorver e incorporar conhecimentos científicos, experiência vivida e idéias que permitam reformular afirmações, iluminar a prática diária, e viver efetivamente o que se pode chamar de “*prática teorizada pela teoria praticada*”.

5. Ênfase na “imersão ambiental”

Criar um ambiente propício para a Educação, o ‘clima’ mais favorável ao tipo de aluno (...) Uma atmosfera de confiança e simpatia. (Helena Antipoff)

Para captar a força do aprender pela vivência concreta, e não por explicações e discussão, os planos pedagógicos são desenvolvidos em redes não hierarquizadas de interação, envolvendo tanto a equipe de orientadores especialistas, como também alunos, escolas, famílias, instrutores voluntários, comunidade, estagiários, visitantes... Através dessa rede de integração natural configura-se o *ambiente educativo*.

DINÂMICA PROCESSUAL

Dinamiza o projeto educativo do CEDET uma equipe de

professores licenciados, recrutados em áreas diversificadas de formação, especializados em Educação para Dotados e Talentosos. A organização pedagógica necessária à sistematização do projeto institucional, reflete o propósito de sediar a equipe em **áreas de estimulação e enriquecimento**, numa configuração fiel ao referencial teórico, e através das quais são esquematizadas as atividades do alunado. São três áreas: 1) **Organização Social, Comunicação e Humanidades** - focaliza vivência de interações *inter-pessoais* consolidando presença e concepção do “**Outro**”, vida social, e inter-relações humanas. Como área de estudos engloba temas em organização geográfica, histórica e social, aprendizagem de línguas, comunicação e mídia, intercâmbios culturais, vivência em comum com crianças, jovens e adultos... 2) **Ciência, Investigação e Tecnologia** – explora o *contexto* no qual a pessoa vive, com vistas à formação da **visão de mundo**, abrindo portas para o conhecimento científico, pela aquisição de instrumental e métodos empregados pela ciência para abordar, compreender e pensar o mundo de forma organizada e racional, buscando informar-se, modificar, influir no contexto... 3) **Criatividade, Habilidades e Expressão**– sonda a esfera de interesses pessoais e vivências *intra-pessoais*, promove auto-conhecimento e **formação pessoal** pela exploração dos próprios sentimentos, apreciação da beleza, experiência no cultivo das artes, compreensão e expressão do corpo, aperfeiçoamento de habilidades pessoais, auto-controle e auto-regulação no convívio orientado para metas em comum.

IDENTIFICAÇÃO E RECRUTAMENTO DE PARTICIPANTES

Uma característica de Centros Comunitários é a busca ativa dos alunos que sinalizam capacidade, sem esperar que “apareçam”, sejam “descobertos” ou “encaminhados”. Alguns centros de educação para dotados e talentosos focalizam um tipo específico de potencial, p. ex. o *Centro para Jovens Talentosos*, de Chicago, que se dedica ao desenvolvimento de talentos matemáticos, ou o *Programa para Desenvolvimento de Talento Acadêmico*, de Santiago do Chile, que

recruta alunos com motivação para estudos e aprendizagem escolar; o CEDET, pelas razões discutidas, busca desenvolver dotação identificada na população escolar, em todos os domínios de capacidade e potencial. Localizar alunos capazes em ambientes escolares pode ser um problema, porque a escola, organizada em função de “normas”, “médias” e “maiorias”, mostra-se mais propensa a corrigir quem está “abaixo”, do que estimular quem está *acima* da média adotada.

A metodologia de identificação desenvolvida para o CEDET orienta-se, em princípio, pela diferenciação horizontal em visão qualitativa, na perspectiva de Gagné, indicada por domínios e subdomínios de capacidade. Como orientação geral são procurados sinais dos quatro domínios de capacidade humana, isoladamente ou combinados: Inteligência e capacidade intelectual; Criatividade e pensamento criador; Capacidade sócio-afetiva e Capacidade física. Ao invés de adotar uma linha demarcatória de produção, como acontece com testes, pontos, e respostas a questionários, visualizamos um processo desenvolvido ao longo do tempo, na seqüência de acontecimentos naturais de uma sala de aula, orientado pela observação contínua, direta e cuidadosa, nas diversas situações de ação, produção, posição e desempenho em que a criança está envolvida, no ambiente escolar.

Folha de Dados - O instrumental que orienta a coleta de dados de observação compreende uma folha de 25 itens, abrangendo indicadores diferenciados por estudos clássicos da área, e captáveis na vida escolar (Guenther, 2008, Vol 2). Cada professor observa a turma com que está trabalhando, anotando dois alunos que mais se sobressaem naquele grupo, em cada indicador. A base para “preparação do professor” para essa coleta centra-se no estudo dos itens que configuram a folha, e os alunos sinalizados são os que sobressaem naquele grupo de comparação, conforme observação daquele professor que convive com a turma naquele ano.

Nos estudos de validação feitos em 1997 (Guenther et. all 1997), foi verificada margem de erro muito acima do nível de acaso, na folha de observação. Mas, pela análise longitudinal verificou-se que,

quando o mesmo aluno é sinalizado por duas ou mais observações independentes, o erro é corrigido para o nível de chance, permitindo inferir que o potencial sinalizado pelo mesmo instrumental, por dois ou mais professores, em momentos e turmas diferentes, efetivamente existe. Assim é assegurada validade aos dados de observação direta feita anualmente, seguindo a própria seriação escolar.

Todavia permanece uma dificuldade inerente à escola: ali se “vê” certos tipos de capacidade, mas não outros, e só por acaso é possível reconhecer potencial que não se expressa por vias de pensamento linear seqüencial, ou pela “*lógica escolar*” de “começo-meio-fim”. Reconhecida essa limitação, introduzimos no processo um período de *observação assistida*.

OBSERVAÇÃO ASSISTIDA:

Observação assistida acontece entre a sinalização de capacidade pelos dados recebidos do professor de sala de aula e a identificação efetiva dos domínios de potencial evidenciado pelo aluno. Essencialmente implica na vivência de situações variadas, em local onde haja ambiente físico e psicológico apropriado à tomada de posição, escolha, iniciativa, produção e desempenho ao aluno, proporcionando oportunidade para expressão de capacidade e potencial por caminhos pouco presentes na vida escolar. Para esse tipo de intervenção precisa haver uma “equipe preparada”, dominando conhecimentos mais especializados do que tem o professor de sala de aula, com base de competência que permita “observar” - não somente exemplificar - e induzir com relativa segurança que sinais se dirigem a que características, ações, reações e expressões... em que domínios de capacidade natural. Finalmente faz-se uma síntese pelo cotejamento dos dados colhidos por observação sistemática, em sala de aula, e observação assistida pelos especialistas. É inscrita ao CEDET a criança que demonstrar sinais consistentes de potencial, em domínios claramente identificados.

INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Havendo organizado o ambiente e encontrado as crianças... o que fazer com elas? Promover desenvolvimento de capacidade, segundo observação de Gallagher (1997), exige intervenção intencional e sistematizada, em média 10 horas por semana, pelo menos durante 3 a 5 anos. O plano de intervenção educativa visualizado pelo CEDET, em princípio, contempla as seguintes vias de ação: 1. Aceleração segundo a necessidade e ritmo de produção do aluno; 2. Agrupamento consistente, com base em características individuais, nível de maturação e interesse manifesto de cada aluno, em seu plano individual de trabalho; 3. Observação das *Quatro Marcas da Intervenção*, apontadas por Gagné, (Guenther, 2008 Vol 3): densidade, diversidade, profundidade e complexidade; 4. Enriquecimento orientado pela relevância pessoal e social.

Demasiado material trabalhado com os dotados não tem qualquer relevância, e há exagerada ênfase em diversão e jogos lúdicos! (François Gagné).

O PLANO INDIVIDUAL

A intervenção educativa é concretizada no dia a dia dos alunos pelo Plano Individual de Trabalho. Como ação pedagógica, o Plano Individual é elaborado a cada semestre, orientado pelo domínio de capacidade sinalizado na identificação, e dosado de acordo com as diferenças de estilo e ritmo de aprendizagem, interesses específicos, preferências ou necessidades pessoais detectadas pelo facilitador durante o tempo de convivência com a criança. “*Conhecer o aluno*” permanece a diretriz primeira a orientar o processo educativo, regularmente cultivado por sessões semanais de aconselhamento e orientação.

O Plano Individual no CEDET se caracteriza por ser: a) planejado *com* o aluno, não *para* ele; b) acompanhado de perto, pelo menos semanalmente; c) avaliado em períodos curtos, de no máximo

um mês. O plano é dinamizado pela combinação de atividades grupais e individuais variadas em termos de conteúdo, imersão no ambiente educativo, e orientação pessoal. As atividades de conteúdo geralmente são conduzidas por alguém da comunidade que conheça o assunto em profundidade, e se disponha a trabalhar voluntariamente com os alunos, além de acompanhadas semanalmente pelo facilitador que orienta a criança.

As atividades grupais se organizam, em regra geral, como: *Grupos de Interesse*, para ampliar e cultivar áreas de interesse comum; *Grupos de trabalho*, que assumem compromisso de realizar uma tarefa específica; *Grupos de estudo*, para responder aos interesses e necessidades imediatos dos alunos; *Encontros Gerais*, que abordam interesses amplos e transversais, próprios da faixa etária, ou temas atuais maiores, envolvendo um número maior de alunos.

As **atividades individuais** compreendem os *Projetos*, planejados para abordar um tema de interesse de um ou dois alunos com maturidade e motivação para trabalho semi-independente; *estudo independente* em situações específicas, (p. ex, se não houver um orientador disponível para o tema), ou como preparo anterior à escolha de um tema de estudo; *experiência de trabalho*, através de estágios, aprendizados, trabalho voluntário, meio-emprego; *Inserção em situações existentes* na comunidade, como em esportes, grupos de teatro, ou cursos em áreas específicas.

INSTRUTORES VOLUNTÁRIOS

Os instrutores voluntários são recrutados na comunidade para desenvolvimento de conteúdo específico, em atividades individuais e grupais. A presença de voluntários no CEDET não é uma medida de economia, mas um contingente de qualidade para o projeto pedagógico, precisamente por dominarem temas e assuntos que só por acaso os professores da escola regular conhecem, ao nível de profundidade e complexidade necessária ao aluno mais capaz. À base do recrutamento de instrutores voluntários estão estudos teóricos, desde Helena Antipoff

em 1973, a Larissa Shavinina, em 2004, demonstrando que um fator de maior alcance no desenvolvimento da capacidade natural é inspiração, exemplo, convivência e contato direto com pessoas admiráveis, produtivas, bem formadas, ativas, respeitadas na comunidade.

A FAMÍLIA

Por ser a maior referência na formação pessoal, principalmente nos primeiros anos da vida, a família é chamada a participar ativamente do processo, desde a inscrição da criança ao CEDET (Guenther 2008, Vol 5). A incorporação da família acontece sob iniciativa e responsabilidade da Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento- ASPAT. As vias regulares de contacto para integração da família incluem reuniões periódicas nas escolas, e conferência individual, em certas situações, por exemplo, quando a escola é ausente, ou a família mostra interesse maior no trabalho da criança. Mas em qualquer circunstância, é sempre o facilitador responsável pela orientação da criança que faz a mediação e cultiva o contacto com as famílias, seja atendendo pessoalmente quando procuram o CEDET, seja tomando a iniciativa de chamar para uma conversa de interesse da criança, e mesmo indo à casa da família, em visita aos pais.

A ESCOLA

A força educativa da escola é mais ampla que a da família, porque envolve convivência diária entre pares e coortes, com oportunidade para influência de outros profissionais de educação na orientação do projeto educativo da criança. Porém, como acontece em situações coletivas institucionais, a escola geralmente tem menor grau de envolvimento individual, com cada criança, e maior compromisso social e cultural com a comunidade. No CEDET a escola assume co-responsabilidade pelo programa desenvolvido com seus alunos, ao âmbito da instituição, especificamente na coleta de dados iniciais de

identificação, e acompanhamento do plano de trabalho (Guenther 2008, Vol 3).

A COMUNIDADE

Com expressiva divulgação jornalística, e escasso conhecimento científico apropriado, a área de educação para dotados e talentosos, é praguejada por questões polêmicas, ambivalências, conotações e ambigüidade de noções, termos e definições. Para corrigir essa deficiência, no CEDET utilizam-se muitas vias de comunicação para esclarecer e sensibilizar a comunidade, a qual é chamada a participar ativamente em todas as fases do processo educativo (Guenther 2008, Vol 4). Por isso as “raízes comunitárias” do CEDET são sólidas, um ponto que chama a atenção do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação contínua do processo como vivido pela equipe, como profissionais, e pelo aluno, individualmente, é documentada e registrada por um acervo organizado em espiral, com momentos de reflexão em sessões semanais da equipe, e avaliação sistematizada do processo vivido pelo aluno, a cada final e início de semestre letivo, registrado em uma folha de síntese. Seja como metodologia ou espaço educativo, por sua teoria coerente, custos modestos, e resultados satisfatórios, o CEDET vem despertando interesse, com boa aceitação na comunidade educacional e sistemas de educação pública, notadamente Sistemas Municipais de Educação.

REFERÊNCIAS

ANGOFF, W. H. The Nature-Nurture Debate, Aptitudes, and Group Differences. **American Psychologist**, v. 43, n. 9, p. 713-720, 1988.

ANTIPOFF, Helena. A Educação do Bem Dotado. **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff**, v. 5, SENAI, Rio de Janeiro, 1992.

CARROLL, J. B. Psychometrics, intelligence, and public perception. **Intelligence**, n. 24, p. 25-52, 1997.

CLARK, Bárbara. **Growing up Gifted**. N.Y.: Macmillan Publishing Co., 1984.

COMBS, A.; RICHARDS, A.; RICHARDS, F. **Perceptual Psychology – A Humanistic Approach to the Study of Persons**, NY: Harper and Row Publishers, 1977.

GAGNÉ, F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In: Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge Univ Press, 2005. p. 98-119.

_____. **Debating giftedness: Pronat vs. Antinat**. In: Shavinina, L. (Org.). **Handbook of Giftedness**, Chapter 7, Springer, 2009.

_____. Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. **High Ability Studies**, n. 15, p. 119-147, 2008.

_____. My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. **Journal for the Education of the Gifted**, n. 22, p. 109-136, 1999.

GALLAGHER, J. Least Restrictive Environment and Gifted Education; **Peabody Journal of Education**, v. 72, n. 3 e 4, p.153-165, 1997.

GARDNER, H. **Frames of mind**: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

GUENTHER, Z.C. **Uma Nova Psicologia para a Educação - Educando o Ser Humano**, Canal 6. São Paulo: Editora Buaru, 2009.

_____. – **CEDET 15 anos** – “Coleção Debutante”, 5 volumes, ASPAT-UFLA- FAEPE, Lavras/MG, 2008.

_____ et all. **Identificação do Talento pela Observação Direta** (Relatório de Pesquisa). FAPEMIG- CEDET- UFLA, Lavras/MG, 1997.

JENSEN, A. R. **The ‘g’ factor**: The science of mental ability. Westport, CT: Preager, 1998.

MCCRAE, R. et all. Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. **Journal of Personality and Social Psychology**. n. 78, p. 173-186, 2000.

PLOMIN, R. Genetic influence and cognitive abilities. **Behavioral and Brain Sciences**. n. 21, p. 420-421, 1998.

ROMNEY, D.; PYRYT, M. Gilford’s Concept of Social Intelligence Revisited. **High Ability Studies**, v. 10, n. 2, p. 137- 142, 1999.

SHAVININA, L. Explaining High Abilities of Nobel Laureates. **High Ability Studies**, v. 15, n. 2, p. 243-254, 2004.

STERNBERG, R.J. The theory of successful intelligence. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 39, n. 189-202, 2005.

STERNBERG, J. R. WICS as a Model of Giftedness. **High Ability Studies**, n. 14, p. 109-137, 2003.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O MOVIMENTO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES

Lázara Cristina da Silva

Faculdade de Educação da

Universidade Federal de Uberlândia

De muitas maneiras, muitos de nós somos aprisionados nos discursos universalizantes de nosso próprio mundo, um mundo que pressupõe que de alguma forma já sabemos como compreender os eventos diários dos quais participamos (APLLE, 2002)

Diante da temática “**Políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades**” resolvi deter-me em alguns elementos da formação dos professores que atuam nos processos de escolarização deste grupo de aprendizes.

Legalmente todos os brasileiros em idade de escolarização possuem o direito ao acesso e a permanência com sucesso na escola regular. A educação especial, como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, possui a função complementar e suplementar, não podendo mais substituir os processos de escolarização próprios de cada fase de ensino, tanto na escola básica como superior. Desta forma, todos os espaços escolares brasileiros são considerados inclusivos.

Em conseqüência deste movimento o professor da escola comum, bem como o que atua nos serviços de atendimento educacional especializado, passa a ocupar um importante foco de atenção dos órgãos do governo responsáveis pela área. Neste contexto,

destaco dois espaços destinados a formação destes profissionais: o de formação inicial, presente nos cursos de licenciatura e o de formação continuada, que ocorre nos demais cursos denominados de aperfeiçoamento, de extensão e de especialização. Embora, os cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* mestrados e doutorados, sejam considerados de formação continuada, neste texto sua discussão acontece juntamente com o primeiro grupo, o da formação inicial, por possuírem uma política de continuidade semelhante a dos cursos de graduação.

Temos como objetivo apresentar e refletir sobre o espaço legal destinado a formação inicial e continuada dos professores brasileiros que atuam nos processos de escolarização inclusivos envolvendo estudantes com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO INICIAL

Formar professores na perspectiva inclusiva conduz o professor a ressignificar seu papel de professor, o papel da escola e das práticas pedagógicas no interior do nosso ensino, em vários níveis que são marcadamente excludentes (que não excluem somente as crianças com deficiência) (LIBÓRIO e CASTRO, 2005).

A formação de professores para atuar em diferentes níveis de ensino em uma perspectiva inclusiva é uma realidade que precisa ser considerada, pois o direito de diferentes grupos, inclusive do relativo às pessoas com alguma deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, encontra-se assegurado nos documentos legais que regem a educação brasileira. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os espaços escolares da educação básica à superior; e isto pressupõe implicações para a formação docente. Dessa forma, é preciso pensar

uma perspectiva de formação de professores compromissada em romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja compreensão de aprendizagem e desenvolvimento humano seja entendida para além de um padrão normatizado de aluno. A presença dessa visão padronizadora na prática cria atitudes e ações despreocupadas com os mecanismos de exclusão do diferente.

Assim, se pretendemos construir uma sociedade cujo princípio seja a inclusão de todos, é preciso investir não apenas na formação de professores, mas de todos os profissionais que a compõem. As discussões sobre a inclusão social e escolar deste grupo de pessoas não podem se fechar nos cursos de graduação destinados à formação de professores, ou seja, nas Licenciaturas. Essa temática necessita ser inserida nas demais áreas de formação profissional, no mínimo, por dois motivos: a) este profissional no exercício de sua profissão precisar lidar com pessoas com diferentes deficiências; b) este profissional vir a se tornar professor na educação superior e/ou básica e, dessa forma, mesmo não possuindo formação inicial, exercer a profissão.

Salientamos que o compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva precisa envolver todos os espaços de formação de seus componentes, independente das funções e papéis que esses desempenham no seu interior. No entanto, nesse texto, nos restringiremos às discussões que lhe são pertinentes, ou seja, as políticas públicas de formação de professores e sua relação com o modelo de educação inclusiva, no tocante ao atendimento escolar das pessoas com diferentes tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, Rodrigues (2006, p. 306) defende que a formação docente, tendo em vista a educação inclusiva, ultrapasse a formação acadêmica, atingindo a formação profissional, pois, para ele, a “profissão de professor exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições diferentes”. Assim, não se trata de formar um professor centrado na discussão dessa temática com bases na disfunção, ou nas causas orgânicas

da deficiência, mas, sobretudo, essa formação precisa abordar as discussões sobre a diferença, sobre o outro, sobre as diferentes formas de ser humano e aprender no mundo.

Lara e Larrosa (1998) expõem que essa forma de organização e desenvolvimento da formação do professor aliada à adesão ao discurso praticista, assumido de forma ingênua por seus profissionais, reflete diretamente no processo educacional contemporâneo que, na sua prática profissional, como bons *sabedores do fazer*, bons praticistas, ignoram o processo de constituição da sua própria alteridade e a de seus alunos.

Nesse sentido, corroborando com as reflexões sobre a formação docente para atuar em classes comuns com alunos com deficiências, Skliar (2006, p. 32) defende que

se continuarmos a formar professores que possuam somente o discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama obscuro e esses outros se seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e enfim, corrigidos eternamente.

Diante das análises realizadas pelos autores citados e mediante as configurações que as reformas educacionais na área da formação docente sinalizam, a pretensão de promover a formação de um professor que reconheça o direito à diferença parece-nos um desafio quase intransponível. Isto, pois, a compreensão do “conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais” (FLEURI, 2006, p. 501) elementos que dificilmente são contemplados no atual modelo de formação docente proposto.

Entretanto, como realizar essa formação para atender as necessidades deste grupo de pessoas inseridas nas classes comuns do ensino regular, considerando que, na composição de um currículo

de formação de professores, o que abarca a maior parte de sua organização são os conhecimentos específicos de sua área de saber? O que não pode ser desprezado, pois o conhecimento específico é necessário e não pode ser tratado de forma superficial. O que se questiona é o pouco espaço no currículo para as demais áreas. É comum encontramos defensores da idéia de que este é um problema da formação inicial e que na continuada se resolve estas lacunas. Desenha-se um eterno transferir de responsabilidades em que os resultados são sentidos na prática em sala de aula pelos alunos.

Nesse sentido, Omote (2003), chama-nos atenção para a necessidade de se ofertar uma sólida formação para o exercício da docência aliada a conhecimentos e experiências sobre os processos de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como dos recursos necessários e existentes a sua aprendizagem escolar.

No interior das instituições por sua vez, esta situação se complica, pois, a ausência destes elementos apresentados pelo autor citado, com relação à formação docente, representa um grande nó para a futura prática dos profissionais formados pela instituição, entretanto, no seu cotidiano as instituições não possuem profissionais com desejo e formação para realizar tais imersões nos currículos vigentes.

Essa situação não tende a ser superada, se considerarmos as questões relativas ao modelo de formação docente atual. No entanto, não há como fugir, é preciso se investir na formação desse docente com conhecimentos e experiência em escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para que possam atuar nos processos de formação de professores nos cursos de Licenciatura.

Por conseguinte, nesse movimento, formar professores para atuar em um modelo de educação inclusiva requer a compreensão das artimanhas e mecanismos utilizados pelo sistema capitalista, no delineamento dos espaços de ação política, sociais, culturais e econômicas. Uma vez que convivem, “harmonicamente”, num único espaço de formação, elementos constitutivos de diversas experiências

que promovem a inclusão, a exclusão, a aprovação, a reprovação, o acesso, o não acesso, a permanência, a evasão, o público, o privado, a pessoa com deficiência física, intelectual e/ou sensorial, a pessoa que não possui estas deficiências, etc. São faces diferentes da mesma moeda. É preciso compreender que a “visão excludente convive com a educação inclusiva como reflexo de uma sociedade que se reorganiza sob novos padrões, sob novos valores mais humanos, abrangendo todos os excluídos...” (RABELO e AMARAL, 2003, p.211).

Assim, para que seja possível a efetivação do modelo de educação inclusiva proposto, torna-se necessário que sejam consideradas algumas questões, que consideramos essenciais. Dentre elas, destacamos:

Com relação ao contexto do sistema educacional em geral há necessidade de superação das práticas excludentes existentes no cotidiano escolar, pois, historicamente, as experiências escolares desenvolvidas nas instituições educacionais do país trabalham com arquétipos homogêneos, padronizados, em que todos os alunos precisavam ser capazes de realizar, ao mesmo tempo, com igual índice de desempenho e aproveitamento, um grupo de atividades. Este raciocínio e prática são originários em fundamentos incongruentes à perspectiva de educação inclusiva.

Com relação ao contexto da formação de professores. Há a necessidade de se preocupar com a formação do professor em geral. Neste sentido, há que se ocupar também com a formação dos formadores desses profissionais (BUENO, 1993). Todos estes profissionais precisam ampliar sua formação pedagógica para conseguir aliar a pesquisa e a prática educativa relativa ao ensino e à aprendizagem. Quanto a esse aspecto, Terrazzan (2003) salienta a urgência em se aliar teoria e prática. No entanto, quando se verifica as orientações atuais para a formação docente, o foco está apenas na questão da prática. A autora considera relevante o enfoque na perspectiva prática, entretanto, ressalta que na formação desse profissional, “as dimensões práticas trabalhadas na sua formação inicial devem ser aquelas próprias para a sua atuação no campo do

ensino/educação” (TERRAZZAN, 2003, p.70). Neste caso, a realidade da educação básica precisa ser considerada e trazida para o espaço de formação. Este é um enorme problema presente nos cursos de licenciatura, uma vez que grande parte de seus docentes são bacharéis, com poucos conhecimentos pedagógicos e não possuem nenhuma proximidade com a realidade da educação básica. Quando se trata da vivência e/ou experiência educacional envolvendo pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estas questões se intensificam ainda mais.

Assim, nesse contexto, da realidade brasileira atual e das políticas educacionais, no campo do discurso, sinaliza-se para a necessidade de formar professores capazes de superar a concepção educacional presente na grande maioria das escolas do país, nas quais não se enquadrar, não se ajustar ao modelo padrão de ensino e aprendizagem equivale a ser excluído e eliminado do sistema. Situações essas que, teoricamente, não encontram espaços para sua permanência, porque o que se propõe é um novo paradigma, o de educação inclusiva.

Diante do exposto, para aprofundar um pouco mais o espaço de discussão resolvemos fazer um passeio pela legislação nacional e refletir sobre alguns aspectos relacionados a formação docente e a escolarização das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A *Constituição de 1988*, a *inserção* da temática formação de professores apresenta-se apenas no que se refere às condições de inserção e exercício na profissão, não tratando diretamente da sua formação para o exercício profissional, nem tão pouco apresentando uma preocupação com o atendimento adequado nos processos de escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Todavia, destacamos que a *Constituição de 1988* iniciou um novo marco para a educação deste grupo de pessoas, inserindo-as no debate educacional e provocando mudanças significativas na legislação dela decorrente.

Nos demais documentos que compõem a *Legislação*

educacional nacional, apesar de o *locus* da educação das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ser considerado, preferencialmente, na educação comum, no interior dos documentos a abordagem desta temática ocorre em espaços claramente destinados a tal finalidade: a educação especial. Desta forma, quando se aborda a formação docente, não aparece a preocupação específica relacionada à constituição de um professor com condições para atuar com a escolarização deste grupo de pessoas e, quando o faz, trata-a no sentido da diversidade humana que, na nossa percepção, não possui correlação com o seu necessário enfoque. As preocupações apresentadas centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptação de materiais de apoio e comunicação, não estando relacionados aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente.

Este fato, a nosso ver, revela que estamos em fase inicial de um processo de transformação, que demanda mudanças conceituais, portanto, de percepções ainda oscilantes e flexíveis. O que não invalida as intenções, mas as torna menos consistentes e efetivas, indicando uma pequena articulação entre os diferentes órgãos do Ministério da Educação, bem como, do Conselho Nacional de Educação, responsáveis pela educação no país.

Por conseguinte, entendemos que o fato de esses documentos apresentarem uma abordagem fragmentada dos elementos formação docente e escolarização pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e seus componentes, fere o princípio da transversalidade presente na lei 9394/96 - LDB/96, o qual a concepção de educação especial é de uma modalidade de ensino, que precisa perpassar toda a educação básica e superior do país. Ou seja, não há que se criar um campo para a educação especial, mas há que tratar de suas demandas e especificidades em todos os níveis de ensino. Esta situação pode ser verificada em diferentes documentos posteriores a LDB/96 que não incorporaram esta visão como um princípio básico enunciado pela referida lei.

O fato de existir essa demarcação de campos de saber, nos chama atenção para duas questões que, a nosso ver, precisam ser ponderadas. De um lado, apresenta-se a possibilidade de se garantir o fortalecimento da educação especial como um campo específico de conhecimento da educação, que não pode ser diluído nas discussões da educação inclusiva, descaracterizando suas especificidades. Por outro, percebe-se a existência de certa incapacidade em articular este campo de conhecimento com os demais, demonstrando que ainda precisamos enxergar os conhecimentos e os processos educacionais fragmentados, cada qual em seu espaço, sendo classificados e distribuídos uniformemente, para visualizarmos sua legitimidade e profundidade.

Pensando nestas duas questões, ponderamos que não podemos incorrer na minimização dos saberes próprios da educação especial, como se eles fossem desnecessários quando tratamos de educação inclusiva. Esta *pseudo* ideia cria um imaginário coletivo de que a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não demanda de um conjunto de saberes próprios. Acreditamos que não há como comparar as questões de escolarização das demais minorias com as decorrentes do mesmo processo envolvendo pessoas com diferentes níveis e formas de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este pensamento é, no mínimo, ingênuo, pois ignora a complexidade e a profundidade decorrentes das diferentes formas e níveis de comprometimentos destes grupos em específico, bem como das diversas formas de intervenção necessárias para o processo de ensino e aprendizagem deste grupo de estudantes.

Por sua vez, esse discurso que prega a negação da Educação Especial como uma área de saber tem desdobramentos nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação que não criam espaços apropriados destinados à investigação e à produção de conhecimentos peculiares à escolarização das pessoas com deficiência. Esta situação aprofunda as dificuldades de escolarização deste grupo de aprendizes

que não conta com a presença de profissionais qualificados para atuar no seu processo de escolarização.

Ainda, como desdobramento da descaracterização da Educação Especial como uma área do conhecimento, nós destacamos o fato de serem cada vez mais raros cursos de graduação e/ou licenciatura preocupados com a formação de profissionais para atuar diretamente com as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois estas estão incluídas no discurso da diversidade, da pluralidade, etc. Assim, não formamos nem um profissional considerado especializado nem tampouco um polivalente.

Ademais, como resultante desta visão numa vertente mais radical, outro ponto analisado nos documentos nacionais é a utilização da terminologia diversidade humana, como indicativo para a inserção da temática da inclusão educacional de forma geral nestes documentos. Esta terminologia possui um caráter muito amplo e não representa, em nosso entendimento, a incorporação nos documentos oficiais do país das lutas históricas dos grupos politicamente organizados das pessoas com diferentes tipos deficiências.

A substituição da terminologia específica “atendimento das necessidades educacionais relativas às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” por “atendimento da diversidade humana, em nosso entendimento, é parte do processo de descaracterização das lutas sociais realizadas pelos grupos organizados representantes destas categorias, em busca por seus direitos. Este processo cria um novo sentido em relação aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois quebra o movimento de singularização das especificidades, sugerindo a inserção da pluralidade como princípio. De acordo com a análise de Skliar (2003, p. 122), rompe a relação com o eu, com o específico, para, simultaneamente, centrá-la num outro “cuja experiência deve ser idêntica a si mesma, assim poder ser organizada, legitimada, oficializada, arbitrada, nomeada e,

sobretudo, compreendida pela mesmidade”.

Concebemos que esse processo é parte do movimento de naturalização da inserção das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema comum de ensino, aliada ao discurso do múltiplo e do plural, do diverso, portanto, vinculado-a as características comuns a todas as pessoas. Sendo, portanto, deslocada do sentido da coletividade. Este processo, ao naturalizar o discurso, promove a sua legitimação e, por conseguinte, sua legalização no sistema de ensino. Logo, não há necessidade de se promover uma formação docente que seja capaz de identificar e compreender a diferença enquanto uma condição humana, mas a diversidade. Em nome do diverso, do amplo, flexibiliza-se a formação, que acaba por não fazer nenhuma coisa, nem outra. Em contrapartida, não deixa de ser funcional ao sistema, pois, através do disciplinamento do corpo e do desejo promove a naturalização da realidade das regras do jogo político, econômico e social presentes nos processos de formação docente e educacionais do país.

Neste contexto, há que apresentar-se nos currículos de formação de professores a presença desta discussão: os processos de escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De que forma isso pode acontecer? É possível indicar no mínimo duas maneiras: a) inserção a grade curricular de um e/ou mais componentes curriculares destinados a abordar a referida temática. Neste desenho, cabe apenas ao professor que é pesquisador e/ou possui inserção na área a responsabilidade em desenvolver um trabalho acadêmico com a mesma, isentando os demais de também se envolverem, aprenderem e de compreenderem suas demandas para promoção coletiva de um trabalho que de fato vise à inclusão educacional dos egressos dos cursos; b) outro modelo possível seria a inserção da temática como conteúdo que é abordado nos diferentes componentes curriculares, de forma que todos os professores do curso o desenvolvam, articulado com suas metas e objetivos propostos, sendo a inclusão educacional das pessoas com diferentes formas de deficiências, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação torne-se uma tarefa dos profissionais do curso e não, de apenas um profissional. Nesse sentido, esta tornar-se-á uma prática mais coerente com os ideários da educação inclusiva, no entanto, complexa se considerarmos que a escolarização das pessoas com diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação demanda conhecimentos próprios de uma área da educação específica: a Educação Especial.

A opção por um destes modelos tem suas implicações, representando, portanto, escolhas que demandam reconhecimento de suas limitações e possibilidades. Se optarmos pela *primeira possibilidade* relativa ao oferecimento de disciplina(s) específica (s) que contemple(m) as demandas da temática. É preciso termos clareza de que estaremos apenas promovendo uma ação inicial e elementar no processo de formação docente para a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo um elemento situado e pontual na formação dos egressos dos cursos. Destacamos, como fator limitador desta opção, a vinculação do trabalho que envolve a escolarização deste grupo de pessoas, nas suas mais variadas formas de manifestação, aos profissionais que se encontram imersos academicamente na área. No entanto, por outro lado, há um aspecto positivo: a garantia de um aprofundamento da mesma, por encontrar-se alojada em um espaço próprio demarcado no currículo, sendo desenvolvida por profissionais com envolvimento em projetos de diferentes naturezas: pesquisa, ensino e extensão na área. Há neste processo maior possibilidade de aproximação dos estudantes com questões pertinentes ao contexto em foco, tocados pelo envolvimento natural dos referidos profissionais com a área, que possuem uma formação mais aprofundada, conhecimentos mais específicos que, em muitos casos, não são parte do cotidiano acadêmico de todos os docentes dos cursos de formação de professores.

Quanto à *segunda possibilidade* de inserção deste debate nos currículos, aquela em que se pretende diluir as demandas da temática

no interior das suas diferentes disciplinas, destacam-se quatro pontos positivos:

O fato de, neste contexto, todos os profissionais do curso necessitar possuir uma imersão na temática para contemplá-la de forma coerente e contextualizada com as demandas apresentadas, o que no decorrer do processo poderá, de certo modo, provocar um compartilhamento de responsabilidades na formação de professores para a atuação em ambientes de escolarização com perspectivas inclusivistas. Como exemplo desta opção, Rabelo e Amaral (2003) realizaram um estudo discutindo a formação de professores para a inclusão escolar, em que fazem uma análise do currículo do curso de pedagogia da Universidade Católica de Goiás e apresentam uma proposta deste envolvendo a presença da temática educação inclusiva em todos os componentes curriculares do curso. No entanto, não temos notícias quantos aos seus resultados, bem como de outras propostas neste âmbito.

A existência de um ou mais componentes curriculares destinados a realizar tal tarefa amplia as possibilidades de uma formação docente mais apropriada ao trabalho em diferentes níveis da educação na perspectiva inclusiva, além de ampliar as condições de bom desempenho acadêmico de estudantes com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que por ventura venham adentrar o espaço universitário;

O estabelecimento na instituição de uma postura inclusiva, em que não há um grupo e/ou algumas pessoas que irão trabalhar para garantir a sua realização no interior dos cursos e da instituição, mas todos os que ali trabalham precisam se encontrar em condição de envolvimento e preparação para a construção de um espaço educacional e social capaz de atender os aspectos relativos à escolarização de todos;

O fato de atender de forma mais coerente às orientações da LDB/96, que entende que a educação especial é uma modalidade de ensino que precisa permear de forma transversal todo o currículo.

Destacamos como um *elemento negativo* desta opção: a

possibilidade de não decorrer do processo não se realizar a formação necessária, por dois motivos básicos e interdependentes:

a) a referida temática não ser objeto de estudo e preocupação dos docentes do curso, além de ser uma área complexa e demandar conhecimentos específicos da área da educação especial e;

b) por consequência do primeiro, ser alocada como temática a ser contemplada no final do planejamento, o que, via de regra, acaba não ocorrendo ou, se acontece, é de forma superficial e aligeirada pela falta de tempo e/ou de conhecimento em profundidade da temática.

Neste contexto, uma situação desejável e prudente seria o compartilhamento no mesmo currículo das duas possibilidades, o que permitiria garantir aos egressos dos cursos de licenciatura e pós-graduação *strictu sensu* uma formação mínima que lhes permitam compreender as necessidades eminentes aos processos de escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como atuar mais acertivamente nos mesmos. Esta defesa se sustenta em dois aspectos:

A necessidade de se considerar que a discussão relativa à inclusão educacional é bem ampliada e não se restringe apenas à questão da escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Logo, a existência de um componente curricular aliado à inserção da temática aos demais componentes dos currículos dos cursos de licenciatura significaria o início de uma caminhada rumo à concretização das condições mínimas necessárias à consolidação, com responsabilidade, da inclusão escolar de todas as pessoas nos processos de escolarização;

A necessidade de compreendermos que o processo de escolarização das pessoas com deficiência requer conhecimentos específicos relacionados as mesmas, não podendo ser assumido como um elemento geral e disperso no currículo.

Desta forma, se os currículos dos cursos privilegiassem estas duas possibilidades, seria a concretização do atendimento

das demandas específicas de formação de professores para a escolarização de alunos com deficiência em contextos de educação inclusiva, pois se atenderia ao geral e ao específico decorrente deste modelo educacional.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA

A educação constitui um processo que se configura como tal no núcleo de relações de poder que atam dentro de uma lógica reprodutiva de caráter diferencial, na qual são impostas e assistidas determinadas formas históricas de dominação de classe, gênero e raça (GENTILI, 2002).

Segundo, Andrade (2005) a formação continuada historicamente possui um diferencial que a vincula a idéias relacionadas as questões de aprofundamento, de especialização ou de ampliação dos saberes e das práticas, muito vinculadas com os contextos relacionados com as áreas de trabalho. Neste sentido, não pode ser confundida com o tempo de experiência profissional. Pois, o que a caracteriza são os espaços nos quais o profissional poderá utilizar de instrumentos teóricos e práticos e de tempo reflexivo como fundamentos que os instrumentaliza na atividade de formação de forma a possibilitar-lhes a realizar o movimento de problematização, análises e sistematizações capazes potencializar o seu crescimento profissional e pessoal.

Logo, de acordo com Andrade (2008. P. 92)

formar no tempo do exercício profissional exige que as ações e reflexões possam ser elevadas ao plano dos conceitos, da teorização, partindo dos questionamentos, das dificuldades, dos impedimentos ou das análises sobre a prática. E, ainda, exige que este seja um processo contínuo ao longo do tempo na profissão. Nesse sentido, os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades

da prática dos professores aos quais se destina. E esta seria uma condição para que se tornem significativas a ponto de resolver problemas e produzir mudanças na ação. Portanto, torna-se imprescindível que os cursos de formação continuada minimizem o domínio técnico em favor de reafirmar as dimensões auto-produtivas e intersubjetivas da construção dos conhecimentos por parte dos profissionais.

Para a autora, a formação continuada precisa superar o movimento praticista em direção a uma proposta que seja capaz de instrumentalizar os docentes para atuar no movimento de pensar e construir conhecimentos teóricos capazes de atribuir sentido a experiência vivenciada no exercício profissional. A autora ainda chama atenção para o fato de existirem relações de interferência mútuas entre as experiências de formação continuada e as ações desencadeadas por estes profissionais em seu contexto político e pedagógico. O que precisa ser considerada no corpo das políticas de educação inclusiva no tocante as propostas de formação continuada dos docentes da rede regular de ensino.

Logo, poderão ser consideradas ações de formação docente continuada. Segundo Garcia (1995), todas as atividades realizadas por eles durante o exercício profissional, de natureza individual ou coletiva, com o objetivo de ampliar seu desenvolvimento profissional e pessoal, de forma a prepará-los para compreender, agir e modificar as situações concretas relacionadas ao fazer pedagógico cotidiano, bem como para pensar e propor ações diferenciadas a serem desencadeadas no futuro profissional de acordo com as novas demandas apresentadas.

No campo legal a preocupação com a formação continuada de docentes encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que institui a inserção nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, a ser realizado na carga horária do professor. Esses horários estão compreendidos no interior dos espaços destinados a estudos,

planejamento e avaliação, com o objetivo de propiciar uma formação fundamentada na práxis, ou seja, preocupada com a unicidade entre a teoria e a prática. Segundo a LDB 9394/96 essa formação pode acontecer considerando a capacitação em serviço. No Art. 13, inciso V determina que os docentes deverão “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Ainda, no Título VI, relativo aos profissionais da educação, Art. 63, determina “a criação de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Posteriormente no art. 67 quando trata dos sistemas de ensino coloca a valorização dos profissionais através da criação de estatutos e planos de carreira do magistério público, em seguida apresenta a responsabilidade de estes cuidarem do “aperfeiçoamento profissional continuado” do seu corpo docente.

Desta forma, compreendemos que cada sistema de ensino é responsável por assegurar aos seus profissionais a oportunidade de estes se aperfeiçoarem profissionalmente em seu horário de trabalho, pois esta atividade é parte de suas atribuições profissionais. Neste contexto, a formação continuada assume, concomitantemente, duas dimensões preponderantes na atuação destes profissionais: a de direito e a de dever. Logo, os docentes além de possuírem o direito de participarem de programas e projetos de formação continuada, possuem ao mesmo tempo, o dever de os realizarem, como forma de garantir aos seus alunos a possibilidade de usufruir de um processo de escolarização de melhor qualidade. O fato de estarem em permanente movimento de formação os mantém atualizados quanto aos avanços científicos, tecnológicos e pedagógicos que lhes subsidiarão a atuação no cotidiano escolar (ALVARADO PRADA, 2008).

Neste sentido, historicamente cada sistema de ensino vem se organizando de uma forma peculiar para atender as demandas de formação continuada de seu quadro de profissionais.

Há grupos de profissionais que defendem como princípio que este processo aconteça no interior das instituições de ensino,

de forma que a referência básica para as propostas de estudo e formação seja os problemas do cotidiano destes profissionais. Buscam subsídios teóricos no movimento ação-reflexão-ação (SHON 1992, ZEICHENER,1993) mecanismo capaz de atribuir sentidos as experiências de formação dos profissionais, pois os vincula as suas vivencias cotidianas promovendo assim, condições para a promoção de mudanças na prática destes profissionais. Neste processo há benefício para os profissionais e para as instituições que unem duas demandas numa única ação.

Há também aqueles que defendem a necessidade de se romper com os muros da escola e assim abrir espaços para que os professores e demais profissionais da educação conheçam outras experiências, para tanto, é preciso que existam outros espaços com a função de promover projetos e programas de formação continuada envolvendo profissionais de distintas instituições, com realidades diversas, para que no movimento de troca de experiências e contatos com outras possibilidades estes profissionais encontrem outros horizontes e formas de entender e agir em sua realidade. Neste sentido, Alvarado Prada (2008, p. 04) destaca que “a formação em serviço não nega a realização de encontros e sessões fora da escola, que contribuam para gerar redes de experiências, socializar conhecimentos, ampliar as relações entre as diferentes instituições e pessoas”.

As duas posições possuem argumentos interessantes e importantes, portanto, não podem ser compreendidas como opostas, mas como complementares. Ambas são consideráveis e possuem espaços no contexto da formação continuada. Destaca-se, no entanto, que existe unanimidade entre os dois grupos de que estas experiências sejam garantidas na carga horária de trabalho dos referidos profissionais, uma vez que esta é um direito e um dever dos mesmos.

Demarcamos a necessidade de problematização das experiências de formação continuada existentes com o objetivo de que esta além de ser uma demanda dos sistemas de ensino é também uma função das instituições formadoras de profissionais da educação.

Neste sentido, é preciso que haja a união de forças e interesses entre ambos para que se promovam projetos ou programas de formação continuada dos profissionais adequados aos desejos e anseios dos docentes e demais profissionais da educação.

Neste contexto, se considerarmos a questão da educação inclusiva esta necessidade se amplia, pois se ponderarmos que os profissionais licenciados para atuar nos diferentes níveis de ensino não receberam, em sua grande maioria, uma formação mínima que os preparem para trabalhar com as diferenças e, neste movimento, exercerem práticas pedagógicas capazes oferecer a todos, inclusive aos alunos com diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral conforme lhes é de direito.

Esta, no entanto, é uma demanda presente nos diferentes sistemas de ensino, portanto, presente também nas instituições formadoras de profissionais que raramente possuem em seus quadros de docentes efetivos atuando nos programas de graduação, pós-graduação *strictu sensu* ou *latu sensu*, profissionais qualificados, que além de terem pesquisas tenham vivências de sala de aula envolvendo alunos com diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que lhes subsidiem o trabalho nestes cursos de formação.

Neste contexto, compartilhamos com Alvada Prada (2008, P. 4) de que não há dúvidas de que

a Formação Continuada dos Profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para construir conhecimentos sobre ela, e transformar as práticas cotidianas dos professores, requer-se a criação de espaço para o estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes.

Logo, a realidade não nos deixa fugir: temos que pensar a formação continuada, não como um apêndice de nossos afazeres enquanto formadores, mas como uma frente de trabalho que precisa ser assumida e sistematizada enquanto campo de produção de saberes e ações políticas.

Há que se criar condições para se pensar e executar o tempo de formação docente continuada. Neste sentido, Alvarada Prada (2008. P. 6), chama a atenção para os aspectos de que pensar o

tempo de formação *depende de fatores, ideologias culturais, políticas econômicas, físico-matemáticas, acadêmicas, entre outros. Isso demanda tempo que, mesmo garantido legalmente, é necessário que as rotinas institucionais estejam organizadas para fazer uso dele adequadamente, já que é um direito trabalhista, uma necessidade pedagógica e uma situação educativa complexa.*

Logo, a formação continuada precisa ser contemplada no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, para garantir sua inserção no tempo da instituição, caso contrário, esta passa a ser apenas um desejo dos profissionais, perdendo sua dimensão de direito e dever. Aliás, estas dimensões são pouco divulgadas e conhecidas pelos profissionais o que faz com que estes espaços não sejam legitimados e buscados pela categoria, que historicamente, os tem visto como uma sobrecarga a mais na sua jornada de trabalho, uma vez que é exercida fora do tempo de trabalho na instituição, ou seja, carga horária extra, em uma jornada quase sempre dupla ou até mesmo tripla de trabalho.

Esta realidade é ilustrada por Alvarada Prado (2008, p. 6-7):

No Brasil, embora a formação continuada de professores seja garantida pela própria LDB/ 96, observamos como o tempo para ela é contrário ao período de trabalho - nos fins de semana ou nas férias e, ainda, em muitos casos,

os custos são por conta dos próprios profissionais, constituindo-se, mais em uma obrigação que em um direito. O tempo da formação aumenta o tempo dedicado ao serviço das instituições públicas e/ou privadas. Nesse sentido, o tempo que os profissionais gastam em sua formação é mais uma exploração como trabalhadores que uma valorização do magistério, o que é contrário do previsto em lei, do pregado por políticas de estado e do defendido por inúmeros discursos de pesquisadores e de instituições acadêmicas.

Neste sentido, há que se criar condições nos contextos de trabalho escolar para se romper com esta perspectiva de formação continuada extra calendário escolar. Pelo contrario, enquanto um direito e um dever dos profissionais da educação, esta precisa estar presente no Projeto Político Pedagógico da instituição e como tal estar prevista no calendário escolar anual como forma de se garantir as condições reais de qualificação e atualização do corpo de profissionais da escola. Há que ser parte de um projeto coletivo de construção de uma escola para todos. Isto, pois, vivemos a sociedade do movimento, da superação, da crise e neste contexto, para que a educação possa atender as demandas reais da atualidade há que ter professores sempre atualizados e qualificados. Esta precisa ser uma meta nacional se pretendermos ser de fato um país em desenvolvimento.

A preocupação com a formação continuada, bem como, com o fortalecimento de setores no interior das instituições públicas para contribuírem com a produção de conhecimentos específicos para atender as demandas da legislação atual no tocante ao Atendimento Educacional Especializado, previsto na LDB de 1996, mas somente normatizado com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 que trata sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

O art. 3 do Decreto 6.571/08 garante:

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008. p. 2)

Por meio deste decreto se fortalece a necessidade do envolvimento de professores e pesquisadores na área para a elaboração de propostas de formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola para o recebimento de alunos com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para além da organização dos processos de formação continuada a que se preocupar com a elaboração e produção de materiais teóricos e orientações com relação às diversas formas de acessibilidade para ser utilizadas nos projetos de formação, bem como nas situações de pesquisa e necessidades cotidianas dos docentes.

No entanto, neste processo alguns elementos precisam ser considerados:

a) a necessidade de formação dos docentes da educação básica acontecer aliada as suas condições reais de trabalho e de estudo;

b) o desejo e o compromisso das instituições públicas formadoras de manter a qualidade dos cursos, portanto, das atividades de formação propostas;

c) o cuidado de não se naturalizar as práticas indevidas

ocorridas, no sentido, de forçar os professores a realizarem os processos de formação continuada fora do seu espaço e tempo de trabalho, o que torna natural o processo de exploração de sua mão-de-obra.

d) o cuidado permanente com os mecanismos de subjetivação dos professores participantes dos cursos, uma vez, que com a centralização dos processos há os perigos da universalização do discurso e da ampliação das relações de saber-poder em detrimento do reconhecimento das diferenças culturais, políticas, econômicas decorrentes dos diversos contextos sociais existentes em nosso país.

e) o receio que muitas instituições têm em se envolver com atividades de Educação a Distância, muito em decorrência do pequeno histórico desta modalidade de ensino no seu cotidiano.

A necessidade de se propor atividades de formação continuada em que as realidades dos diferentes profissionais devem ser reconhecidas e valorizadas. No campo político, do direito, em um país de dimensões continentais como é o caso do Brasil, estas realidades são muito diversas, representam os frutos de lutas políticas históricas travadas pelos profissionais em busca da garantia de manutenção dos seus direitos profissionais previstos por lei. Cada Estado possui políticas de organização, contratação e formação de seus recursos humanos, ou seja, os Planos de Carreira dos profissionais da educação são bem distintos.

No campo teórico e prático relativo às questões pedagógicas estas demandas não se distanciam muito. Neste sentido, realizar programas nacionais, contendo um único “modelo” padrão de atividades e estudos é uma opção preocupante. Neste processo é evidente o risco de se universalizar as práticas, num movimento neoliberal globalizante, que acaba anulando as experiências locais e fortalecendo e valorizando, concomitantemente, uma forma unidirecional de ler e interpretar a realidade, a do grupo propositor. Há o risco de se adotar e/ou aderir a macdonalização das atividades de formação continuada dos profissionais da educação, segundo os modelos utilizados pelos grandes empresários das redes *fast foods*,

conforme Gentili (2002) nos alerta.

Neste sentido, seria prudente avaliarmos tendo como referência alguns questionamentos: Seria esta uma prática de formação continuada libertadora, capaz de instrumentalizar os docentes para uma reflexão crítica de sua realidade, manifestas em suas condições de trabalho? Estariam estas práticas contribuindo com a autonomia didática e pedagógica dos profissionais envolvidos?

Consideramos que aqui se encontram muitos dos desafios que as instituições formadoras representadas pelos profissionais pesquisadores elaboradores de matérias didáticos, envolvidos nas atividades de desenvolvimento e avaliação dos projetos, precisam considerar durante o seu envolvimento com estas atividades. Pensar em cursos e projetos que favoreçam a inserção consciente de estes profissionais em seu contexto social, político, histórico, cultural e educacional. Este é sem dúvida um de nossos compromissos enquanto profissionais das universidades públicas deste país.

No tocante ao cuidado necessário para não se naturalizar as práticas indevidas ocorridas, no sentido, de impor aos professores a realizarem os processos de formação continuada fora do seu espaço e tempo de trabalho, o que torna natural o processo de exploração de sua mão-de-obra, ressaltamos que precisamos estar atentos a tal realidade. Tais práticas possuem desdobramentos também para as instituições formadoras: além de prejudicar o profissional da educação, também prejudica a qualidade do trabalho desenvolvido durante a formação. É preciso contribuir com o esclarecimento dos envolvidos, pois a categoria já é muito prejudicada com relação ao seu reconhecimento social, ainda o será na minimização de seus direitos trabalhistas.

Neste sentido, quanto mais se aceitar que os processos de formação continuada sejam assumidos pelos sujeitos, como se estas fossem parte de suas atribuições pessoais que extrapolam o profissional estamos isentando os sistemas de ensino, logo seus empregadores de suas obrigações trabalhistas para com seus funcionários: a qualificação em serviço.

Estas práticas, oriundas do modelo neoliberal, nas quais as obrigações que são institucionais são transferidas para o sujeito que através do processo de naturalização as assume e passa a realizá-las naturalmente como parte de suas obrigações e responsabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente, seja inicial ou continuada, precisa ser encarada como um trabalho a ser assumido pelas instituições públicas formadoras com muita seriedade. Há necessidade eminente de que se busque conhecer os espaços legais nos quais se encontra inserida, os seus limites e possibilidades.

Enquanto muitos formadores desconhecem as peculiaridades deste salutar processo de formação dos profissionais da educação o trabalho, muitas vezes, pode acontecer de forma contrária aos objetivos propostos e suas intenções, por mais sensatas e coerentes que pareçam.

Não se trata de transpor os modelos de educação inicial aos projetos de formação continuada. Cada fase de formação possui demandas e peculiaridades.

Neste sentido, também, não se trata de ficar na inércia aguardado que outros desbravem os caminhos, para que no futuro possamos caminhar com mais segurança. Está é uma tarefa de todos nós, formadores e professores da educação básica. Precisamos através de um processo avaliativo sério ir construindo algumas experiências positivas de formação inicial e continuada. Nestes processos ambos estamos imersos e em processo contínuo de aprendizagem, pois sempre podemos aprender sobre algo e com alguém. Cabe-nos cultivar a humildade de dizer que sabemos algumas coisas, suspeitamos de muitas coisas, mas que estamos abertos a aprender sempre muito sobre a complexidade da área, principalmente da Educação Especial, relegada a poucos profissionais que particularmente demonstram interesse no aprofundamento desse campo de estudo.

O desafio está posto. Temos que formar muitos profissionais,

tanto na dimensão quantitativa, mas também priorizando a dimensão qualitativa da formação inicial e continuada. Somente por meio da formação sólida, respaldada pela unicidade entre a teoria e a prática é que serão asseguradas o mínimo de condições reais para a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso não é possível se não possibilitarmos a compreensão do outro e de suas diferenças no processo de escolarização. Não é assegurando a igualdade, em muitos casos, que lhes garantimos o direito de aprender e se desenvolver integralmente como seres humanos que são.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. À formação continuada de professores: dever e direito. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/.../ponto_de_vista.pdf>. Acesso em: nov. 2009.

ANDRADE, S. G. Pensamento sistêmico e docência no contexto da educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.R. Mediação pedagógica em perspectiva: fragmentos de um conceito nas abordagens institucional, sócio-histórica e sistêmica. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Editora da PUC, 2004.

APLLE, M. Consumindo o outro: Branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M.V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação

Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. DECRETO Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. DOU de 18.9.2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. Revista Educação e Sociedade, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

GENTILI, P. A mecdonalização da escola: a propósito de consumindo o outro. In: COSTA, M.V. (Org.) .Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 44- 60.

LARA, N.P.; LARROSA, J. Apresentação. In: _____ (Org.). Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998. (Educação pós-crítica)

LIBÓRIO, Renata M.C., CASTRO, Bernardo Monteiro. Dialogando sobre preconceito, Políticas de Inclusão Escolar e Formação de Professores. In: SILVA, J.D; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Orgs.) Valores, preconceito e práticas educativas. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. p. 73-114.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 153-169.

RABELO, A. S., AMARAL, I. J. L. DE. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de pedagogia. . In: LISITA, V.M.S. de, SOUSA, L.F.E.C.P. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209-221.

RODRIGUES, David (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91

SILVA, Lazara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da Educação Inclusiva**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para formação de professores da educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. . In: LISITA, V.M.S. de, SOUSA, L.F.E.C.P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 56-77

ZEICHENER, K.M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



PARTE III

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Maria Isabel Antunes Rocha

Organizadora

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne os textos elaborados para apresentação nos Simpósios do Sub Tema 10 – Educação do Campo realizado no XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. O Subtema foi organizado em simpósios, painéis e pôsteres. Foram submetidos (07) sete painéis e (37) trinta e sete pôsteres. Os pareceristas aprovaram todos os painéis e 29 (vinte e nove) pôsteres. A lista com o título dos trabalhos e respectivo(s) autor(es/as) integra o livro como anexo. No seu conjunto os trabalhos aqui apresentados sinalizam os limites e possibilidades construídos em pouco mais de uma década sobre a Educação do Campo.

O termo *Educação do Campo* é uma produção de sujeitos coletivos - movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais, instituições públicas e religiosas, dentre outras. Sua gestação se dá nas lutas concretas dos acampados e assentados por escola. Nestas lutas vai se desvelando que a rede educacional rural além de não atender ao direito de acesso à educação básica também não garantia a permanência, qualidade da oferta, formação de professores, organização dos tempos e espaços adequados ao modo de vida das famílias, dentre outros. As reflexões sobre a produção desta precariedade vinculou a escola a um modelo de desenvolvimento que não inclui os trabalhadores e trabalhadoras do campo como sujeitos de direitos. Com esta compreensão a Educação do Campo surge como ruptura com o modelo de Educação Rural.

De forma resumida pode-se dizer que a Educação do Campo está comprometida com três princípios: o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela educação de qualidade e o compromisso com a construção do campo e da cidade como espaços de produção da vida de forma sustentável.

O protagonismo dos sujeitos coletivos é a espinha dorsal da Educação do Campo. É nas lutas cotidianas dos movimentos sociais e

sindicais, nas escolas, nos núcleos de pesquisa, ensino e extensão nas universidades, nos grupos de educandos e educandas dos cursos de Educação Superior, na Educação de Jovens e Adultos, nos cursos de nível médio e profissional, nas comissões criadas em órgãos públicos, nos fóruns e redes municipais e estaduais que se materializam as conquistas, definem-se os conceitos, avalia-se o que está sendo feito e o que está por fazer.

A luta pela educação de qualidade não se traduz somente em criar e fazer funcionar escolas e formar pessoas em cursos de nível médio e superior. A perspectiva é construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos, articulada a um projeto de classe que tem nas lutas do campo, a sua maior referência. A escola do campo demandada por estes coletivos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as diferentes formas de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida.

O compromisso com a construção de uma forma de produção da vida de forma sustentável, no campo e na cidade, nos remete para a tomada de posição sobre o modelo de sociedade. A Educação do Campo se compromete com um projeto político-pedagógico que tenha como referência a superação do modelo capitalista. Neste sentido uma ação educativa do campo é indissociável da luta pela democratização do acesso e uso da terra, das águas e das florestas, dos bens, dos direitos, dentre eles, a produção e uso do conhecimento.

Nesta trajetória a Educação do Campo vai se firmando como princípio, como conceito, como método, como prática, como metodologia, como política pública, como luta pela educação, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Uma educação comprometida com um modo de produção da vida sustentável onde a democratização

da posse e uso da terra se constitui em eixo estruturador. Nesta perspectiva o referencial que dá sustentação a Educação do Campo germina nasce e frutifica na luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pelo respeito às diversidades de gênero, raça e religião, pela distribuição da renda e dos bens produzidos pela sociedade, por uma sociedade justa e sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e ambientais.

Sendo assim, a presença da Educação do Campo como um Subtema no XV ENDIPE, é um marco desta luta. A partir de então, este marco integra o processo da construção histórica da Educação do Campo. Espera-se que este espaço seja doravante um sujeito coletivo da produção de idéias e práticas da Educação do Campo.

Os simpósios estão organizados em três temas: Desafios e perspectivas na formação de educadores do campo; Concepções; Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo; Educação do Campo e Movimentos Sociais. Cada tema contou com a participação de três pesquisadores que, por sua vez, produziram reflexões focalizando aspectos diferenciados sobre o mesmo.

A partir destes temas, se organizou o livro em três partes com um total de oito textos. A Parte I contém os trabalhos que discutiram o tema relativo aos Desafios e perspectivas na formação de educadores do campo. A Parte II agrupa os trabalhos que apresentam as reflexões sobre as concepções, práticas e dilemas das escolas do campo. Os trabalhos que analisam a relação entre Educação do Campo e Movimentos Sociais, constituem a Parte III.

Esperamos que os trabalhos aqui apresentados tragam contribuições para o debate, para as práticas, para a pesquisa e para as políticas públicas no âmbito da formação e do trabalho docente na perspectiva da Educação do Campo.

Um agradecimento especial a todos e todas que enviaram seus trabalhos!

Maria Isabel Antunes Rocha

Presidente da Comissão Científica do Subtema Educação do Campo

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: REFLEXÕES A PARTIR DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Mônica Castagna Molina

Professora adjunta da Universidade de Brasília

Lais Mourão Sá

Professora adjunta da Universidade de Brasília

Na última década, uma nova área de formação e trabalho docente tem desafiado as políticas públicas e trazido à tona ampla gama de tensões: a Educação do Campo. Apesar da compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado tal conceito estender-se para além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos do campo, parte relevante do movimento da Educação do Campo tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no território rural.

A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo. Durante esta última década, nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, sempre constou como prioridade dos movimentos sociais a criação de uma política pública de apoio à formação de educadores.

Como consequência das demandas apresentadas ao MEC no Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, foi instituída uma Comissão no âmbito

da Coordenação Geral de Educação do Campo da SECAD, para elaborar proposta específica de formação de educadores do campo, que resultou no PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo.

Uma das principais características desta Licenciatura, como política de formação de educadores do campo, centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na Educação Básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários.

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, pensando em estratégias que maximizem a possibilidade das crianças e jovens do campo estudarem em suas localidades de origem.

Além do objetivo de ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica, há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade sócio-econômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo. (Molina, 2009:186)

Quais as possibilidades e os limites que mudanças nas formas de conhecer podem trazer para as práticas de resistência e permanência dos sujeitos coletivos do campo, nas lutas para permanecerem como tais? Em que medida novas estratégias e princípios de formação docente para as escolas do campo podem contribuir para fazer delas espaços de promoção e apoio ao desenvolvimento dos sujeitos camponeses e de seus territórios?

Neste artigo apresentaremos parte da experiência da implantação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília - UnB, cujo início se deu em 2007. Existem atualmente

três turmas desta graduação em andamento na Universidade, sendo que a primeira se formará em 2011. O Projeto Político Pedagógico desta Licenciatura foi construído em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, instituição com a qual a UnB oferta a primeira turma para educandos de sete estados da federação, oriundos das regiões sul, sudeste e centro-oeste. A partir do processo seletivo de 2008, a UnB passou a receber somente educandos da sua região de localização.

Trata-se de uma experiência em desenvolvimento, e ainda não houve tempo hábil para formatura de nenhuma turma da Universidade de Brasília, o que impõe limites para análise. Optamos por descrever os processos que estão sendo implementados, cotejando-os com o devir da Escola do Campo, com utopias e projeções para o seu vir-a-ser.

Dentre as diferentes possibilidades de abordagem que esta Licenciatura suscita, optou-se, neste artigo em localizar o foco da descrição desta prática formativa em um ponto que reflete convergências e tensões na formação docente no âmbito da relação das estratégias de produção de conhecimento apreendidas e dissimuladas comumente nos processos formativos.

Há certa convergência entre o debate teórico; disposições legais e conteúdo formal de projetos político pedagógicos dos cursos superiores no que diz respeito a adoção da pesquisa como princípio educativo. Mas, este consenso facilmente se esvai quando entra em campo o debate sobre qual concepção de ciência, e mais, sobre qual prática deve orientar esta estratégia de pesquisa e concepção científica que a orienta.

Na experiência em curso da Licenciatura em Educação do Campo executada na UnB, tem-se buscado enfrentar a tensão entre a pretensa neutralidade científica e assunção crítica por parte dos pesquisadores, educandos e educadores do curso, de se explicitar o território da fala e localizar a intenção da produção do conhecimento que se pretende produzir pela prática educativa dos docentes em formação, na sua intervenção nas escolas e comunidades do campo.

Assim, tem-se buscado, durante o percurso formativo desenvolvido até aqui, politizar o debate sobre as estratégias de produção do conhecimento científico hegemônicas na sociedade contemporânea e o uso feito pelo capital destas estratégias.

OS OBJETIVOS E PRINCÍPIOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O objetivo do curso é formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. O curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. (UnB, LEdoC PPP, 2007).

A matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em duas áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura) e Ciências da Natureza e Matemática. A organização curricular prevê etapas presenciais ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício, ou seja, evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo. (UnB, LEdoC PPP, 2007).

A carga horária total prevista é de 3525 horas/aula e 235 créditos, integralizadas em oito etapas de curso, sendo cada etapa

composta de Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade- TC.

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, a proposta curricular do Curso integra a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo.

As estratégias da inter e da trans disciplinaridade aplicadas à proposta curricular proporcionam importantes conseqüências epistemológicas e pedagógicas. Dentre elas destaca-se a possibilidade de incluir o humano na produção do conhecimento, considerando o educador-docente como ser social, inserido em condições sócio-históricas específicas, e considerando a produção da ciência nas interconexões entre o social e a natureza.

Na execução desta Licenciatura, parte-se da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias, ou seja, suas condições de vida; trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo. (Molina, 2009: 188)

Partindo deste contexto, os princípios que regem as práticas formativas desenvolvidas na LEdoC, trazem como pano de fundo questões sobre as especificidades do perfil de Educador do Campo que esta graduação intenciona formar, em conjunto com os movimentos sociais participantes neste processo histórico. Estas práticas formativas desenvolvida em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo tem caminhado no sentido da formação dos educadores que atuem para muito além da educação escolar. Esta é considerada uma das dimensões do processo educativo. Mas,

pela própria compreensão acumulada na Educação do Campo, da centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social neste território, a ação formativa desenvolvida por estes educadores deverá ser capaz de compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações. Esta compreensão, portanto, articula a formação e a preparação para gestão dos processos educativos escolares e também para gestão dos processos educativos comunitários: pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade.

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel. Tem a compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nestes territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo. Possibilidades estas cujas estratégias de construção devem contar com a atuação destes educadores do campo, comprometidos com suas comunidades. Arroyo ressalta que

essa estreita relação entre função educativa, diretiva e organizativa passará a ser um traço do perfil de educador que os movimentos demandam.(...) Se dará ênfase também às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas a estratégias e didáticas para a direção e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos. A ênfase nesses vínculos entre educadores e dirigentes, “interventores” na realidade do campo, formuladores e implementadores de políticas mais amplas, com finalidades gerenciais educativas e políticas, traz conseqüências para o perfil de educador das escolas e para sua formação. Dá novas funções sociais à escola e a seus profissionais, assim como acresce no conjunto dos profissionais novas sensibilidades educativas para suas funções e os

aproxima da escola e esta se aproxima da dinâmica das comunidades. (...) O campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social. No campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam, tudo é extremamente articulado. Os movimentos sociais percebem e respeitam essa dinâmica produtiva, social e cultural organicamente irrecortável. O produtivo, a sociabilidade, a educação, a cultura estão tão imbricados que seus profissionais e suas instituições têm de estar capacitados a intervenções totais. (2005; p.10)

A formação deste novo perfil de educador tem elementos importantes para o debate. Neste ponto parece residir um dos maiores desafios colocados a todos aqueles que querem redesenhar as funções e papéis da escola do campo: as práticas; as estratégias; as ações e centralmente, as omissões com as quais tradicionalmente as escolas do campo (neste caso, mais adequada é a expressão “escolas rurais”) têm lidado com o conhecimento.

É na criação de espaços, práticas e estratégias de mudança da relação da escola do campo com o conhecimento que residem possibilidades de convergência dos três perfis para os quais se dispõem formar a LedoC: preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento; preparar para a gestão de processos educativos escolares e preparar também para a gestão de processos educativos comunitários.

Estas três formações estão interrelacionadas e decorrem da própria concepção de Educação do Campo que conduz esta graduação. Entre os desafios postos à execução da Licenciatura em Educação do Campo encontra-se o seguinte: “Promover processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor

intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências sócio culturais.” (UnB, LEdoC PPP, 2007)

De tal maneira, que se busca desencadear processos formativos que oportunizem aos educandos da LEdoC a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, com o rigor que lhe é característico, sem, contudo, reforçar nestes futuros educadores o preconceito, a recusa e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e de saberes. Afirma-se aqui a idéia de reforço porque, a quase totalidade dos educandos que cursam a Licenciatura relatou, durante o exercício de diferentes atividades formativas relacionadas à recuperação de sua história e trajetória como estudante e das vivências escolares anteriores, episódios de discriminação e preconceito sofridos nas escolas de educação básica antes freqüentada, por serem da roça; sem terra; camponeses.

Partindo desta crítica aos tradicionais processos educativos escolares, a LEdoC busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promove, com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, na promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. Entre esses princípios podem-se mencionar: o protagonismo dos educandos nos processos formativos; o estímulo à sua auto-organização; a ampla participação na gestão desses processos; as mudanças nas estratégias de organização e seleção dos componentes curriculares; a pesquisa como princípio educativo.

Buscando avançar a partir das experiências históricas já acumuladas nos cursos de Pedagogia da Terra, a Licenciatura em Educação do Campo pretende contribuir com a promoção de mudanças para dentro da escola de educação básica no meio rural. Essas mudanças têm como horizonte a construção de uma escola que seja capaz de contribuir com a promoção da autonomia de seus educandos. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente

produzido, entendendo-o como um produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio contextualizadamente.

Compreende-se como tarefa desses processos educativos a formação das habilidades necessárias para que as crianças e jovens do campo tornem-se, não só críticos consumidores de conhecimentos produzidos por outrem, mas, principalmente, tornem-se produtores de novos conhecimentos, articulando os saberes científicos aos conhecimentos adquiridos e produzidos a partir de sua própria vivência sociohistórica como sujeito camponês.

Como parte dos princípios da Licenciatura em Educação do Campo está o reconhecimento e a valorização dos diferentes saberes já construídos pelos sujeitos do campo, a partir de sua história de vida, de seus valores, de sua cultura, das diferentes formas de se relacionar com a natureza, a partir de suas experiências e práticas de trabalho, que, em grande medida, são constitutivas de sua identidade.

Outro princípio da LedoC refere-se à necessidade de as práticas educativas que promove serem capazes de contribuir com o processo de auto-organização dos educandos. A intencionalidade dessas práticas deve desencadear processos que demandem a produção coletiva de trabalhos que sejam úteis e relevantes para os estudantes e comunidades e que propiciem o aprendizado dos mecanismos necessários à organização coletiva.

Associadas aos processos de auto-organização dos estudantes, as práticas educativas devem proporcionar, na maior medida do possível, o protagonismo dos educandos, para que se responsabilizem e executem as atividades planejadas, apreendendo também as mais eficazes ferramentas para proceder à avaliação dos processos realizados, no sentido da identificação dos acertos e da capacidade de projeção de melhorias em práticas futuras. Como parte dos aprendizados relacionados aos processos de auto-organização e protagonismo dos educandos, faz-se necessária a preparação para a participação na gestão dos processos educativos, sempre com o

intuito de possibilitar aos educandos a internalização dessas práticas e a capacidade de planejá-las e organizá-las autonomamente, seja em outros processos educativos escolares ou processos educativos comunitários.

Apresentaremos a seguir parte das estratégias desenvolvidas com a perspectiva de desencadear mudanças no processo de produção de conhecimento pelos educandos e futuros educadores do campo na LEdoC .

ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES POR NÚCLEOS DE ESTUDO E TRABALHO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR, DE MODO QUE OS ESTUDANTES-EDUCADORES POSSAM VIVENCIAR NA PRÁTICA DE SUA FORMAÇÃO A LÓGICA DO MÉTODO PARA O QUAL ESTÃO SENDO PREPARADOS.

Entende-se aqui a interdisciplinaridade como um exercício de articulação entre diferentes modos de recorte epistemológico do real e conhecimentos resultantes. Trata-se de um exercício que envolve basicamente a comunicação e o diálogo entre docentes cujas áreas disciplinares de atuação sejam minimamente convergentes.

A interdisciplinaridade envolvida no processo formativo se coloca em três sentidos. Primeiro, trata-se da integração entre os três grandes níveis de estruturação da matriz curricular, que são os Núcleos de Estudo: Básicos; Específicos e Integradores, cujos componentes curriculares que os integram encontram-se na figura anexa, distribuindo-se da seguinte forma: Núcleo de Estudos Básicos = 795 h/a; Núcleo de Estudos Específicos = 1410 h/a e Núcleo de Atividades Integradoras = 1320 h/a.

Os Estudos Básicos (Teoria Pedagógica, Política Educacional, Economia Política e Filosofia) que são o fundamento da formação humanista, pedagógica e socio-política do educando articulam-se não apenas entre si, como também com os conteúdos e práticas dos demais Núcleos.

Da mesma forma, os Estudos Específicos apresentam uma complexidade interdisciplinar própria, tanto no sentido da integração interna dos conteúdos disciplinares das áreas de habilitação (no caso da LEdoC/UnB, Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática), quanto no sentido da integração destes eixos com os outros dois eixos componentes deste Núcleo, que são a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos na comunidade. A formação do educando na área de habilitação escolhida deve estar absolutamente articulada com os dois processos de gestão, de modo que se possam problematizar a práxis docente e a organização comunitária no contexto específico de cada situação escola-comunidade de inserção do educando.

Por fim, as Atividades Integradoras (Prática Pedagógica, Estágios, Pesquisa e Seminários Integradores) constituem espaços curriculares instrumentalizadores da inter e da transdisciplinaridade, na medida em que viabilizem a realização objetiva das atividades de onde emergem os processos de construção de conhecimento, na dinâmica da alternância. Isso quer dizer que os componentes desse Núcleo são estratégicos para que o processo formativo dos educandos integre como consequência prática a progressiva transformação da escola do campo e dos processos organizativos da comunidade onde essas escolas se inserem, objetivos maiores da Licenciatura.

Tendo em vista essa organização curricular, o trabalho pedagógico interdisciplinar se coloca como uma exigência metodológica e epistemológica, exigindo a realização de um processo permanente de formação dos docentes da universidade que atuam neste processo, tendo em vista a inexistência dessa prática na formação anterior dos mesmos. Por outro lado, trata-se também de uma exigência pedagógica, partindo-se do princípio de que os estudantes devem vivenciar na prática de seu processo formativo a lógica do método para o qual estão sendo preparados.

Os docentes da LEdoC/UnB vêm desenvolvendo uma metodologia de articulação dos componentes curriculares em blocos que se organizam a partir de afinidades entre domínios teóricos

e questões relevantes oriundas da dinâmica da alternância nas territorialidades abrangidas. Essas articulações variam de uma etapa a outra, com base em avaliações e tentativas de rearticulações. Por exemplo, blocos que integram componentes e docentes dos Núcleos de Atividades Integradoras, de Estudos Específicos e de Estudos Básicos, sobre questões relacionadas à prática docente e sobre questões sócio-econômicas, antropológicas e político-filosóficas relacionadas à realidade rural brasileira e do Centro-Oeste. Os docentes de cada bloco trabalham num mesmo coletivo, dispendo do total da carga horária formado pelos componentes curriculares que integram o bloco, buscando superar a fragmentação disciplinar e atuando a partir de uma articulação lógica entre os conteúdos.

Outra questão envolvida se refere à formação no nível do Ensino Médio e a condição de juventude do campo que qualifica a identidade sócio-cultural dos educandos e de seus futuros alunos. Todos os aspectos referentes aos projetos de vida desses sujeitos e às condições de reprodução do modo de produção camponês no contexto do desenvolvimento rural local e regional devem ser considerados na formação desses educadores para que estes desenvolvam uma visão clara e objetiva de suas potencialidades e possibilidades como sujeitos individuais e coletivos.

Este aspecto impõe à relação de construção de conhecimento uma atitude pedagógica que busque constituir a trama da complexidade entre o particular e o universal, o subjetivo e a objetividade, na abordagem dos conteúdos e sua imbricação com as realidades vividas por esses sujeitos. Esta metodologia de abordagem em espiral evita trabalhar com uma avalanche de conteúdos de uma só vez, buscando dar voltas em torno dos temas e conceitos, a cada etapa do curso, aprofundar e avançar em cada volta, acompanhando o processo de construção de uma visão clara sobre os processos sócio-educativos que se apresentam nas realidades escola-comunidade.

PESQUISA COMO PROCESSO FORMATIVO DESENVOLVIDO AO LONGO DO CURSO .

Entende-se a pesquisa como atividade-processo estratégica para a integração pedagógica das atividades de estudo e construção de conhecimento no curso, desenvolvendo-se como um conjunto articulado de ações formativas que responda à necessidade de costurar teoria-prática, articulando conhecimentos ao mesmo tempo em que realiza uma intervenção social.

Esta concepção de pesquisa põe em prática um dos princípios fundamentais da Educação do Campo, que é integrar ao processo de formação do educador uma estratégia individual e coletiva de intervenção social transformadora da realidade das escolas e comunidades do campo, por meio da produção de um conhecimento pertinente durante esse processo de intervenção, em diálogo com o conhecimento científico acumulado. Nesse sentido, trata-se de um exercício teórico-prático individual e coletivo de produção de conhecimento, voltado para os desafios de intervenção social identificados junto às escolas, comunidades e organizações sociais de origem dos estudantes.

Responde-se desta forma à necessidade de formar nos estudantes uma atitude crítica e criativa que os conduza a produzir novas interpretações e propostas de intervenção social. Entende-se que seja necessário o aprendizado da postura de interrogação e de desnaturalização da visão ingênua tanto sobre a ciência como sobre a realidade vivida. Ao mesmo tempo, é preciso desenvolver a disciplina do estudo e o rigor do pensamento para a interpretação crítica e a criação autônoma de propostas que sejam coerentes com as necessidades identificadas na realidade. Isto inclui o exercício da comunicação escrita como adequação entre o pensado e a expressão efetiva das idéias na forma do texto, auxiliando a superar as resistências iniciais dos estudantes aos estudos de natureza mais conceitual e ao exercício do pensamento abstrato. Dentro desta concepção, a atividade-processo de pesquisa se desenvolve a partir das dimensões formativas descritas a seguir.

A formação específica em produção e conhecimento científico é trabalhada na dimensão individual, tendo como produto final a monografia, ou trabalho de conclusão do curso (TCC). Na dimensão coletiva, envolve a formação temática, no TE e formação na intervenção social por comunidade e/ou região, no TC. A formação de habilidades de estudo refere-se à construção de diferentes estratégias didáticas visando articular capacitação pessoal para estudar e a capacitação para a entre-ajuda solidária e a produção coletiva do conhecimento. Visa ainda desenvolver a capacidade de elaboração própria (compreensão, reflexão, tomada de posição, criação).

Na dimensão individual da formação se dá a instrumentalização necessária ao processo de construção de conhecimento de cada estudante, processo este que culmina na elaboração individual e defesa pública de um trabalho monográfico de conclusão do curso. Esta dimensão tem interface direta com a dimensão coletiva, mas é tratada de modo diferenciado para garantir o reconhecimento pedagógico dos processos e trajetórias específicas de cada estudante. O processo específico da elaboração da monografia é realizado individualmente, mas integrado aos grupos temáticos de estudo no TE e aos grupos de intervenção social no TC.

A estratégia de definição dos temas de pesquisa em vista do trabalho monográfico toma como ponto de partida uma escolha individual (carta de intenções), que é levada, em seguida, à discussão com os coletivos de origem de cada estudante (escola, comunidade, movimento). Esta definição indica o foco prioritário de aprofundamento dos estudos individuais durante o curso, que poderá sofrer alterações no processo de orientação individual de cada estudante. A pesquisa bibliográfica e o debate teórico são encaminhados na dimensão de formação coletiva, através dos grupos temáticos.

A formação em produção científica compõe-se dos fundamentos necessários para garantir uma apropriação teórica e prática sobre o debate em torno da construção epistemológica e metodológica da pesquisa científica, considerando-se os princípios básicos da Educação do Campo. Isto significa que docentes e educandos se

encontram em processo de pesquisa sobre quais os procedimentos metodológicos adequados à produção de um conhecimento científico inter e transdisciplinar, capaz de responder aos desafios da realidade do campo.

A dimensão coletiva da formação científica inclui as atividades de estudo teórico nos grupos temáticos constituídos por fundamentos teóricos afins a um conjunto de temas de pesquisa, e a formação na intervenção social, nos grupos de estudo e intervenção orientada na escola e na comunidade, durante os TC

A formação temática visa inscrever o processo reflexão teórica da pesquisa individual num contexto coletivo no qual vários pesquisadores compartilham o trabalho de pesquisa bibliográfica e de interpretação de seus dados à luz de um mesmo referencial teórico básico. Cada grupo temático tem orientação docente específica e produz um documento-síntese ao final do processo, que pode vir a ser um artigo para publicação. A formação na intervenção social corresponde às atividades que serão realizadas no contexto local/regional de referência dos estudantes em cada TC, com acompanhamento docente, correspondendo a uma parte da carga horária dos componentes curriculares.

RELAÇÃO NÃO-HIERÁRQUICA E TRANSDISCIPLINAR ENTRE DIFERENTES TIPOS E MODOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.

O conceito de transdisciplinaridade é aqui entendido como uma construção coletiva na práxis pedagógica, onde se criam as condições para a emergência de modos de produção do conhecimento que de fato atendam às necessidades coletivas das realidades escola-comunidade vividas pelos educandos. Trata-se de uma diversidade de modos de produção que vão sendo elaborados na práxis pedagógica à medida que a tessitura da metodologia da alternância e a elaboração dos tempos educativos vão delineando espaços de reflexão e ação para onde convergem conhecimentos teórico-científicos e conhecimentos

produzidos na experiência vivida dos sujeitos do campo.

Devido ao fato de que o conhecimento pertinente à formação do educador do campo está intrinsecamente inserido no contexto sócio-econômico e territorial da questão camponesa, é preciso compreender esses modos de produção de conhecimento que ocorrem durante o processo formativo por referência à concepção de escola do campo e ao perfil de ingresso e de egresso proposto pelo curso.

Entende-se a escola do campo a partir da concepção de territorialidade rural que qualifica o contexto de vida dos grupos sociais cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho familiar camponês. Assim, consideram-se escolas do campo aquelas que atendem aos filhos dessas famílias, estejam ou não situadas em espaços geográficos classificados pelo IBGE como rurais.

Na Licenciatura em Educação da Universidade de Brasília, o conhecimento produzido no processo de formação do educador do campo está intimamente associado à construção da metodologia da alternância, e à articulação entre os tempos educativos durante o tempo escola. Uma das práticas permanentes buscadas pelos docentes formadores é a busca constante de informações sobre a própria realidade vivenciada pelos educandos em seus locais de origem, como matéria prima central para o trabalho a ser desenvolvido em torno dos conteúdos a serem apreendidos pelos futuros educadores nas diferentes áreas de habilitação.

A tessitura da práxis docente comporta uma dinâmica coletiva na qual, a cada etapa do curso, o corpo docente constrói a proposta metodológica da alternância para a etapa, a partir da avaliação docente e discente da etapa anterior, bem como do que está previsto na matriz curricular. Por meio deste processo ocorre uma progressiva construção pedagógica da metodologia da alternância, na qual o conhecimento inerente à formação do educador do campo vai sendo construído a partir dos saberes e questões que emergem na diversidade das realidades locais.

Tempo Escola e Tempo Comunidade são considerados tempos presenciais formativos, entre os quais se distribui a carga horária

dos componentes curriculares, sendo que a relação de produção do conhecimento se inverte a cada ciclo de alternância. Ou seja, entende-se o TC como espaço privilegiado de construção de conhecimento no contexto das realidades escola-comunidade onde atuam os educandos. Durante os tempos educativos do TE pratica-se a reflexão teórica contextualizada nos processos vividos nessas realidades, o que ocorre a partir dos seminários integradores que acontecem no início e no fim de cada etapa.

O processo formativo no TC se compõe de três dimensões ou momentos, que são o estudo, a intervenção social em sua comunidade e sua escola, planejadas e executadas coletivamente e a elaboração de registros e reflexões por escrito. O estudo de textos básicos relacionados aos componentes curriculares de cada etapa visa fundamentar a concepção, execução e análise das ações de intervenção social que caracterizam a dinâmica própria do TC.

A outra dimensão do processo formativo no TC é a elaboração de registros e reflexões em dois níveis. No primeiro, por meio do diário de campo individual, os estudantes fazem seus registros pessoais durante o processo de intervenção social. No segundo nível, por meio da elaboração de um texto coletivo, os estudantes relatam e analisam estas atividades de inserção social, com base nos estudos realizados.

Os tempos educativos que ocorrem durante o TE propiciam uma diversidade de experiências que, articuladas na dinâmica do TE, constituem também uma forma específica de produção de conhecimento. Eles consideram a formação do educador em várias dimensões: pessoal, coletiva, político-pedagógica (intencionalidades na práxis educativa – reflexão permanente), trabalho, luta social (direitos). O trabalho pedagógico em relação aos tempos educativos consiste, assim, na formação humana dos estudantes para se tornarem educadores num sentido ampliado e integral, o que exige dos docentes uma qualificação para articular aspectos pessoais e coletivos da formação com os diversos contextos dos tempos educativos e das realidades específicas vividas pelos estudantes. Faz parte desse processo a construção da organicidade de cada turma durante o TE, visando o aprendizado da

gestão coletiva do processo pedagógico.

LIMITES E PERSPECTIVAS DAS NOVAS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

Além da produção da informação em si mesma; do aumento do conhecimento da realidade local por estes instrumentos proporcionada a estes futuros educadores, o mais relevante parece ser o desenvolvimento e internalização das habilidades necessárias para uma prática educativa que tenha como ponto de partida as condições reais onde se desenvolverão os processos formativos, relativos as diferentes etapas da Educação Básica.

Ressalte-se a afirmação da idéia de ponto de partida, o quer dizer que é extremamente necessário que não se abdique do papel da escola e de seus educadores, de promover a socialização dos conhecimentos científicos acumulados nas diferentes áreas do saber. Filiamo-nos as correntes de pensamento que defendem a centralidade da escola para a formação das classes populares, pois não lhes é facultado outro espaço de formação e acesso aos conhecimentos científicos que não o espaço escolar. Portanto, compreende-se a escola como um território em disputa, onde também é possível a construção de espaços contra hegemônicos que possam contribuir com tarefa de construção da emancipação das classes trabalhadoras do campo. (Molina, 2009:192)

Todos os desafios elencados na execução deste Projeto Político Pedagógico obrigam-nos a reconhecê-lo em permanente processo de transformação; de enriquecimento; de abertura para as demandas surgidas a partir da própria novidade acadêmica da formação por área de conhecimento. Um dos maiores diz respeito à busca pelo equilíbrio entre o movimento permanente produzido pelos ritmos dos processos de ensino aprendizagem coletivamente vivenciados na novidade da formação por área (tanto entre os docentes, quanto entre os educados), com a garantia da oferta e disponibilização de conteúdos imprescindíveis à prática de ensino destes futuros educadores.

Há grande preocupação dos docentes formadores envolvidos

neste processo em relação a seleção daqueles conhecimentos; na preocupação da construção de estratégias adequadas que garantam aos educandos a apropriação dos principais fundamentos das formas de conhecer de cada área de habilitação. Não é um percurso realizado sem temores e inseguranças, dada a ousadia e novidade do projeto formativo em execução.

A ampla construção de uma concepção de Escola do Campo, tal qual a idealizada nas práticas formativas desenvolvidas por esta Licenciatura, comprometida com o desenvolvimento do campo e de seus sujeitos será tarefa de todos aqueles que acreditam que é possível construir um projeto contra hegemônico; que é possível disputar os espaços escolares na perspectiva de colocá-los a serviço das transformações pretendidas por aqueles que desejam a construção de novas relações sociais, sem exploração do homem pelo homem. É sabido que não será a escola a protagonista desta transformação, tampouco sem ela também não será exeqüível este projeto de mudança. Conforme ressalta Paludo, a perspectiva de colocar a escola como parte das estratégias de promoção do desenvolvimento exige a construção de um otimismo crítico, que entre outros aspectos,

exige a clareza da idéia de que a escola possui uma autonomia relativa; a sabedoria de atuar na contradição e compreender que, embora as escolas construam espaços efetivos de inovação, o novo modelo de desenvolvimento não será gestado a partir da escola e nem da educação. Este último aspecto é fundamental, porque é necessária a organicidade da escola e de seus educadores, com o que está sendo gestado na luta social, como alternativa, e com a vida concreta da comunidade onde está inserida. (2006, p. 13)

É partir destas concepções que vislumbra-se potenciais espaços para trabalhos na perspectiva da construção de uma outra Escola do Campo. Uma escola comprometida com o desenvolvimento

das famílias que estão ao seu redor; uma escola que traz para dentro de si a experiência de participação política e de protagonismo na busca de soluções coletivas que têm as famílias que participam das lutas pela terra, o que exige educadores capazes de reconhecer; valorizar e estimular este protagonismo das famílias camponesas na construção de novas condições de vida no meio rural.

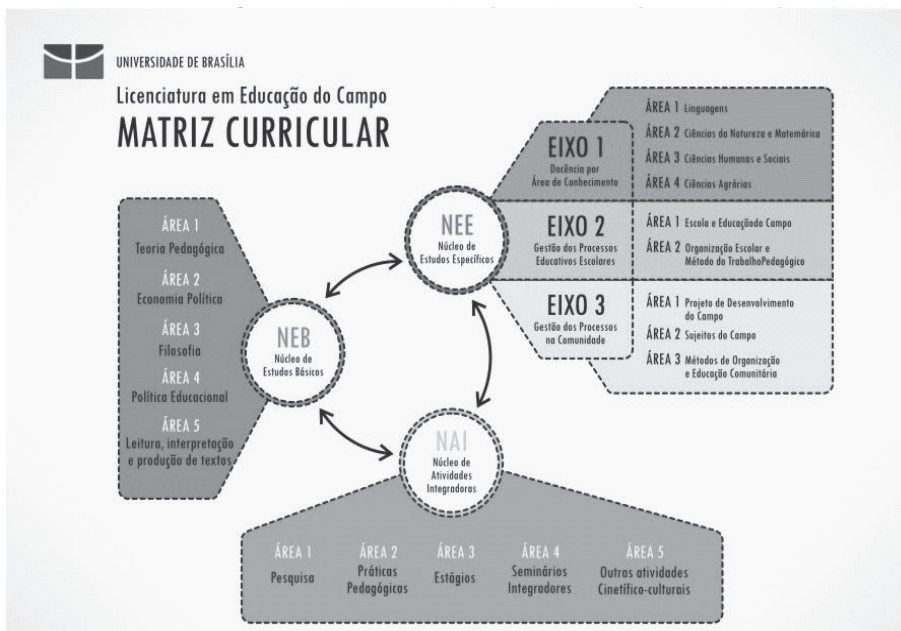
REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formação de Educadores e Educadoras do Campo. Brasília, DF, 2005.

MOLINA, M. C “Possibilidades e limites de transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais”, In, Rocha, M. I. A e Martins, A . A . (Orgs) Educação do Campo – desafios para a formação de professores. Belo Horizonte, Editora Autêntica 2009.

PALUDO, Conceição. Educação, Escola e Desenvolvimento, In, FIOREZE,C; MARCON, T. O Popular e a Educação do Campo Ijuí, Editora Ijuí,RS, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – Faculdade de Planaltina - Licenciatura



DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DESENVOLVIDO NA FAE/UFMG

Maria Isabel Antunes-Rocha

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Nas últimas décadas, a problemática relacionada à educação das populações que trabalham e vivem no espaço rural/campo tornou-se evidente nas agendas das políticas públicas, das pesquisas e das discussões pedagógicas. Esta evidência não surge ao acaso, pelo contrário, é fruto da luta dos movimentos sociais, das universidades, organizações governamentais e não governamentais pelo direito à educação de grupos populacionais que historicamente ficaram à margem do direito de acesso e permanência na escola.

A formação de professores é tema em todas as pautas de debates e proposições. Isto porque é fato histórico o significado da ausência de docentes ou sua formação precária na construção da escola rural¹. Mudar tal cenário é condição fundamental para um projeto que se orienta pelos princípios e práticas da educação do campo.

Nesse sentido, considera-se pertinente, no âmbito deste texto, apresentar a estrutura geral, princípios políticos pedagógicos, alguns aspectos da estrutura curricular e de gestão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/ UFMG). O principal objetivo desta apresentação é sinalizar para os desafios e possibilidades que o curso produz no sentido de garantir uma formação docente vinculada aos princípios e práticas da Educação do Campo.

Em outros trabalhos (ANTUNES-ROCHA, 2008 e 2009), já

foram realizadas algumas reflexões e, nesta oportunidade, pretende-se caminhar um pouco mais na discussão. O curso ainda é uma prática recente e, por isso, exige um olhar mais descritivo, um dar a conhecer para que possa ser lido, problematizado e escrito por mais pessoas. Para este texto trazemos a experiência com três turmas: Turma 2005, Turma 2008 e a Turma 2009.

A Turma 2005 instalou-se por meio da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O projeto tem como proposta habilitar 60 (sessenta) educadores para a docência multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental e por área do conhecimento nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. O Curso foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais como um projeto especial de ensino. Seus estudantes são integrantes do MST, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento das Mulheres Camponesas, da Cáritas Diocesana e do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (FaE/UFMG, 2005).

Em fevereiro de 2010, a Turma 2005 concluiu o processo formativo. Em publicação recente (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2009), o leitor poderá encontrar uma apresentação mais detalhada do currículo bem como as discussões feitas por educadores, educandos, gestores e movimento social sobre o seu desenvolvimento. Trata-se de uma publicação realizada na fase intermediária do Curso. Ainda há muito para discutir, analisar, avaliar e propor.

A Turma 2008 instituiu-se a partir do convite à Universidade Federal de Minas Gerais, formulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a fim de desenvolver um projeto-piloto de Licenciatura em Educação do Campo. Foram também convidadas a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal da Bahia e

a Universidade Nacional de Brasília. As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação da licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações. Vale ressaltar que uma das referências adotadas para elaborar o projeto-piloto foi a experiência em desenvolvimento com a Turma 2005 da FaE/UFMG.

Na FaE/UFMG o projeto foi discutido e elaborado em parceria com 12 (doze movimentos sociais), três secretarias municipais de educação e com a Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural. Foram aprovados, no processo seletivo, estudantes integrantes da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais, do Centro de Agroecologia do Vale do Rio Doce, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, do Movimento dos Pequenos Agricultores, professores da Rede Municipal de Francisco Sá, da Rede Municipal de Miradouro, da Rede Municipal de São João das Missões e da Rede Municipal de Almenara e do grupo técnico da Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural (FaE/UFMG, 2008). O Curso conta com a participação de 73 (setenta e três) estudantes, com duração de quatro anos e habilita para a docência por área do conhecimento nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio

A Turma 2009 emerge como curso regular no âmbito do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. O curso destina-se à formação de 35 (trinta e cinco) professores para atuação nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados. O projeto prevê habilitar professores para a docência num currículo organizado por áreas do conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades, Letras e Artes, Ciências da Vida e da Natureza e Matemática. O curso habilita para a docência por área do conhecimento e se organiza em tempos e

espaços diferenciados. São 3.000 horas de formação com duração de 04 (quatro) anos. A oferta das habilitações não é simultânea, isto é, a cada ano será ofertada uma área. Para 2009, a habilitação oferecida foi Ciências da Vida e da Natureza. Em 2010, será de Letras e Artes. (FaE/UFMG, 2009).

Nessa experiência ressalta-se a organização curricular com previsão de formação complementar e livre, isto é, o estudante poderá optar por um adensamento em sua formação em qualquer outro curso da Universidade bem como apresentar cargas horárias de cursos, congressos e seminários realizados fora do âmbito universitário para compor o histórico escolar.

São três experiências realizadas em parceria com sujeitos e instituições diferenciadas. Por isso, fazer um trabalho comparativo entre elas é correr o risco de ser extemporânea. É, porém, possível uma reflexão em torno dos limites e possibilidades que tais experiências podem significar para a construção de um projeto de Educação do Campo. Torna-se, então, necessário responder perguntas tais como: em qual realidade escolar este educador irá atuar? Que perfil este educador deve ter para atender as necessidades desta realidade? Qual é o projeto político pedagógico para a formação deste educador?

EM QUAL REALIDADE ESCOLAR ESTE EDUCADOR IRÁ ATUAR?

O referencial que ilumina o LeCampo germina nasce e frutifica na luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pelo respeito às diversidades sexual e religiosa, pela distribuição da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa, por uma sociedade justa e sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e ambientais.

1 Educação Rural neste contexto é compreendida como as políticas, teorias e práticas que orientam o modelo escolar adotado para as populações que produzem suas vidas em torno da agricultura familiar, do extrativismo e da pesca. Este modelo se caracteriza pela precariedade física, pedagógica e administrativa. O termo Educação do Campo se articula com projetos que visam superar esta situação bem como criar outras possibilidades de se fazer a escola.

Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam (res-)significam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda e mais injusta ao longo do tempo.

A educação, mais especificamente a escola, assume nesta luta a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade. Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e técnicas que auxiliem na realização do trabalho com a terra, com as águas e florestas com sustentabilidade política, econômica, cultural e social.

Em um processo construído com muitos sujeitos – movimentos sociais, universidades, organização não governamentais, instituições públicas e religiosas, dentre outras - a Educação do Campo vai se firmando como princípio, como conceito, como método, como metodologia, como política pública não somente na luta por escola, mas por um projeto educativo vinculado a um modo de produção da vida sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais no campo e na cidade.

Dessa forma, nasce a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, composta por movimentos sociais, universidades, prefeituras, instituições públicas, comunitárias e religiosas. Nas últimas décadas, a Articulação organizou conferências nacionais, conferências estaduais e municipais, apoiou publicações e realização de pesquisas, monografias, dissertações e teses, elaborou, implantou e faz a gestão do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como a Coordenação Geral de Educação do Campo na SECAD/MEC. A Articulação foi a principal responsável pela conquista da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), do Programa Saberes da Terra e do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo no MEC (Brasil, 2006).

Entretanto, a articulação só ganha materialidade com a presença dos movimentos sociais. São eles que demandam,

organizam, elaboram propostas, pressionam, justificam, realizam e avaliam práticas, produzem textos e pesquisas, enfim, assumem a condução do processo de luta e construção da escola que desejam.

Contudo, não se trata somente de criar e fazer funcionar escolas. A perspectiva é construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos, bem como articulada ao projeto de desenvolvimento popular do campo. A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

Um ponto importante no contexto de atuação do educador do campo diz respeito à tomada de posição sobre o modelo de desenvolvimento para o qual se empenhariam os esforços formativos. Menezes Neto (2009, p. 36) explicita esse princípio quando diz que “[...] projetos político-pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio.” Molina (2009, p. 189) demarca o que se entende como eixo matricial deste projeto, ao afirmar que “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento.” Desse modo, a proposta da licenciatura do campo alia-se ao propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham, na perspectiva do que Benjamin (2001) chama de projeto popular.

Pode-se então dizer que a formação do educador do campo compromete-se com três princípios: o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela escola de qualidade e o compromisso com a construção de um campo e de uma sociedade sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais.

QUE PERFIL ESTE EDUCADOR DEVE TER PARA ATENDER AS NECESSIDADES DESTA REALIDADE?

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.

Sua atuação se faz necessária no sentido de permitir a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigidas pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações em tal contexto. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social.

Sendo assim, a formação e titulação ofertadas no Curso objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir. Uma discussão relevante no perfil diz respeito à inclusão dos egressos do Curso nos sistemas de ensino. Outro ponto importante faz referência à inexistência de uma escola para atuação. Isto porque

o número de escolas das séries finais do ensino fundamental e de ensino médio é pequeno e as que existem estão sendo desativadas. Com esses dados, o Curso também se transforma em uma ferramenta de luta pela existência física da escola.

A dispersão espacial das moradias dos alunos e a centralidade das relações com as comunidades de pertencimento geram, por vezes, exigências na organização dos tempos e dos espaços da escola que em um primeiro momento pode aparecer como estranho à rotina escolar. No cotidiano do Curso está presente a preocupação em garantir a vivência da auto-organização dos estudantes, da discussão das teorias à luz da realidade, da reflexão sobre o que, como, onde, quando e para que estudar, dos limites e das rupturas institucionais necessários na construção de uma escola do campo.

Nesse sentido, a formação não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente se adequar às necessidades de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar e propor.

Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

QUAL É O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DESSE EDUCADOR?

As discussões fundamentadas no contexto de atuação que, por sua vez, geram o perfil do educador iluminam e orientam a organização do processo formativo. Com tal referência definiram-se três princípios organizadores da estrutura, do conteúdo e da dinâmica curricular: protagonismo, compromisso com a construção de uma escola de

qualidade e com um modelo sustentável de produção da vida no campo.

A presença dos sujeitos coletivos emerge como marco inaugural na Turma 2005, tendo em vista que o Curso foi instituído a partir da demanda à Universidade feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A Turma 2008 instalou-se a partir de demanda do MEC, mas foi implantada com a participação de diferentes movimentos e organizações sociais. Na Turma 2009, ofertado como Curso regular, a presença do sujeito coletivo é um desafio, pois cada estudante chega à universidade por meio de um processo seletivo que não coloca restrições à inscrição, como, por exemplo, residir e/ou trabalhar no campo. Sendo assim, a relação com o Curso se instaura após o ingresso, diminuindo, assim, as possibilidades de diálogo na gestão da proposta

O que é comum para todas as turmas é o processo de organização dos estudantes. Além do Colegiado em que a presença da representação da turma é obrigatória, há também uma rede de discussão e tomada de decisões junto aos professores e coordenação do Curso. Cada turma se estrutura em grupos de trabalho, representantes dos grupos, representantes da turma e plenária. Essa estrutura permite a concretização de uma dinâmica que possibilita a discussão do currículo, das aulas, dos processos avaliativos, da realização de trabalhos, de organização dos tempos de estudo, da gestão do espaço de moradia e dos recursos financeiros dentre outros.

A participação dos sujeitos como estudantes é também referendada pelo compromisso com suas organizações coletivas. Para as Turmas 2005 e 2008, instituiu-se um Núcleo Gestor formado por representantes dos movimentos sociais e instituições às quais os estudantes estão vinculados. A Turma 2009 e seguintes é referendada pela Comissão Interinstitucional, constituída também por movimentos sociais e instituições públicas, criada pela diretoria da Faculdade de Educação para acompanhar, discutir, avaliar e propor diretrizes para o Curso. No projeto pedagógico entende-se também por protagonismo a presença da realidade socioambiental vivenciada pelos estudantes em suas comunidades. A estrutura e a dinâmica do currículo se organizam

a partir dos problemas, questões, dúvidas e propostas geradas em estudos e pesquisas na realidade concreta dos estudantes. Segundo Lima et al. (2009), a organização curricular na Turma 2005 na Área de Ciências da Vida e da Natureza se orientou pelo trabalho de pesquisa dos estudantes com relação as questões de sua realidade.

Logo no início do percurso, encomendamos aos educadores em formação uma pesquisa a ser feita junto a suas comunidades. Tal pesquisa esteve orientada por um conjunto de questões que deveriam ser discutidas junto às famílias, aos agricultores, às crianças e jovens que freqüentam as escolas rurais, bem como aos professores e professoras dessas escolas (LIMA et al., 2009, p. 108.

Desse modo, vem-se constituindo no Curso uma estrutura de participação que se organiza a partir da presença dos estudantes como tal, dos estudantes como coletivos sociais e como sujeitos envolvidos com a família, o trabalho, o lazer e com a natureza em suas regiões de trabalho e/ou moradia.

O compromisso com um curso que focaliza a atuação do educador como capaz de alterar a realidade da escola rural que está em funcionamento passa pela preocupação em garantir uma concepção de *ser docente* que possa garantir tal ação. A habilitação por área do conhecimento e a alternância dos tempos e espaços de formação se constituem em uma das especificidades do Curso elaboradas na perspectiva de se constituírem como referências para a organização da escola do campo. Formas e tipos de conteúdos, processos avaliativos, dinâmicas de sala de aula, modelos de estágio, o lugar da pesquisa, dentre outros se constituem como características do Curso que certamente serão tratadas em outra oportunidade.

O Curso oferta quatro habilitações: Ciências da Vida e da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades, Letras e Artes e Matemática. A oferta da habilitação por área do conhecimento tem respaldo nas proposições acadêmicas e legais. Os pesquisadores

e estudiosos da formação de professores apontam a segmentação no processo formativo como um dos entraves para uma articulação efetiva entre os diferentes níveis de ensino e composição da educação básica como um contínuo. O Parecer n. 9/2001, do Conselho Nacional de Educação, que fundamenta a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica dispõe que uma das questões a serem enfrentadas diz respeito exatamente à

“[...] segmentação da formação de professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica [...]. A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada” (BRASIL, 2001 ,p.17).

Na Licenciatura em Educação do Campo, buscou-se criar espaços e tempos no currículo para que os estudantes fizessem contato com todas as áreas bem como pudessem aprofundar os estudos com a qual se identificavam. Nas Turmas 2005 e 2008, em que se oferta mais de uma habilitação, utilizou-se o recurso da Formação Básica e Formação Integradora como situações em que todos participavam das atividades das áreas. Na Turma 2009 e nas seguintes, será necessário criar outra estratégia tendo em vista que cada turma se vincula a uma área.

Cada área vai se articulando conforme sua história, sua metodologia, seus impasses, seus objetos e problemas. A caminhada nesses cinco anos nos ensina a difícil arte de compreender que não se conseguirá romper barreiras disciplinares construídas em alguns séculos em uma dezena de anos. O exercício do diálogo com a

realidade concreta, como nos alerta Arroyo (2005, p. 10), “[...] o campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social.”

Nesta perspectiva os educadores da Área de Ciências Sociais e Humanidades propuseram para a Turma 2005 “[...] que os estudos nos diferentes campos de conhecimento vinculados à área começassem com uma pergunta básica: o que é imprescindível – de Geografia, de História, de Sociologia e de Filosofia – para a formação de educadores/as do campo? (MARTINS et al., 2005, p. 99).

Outra característica do LeCampo refere-se à organização dos tempos e espaços de funcionamento. Partiu-se do princípio de que escola e comunidade são tempos/espaços para construção e avaliação de saberes e que, portanto, seria necessário buscar superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação. A escola funcionaria como mediação para aprender a reelaborar formas de pensar/sentir/agir e não para manter e/ou substituir formas anteriores. Nessa direção, a alternância foi adotada como referência para organização dos tempos e espaços do Curso. Assim, afirmaram-se os conceitos de *tempo/escola* e *tempo/comunidade*, como processos contínuos de aprendizagem.

A organização do tempo/espaço em alternância tem bases empírica, teórica e institucional. Em termos empíricos, ancora-se na experiência acumulada de quase um século da Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) no Brasil e nos cursos desenvolvidos há quase uma década pelos cursos de educação superior com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A alternância já se constitui em tema consolidado de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação do País e do exterior (QUEIROZ, 2004). A organização por alternância é também respaldada em dispositivos legais. O art. 28 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 reconhece a especificidade da escola rural ao possibilitar flexibilidade para a organização dos seus tempos, espaços e currículos adequados

à natureza do trabalho. Em 2006, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer n. 1/2006, que expõe motivos e aprova os dias de estudo na comunidade como letivos.

A organização em *tempo escola/tempo comunidade* trouxe desafios novos para a equipe de educadores. Não era um curso presencial, não era a distância. A questão das ferramentas de comunicação, como materiais impresso, *web*, rádio, televisão e outros vieram à tona. O conceito de *mediação pedagógica* emergiu como possibilidade para compreender a troca de informação. Para Corrêa e Cordeiro, *apud* Antunes-Rocha e Martins, (2009, p. 154), “[...] para que esse possível objeto de aprendizagem se torne uma mediação, é necessário que seja incorporado numa situação de aprendizagem, sejam apropriados pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo.” Com o conceito de mediação foi possível ampliar a compreensão que não se tratava somente de material instrucional, mas também da organização de conteúdos articulados entre os dois tempos.

Tal compreensão trouxe elementos para uma presença concreta na sala de aula sobre a organização dos conteúdos, a articulação teoria e prática, o lugar da pesquisa no processo formativo, a discussão sobre a disciplina e auto-organização pessoal e coletiva dentre outros temas. É preciso, porém, ressaltar que, por meio dela se evidencia o lugar da realidade concreta dos estudantes como conteúdo, estrutura e dinâmica curricular. Em cada encontro entre tempo escola/tempo comunidade depara-se com os processos de luta pela reprodução e produção da vida no campo.

PARA CONTINUAR A CONVERSA...

Na atualidade temos uma turma que concluiu o processo formativo em fevereiro de 2010 e duas turmas em andamento, constituindo-se, portanto, em uma experiência em processo. Dessa forma, as reflexões aqui elaboradas apresentam uma dimensão processual. Elas se constituem a partir do que, até esse momento, foi vivenciado. O que

pode significar possibilidades de reelaborações ao longo da caminhada.

Uma questão relevante nesse processo foi a constatação de que o Curso deveria propor rupturas, mas não podia afastar-se demais da experiência dos participantes. Sendo assim, seria necessário construir a formação por área de conhecimento com um desenho curricular que possibilitasse ao cursista um mínimo de familiaridade com sua experiência escolar prévia. Isso porque o projeto contém rupturas com o modelo escolar em vigência e não seria bom provocar um excesso de estranhamento e resistências cognitivas e afetivas. Não era um cuidado excessivo, mas, sim, uma preocupação teoricamente orientada por relatos de projetos e reflexões que indicavam a necessidade de buscar um mínimo de equilíbrio entre o instituído e o instituinte.

Um dos desafios refere-se à organização dos conteúdos por área do conhecimento. Isso porque se lida com saberes e práticas já estabelecidos na Universidade e na experiência escolar dos educandos e educandas. As dúvidas sobre o *barateamento* dos conteúdos emergem, a todo momento, por parte de todos os atores envolvidos no Curso. A cada reflexão, entretanto, vamos compreendendo e nos afirmando na riqueza de possibilidades que uma leitura multidisciplinar do mundo pode trazer para a escola. Ainda com relação à habilitação por área do conhecimento, a estrutura, dinâmica e conteúdo do Curso objetivam criar condições para atendimento das especificidades da educação escolar no campo, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir. Nesse sentido, aponta para os principais problemas que historicamente vêm impedindo a construção, no Brasil, de uma rede escolar de qualidade no campo. Ressalta-se também o desafio de avançar na superação do formato estruturado em torno das disciplinas. O caminho em busca da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e, quem sabe, uma transdisciplinaridade ainda está para ser desbravado.

A formação no tempo escola, alternada com a formação no tempo comunidade, aponta para uma temporalidade articulada com a espacialidade. Contribui para superar um dos maiores desafios

da escola do campo: construir condições para que a escola possa funcionar em diálogo com as práticas de trabalho, cultura, religião e de lazer das famílias do campo. A alternância trouxe desafios para a organização dos conteúdos, para o material didático e para a relação pedagógica. Não era um curso totalmente presencial ou a distância. Também não seria enquadrado na modalidade semipresencial, já que, no sentido adotado, não haveria distâncias durante a formação e, sim, espaços diferenciados de produção e socialização de saberes.

Ressalta-se ainda que essas diferentes configurações da organização das escolas do campo têm se tornado objeto de pesquisa, revelando interessantes e inovadoras possibilidades quanto às propostas alternativas de escolarização, campo de investigação, que muito tem a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em si e das políticas educacionais no seu conjunto.

Há muitos aspectos da licenciatura do campo que precisam ser retomados em uma reflexão posterior. Dentre eles destacam-se a construção de um sistema de avaliação (da aprendizagem e do Curso) coerente com proposta político-pedagógica. Como medir saberes articulando a produção no tempo escola e no tempo comunidade? Ao longo da caminhada encontram-se procedimentos enriquecedores. Adotam-se, como instrumentos de avaliação, a prova, a realização de seminários, a produção dos trabalhos no tempo comunidade, os exercícios comentados em sala de aula. Ainda há muito por percorrer, principalmente no que diz respeito à integração das atividades educativas realizadas na prática cotidiana dos movimentos sociais como processos de aprendizagem e que, portanto, podem e devem integrar a composição das notas e conceitos no histórico escolar.

O protagonismo dos estudantes, de suas organizações coletivas e de suas realidades socioambientais contrasta com os modos históricos de organização docente. Os professores organizam-se por áreas do conhecimento e participam do colegiado por meio de representação, mas ainda há muito caminho a percorrer.

A gestão em parceria com os movimentos sociais também se configura como uma dimensão desafiadora para todos os envolvidos.

Acertar a organização do tempo e do espaço da universidade e dos movimentos sociais no que diz respeito à montagem do cronograma, atender os imperativos das agendas de cada um, os processos de organização do cotidiano, enfim, são inúmeras questões que vão sendo discutidas e acertadas no dia a dia dos cursos. A ideia da parceria em muito contribui para os ajustes. Já nos momentos iniciais de elaboração dos projetos construiu-se o entendimento de que a Universidade, representada pelos professores e técnicos administrativos envolvidos no curso, se colocava na condição de parceiros. Sendo assim, seria necessária a compreensão de que essa relação continha em si possibilidades de mudanças nas concepções e práticas dos envolvidos. Não é um processo fácil, dado que, em muitos momentos, é preciso empenhar-se na capacidade de negociar entendimentos e buscar consensos para que seja possível continuar a caminhada.

Nesse contexto de proposição e realização, os cursos têm um caráter experimental, tornando-se, assim, fonte de pesquisa e geração de conhecimentos quanto à formação docente, o que, sem dúvida, poderá trazer contribuições para o desenvolvimento de novas propostas de formação no contexto educativo do campo brasileiro.

Em síntese, não existe uma proposta pronta: o que há é uma matriz curricular. A partir dela vai-se discutindo, revendo e ampliando as possibilidades de construir e organizar conteúdos, tempos, espaços, processos e instrumentos avaliativos. Isto é, busca-se o currículo como espaço/tempo de possibilidades de germinação, florescência, frutificação e produção de novas sementes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ma Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades da formação para a docência nas escolas do campo. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio P. e LEÃO, Geraldo. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 57-75.

ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. e MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARROYO, Miguel. *Formação de educadores e educadoras do campo*. Brasília, DF, 2005. Mimeo.

BENJAMIM, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIM, César e CALDART, Roseli. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. Parecer n. 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). Brasília, 2001

CORRÊA, Juliane e CORDEIRO, Leonardo Zenha. Mediação pedagógica no campo: produção de materiais didáticos no curso de Licenciatura do Campo. UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. e MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 153-60)

FaE/UFMG. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. *Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, 2005. (n/publicado)

FaE/UFMG. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. *Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, 2008. (n/publicado).

FaE/UFMG. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas

Gerais. *Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, 2009. (n/publicado).

KOLLING, E. J. NERY, I.; MOLINA, M. Call (Orgs). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora da UNB, 1999. Memória.

LIMA, Ma. Emília C. de C. et al. Ciências da Vida e da Natureza no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. e MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 107-18)

MARTINS, Ma. de Fátima A. et al. Desafios e possibilidades da área de Ciências Sociais e Humanidades na formação para a docência no campo. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. e MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 95-106.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. e MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 25-38)

MOLINA, Mônica C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo-UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. e MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 185-97.

QUEIROZ, João Batista. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - UnB, Brasília.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E O COMPROMISSO COM A EMANCIAPÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

Professora titular da Universidade Federal de Sergipe

É recente a formação de educadores do campo na sociedade brasileira. Ela vem sendo construída como uma luta dos movimentos sociais pelo direito à educação a partir da luta pela terra, pelo trabalho e produção da cultura camponesa que tem como princípio político, a estruturação de conhecimentos e práticas sociais que contribuam para ampliar o enfrentamento ao latifúndio, à monocultura e ao agronegócio. São trabalhadores rurais, extrativistas, pescadores/as, pessoas que vivem da terra, das florestas e das águas que estão materializando a luta pela Educação do Campo¹, como uma estratégia importante na valorização do meio rural bem como da diversidade da produção nas diferentes formas de existência humana em todas as regiões brasileiras.

A especificidade da educação do campo vem sendo construída no enfrentamento do estado para que os sujeitos do campo sejam reconhecidos como sujeitos de direito que, não necessitam sair do meio rural para viver com dignidade. Neste sentido, é importante

1 Os movimentos sociais do campo passaram a chamar de Educação do Campo, o movimento que vem sendo construído desde 1997 vinculado à luta pela reforma agrária, às lutas sociais camponesas em contraposição a um conceito e uma prática de educação rural historicamente construída no Brasil. A compreensão do significado da Educação do Campo é objeto de discussão das diferentes publicações da “Coleção por uma Educação do Campo”, organizada por Kolling, Nery e Molina (1999); Benjamin e Caldart (1999), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Molina e Jesus (2004) e, produzidas pelo Movimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Essa idéia nasceu em julho de 1997 durante a realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). De lá para cá, as diferentes experiências construídas com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e as ações governamentais, a exemplo do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera/INCRA/MDA e a Coordenadoria de Educação do Campo na Secretaria Nacional de Educação e Diversidade – SECAD/MEC. (JESUS, 2009. In.: FIOREZE, C. e MARCON, Telmo. O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.)

reconhecer a importância da organização da classe trabalhadora por meio dos movimentos para compreender as razões que levaram as universidades a criar cursos de formação de educadores do campo, nos últimos dez anos, principalmente porque, não foi esse o mesmo movimento realizado quando os governos privatizaram ou expandiram a educação superior no Brasil.

Se por um lado, o acesso à educação brasileira é insatisfatório ou quase, inatingível pela classe trabalhadora, para os que tem acesso, também se questiona a qualidade da formação profissional. Nos últimos anos tivemos grandes recuos do ponto de vista de uma universidade crítica e aberta para atender aos anseios da classe trabalhadora. No campo teórico os estudos marxistas foram continuamente colocados como elementos do passado e de que nada mais servem para explicar a realidade social em que vivemos. Ainda que se tenha crítica à algumas categorias marxistas, observamos que não é possível produzir ciência com base apenas nas referências que tomam a fragmentação e multiplicação dos conhecimentos, das informações e intercâmbios culturais como elementos de análise. Ao passo que, se perde completamente a totalidade como elemento fundamental para compreender os processos educativos e de gestão.

Como afirma Marilena Chauí (2004), as mudanças ocorridas a partir da ditadura militar, tornaram a universidade em um projeto concebido à luz da produtividade e rendimento da adequação do mercado de trabalho. Nesta lógica, não há produção de conhecimento vinculado à emancipação do homem e aos interesses sociais, apenas ao interesse do capital que cinde, finalmente, a pesquisa e o ensino. O desenvolvimento destas práticas, conduziram a universidade, principalmente, nos últimos anos do século passado, à uma organização e não mais uma instituição referenciada pela sociedade. Está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

Uma universidade construída sob as bases iluminista e racionalista instrumental caminha a passos largos nas diferentes áreas do conhecimento e nos modelos de gestão como elementos

suficientes para garantir uma formação para que os profissionais possam acreditar que podem ascender socialmente, atendendo à lógica do mercado. Um modelo fracassado tendo em vista que este mercado não tem a capacidade de ser tão bom regulador social para absorver a mão de obra formada.

As conseqüências são enormes do ponto de vista da produção do conhecimento e da própria formação: a desconfiguração o papel da universidade. De um lado, porque enquanto instituição que possui uma certa legitimidade social, se fecha nela mesma e se coloca como um braço do sistema capitalista, perdendo a condição de fazer a crítica da realidade de modo a preservar a sua capacidade de desenvolver teoria, antes compromete sua visão de sociedade como sua instância legítima de reflexão e de síntese. Por outro lado, se adere acriticamente às demandas que parte da sociedade lhe impõe, hoje mais identificadas com orientações tecnocráticas e gestionárias, ela abdica de sua função de formação, de educação, de produção do conhecimento crítico e propositivo. Dessa forma a sua desconfiguração é também a desconfiguração da própria sociedade como um todo, em especial, da classe trabalhadora que se vê impedida de participar do processo de produção do conhecimento.

É neste contexto que se insere a discussão sobre a formação de educadores do campo como profissionais da educação. Entendemos que o termo profissional tal como trabalhado nas universidades, desloca a discussão sobre o trabalho do profissional no sentido abrangente da sua formação para se voltar a uma formação meramente instrumental. A este profissional não cabe se perguntar para que está se formando? Para atender a quem?

O educador profissional que está sendo formado nas universidades possui uma base curricular onde ele tem de provar que tem competências e habilidades para desenvolver adequadamente a sua profissão. Não importa a origem social, quais os vínculos de pertença social, quais as perspectivas de trabalho, quais as necessidades de aprendizagem, qual projeto social está vinculado, se acessou a universidade por algum coletivo social... O que interessa na

lógica capitalista é que a sua perspectiva de trabalho coincida com a necessidade e interesses do capital. Para tanto, o objetivo da formação do profissional é o de lhe preparar para aprender aquilo que for útil e importante às adaptações e adequações exigidas pelo mercado.

O fundamento que explica tal situação está desenvolvido na crítica à economia política desenvolvida por Marx aos economistas liberais que naturalizavam a relação social dos homens na produção da sua existência.

Na lógica da naturalização, as pessoas não tem que ter o compromisso de construir o conhecimento para produzir a sua existência, elas necessitam apenas adquirir, mobilizar conhecimentos reconhecidos para desenvolver competências e habilidades no próprio fazer, que, por sua vez, é artificializado pelos currículos escolares e, assim, poder adaptar tal formação às demandas oriundas do capital por meio de novas formas da divisão social do trabalho reorganizada em cada momento histórico. Um exemplo de política que reforça esta idéia está no desenvolvimento da Educação à Distância, em especial, para formar professores para a educação básica. Uma educação com uma organização do trabalho pedagógico cujos espaços e tempos flexíveis e ao mesmo tempo, dinâmicos, definem as práticas fragmentadas, precarizadas, sem acesso aos programas de pesquisa e à extensão universitária.

Em Sergipe, a Universidade Federal, para atender as demandas de formação, criou o Centro de Educação a distância- CESAD, que oferece cursos de educação à distância. São 4.400 vagas ofertadas a partir de 2008. A EAD não atende ao público que reside nos assentamentos, em comunidades de quilombos, em territórios rurais com maior dificuldade de acesso à transporte, como também, onde há ausência de meios tecnológicos de informação e de comunicação. Os processos de inclusão digital ainda são muito baixos e localizados.

Por outro lado, os currículos oficiais dos cursos de licenciatura não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriundas do meio rural. São currículos que privilegiam conteúdos, ricos na sua especificidade, mas poucos sensíveis ao

atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir. Esta crítica introduz uma questão de pesquisa que está presente na proposta curricular do curso de formação de professores, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo que algumas universidades vem desenvolvendo, a saber: a UFMG, UFS, UnB, UFBA, dentre outros. Diz respeito, não a uma visão utilitarista ou pragmática do conhecimento, mas à prática de educadores, situados no meio rural, quando questionam, interrogam a formação docente para que construam e aprendam conhecimentos científicos capazes de contribuir para entender a realidade em que vivem os jovens do campo.

Trata-se de analisar o que o capitalismo produziu de invisibilidade, desqualificando os camponeses como capazes de produzir, a partir de suas práticas sociais, suas formas de organização e resistência, estratégias de intervenção concreta na realidade. Mais especificamente, é necessário analisar quais as condições educacionais que podem permitir criar um currículo que esteja pautado na relação entre educação e trabalho no campo, de modo que a escola possa contribuir para formar professores com base em uma pedagogia social que consiga ligar a educação escolar às diversas dimensões da vida, tal como vem requerida na Resolução das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo das Escolas (Resolução CNE/CEB 1/2002).

Para os que já atuam como professores na rede pública, é comum ouvir reportagens de especialistas que afirmam a culpa do fracasso escolar de crianças e jovens, ser dos professores. As causas estão no fato destes não saberem ensinar, não dominarem técnicas e métodos de aprendizagem. Jesus e Torres (2007), realizaram uma pesquisa sobre programas de alfabetização no estado de Sergipe e verificaram que a base dos programas era formada por método de passo a passo para os professores reproduzirem na sala de aula. A própria avaliação do desempenho dos estudantes era conduzida por

supervisores e não pelos professores que executavam a proposta. O requerido dos professores era competência e habilidades. A competência para mobilizar conteúdos aprendidos na sua formação e a habilidade para fazer com que os estudantes aprendessem. Por exemplo: para que as crianças escrevessem, as professoras deveriam ter a competência de apresentar o alfabeto e o processo silábico e, desenvolver a habilidade a partir do método fônico de saber falar em voz alta cada fonema; ter disciplina para não pular nenhum passo do livro e assim sucessivamente.

Competência, segundo Guiomar Namó de Mello (2003), “é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação”. A idéia de mobilização implica pensar em algo prático. Sobre isso Mello (2003) também chama a atenção afirmando que “a competência só pode ser construída na prática. Não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”.

As análises a partir dos estudos de Marx nos auxiliam a aprofundar as distorções que acabam por serem produzidas, quando se tenta transportar as exigências do mundo laboral – no sentido do emprego para a educação. É lógico que para as pessoas desenvolverem um ofício elas necessitam de ter competências e habilidades para tal, afinal, não se produz nenhum processo de intervenção no mundo sem elas. No entanto, não se intervém no mundo apenas por adquirí-las de modo abstrato². O processo de produção de competências e habilidades se faz e refaz na produção da cultura humana a partir das necessidades humanas no mundo real. Quando ela se constrói de modo despersonalizado, geral e abstrato, ela contribui para a produção de uma outra cultura, a da produção e reprodução do trabalho alienado, onde cada indivíduo passa a ser visto como uma

² É importante esclarecer que essa relação abstrata diz respeito à análise que Marx faz quando da passagem da sociedade pré-capitalista à sociedade capitalista, sendo entendida por ele como um processo em que as antigas relações sociais fundadas em laços comunitários, de acordo com as relações particulares entre as pessoas, passam a serem substituídas por relações universais, medidas pela mercadoria. Isto é pelo valor de troca da mercadoria e, principalmente, pelo seu equivalente universal: o dinheiro.

pessoa sujeita à vender a sua força de trabalho ao capital.

Quando iniciou-se o processo de implementação de cursos superiores para formar engenheiros agrônomos para filhos de trabalhadores rurais que viviam em áreas de reforma agrária no Brasil, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-INCRA/MDA, as manifestações contrárias por parte da burguesia, expressas em diversos meios de comunicação, se constitui como um grande exemplo a quem interessa a formação superior em nosso país. Os engenheiros agrônomos conservadores e proprietários, inclusive do agronegócio, não cansavam de repetir que filhos de trabalhadores rurais, devem ser seus empregados. As suas argumentações é a de que estes últimos não têm competência para serem engenheiros. A competência exigida por eles está na possibilidade da produção da força de trabalho aos capitalistas, os próprios engenheiros agrônomos tradicionais.

Mas qual é mesmo a importância do conhecimento tão valorada pela educação do campo quando lutam pelo direito à esta? Em primeiro lugar é importante observar que a construção do conhecimento não é algo natural, ela é produzida socialmente, assim como a constituição da existência humana. É pela necessidade de produção da existência que os homens e mulheres constroem o seu conhecimento – as formas de interpretação e intervenção no mundo. Não se pode também negar que a primeira luta do homem com a natureza é exatamente para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência. Segundo Marx, o que move os seres humanos a romper com a adaptação não é a liberdade, mas a necessidade. No entanto, a produção da sua própria existência, exige dele mais que um processo de adaptação, exige transformação, constituição de autonomia para a construção de novos instrumentos e de novas necessidades, dialeticamente. A produção da existência humana se dá em uma relação de objetivação e apropriação.

Segundo Marx e Engels na publicação de (2009) da Ideologia Alemã, afirmam que,

(...) o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”, Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção da própria vida material e, de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos. (...) O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquiridos conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (p.40-41)

Em segundo lugar, é importante analisar de que modo o conhecimento está presente essa relação de objetivação e apropriação que ocorre conflituosamente entre o homem e natureza. Ambos interrelacionam e se interpenetram contraditoriamente, sendo que o homem usa da razão para agir intencionalmente e intervir no mundo. Esse agir intencional chama-se trabalho ou práxis. O trabalho, portanto, é um instrumento de intervenção e de apropriação no mundo. No entanto, ao intervir e se apropriar, o homem não só produz as condições da sua existência, como também, produz a si mesmo. A relação de objetivação e apropriação se produz também na subjetivação do mundo pelos homens. Neste sentido, o resultado da intervenção humana no mundo pelo trabalho é a cultura. É desse modo que se fazem sujeitos da história, produzindo a si e a própria cultura – (instrumentos, idéias, coisas, conhecimento, linguagens), sendo também por ela produzida.

Uma das diferenças substanciais entre a produção animal e humana está na produção dos instrumentos que são atividades de

produção culturais. Os instrumentos são meios tanto de apropriação da natureza, com é um processo de objetivação do humano.

O instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, de início, um conjunto de elementos puramente naturais, resultantes de forças da natureza, que, ao passar pela transformação resultante da atividade humana, adquire o significado objetivo de constituir-se em meio para o alcance de determinadas finalidades no interior da prática social. O homem cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie da sua “lógica” natural. Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. Isso é válido mesmo para o caso de certas invenções cujo uso se torna possível tempos após sua criação, na medida em que, naquele momento, ainda não existiam as condições para que a prática social incorporasse a invenção. (Duarte, p. 119).

Os instrumentos são coisas e idéias e, tanto as coisas estão impregnadas de idealidade, quanto a idealidade está impregnada de materialidade. As coisas e as idéias são bens sociais. A linguagem, os objetos físicos, o conhecimento, são instrumentos da produção da existência humana. No entanto, sem o conhecimento o homem

não conhece as características naturais dos objetos, muito menos às funções que estão diretamente relacionadas à ele. Essas funções são produzidas diretamente na prática social, a partir da história da cultura humana. No entanto, não podemos esquecer que Segundo Duarte (s/d; p. 119) “Com o desenvolvimento social, o conhecimento foi adquirindo uma autonomia em relação à utilidade prática dos objetos. A ciência, por exemplo, permite, cada vez mais, conhecer a natureza na sua legalidade própria, interna, legalidade essa que, em sua origem, não é resultado de nenhum tipo de ato consciente”. No entanto, quando os objetos se transformam em instrumento, requer a intencionalidade humana.

A intencionalidade materializada na ação humana sobre o objeto faz com que este tenha novas funções. Essas novas funções são sínteses da atividade social que será apropriada por outros seres humanos desde quando incorporem essa objetivação à sua atividade individual.

O processo de objetivação e apropriação se dá tanto pela repetição quanto pela criação de um novo conhecimento, este se constitui como um entendimento de averiguação e interpretação da realidade que traz elementos do passado e o ainda não existente. O novo é produzido exatamente na relação dialética entre o existente e o não existente, onde se realiza a objetivação e subjetivação por meio do trabalho humano.

A citada característica ontológica ineliminável da prática social humana, a de ter como dinâmica fundamental a dialética entre objetivação e apropriação, constitui, a nosso ver, o necessário ponto de partida para a análise de todos os fenômenos relativos ao ser humano e, portanto, para a análise das formas especificamente humanas de conhecimento, isto é, para a análise gnosiológica ou, para usar o termo mais corrente, a análise epistemológica. Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem, numa perspectiva historicizadora do ser

humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos do conhecimento socialmente novo, seja na apropriação dos conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto. (Duarte, s/d, p. 121)

É aqui que se avança na discussão teórica sobre a importância da educação como estratégia na historicidade humana do que é produzido e reproduzido culturalmente quando da produção da sua existência. Essa apropriação é sempre social, ela se constrói sempre na relação com outros homens se apropriando dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história.

Para isso, é necessário que os sujeitos participantes do processo educativo construam uma visão de mundo que ultrapassasse a visão utilitarista da escola. Isso significa dizer que a escola tem de ter um vínculo direto com o trabalho, não apenas como necessidade, mas como liberdade de expressão, como espaço de criatividade, de realização de trabalho intelectual e manual, espaço de apoio e reflexão sobre a educação e a participação dos sujeitos na sociedade, dentre outros.

Essa compreensão tem seus fundamentos em Marx e Gramsci. O primeiro defende que o trabalho é a atividade produtiva, associada à prática e manejo de instrumentos como também à teoria que estuda a realidade e os elementos e princípios fundamentais das ciências. Para Marx, o trabalho se fundamenta no saber transformador onde a cultura não se opõe à profissão. Para Gramsci, o trabalho é a própria forma de o ser humano participar ativamente na vida da natureza, transformando-a e socializando-a. A sua proposta é de uma “escola única, de cultura geral e humanística”, capaz de formar pessoas com capacidade de trabalho manual (técnica, industrial) e de potencializar o trabalho intelectual.

Segundo Arruda (2004), a forma mais prática de sintetizar as

déias de Marx e Gramsci, pelo menos no campo da interpretação, é de

(...) primeiro, sublinhar a natureza relacional do trabalho; segundo, reconhecer nele o próprio modo de ser do homem no mundo, envolvendo, portanto, não apenas sua relação com a natureza – sua atividade produtiva social -, mas também as outras dimensões sociais, políticas, culturais, estéticas, artísticas etc.; terceiro, enfatizar que, por meio do trabalho, o homem produz também sua subjetividade; e, quarto, tal concepção de trabalho envolve uma percepção não compartimentalizadora nem reducionista do ser humano, ao contrário, este deve ser concebido com um ser em processo, pluridimensional, que vai se construindo por meio do seu viver e fazer e que vive, ao mesmo tempo, as várias dimensões da sua realidade corpórea, mental, intelectual, intuitiva, afetiva e espiritual. (p.5).

Uma aproximação é possível de ser feita entre a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, as questões que trazem os futuros professores e a compreensão de escola, cultura e profissionalização.

É neste sentido que os educadores necessitam reconhecer a importância da escola como uma instituição criada para desenvolver o processo de apropriação do conhecimento, embora ela não seja a única responsável por isso, deveria ser responsável também, pela humanização do indivíduo. No entanto, nem sempre as instituições exercem esse papel, principalmente no sistema capitalista. A escola também pode servir, para o esvaziamento de produção do conhecimento. O fato de se interpretar a escola e os seus currículos como principais referências para formar no indivíduo competências e habilidades por meio da mobilização dos conhecimentos, já mostra que isto não é condição suficiente para a humanização do homem. Ao contrário, valoriza uma formação abstrata e generalizante,

independente do conteúdo concreto da atividade de trabalho dos que dela participam.

Aqui cabe a discussão sobre quem são os educadores do campo e quais as suas necessidades de formação? A quem interessa um educador que tenha uma formação abstrata e geral? Essas perguntas conduzem a uma reflexão sobre a relação entre objetivação e apropriação do conhecimento na relação concreta com o trabalho na terra. Mas outros ainda perguntam: porque é necessário formar educadores do campo se eles tem de estar preparados para qualquer realidade? Existe uma pedagogia do campo e outra da cidade? Ora, se os movimentos sociais estão a exigir formação dos educadores do campo, não é só pela falta de educadores nas escolas do meio rural, mas pelo conteúdo desta educação, pelas necessidades sentidas para qualificar melhor a intervenção da classe trabalhadora no meio rural, pela própria realidade inscrita na questão agrária brasileira. Para isso, ela necessita não somente do conhecimento que historicamente vem sendo construído pela humanidade, mas de objetivar esse conhecimento às suas condições materiais concretas de produção da sua existência e isto, não se faz sem uma análise mais profunda sobre as relações sociais produzidas no capitalismo – objeto de discussão na educação do campo no enfrentamento ao latifúndio e ao agronegócio.

Nos parece que uma primeira explicação necessita ser feita a respeito dos sujeitos dessa educação. Os sujeitos a quem a Educação do campo se refere não são aqueles idealizados, pensados para, a partir deles, se chegar aos homens de carne e osso, tal como uma educação pautada pela filosofia idealista. Esses homens são trabalhadores diversos, a exemplo da grande classe trabalhadora que vive do extrativismo, da pesca artesanal, da agricultura, entre outros, dos índios que lutam pela demarcação de suas terras e dos negros pelo reconhecimento dos seus territórios de cultura, os quais exigem a distribuição de terra, da renda, o direito à água, à floresta.

A origem dos trabalhadores do campo e a complexidade dos problemas que afetam os mesmos, tem sido promovida pela mesma complexidade da divisão social do trabalho e o avanço do capitalismo

no campo que reestrutura as diferentes formas de trabalho, são os que vieram da exploração de minérios, da construção civil, da agroindústria... Eles não têm sua origem e não se organizaram somente a partir da expulsão da terra. Também há o trabalho escravo, os conhecidos trabalhadores sazonais, dentre outros.

Outro fator importante é a combinação da luta pela terra com outras reivindicações étnicas, lingüísticas, culturais, ambientais, feministas, dentre outras. Estes são os movimentos sociais no Brasil e na América Latina que, nos anos 1990 o transformam em muito mais complexos, porque não se constituem reproduzindo o que foram os movimentos nas décadas de 60. A observação de tal complexidade nos impulsiona a questionar em que os nossos referenciais teóricos epistemológicos podem contribuir para compreender os conflitos sociais e qual o nosso papel como educadores. É a materialidade da luta social que impulsiona uma formação diferenciada e não uma formação de educadores idealizada com base em uma compreensão burguesa de educação e de escola como meio de ascensão social.

Se é esta a materialidade, os desafios na formação são imensos, pois ele está na raiz, na concepção de formação que estamos realizando nas universidades. Esta por sua vez, se constitui em uma instância de conhecimento muito distante do mundo real destes indivíduos pela sua própria história e tradição, mesmo que os professores e pesquisadores universitários tenham uma base materialista na sua formação, acredite na força do mundo real como constituição da consciência, a própria divisão do trabalho universitário e a política de produtividade, o afasta das condições de realizar um trabalho cujo real seja não somente problematizado, mas produzido sobre novas bases.

Qual seria então a saída para a formação de educadores do campo nas universidades? Seria muita pretensão acreditar que a universidade fará isso do seu interior. Acredito ser a continuidade da luta dos movimentos sociais contra a colonização do conhecimento, pela ampliação do acesso, sua participação na reconstrução dos currículos universitários, a luta pela autonomia da universidade e,

principalmente, a defesa de uma universidade para atender a classe trabalhadora deste país. O movimento não pode ser de dentro da universidade para fora, mas de dentro da luta concreta dos movimentos para a universidade – um outro espaço – um outro latifúndio do saber que necessita ser ocupado em todas as suas instâncias para se materializar uma educação humanizadora e emancipatória. Para isto, “os intelectuais orgânicos” no entendimento de Gramsciano, são elementos fundamentais na construção da tarefa de transformação das bases da educação superior.

Por isso, não é suficiente formar o profissional da educação do campo, mas o profissional com uma formação do sentido público da sua formação. O domínio das técnicas, das bases científicas para pensar, quadros conceituais, os métodos de trabalho, são alguns elementos que não podem faltar a uma formação profissional. Mas o engajamento, a consciência do seu papel no mundo real da classe trabalhadora do campo, está ligada diretamente à produção dos meios de subsistência destes, como dizia Marx (2009, p. 24-25).

O modo como os homens produzem os seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de subsistência encontrados e a reproduzir. Esse modo da produção não deve ser considerado o seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exteriorizam a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, das condições materiais da sua produção.

A estratégia educacional fundamental no processo de

formação necessita ser aquela em que valorize as particularidades das comunidades tradicionais, do acúmulo obtido pelas lutas sociais dos trabalhadores rurais, vinculadas diretamente ao conteúdo concreto da atividade do trabalho desta classe, de conhecimentos específicos e singulares, ainda que contenham neles elementos universais.

Mas, se observamos também que o capitalismo avança no campo e vem destruindo tais especificidades, singularidades por meio da exploração da força de trabalho e da produção de um conhecimento colonizado, alheio às reais necessidades dos trabalhadores, ou transformados em necessidades, ainda que não o seja de fato, significa dizer que é necessário uma formação que estabeleça a crítica, mas que produza conhecimentos e práticas capazes de possibilitar aos sujeitos em formação, uma visão de futuro onde se possa romper com tal lógica.

Analisar o presente para construir o futuro é um grande desafio e para isso, a crítica é importante para que os sujeitos possam enxergar o que o próprio capitalismo esconde a partir do que ele cria quando transforma a capacidade de trabalho em algo abstrato, geral, indiferente ao conteúdo da sua atividade de trabalho e, capaz de adaptar-se às mudanças decorrentes do mercado de trabalho. A crítica não deve servir de base para novas adaptações, mas para germinar sementes (idéias, valores, ações concretas) transformadoras, revolucionárias à lógica capitalista.

A educação deve ser sustentada em princípios e práticas que nos conduzam a acreditar que não existe uma única forma de pensar e de produzir a vida. Como afirma o filósofo alemão Ernest Bloch (2005,2006), é necessário apostar no conceito do ainda não “not yet”. A consciência antecipada que está na capacidade de potência, sobre uma outra que é a potencialidade – isto é – fazer emergir o que ficou obscurecido pelo próprio sistema capitalista - é a possibilidade de pensar o futuro, agindo no presente.

É possível dizer que o educador como um profissional engajado, político, comporta o educador profissional, mas não é verdade que o educador profissional comporte o educador crítico e

engajado. Portanto, do ponto de vista da formação dos educadores e educadoras será necessário pensar e materializar um projeto que tome como referência a realidade concreta de cada território de origem dos estudantes, de cada movimento social ao qual pertence, da complexidade que é a realidade agrária para cada grupo, das possibilidades latentes de reconstruir o presente com o olho voltado para o futuro, da radicalidade que necessita ser exercida na construção desse futuro como dizia Bloch ao compreender as idéias de Marx.

(...) Marx caracteriza o seu anelo último como “o desenvolvimento da riqueza da natureza humana”; essa riqueza humana, assim como o da natureza em seu conjunto, reside unicamente na tendência-latência em que o mundo se encontra – vis à vis de tout. Portanto, em vista disso, vale o seguinte: o ser humano ainda existe, em toda a parte, na pré-história, sim, tudo ainda se encontra numa condição anterior à do mundo como um mundo apropriado. A verdadeira gênese não se situa no começo, mas no fim, e ela apenas começará a acontecer quando a sociedade e a existência se tornarem radicais, isto é, quando se apreenderem pela raiz. Porém, a raiz da história é o ser humano trabalhador, produtor, que remodela e ultrapassa as condições dadas. Quando ele tiver apreendido a si mesmo e ao que é seu sem alienação, surgirá no mundo algo que brilha para todos na infância e onde ninguém este ainda: a pátria. (BLOCH, 2005, 2006, p. 462).

A Educação do Campo tem esse desafio como seu horizonte, enxergar a pátria³, um projeto de sociedade revolucionário. Porém ela não pode enxergar somente por dentro dela mesma, mas a partir de quem a faz, ao mesmo tempo em que faz o movimento de luta acontecer contra a exploração do homem sobre o homem.

³ Pátria no sentido atribuído por Bloch significa planeta e não apenas estado ou uma nação.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In.: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomez; Gaudêncio Frigotto et all.(orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Ernest. O princípio esperança. Vol III. Nélio Schneider. (trad). Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005, 2006.

DUARTE, Newton. Vygotski e o aprender a aprender. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotkiana. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, s/d.

JESUS, S. M.S A. de; TORRES, L. M. Programas Educacionais para Alfabetização no Estado de Sergipe: alfa e Beto, se liga e acelera. Aracaju, SE: SINTESE, 2007.

MARX, Karl. O Capital. Vol I. Ed. Coimbra. Portugal: Centelha, 1974.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A ideologia Alemã. Alvaro Pina (trad.). São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

MELLO, Guiomar Namó. Afinal, o que é competência? Nova Escola, nº 160, março de 2003.

CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DILEMAS DAS ESCOLAS DO CAMPO: A ALTERNANCIA PEDAGÓGICA EM FOCO

Lourdes Helena da Silva

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa

INTRODUÇÃO

O processo de modernização da agricultura brasileira foi um fenômeno que teve os seus efeitos sentidos, mesmo que de forma diferenciada, em quase todas as regiões do país. O agravamento das condições de vida dos camponeses, o empobrecimento de grande parte desse segmento e o deslocamento de um significativo contingente dessa população para as cidades são alguns dos inúmeros efeitos advindos da entrada do capital industrial no meio rural brasileiro.

Todavia, observou-se que a reação da população do campo a esse processo também se deu de maneira diferenciada, indo desde a reação da emigração até reações políticas. É neste contexto que emergiram, em diferentes regiões brasileiras, sob a forma de organização e mobilização dos diferentes sujeitos do campo, um conjunto de lutas também diferentes no conteúdo e na forma: “Posseiros” resistindo na terra, “atingidos” embargando obras de barragens e exigindo “terra por terra”, “assalariados” realizando greves e denunciando as precárias condições de vida e de trabalho, “sem terras” acampando na beira da estrada e realizando ocupações de áreas improdutivas, “seringueiros” empantando a derrubada da floresta, entre outras.

Paralelamente, e geralmente articuladas com essas grandes lutas, também foram ocorrendo em vários pontos do país experiências de mobilização e organização desses sujeitos coletivos em busca de alternativas educacionais que atendessem às necessidades e aos desafios colocados pelo momento histórico. São experiências que revelam que a luta desses sujeitos não é só pela educação enquanto

direito, enquanto conquista democrática, mas, e principalmente, por uma educação que, adequada às necessidades sociais históricas, seja também um instrumento capaz de contribuir para a superação das contradições sociais vivenciadas. Assim, através de suas organizações e movimentos sociais, os camponeses têm buscado reagir ao processo de exclusão social, reivindicando novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas, sobretudo, a construção de uma escola e de uma educação do campo.

A expressão educação do campo é muito mais que uma simples mudança de nomenclatura – de educação rural para educação do campo. Ela constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo. É um movimento que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. É, portanto, um olhar para a educação do campo como direito - direito universal, humano e social; mas que apresenta, também, outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe, também, com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direito.

É no contexto deste movimento da educação do campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, a multiplicação das experiências de formação por alternância em nossa sociedade. As primeiras experiências de formação por alternância, no Brasil, foram criadas no final dos anos 60, no Espírito Santo, com a denominação de Escola Família Agrícola (EFA). Posteriormente, sem nenhuma relação com as EFAs, foram criadas em Alagoas, nos anos 80, as Casas Familiares Rurais (SILVA, 2003). Atualmente existe, em nossa sociedade, a presença de oito diferentes centros educativos que utilizam a pedagogia da alternância. Presentes em todas as regiões brasileiras, esses

centros somam, no conjunto, mais de 270 experiências educativas no território nacional (Quadro 1). Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início uma articulação do conjunto dessas experiências de alternância que culminou com a constituição da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância, denominada CEFFAS (SILVA & QUEIRÓZ, 2006).

Quadro 1: Os CEFFAs no Brasil

REGIÃO	UF	CEFFA		
		EFA	CFR	TOTAL
NORTE	AC	01		01
	AM	0	03	03
	AP	06	00	06
	RO	06	00	06
	PA	02	27	29
	TO	03	00	03
	Subtotal	18	30	48
NORDESTE	BA	32	00	32
	CE	01	00	01
	PI	16	00	16
	SE	01	00	01
	MA	20	21	41
	RN	02	02	02
Subtotal	72	21	93	
SUDESTE	ES	30	00	30
	MG	18	00	18
	RJ	03	00	03
Subtotal	51	0	51	
CENTRO OESTE	GO	04	00	04
	MT	01	00	01
	MS	03	00	03
Subtotal	8	0	08	
SUL	PR	00	43	43
	RS	00	08	08
	SC	00	22	22
	Subtotal	0	73	73
TOTAL	21	149	124	273

Fonte: Silva & Queiróz (2006).

A ampliação e consolidação dessas experiências e o reconhecimento do potencial educativo de suas propostas, sobretudo no âmbito do Movimento da Educação do Campo, contribuíram para uma disseminação e utilização da estratégia pedagógica da alternância para além da rede dos CEFFAs. É neste contexto que, na atualidade, identificamos a emergência e desenvolvimento de outras tantas iniciativas e experiências educacionais, inclusive de políticas públicas, que assumem a pedagogia da alternância como um dos eixos centrais de suas propostas de formação. É importante destacar que essa expansão e florescimento têm, entretanto, favorecido uma diversidade de concepções de alternância que, ao mesmo tempo em que gera certa “confusão” em torno desta modalidade pedagógica, também instiga e estimula vários esforços teóricos na busca de uma melhor compreensão sobre essa modalidade de formação.

É na perspectiva de ampliar a compreensão sobre as modalidades e práticas de alternâncias construídas em nossa sociedade que situamos o presente trabalho, decorrente da etapa exploratória da pesquisa “Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo”, em desenvolvimento com apoio do CNPq. É um trabalho no qual buscamos apresentar o panorama das experiências de alternância em curso na atualidade educacional do campo, identificando e analisando as concepções que orientam seus projetos pedagógicos. Buscamos, ainda, em diálogo com a produção teórica da área, apresentar as características das práticas de alternâncias construídas em nossa sociedade, de maneira a abordar os desafios vivenciados por essas experiências educativas na consolidação da educação e da escola do campo.

DESENVOLVIMENTO

Na atualidade educacional do campo brasileiro identificamos uma diversidade de experiências educativas de alternância na formação de jovens e adultos. No conjunto dessas experiências, as Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais

(CFR) destacam-se como os antigos e mais expressivos Centros de Formação que influenciaram diretamente a implantação de outras iniciativas educacionais (SILVA & QUEIRÓZ, 2006). Assim, enquanto as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas de Assentamentos, no Estado do Espírito Santo, bem como as Escolas Técnicas Estaduais, no Estado de São Paulo, tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das Escolas Família (SILVA, 2003); o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais, no Estado de São Paulo, as Casas das Famílias Rurais, nos Estados da Bahia e Pernambuco e o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR), desenvolvido pelo Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural nos Estados do Sul, se espelharam nas Casas Familiares para a sua implantação (SILVA, 2003). Destacam-se, ainda, no âmbito das políticas públicas que assumem a proposta da pedagogia da alternância como eixo central de suas ações de formação, o Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação (MEC, 2005), e o Programa Residência Agrária, desenvolvido no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MOLINA et al., 2009).

No conjunto dessas iniciativas educativas, selecionamos as proposições das Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Programas Saberes da Terra, Residência Agrária e Empreendedorismo do Jovem Rural - representativas da diversidade de experiências de alternância em curso na nossa sociedade, como amostra para a fase exploratória da pesquisa. As análises dos conteúdos das fontes documentais e dos sites das experiências educativas selecionadas, revelaram a presença de uma diversidade e riqueza de propostas de alternância; realizadas em diferentes esferas institucionais – públicas, comunitárias, ONGs; em diferentes níveis de ensino - fundamental, médio e superior; e em diferentes modalidades de educação - formação de jovens, estágios de inserção, formação permanente de adultos, entre outros.

Quadro 2: Referencias a Alternância nas Experiências de Formação

<p>PEJR/ CEDEJOR</p>	<p>A metodologia do <i>PEJR</i> é a Alternância, considerada adequada para a formação integral e continuada dos jovens rurais pela sua natureza flexível e de respeito ao meio em que vivem. O fato de o Programa constituir-se como ação educativa complementar à escola permite-lhe adequar a metodologia da Alternância às suas especificidades e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade das aprendizagens na descontinuidade de espaços e tempos. <i>Fonte: UPM/ Diretrizes Metodológicas</i></p>
<p>EFA/ UNEFAB</p>	<p>A Pedagogia da Alternância consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo alternado por um período letivo no meio sócio profissional - familiar. (...) A alternância está embasada no princípio de que a vida ensina mais que a escola, por isso o tempo escolar é alternado e integrado com o tempo familiar. O trabalho e as experiências sociais no meio integram o currículo, constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da EFA. Assim, a Pedagogia da Alternância é um sistema que, conjugando momentos de aprendizagem em períodos distintos, mas com estreita relação, permite que o momento vivido na escola seja a continuação de sua vida. “É a vida que entra para a sala de aula”. <i>Fonte: http://www.unefab.org.br/2005/principal.asp</i></p>
<p>CFR/ ARCAFAR</p>	<p>As CFRs funcionam adotando o método da alternância. Este método consiste em os jovens passarem: Duas semanas na sua propriedade convivendo com a família e com a comunidade e aplicando na prática os conhecimentos adquiridos e uma semana na Casa Familiar adquirindo novos conhecimentos para a vida profissional e para a sua formação geral. (...) Este método permite que os jovens discutam a realidade com a família e com os monitores. Esta discussão provoca reflexões e novas formas de pensar e agir na propriedade e na comunidade. <i>Fonte: http://www.arcafarsul.org.br/novo/index.php?content</i></p>
<p>Saberes da Terra/ MEC</p>	<p>Para atender a especificidade da modalidade EJA e da Educação do Campo é preciso assegurar que a organização dos tempos e espaços formativos sejam adequados àquela realidade assegurando assim, as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar. Essa flexibilização pode acontecer sob a forma da alternância, por exemplo, considerada uma das mais adequadas metodologias para atender as peculiaridades das populações do campo. A alternância é uma metodologia desenvolvida pela conjugação de períodos alternados de formação na escola e na família e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos. <i>Fonte: Documento MEC, Anexo VIII, Outubro de 2005</i></p>
<p>Residência Agrária/ MDA</p>	<p>O Programa Residência Agrária é um dos cursos de pós-graduação do Pronera (...) O programa é dividido em duas fases. Na primeira, o estágio de vivência, alunos do último ano de graduação se familiarizam com assentados e os conscientizam da importância do desenvolvimento rural sustentável. Na segunda etapa, o estudante recém-graduado é capacitado para atuar em programas de Assistência Técnica e Extensão Rural, com o objetivo de difundir técnicas e conhecimentos de agricultura e meio ambiente entre os pequenos agricultores. <i>http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com</i></p>

Um aspecto a ser destacado, inclusive para posterior aprofundamento, refere-se às diferentes terminologias atribuídas à alternância nas diferentes dinâmicas educativas existentes: se para umas experiências a alternância é assumida tanto como metodologia, quanto como método; para outras, é considerada como um sistema ou ainda, como denominada tempo escola/tempo comunidade. Nossa hipótese é que essas diferentes terminologias encontram-se relacionadas às diferentes finalidades atribuídas a diferentes dinâmicas de formação. Assim, a alternância é considerada com sendo estratégia para abertura do mundo escolar a realidade de vida dos jovens; para flexibilização da organização do calendário escolar e adequação a vida no meio rural; aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros (Quadro 2).

A despeito dessas diferenças identificadas, as experiências analisadas são convergentes na consideração da adequação da estratégia pedagógica da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo, especialmente pelas possibilidades oferecidas na conjugação da formação teórica com as atividades na realidade de vida e trabalho dos jovens, de maneira a não os desvincular da família e da cultura local. Nas raízes dessa valorização, identificamos um dos princípios do Movimento da Educação do Campo que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, afirma o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Essa compreensão da alternância como uma das alternativas pedagógicas para a consolidação da educação do campo também é afirmada em outros documentos, como o Parecer CNE/CEB 36/2001, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006, que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância.

Entretanto, as razões apresentadas para a valorização e utilização da alternância nas experiências analisadas encontram-se muito mais na direção das possibilidades para a contextualização de

uma educação e de uma escola à realidade do campo, que na afirmação e valorização das lógicas internas desta modalidade pedagógica, ou pela sua relação com outros modos de aprendizagens e/ou com os diferentes domínios de conhecimentos envolvidos na formação. Em estudos anteriores, temos insistido que, mais que pelos intervalos de tempos e escalas espaciais, a alternância também deve ser concebida como processo de construção e transmissão de conhecimentos, em uma dinâmica contínua, por meio da relação prática, teoria e prática (SILVA, 2003). Nessa perspectiva, a utilização da alternância pedagógica pressupõe uma formação diferenciada dos sujeitos envolvidos no processo educativo, provocados constantemente pelo formular e experimentar conhecimentos, em um processo permanente de interação ação, reflexão e ação. E neste aspecto, outra hipótese que emerge de nossas análises preliminares é que, apesar da ampliação e popularidade conquistada nas esferas pedagógicas e políticas, a alternância ainda não tem o seu potencial pedagógico plenamente compreendido e utilizado nas experiências de formação em curso na nossa sociedade.

É também nesta direção que podemos compreender a ausência de referências ou de indicações, nos documentos analisados, sobre a modalidade de alternância proposta nas experiências educativas. Ou seja, qual o tipo de alternância proposta? Conforme destacado em trabalhos anteriores (SILVA, 2000; 2003), em termos conceituais é possível identificar a existência de múltiplas modalidades de alternância presentes no campo educativo. Girod de l'Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1983) e Bachelard (1994) são alguns dos autores franceses que propõem, sucessivamente, tipologias específicas a partir de diferentes critérios : seja de disjunção e divisão entre os dois períodos da alternância ou, ao contrário, de articulação e unidade da formação entre os dois momentos. Apesar de cada autor utilizar termos próprios para definição das formas existentes de alternância, as tipologias estabelecidas apresentam bastantes semelhanças entre si e referem-se à **alternância justapositiva ou falsa alternância** - que se caracteriza pela sucessão temporal de períodos consagrados

a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas; à **alternância aproximativa ou associativa** - que apesar de envolver certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços da formação, caracteriza-se muito mais por uma simples adição de atividades entre si; e à **alternância real ou integrativa**, que consiste em efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Ou seja, uma vinculação efetiva dos tempos e espaços alternados, em uma unidade de tempo formativo, não se tratando de mera sucessão de tempos teóricos e tempos práticos (SILVA, 2000; 2003).

Essas tipologias e classificações indicam, ainda, que não basta apenas uma proposição e/ou uma indicação da modalidade de alternância utilizada. Seu desenvolvimento exige a presença de dispositivos pedagógicos, uma organização de atividades, de técnicas e de instrumentos específicos que, por sua vez, estejam em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação e dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas. Isto porque, conforme alerta Gimonet (2007), é grande a distância entre o conceito e a prática da alternância proposta. Acrescente-se, ainda, a ausência de uma produção acadêmica consolidada sobre a alternância, em nossa sociedade, como um dos fatores que contribui significativamente para que as experiências em curso ainda não utilizem e/ou explorem plenamente o potencial da alternância como estratégia pedagógica.

Apesar da presença das experiências de formação por alternância há mais de 40 anos em nossa sociedade, e da popularidade alcançada por essas experiências nas últimas décadas, a produção teórica nacional sobre esta estratégia pedagógica ainda é escassa em nossa sociedade (SILVA, 2000; 2003). Em levantamento bibliográfico sobre a pedagogia da alternância realizado no início desta década, identificamos a existência de poucos trabalhos acadêmicos, sendo a maioria deles voltado apenas para a descrição da trajetória histórica do movimento das Maisons Familiales Rurales na França e no Brasil e/

ou a divulgação dos princípios teóricos orientadores das experiências brasileiras (SILVA, 2003). Havia, naquele momento, uma ausência completa de estudos sobre as características pedagógicas da formação por alternância. Essas constatações – identificadas também por outros estudiosos da alternância como Queiróz (2002), Estevam (2003) e Begnami (2004), ainda permanecem atual, conforme levantamento realizado recente por Teixeira et al (2008), a despeito de ter ocorrido um aumento relativo do número de trabalhos produzidos nos últimos anos.

No trabalho de Teixeira et al (2008), um levantamento das produções acadêmicas sobre a pedagogia da alternância realizadas no período entre 1969 a 2006, os autores identificaram a existência de um total de 63 trabalhos produzidos ao longo de 37 anos. Desse total, 07 eram teses de doutoramento e 56 dissertações de mestrado. Todavia, Entretanto, como 17 dessas dissertações foram oriundas de um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação não reconhecido pela CAPES, essa produção não foi utilizada. Assim, o estudo foi realizado com 39 dissertações e 07 teses produzidas no período de 1969 a 2006. Um aspecto evidenciado pelo trabalho é que, diferentemente dos primeiros 30 anos nos quais as produções eram esparsas e intercaladas, a partir do ano de 2000 houve um relativo aumento dessa produção acadêmica. Ou seja, enquanto em 30 anos (1969 a 1999) foram produzidas apenas 1 tese e 9 dissertações; em 06 anos (2000 a 2006) foram produzidas 6 teses e 30 dissertações.

Em relação às temáticas de estudo, os autores constataram que a maioria dos trabalhos analisados (60,87%) privilegiou o tema da pedagogia da alternância como uma alternativa para a Educação do Campo e sua relação com a questão do desenvolvimento. Outros 17,39% da produção, abordaram o processo de implantação dos CEFFAs no Brasil; enquanto 8,70% analisaram as relações entre as experiências de formação por alternância e as famílias. Os outros 13,04% dos trabalhos foram considerados como dispersos em outras temáticas. Em síntese, e a despeito do relativo aumento da produção acadêmica ocorrido nos últimos anos, o trabalho de Teixeira et al

(2008) atualiza e corrobora a constatação de que ainda se fazem necessários estudos mais aprofundados sobre a pedagogia da alternância, principalmente sobre os aspectos relacionados aos seus fundamentos teórico-metodológicos.

Neste sentido, o trabalho “As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?” (SILVA, 2003) constitui um dos poucos trabalhos que aborda os fundamentos teóricos da alternância, em seu propósito de analisar as modalidades e práticas de alternância de dois centros de formação: EFA e CFR. Partindo da identificação e análise das representações sociais dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas (pais, educadores e educandos), o estudo buscou apreender a relação educativa escola-família e caracterizar os tipos de alternâncias presentes em nossa sociedade.

Assim, no universo de um dos Centros de Formação, foi identificado uma modalidade de alternância que se caracterizava pela sucessão no tempo e no espaço, de períodos consagrados a atividades diferentes e distintas : o trabalho na família e o estudo no Centro de Formação. É um modelo que associa muito pouco os aspectos e vivências das atividades realizadas pelo educando no meio familiar ao programa de formação, caracterizando assim muito mais uma justaposição de diferentes atividades. Mesmo existindo por parte do Centro uma intenção de organizar e associar no processo de formação os conteúdos e as vivências realizadas pelo educando no meio familiar, esse propósito revelava-se pouco consistente, na medida em que as famílias não percebiam essa finalidade da alternância, além de estarem despreparadas para uma inserção mais qualificada na dinâmica pedagógica. Acrescente-se, ainda, as limitações dos instrumentos pedagógicos utilizados que, inadequados às condições e realidade das famílias, dificultavam uma vinculação das aprendizagens realizadas no meio escolar e no meio familiar. Além desses aspectos, a ausência de uma inserção sistemática tanto dos educadores no acompanhamento dos jovens no meio familiar, quanto das famílias na condução do projeto pedagógico no meio

escolar, constituíam, entre outros, fatores limitantes de uma prática de alternância mais avançada.

No universo do outro Centro de Formação pesquisado, foi identificado uma outra modalidade de alternância que se caracteriza pela associação, na sucessão das sequências de formação, do ensino teórico ministrado na escola a um complemento prático realizado na família. É um modelo que, ao estabelecer laços de complementaridade entre as atividades de formação realizadas no meio escolar e no meio familiar, condicionava um tipo de alternância em que teoria e prática, escola e família, apesar de não serem totalmente integradas, encontravam-se mais próximas uma da outra. A existência de uma percepção comum dos atores sobre a finalidade da alternância, assim como uma melhor compreensão das famílias sobre a dinâmica da formação, favoreciam o estabelecimento de uma relação de colaboração das famílias com a escola no processo de formação. A presença freqüente dos educadores no meio familiar constituía, nesse processo, um dos fatores essenciais que viabilizava uma maior aproximação e interação entre os atores, consolidando as bases da cooperação entre escola-família no processo de formação. Todavia, era uma cooperação ainda sob o controle do meio escolar, em que ocorria o predomínio do papel e do saber do educador. Acrescentasse, ainda, a ausência de inserção sistemática e efetiva do coletivo das famílias na condução do projeto pedagógico como mais um dos fatores limitantes da implementação de uma verdadeira alternância, em que as seqüências no meio escolar e meio familiar sejam integradas e exploradas pedagogicamente, de maneira a efetivar uma formação em tempo pleno com escolarização parcial. Uma das condições necessárias para uma alternância integrativa, considerada como a verdadeira alternância, é a estreita articulação entre os meios envolvidos na formação numa perspectiva de mão dupla, relacionando seus conteúdos, complementando-os e enriquecendo-os reciprocamente.

Em comum, as análises realizadas indicam que um dos desafios enfrentados pelos Centros de Formação pesquisados é

avançar em direção a uma alternância integrativa. Este é um desafio que permanece atual e que consideramos ser compartilhado com o conjunto das outras experiências educativas que, na atualidade brasileira, têm na alternância o eixo do projeto pedagógico orientado para a construção de uma escola e uma educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avançar em direção a uma alternância integrativa requer um conjunto de condições, de ordens diversas. Uma delas é uma abertura dos Centros de Formação para o mundo, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação da população do campo os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências dos camponeses, de suas organizações, seus movimentos. Essa articulação entre formação e contexto sócio-político constitui uma das condições de uma verdadeira alternância. Além disso, é essa combinação do projeto de formação dos jovens com a realidade das lutas e movimentos sociais que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento, evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de promover a melhoria das condições de vida no campo, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

Além disto, nessa construção, torna-se necessário a superação de velhas representações que ainda têm orientado concepções presentes em algumas experiências de alternância que, estabelecendo uma divisão rígida entre quem educa e quem aprende, reforçam a dicotomia entre saber e ignorância. Assim, educadores e técnicos são valorizados como sujeitos que sabem e ensinam, enquanto os camponeses e os jovens são vistos como sujeitos que não sabem e, portanto, aprendem. Os avanços das ciências da educação, assim como as reflexões em torno da alternância, têm evidenciado a necessidade de revisão quase que integral dessas concepções

que têm aprisionando o ato de ensinar em esquemas simplistas e reducionistas. Nesse sentido, um dos desafios é romper com essa visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual, para passar a considerá-lo uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a um objeto pré-fabricado, herdado do passado, que deve ser transmitido. Enquanto relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro.

Se numa formação tradicional a condução do processo de formação pertence prioritariamente ao Centro de Formação ou à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira alternância, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo. Nessa perspectiva, é imprescindível a inclusão de todos os parceiros envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que o tempo-comunidade ou o período no meio familiar se torne meramente espaço de socialização e/ou de prática dos conteúdos teóricos. Assumir a realidade de vida, a experiência como o ponto de partida do processo pedagógico, exige que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte da formação e do processo educativo. Exige, portanto, instrumentos pedagógicos próprios, como ferramentas capazes de considerar e utilizar a realidade de vida dos jovens como componente real da formação. Do contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas outra receita pedagógica e outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade.

É por esta razão que Gimonet (1998) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura do Centro de Formação para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos jovens os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos. É

nessa articulação entre escola, famílias e contexto sócio-político que encontramos a essência de uma alternância integrativa. Além disso, essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais é que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento, evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de impedir a saída dos jovens, de promover a melhoria das condições de vida da população do campo, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

O desafio das experiências analisadas é, portanto, o de construir uma verdadeira alternância, capaz de integrar no processo de formação os conteúdos e vivências dos jovens nos diferentes tempos e espaços alternados; numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes no universo dos Centros de Formação e da realidade de vida das famílias camponesas, visando a implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo mais do que a soma das partes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, P. *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan, 1994.

BOF, A.M. (ORG.). *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: INEP/MEC, 2006.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **ARROYO, CALDART & MOLINA** (Orgs). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BOURGEON, G. *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.

CHARTIER, D. *A l'aube des formations par alternance: histoire*

d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1986.

CLÉNET, J., GÉRARD, C. *Partenariat et alternance en éducation: Des pratiques à construire.* Paris: Harmattan, 1994.

GIMONET, J-C. *Alterance et relations humaines.* Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1984.

_____. *Psychosociologie des équipes éducatives.* Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1985.

LANDRY, C. *Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour les jeunes adultes.* Thèse (Doctorat) - Université de Montréal, 1992.

MALGLAIVE, G. *La formation alternée des formateurs.* In: SIDA, n° 297, jan, 1979.

_____. *Les savoirs, la pratique et l'alternance.* Collection Documentation Française, 1992.

ROUILLIER, R. *Formation d'Adolescents et Alternance.* Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1980.

SILVA, L. H. *A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância.* Tese de Doutorado, São Paulo/SP: PUC, 2000.

_____. *As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?* Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, L.H.; QUEIRÓZ, J.B.P. Experiências & Princípios da Pedagogia da Alternância na Formação de Jovens Agricultores. In: AMADEO, N.P.; ALIMONDA, H. (Orgs.). *Ruralidades: Capacitação e Desenvolvimento.* 948 ed. Viçosa: Editora UFV, 2006.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E POVOS DO CAMPO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO

Maria Antônia de Souza

Professora Associado da UEPG/PR e professora Adjunto da UTP/PR

INTRODUÇÃO

Os últimos anos têm sido de intenso debate a respeito da Educação do Campo. De um lado, os movimentos sociais colocaram na pauta do dia a necessidade da construção de políticas públicas de educação articuladas às relações que se passam no campo brasileiro e à identidade dos povos que nele vivem. De outro lado, as universidades, demandadas para participarem de projetos e programas educacionais com os povos do campo, têm dado atenção à problemática da educação pública e nela as escolas do campo, o acesso e permanência dos trabalhadores na Educação Básica e Superior. E, ao lado desses dois movimentos existem outros dois relacionados diretamente às políticas governamentais: um deles diz respeito aos eventos e ações empreendidas pelos governos na tentativa de modificar a educação pública ofertada aos povos do campo; o outro diz respeito à realidade escolar e à rotina vivida por crianças, jovens, adultos, professores e gestores nas escolas localizadas no campo, marcadamente precárias ainda, haja vista que em muitas localidades interioranas as condições de acessibilidade à escola são difíceis para professores e alunos. E, também, a organização do trabalho pedagógico muitas vezes segue a rotina “costumeira”, mediante a reprodução dos conteúdos escolares reproduzidos nas escolas públicas, que não distinguem as relações contraditórias que integram campo e cidade no Brasil.

Num texto que tem o propósito de discutir concepções e práticas educacionais é possível seguir dois caminhos diferentes: um deles caracterizando as conquistas da Educação do Campo e o outro pontuando os problemas educacionais a serem enfrentados no

contexto da luta pela permanência na terra no Brasil. Nossa opção é por indicar algumas conquistas efetivadas especialmente em função da luta organizada dos movimentos sociais e pontuar aspectos relacionados à prática educacional nas escolas localizadas no campo, que tem carecido de atenção política e pedagógica.

EDUCAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA: SINAIS DE UMA CAMINHADA

Os conceitos que auxiliam na compreensão da realidade educacional e da escola pública, particularmente no campo brasileiro, são exclusão, luta social e direito. Se percorrermos a história da educação, com um olhar específico para a ampliação do acesso à instituição escola, encontraremos uma série de organizações, movimentos e associações que tinham em suas pautas reivindicativas a educação escolar, seja do ponto de vista da existência física da escola, seja do ponto de vista pedagógico, no que tange à prática e à formação de professores.

A obra de Gohn (1995) intitulada *História dos movimentos e lutas sociais* revela que uma das categorias de lutas no início do século XX era a dos segmentos de classes sociais pela educação formal. O analfabetismo era um dos principais problemas a serem enfrentados no país. A população brasileira estava concentrada no campo. Pode-se dizer que até a década de 1890 houve predomínio do analfabetismo, o que por sua vez possibilitava o enraizamento das relações capitalistas fundadas na desigualdade e na concentração da renda. É importante salientar que em 1850, quando da aprovação da Lei de Terras, a população era escrava e analfabeta em sua maioria. Os trabalhadores pobres, recém libertos da escravidão e migrantes sofriam restrições quanto ao direito à terra. Como falar em direito num cenário de exclusão? Era o processo de luta social e política que constituía uma prática social voltada à transformação.

Os autores Leite (1999) e Gritti (2003) caracterizaram a trajetória da educação pública rural no Brasil. O que se observa é a marginalidade da educação rural na legislação e ao mesmo tempo

a preocupação “pedagógica” com um ensino voltado à domesticação do homem do campo, como se ele não tivesse vontade própria. Com as Leis Orgânicas da década de 1940 houve menção ao ensino nas zonas rurais e ao ensino agrícola, particularmente com a Lei do Ensino Primário de 1946. Foram registradas iniciativas como a Criação de Clubes Agrícolas, Criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, experiências da década de 1930. Também, o ruralismo pedagógico, movimento que colocou a educação rural na pauta das discussões. Entretanto, naquele momento não estava expresso, de forma incisiva, a importância da participação dos trabalhadores do campo na definição de políticas e nem da escola necessária a eles.

Reside aí um primeiro elemento para definir concepção de Educação do Campo: *quem é o sujeito da educação?* A educação era pensada para os trabalhadores. Agora, intenta-se que a educação seja construída na luta social, dos próprios trabalhadores. Há que se analisar em que medida a Educação do Campo tem conseguido superar a concepção educacional voltada PARA os trabalhadores e, de fato, construído a educação COM os trabalhadores.

Nas décadas de 1960 a 1990, com a LDB 4024/61 e 9394/96, a educação rural teve lugar na legislação educacional, seja manifestando abertura curricular, adequação de horários, organização escolar e oferta de educação básica. Nessa trajetória, os movimentos sociais estão sempre acenando para a necessidade da superação de fatores que aprofundam desigualdades regionais e dificultam o acesso e permanência das pessoas à escola, dentre eles: ausência de escolas; formação precária dos professores; dificuldade de acesso aos materiais didáticos; conteúdos escolares descolados da prática social dos sujeitos e da própria dinâmica da vida no campo entre outros. A década de 1960 teve campanhas e movimentos ligados à educação de adultos, a exemplo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que foi desenvolvida no período de 1947 até 1963. Era uma iniciativa voltada à ampliação cultural da população e à alfabetização em massa, entretanto, o sujeito da educação era visto como alguém que deveria receber educação e instrução, não como um

sujeito com potencial participativo. No contexto da referida Campanha foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), também conhecida como as *missões rurais*, advindas de outras experiências na América Latina, a exemplo da mexicana. Havia a preocupação em possibilitar que as pessoas tivessem consciência dos seus direitos e deveres, que por meio das ações educativas fosse empreendida uma modificação da realidade socioeconômica. Outra experiência foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) voltada à superação da situação de analfabetismo, porém não mais em massa, mas com experiências locais. Do ponto de vista da educação popular, cabe mencionar o Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes e Campanha *De pé no chão também se aprende a ler*. É sabido que o ideário de Paulo Freire marcou muitas experiências dos movimentos populares, uma vez que ele pretendia que a alfabetização fosse um ato de conhecimento voltado à transformação, à libertação dos povos de sua condição de pobreza, desigualdade e inferioridade. (SOUZA, 2007)

Nesse cenário, como se constrói a escola pública rural? São as conhecidas escolinhas unidocentes, com classes multisseriadas e com conteúdos marcados pela ideologia da sociedade capitalista urbana. Hoje, em muitos bairros, vilas e distritos rurais é possível visualizar antigas escolas abandonadas e tentar imaginar um pouco das relações pedagógicas que ali se passavam. Livros antigos, manuais didáticos revelam o distanciamento dos conteúdos escolares com os aspectos da realidade vivida pela população. No campo, início do século XX, muitas crianças, pessoas jovens e adultas não continuaram os estudos por ausência de condições de acessibilidade e de permanência nos bancos escolares, retratando face da exclusão social vivida pelos trabalhadores. Políticas locais reforçavam processos de exclusão, particularmente com o fechamento das escolas isoladas e com a precariedade do transporte escolar. A esses fatores soma-se a realidade de migração dos trabalhadores rurais, seja em função da contínua busca por trabalho, seja em função da perda das terras

no doloroso processo capitalista de endividamento dos pequenos proprietários. As crianças ficavam em contínuo movimento e, muitas vezes perdiam o ano escolar. São realidades que marcam a vida de muitos brasileiros, no campo e na cidade, ainda nos dias atuais.

Registra-se na década de 1980 a política de fechamento, de nucleação ou de consolidação das escolas isoladas. Pergunta-se: o que mudou do ponto de vista pedagógico nas escolas nucleadas? O que mudou no que tange ao acesso e permanência dos alunos na escola? O que mudou do ponto de vista da formação dos professores? Em investigação desenvolvida junto ao Grupo de Estudos sobre Prática Educativa e Movimentos Sociais do Campo temos registrado que pouco ou nada mudou na prática pedagógica nessas escolas.

Na década de 1990, por força dos movimentos sociais, a educação rural passa a ser indagada pelo denominado paradigma da Educação do Campo (FERNANDES 2004; FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2004). E, a principal mudança é verificada na prática dos trabalhadores organizados que, conscientes de sua força organizativa e da situação de exclusão, passam a lutar pela efetivação do direito humano à educação. O que muda? Aproximam-se os trabalhadores das instâncias governamentais, por meio de suas organizações. Desenvolvem-se programas educacionais voltados à formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo. Investigam-se práticas e políticas educacionais no âmbito da academia, ao mesmo tempo em que a universidade aproxima-se dos povos do campo por meio de projetos de ensino, extensão e de pesquisa. Elaboram-se materiais pedagógicos que retratam a luta pela Educação do Campo e sugerem conteúdos a serem enfatizados nos processos educativos formais. Ampliam-se os canais de participação dos trabalhadores e também o aparato legislativo, numa realidade de contínuos enfrentamentos quando se está em pauta a luta pela terra e pelo direito à educação. Reiteram-se as polêmicas e os enfrentamentos políticos quanto à oferta de educação aos povos do campo e à justiça social.

Os sinais da caminhada educacional e da escola pública

vinculada aos povos do campo são de denúncia da exclusão do sujeito trabalhador, haja vista que historicamente a ele foi destinado um determinado conteúdo escolar e um “lugar” na terra ou fora dela. A caminhada educacional revela a força viva dos trabalhadores, que organizados demonstram ter condições para decidir, propor e fazer a diferença na escola do campo. Mudam concepção e prática educacional, demonstrando que a prática social é provocadora de rupturas. Inúmeros exemplos estão em vigência no país, a saber: Especialização em Educação do Campo; Escola Latino-Americana de Agroecologia; Licenciatura em Educação do Campo; Pedagogia da Terra entre tantos outros. A prática política desses cursos é de reconhecimento dos povos do campo como sujeitos que lutam, que têm história, que criam cultura e diferentes alternativas de sobrevivência no campo, diante das mais adversas intempéries climáticas, jurídicas e políticas.

A escola para ser pública requer que o sujeito do processo educacional participe efetivamente de sua organização. E, quantas escolas ainda têm gestão e prática educacional excludentes? Professores são excluídos dos processos decisórios. Alunos são excluídos da sua própria realidade e da possibilidade de problematização de experiências e de conhecimentos. Eis algumas barreiras a serem ultrapassadas com a prática educacional coletiva.

ESCOLA E POVOS DO CAMPO: A PRÁTICA SOCIAL DESAFIA A PRÁTICA EDUCACIONAL

A prática social dos movimentos sociais tem desafiado a prática educacional nas escolas do campo sob dois aspectos: primeiro, há abertura para que os professores participem de processos de formação fundados no debate da Educação do Campo. Segundo, em muitas localidades, quase esquecidas pela iniciativa governamental local, chegam notícias sobre a Educação do Campo inquietando, assim, os professores. De um lado as iniciativas governamentais foram intensificadas a partir da prática dos movimentos sociais (de

demanda, proposição e efetivação de processos educativos), de outro, a própria realidade, os sujeitos, se encarregam de difundir (individual ou coletiva) as experiências da Educação do Campo. O que muda nesse cenário? Muda a concepção de educação? Modifica a prática da política governamental? Constrói-se política pública? Que cenário pedagógico marca a *borda* do movimento da Educação do Campo – a escola dos interiores brasileiros?

Nas pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos Prática Educativa e Movimentos Sociais do Campo algumas características das escolas do campo ficam evidentes, a saber: classes multisseriadas, ausência de Educação Infantil, transporte escolar fornecido pela prefeitura em condições precárias, professores com graduação e muitos com pós-graduação *lato sensu*, oferta de cursos de capacitação aos professores, frágil orientação pedagógica. Quando os professores são indagados a respeito do que modificaram na prática educacional desde o ano de 2003, cerca de duzentos professores, dos trezentos questionados, responderam que “pouca mudança ocorreu”, ou porque integram o Processo de Seleção Simplificado (PSS), ou porque têm muitos alunos, porque são novos na escola, têm pouco conhecimento do assunto e até “por comodismo”. Cerca de 220 professores estavam participando de evento na área da Educação do Campo pela primeira vez e revelaram interesse em “trazer a realidade do campo para o currículo”.

No Grupo de Estudos temos dados sobre a realidade de cerca de 40 municípios no estado do Paraná e informações obtidas junto a 300 professores da rede estadual, por meio de questionário respondido anonimamente. O intuito é levantar os principais problemas que ainda marcam a escola e destacar que a prática coletiva, especialmente dos movimentos sociais, tem trazido inquietações aos professores das escolas do campo. Estudo de Cunha (2010), desenvolvido no respectivo grupo, realizado na Ilha Rasa, litoral norte do Paraná revela traços de uma educação escolar tradicional assentada nos manuais e conteúdos trabalhados no meio urbano. Mas, a autora mostra que o entrelaçamento entre trabalho, cultura e educação inquieta os

professores, que muitas vezes reproduzem conteúdos descolados da vida na Ilha em função do desconhecimento de outros materiais. Com a possibilidade de cursar a Educação Superior e de participar dos eventos promovidos pelo Estado, os professores começam a dar sinais de que a prática educacional pode ser valorizada e potencializada a partir das relações vividas na localidade. Iurczak (2007), em estudo no mesmo grupo, revelou aspectos do trabalho com os temas geradores numa Escola Itinerante e, a árdua tarefa do professor (coletivo) para empreender o exercício investigativo na identificação dos temas geradores. O que se observa é que a mudança na realidade escolar está na dependência de duas práticas: de um lado a dos professores e, de outro a das instâncias governamentais. E, o impulso em direção à transformação da realidade escolar está na dependência de uma terceira prática – a prática coletiva dos movimentos sociais.

A realidade das escolas dos assentamentos e dos acampamentos é um pouco diversa. Por exemplo, estudos de Camini (2009) e de Filipak (2009) revelam que as Escolas Itinerantes têm uma proposta pedagógica construída mediante a participação efetiva dos trabalhadores e, fundada na experiência coletiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O que diferencia a prática pedagógica das Escolas Itinerantes das demais escolas localizadas no campo? Podemos dizer que a sua gênese num movimento social e, portanto, o fato de ser fruto da participação coletiva. E, a organização do trabalho pedagógico centrada na participação e na identidade do trabalhador do campo, tanto no quesito trabalho/produção, quanto na cultura/produção histórica da vida. Os conteúdos têm forte vínculo com a prática vivida pelos trabalhadores, mas não se reduz a ela.

Em nossa obra, Souza (2006), identificamos a heterogeneidade nas práticas educacionais nas escolas localizadas nos assentamentos. Essa realidade ocorria em função de três situações: a presença de professores vinculados ao Estado ou ao Município que pouco conheciam a realidade do movimento social e dos assentamentos; a presença de professores militantes recém formados nos cursos de formação do MST e oriundos dos projetos em parceria universidade-

movimento social e governos; e a presença de professores que nem desconheciam a realidade dos movimentos sociais e nem eram militantes, ou seja, demonstravam interesse em se aproximar dos materiais pedagógicos produzidos pelo MST como meio de pensar possíveis modificações na prática educacional. A terceira situação está bem vinculada ao que denominamos de “a prática social inquietando a prática educacional”.

No momento atual é possível verificar que dois fatores vêm contribuindo para a modificação da realidade das escolas localizadas no campo: De um lado o investimento da Secretaria do Estado de Educação, por meio da Coordenação da Educação do Campo, na oferta de cursos de capacitação, simpósios e outros eventos aos professores que trabalham nas escolas estaduais. De outro lado há que se registrar a força dos movimentos organizados e das experiências de educação entre os povos do campo, no estado do Paraná. É exemplo a experiência das Casas Familiares Rurais, dos trabalhos desenvolvidos pela Assesoar, dos cursos de formação ofertados em espaços organizados no MST, dos cursos de Pedagogia da Terra e da Licenciatura em Educação do Campo, ao lado dos processos de formação continuada, como é o caso da Especialização em Educação do Campo. São exemplos de que a prática social indaga a prática escolar tradicional.

Cabe mencionar o trabalho de Mendes (2009) que, em sua pesquisa de mestrado, enviou 7.486 questionários aos professores das escolas estaduais do campo no Paraná, tendo analisado 1.879 deles, de um total de 349 estabelecimentos de ensino, localizados em 162 municípios. Dentre os dados encontrados pela autora, destacam-se: 332 ou 17% (dentre os 1.879) dos professores residem na área rural. Muitos professores têm que trabalhar nas escolas localizadas no campo e na cidade, em função da necessidade de complementação da carga horária. Os professores demonstram a necessidade de uma mudança curricular, de modo a atender as especificidades dos alunos que estudam nessas escolas.

A autora revela um aspecto que merece atenção da iniciativa

governamental e da gestão escolar, ou seja, o fato de que “(...) as Diretrizes Estaduais Disciplinares e as da Educação do Campo não foram organizadas nos mesmos parâmetros e, portanto, os professores acabam fazendo transferência de conteúdos e conceitos a partir de sua própria leitura dos documentos” (MENDES, 2009, p. 67).

Esse fator é essencial para pensar a prática educacional, afinal, é importante discutir qual é o processo que gera os documentos oficiais e qual é a dinâmica de acesso dos professores aos referidos documentos. Nem sempre a equipe que produz uma diretriz curricular é a mesma que desenvolve o processo de formação continuada. Numa mesma secretaria existem documentos com diferentes orientações teórico-metodológicas, cabendo aos professores, com a sua frágil formação, em grande maioria, fazerem os devidos desdobramentos e entendimentos das propostas e documentos oficiais.

Documento do INEP/MEC (2007, p. 33) expressa que:

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. (...) Um aspecto positivo a ser considerado é o fato de a proporção de professores leigos atuando no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, na área rural, ter declinado acentuadamente no período de 2002 a 2005. De fato, esse grupo diminuiu de 8,3% para 3,4% do total de professores nas escolas rurais.

No estado do Paraná, de acordo com os dados de Mendes (2009, p. 68) cerca de 97,87% dos 1.839 professores têm nível superior. Destaca que o estado apresenta centenas de faculdades que oferecem cursos de licenciatura, ao lado das Universidades Estaduais, da Universidade Federal do Paraná e das Universidades Federais Tecnológicas.

O que se observa é que existem muitas lacunas na política educacional e na organização do trabalho pedagógico em função da marginalidade que historicamente os povos do campo ocuparam nas políticas públicas (quase que invisíveis) e na organização curricular (totalmente assentada nas relações produzidas a partir de meados do século XX, marcadas pela vida no espaço urbano).

Mais uma vez, é a prática social que dá visibilidade a um rural quase invisível nos livros e retratos do Brasil. Afinal, 17% da população brasileira é residente da área rural, e outra grande maioria vive em regiões que são marcadas por relações fundadas na agricultura, na sociabilidade, nas festividades locais etc. Num trajeto pelo Brasil de Sul a Norte, o que se vê? Cidades médias e pequenas rodeadas por áreas agrícolas, bem verdade que muitas delas são grandes parcelas de terras, às vezes pouco habitada, outras vezes com produção em grande escala para exportação e outras vezes são pequenas propriedades. O que a realidade coloca em evidência? A escola tem que estar no campo? Ou, o campo tem que estar na escola? A escola dos povos do campo não exclui a necessidade de que o campo e as relações sociais que nele se passam sejam fortemente problematizados no mundo escolar.

Os povos do campo estão integrando o cenário das políticas educacionais, algo inédito na história da educação brasileira. Quem são os povos do campo? No estado do Paraná estão sendo discutidas as realidades dos povos faxinalenses, dos remanescentes de quilombos, dos bóias-frias, dos assentados, dos acampados, dos pequenos proprietários, dos ribeirinhos e dos ilhéus. É algo novo que surge em função das práticas coletivas (de enfrentamento e de proposição) dos movimentos sociais, alguns organizados politicamente e outros em fase embrionária.

Constata-se que a recente história da Educação do Campo difunde uma prática educacional nas instâncias governamentais e no interior das comunidades rurais. Aos poucos os sujeitos da escola adentram ao debate da Educação do Campo. Esse fato gera uma indagação: haverá uma ampliação do que se denomina Educação

do Campo ou haverá uma polarização em torno dos movimentos sociais? Afinal, a grande maioria das escolas é municipal e estadual, pergunta-se: Como a experiência coletiva da Educação do Campo pode possibilitar outras relações educativas no mundo escolar que não está restrito ao contexto dos movimentos sociais?

Como afirma Machado (2009):

O campo não é um conglomerado de pessoas “incultas” isoladas do mundo urbano e “desenvolvido”. O campo é habitado por seres humanos com sentimentos, histórias de vida e saberes gestados no trabalho agrícola e no convívio social com seus semelhantes; com valores e cultura que entrelaçam presente, passado e futuro. E, talvez, a maior sabedoria desse povo esteja em conviver com as adversidades de seu contexto: onde a calma da natureza é constantemente ameaçada pela economia do grande capital, que insiste em lhe roubar a terra, seu canto e espaço, e em negar ao “pequeno” o direito de viver dignamente. Resistir a esse intenso assédio é uma demonstração da sapiência, uma sábia defesa de seu jeito de viver e de seu espaço de vida. (2009, p. 196)

A prática do sujeito descrito por Machado historicamente esteve ausente do conteúdo curricular dos cursos de formação de professores. Entretanto, mais uma vez a prática social tem incitado experiências educativas nas universidades que colocam em pauta as relações sociais que se passam no campo e a sua similaridade com as relações do espaço urbano, afinal, *a realidade da classe trabalhadora independe do lugar* ocupado pela mesma no contexto do modo de produção capitalista.

É assim que a prática social revela sujeitos que antes estavam invisíveis no cenário político nacional e no mundo escolar. É com movimentos, com efetivação de experiências coletivas que o futuro vai sendo projetado na conjuntura atual.

POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL COLETIVA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Diante do que foi exposto, constata-se que a educação dos povos do campo conquista visibilidade na sociedade e na agenda política. Muitos trabalhadores do campo tomam conhecimento do debate educacional, inserem-se em programas educativos. A prática coletiva dos movimentos sociais organizados política incita a atuação das comunidades organizadas precariamente. Entretanto, o tempo do avanço da prática educacional coletiva é diferente do tempo das agendas políticas e dos programas governamentais. Requer paciência no processo de superação de uma cultura escolar marcada pela reprodução de textos, desenhos etc.

Vendramini (2009, p. 310) reconhece avanços na Educação do Campo quanto à "(...) valorização do tema no meio acadêmico; a uma mudança significativa no conceito de Educação do Campo, buscando superar um modelo de educação ruralista; à formação de educadores/professores; à criação e conselhos locais, estaduais (...)". Entretanto, destaca que o movimento que tem ocorrido na Educação do Campo "(...) ainda não é capaz de chegar na ponta, de afetar a organização das pequenas escolas rurais, de alcançar seus professores diretamente e a comunidade escolar". (p. 310). Para a autora, a precariedade ainda está presente nas escolas, tanto nas condições materiais como nas humanas.

Ao lado dessas questões, uma realidade intrigante constatada por Mendes (2009, p. 83-84) é a que se refere ao conhecimento dos professores sobre os conteúdos das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo. Dos 1.800 professores que responderam a questão, 681 disseram conhecer o texto e 1.119 responderam que desconhecem o documento. Já, no que tange às Diretrizes da Educação do Campo do Estado do Paraná, cerca de 830 conhecem o documento e 906 afirmam desconhecê-lo. Dessa forma, corroborando as afirmações de Vendramini (2009), o estudo de Mendes (2009) reafirma que as mudanças na ponta, na escola do interior, do Distrito,

da Vila, do Bairro Rural ainda estão por acontecer.

Mas, se levarmos em conta o tempo de existência das experiências coletivas e da prática em Educação do Campo, podemos considerar que os avanços são imensos para uma década e meia de intensa ação, particularmente desde as áreas de reforma agrária para as demais comunidades e povos do campo.

Molina (2009, p. 313) também reitera os avanços e os problemas que envolvem a Educação do Campo na conjuntura atual. Para ela, o momento é de enfrentamento de graves problemas que se referem à perda de direitos dos sujeitos do campo, diante da ampliação e força do agronegócio. A autora afirma que "(...) o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra; ao trabalho; a justiça social. E, na última década, não houve avanços consideráveis nestes aspectos no campo".

Uma afirmação extremamente pertinente da autora diz respeito às contribuições da luta pela Educação do Campo ao avanço das outras lutas (pela terra, trabalho, justiça social). Para a autora, as conquistas devem ser pensadas segundo as diferentes dimensões que compõem a Educação do Campo, sendo duas as principais delas: "as que se referem à educação escolar; e, aos processos formativos mais amplos, que se dão em múltiplos tempos e espaços e que demandam também o suporte de políticas públicas, como é o caso do apoio aos processos produtivos relacionados à construção de novas matrizes tecnológicas no campo" (MOLINA, 2009, p. 313).

Muitas das conquistas e enfrentamentos da Educação do Campo estão registrados em obras que revelam a experiência coletiva como processo de autogestão, a saber: obra organizada por Maria Isabel Antunes-Rocha e Aracy Alves Martins (2009); na tese de Fernando José Martins (2009); no livro organizado por Célia Vendramini e Bernadete Aued (2009); na coletânea organizada por Mônica Molina, Gema Esmeraldo, Pedro Neumann e Sônia Bergamasco (2009a), dentre outras publicações que dão visibilidade às práticas coletivas educacionais, desenvolvidas na escola e fora dela.

Para Martins (2009), constrói-se na Educação do Campo um

referencial fundamentado na prática educacional e escolar vinculada ao princípio da emancipação humana e social. São categorias desse referencial a emancipação, práxis, trabalho, autonomia, coletividade, autogestão, formação do (a) educador (a), movimento social e participação. As dimensões que compõem a ocupação da escola são: política, coletiva, sociocultural e pedagógica.

A atividade “ontocriativa”, o trabalho coletivo, tal como exposto por Karel Kosik (1976) é marca da Educação do Campo. Experiência vivida na sua materialidade e na sua imaterialidade. Vê-se nos olhos daqueles que expõem pesquisas sobre a prática da Educação do Campo o brilho da identificação com uma luta social. Vê-se nos olhos daqueles que vivem a luta social e que desejam construir mais conhecimentos, o desejo e a expressão de que o trabalho e, portanto, a prática humana emancipatória, possa gerar um mundo melhor. Gente que se faz Mais gente na Educação do Campo. Gente que se faz Mais gente no movimento social.

Em texto de nossa autoria (SOUZA, 2009) elencamos lugares coletivos que potencializam a produção de conhecimentos em Educação do Campo. É importante destacar que esses lugares não devem ser vistos isoladamente, mas num entrelaçamento de experiências, de avanços e de enfrentamentos na construção da Educação do Campo. São eles: o espaço do movimento social, da universidade, o espaço público que emerge das práticas dos movimentos e dos governos e, por fim, os coletivos de pesquisadores vinculados à luta pela educação e pela terra no país. Dessa prática na produção dos conhecimentos emerge uma prática educacional, que aos poucos chega às escolas. A chegada na escola depende da ação conjunta da sociedade organizada, das instâncias governamentais e da prática dos professores.

Os dados empíricos obtidos em nossas investigações e os resultados dos estudos de diversos autores mencionados neste texto permitem visualizar duas situações: a primeira está expressa na presença da ideologia da educação rural em práticas educacionais nas escolas localizadas no campo e do desafio (político-pedagógico)

quanto ao desenvolvimento de ações que possam levar à superação dessa ideologia. A segunda está expressa no movimento nacional da educação do campo, que aos poucos desafia a prática educacional ruralista.

A concepção de educação e de escola presente numa e noutra situação são opostas e possuem raízes em estágios diferenciados. Uma está desde longa data enraizada na educação brasileira. A outra está nascendo com rapidez e revela os primeiros frutos, seja na realidade expressa em números de escolarizados, graduados, professores em formação continuada, seja nas diversas publicações que colocam a público a Educação do Campo em construção no Brasil. Esse movimento funciona no interior das relações contraditórias do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). *Educação do campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

CAMINI, Isabela. Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista? In: SEED/PR; MST. *Cadernos da Escola Itinerante – MST*. Ano II, n° 3, 2009.

CUNHA, Mariangela Hoog. A Educação escolar na comunidade de Ilha Rasa. Texto Preliminar. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2010.

INEP. *Panorama da educação no campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, 2007. 44 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo*. Petrópolis: vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo*. Petrópolis: vozes, 2004.

FILIPAK, Alexandra. “A nossa escola, ela vem do coração”: política pública de educação do campo nas histórias de vida de educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira, PR). 295f. Ponta Grossa, Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

IURCZAK, Adelmo. Escola Itinerante: uma experiência de Educação do Campo no MST. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007.

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

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Vol. 4, n° 8, jul-dez, 2009. UTP: Curitiba, 2009. P.191 – 219. Disponível em <http://www.utp.br/>

Cadernos_de_Pesquisa/. Acesso em 20/2/2010.

MARTINS, Fernando Jose. Ocupação da escola: uma categoria em construção. 273f. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MENDES, Marciane Maria. A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. 159f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MOLINA. Mônica Castagma. Entrevista. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Vol. 4, n° 8, jul-dez, 2009. UTP: Curitiba, 2009. P. 313-319.

Disponível em http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/. Acesso em 20/2/2010.

MOLINA, Mônica Castagna; ESMERALDO, Gema Galgani; NEUMANN, Pedro Selvino; BERGAMASCO, Sônia Maria Pessoa. (orgs). *Educação do campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009a.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: IBPEX, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: a produção do conhecimento na prática coletiva. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Vol. 4, n° 8, jul-dez, 2009. UTP: Curitiba, 2009. P. 291 – 306. Disponível em <http://>

www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/. Acesso em 20/2/2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. Entrevista. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Vol. 4, n° 8, jul-dez, 2009. UTP: Curitiba, 2009. P. 309-312. Disponível em http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/. Acesso em 20/2/2010.

CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DILEMAS DAS ESCOLAS DO CAMPO: CONTRASTES, DESIGUALDADES E AFIRMAÇÃO DE DIREITOS EM DEBATE

Salomão Mufarrej Hage

*Professor do Instituto de Ciências da Educação
da Universidade Federal do Pará*

INICIANDO O DEBATE SOBRE A REALIDADE E AS PERSPECTIVAS DA ESCOLA DO CAMPO

Esse artigo reúne um conjunto de reflexões sobre as escolas do campo que serão compartilhadas no XV Encontro Nacional de Dídática e Prática de Ensino (ENDIPE), a ser realizado em Belo Horizonte, em abril de 2010. Ele compõe um dos painéis que compõem o sub-tema Educação do Campo e que por sua vez, constitui uma das temáticas que serão debatidas nos simpósios que ocorrerão como parte da Programação do Encontro. O painel específico em que o artigo será apresentado aborda a temática “*Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo*” e deve se constituir num espaço significativo para se pautar os desafios que as populações do campo enfrentam para ter assegurado a garantia do direito à educação e à escola pública de qualidade próxima do lugar em que vive, trabalha, se organiza e produz sua existência.

Os argumentos que referenciam o artigo são originários do acúmulo que temos obtido sobre a educação e a escola do campo, através dos estudos e intervenções coletivas que têm sido realizadas desde 2002 no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

No processo de interação com os sujeitos que participam das pequenas escolas do campo multisseriadas; com os educadores, estudantes, moradores e militantes que estão nos assentamentos,

nas comunidades ribeirinhas, quilombolas; com os sujeitos que protagonizam a pedagogia da alternância nas Casas familiares rurais; com a juventude e com os movimentos e organizações sociais do sujeitos do campo, temos aprendido e ensinado muitas coisas que no conjunto vão formando e conformando nossa identidade/subjetividade de seres humanos, trabalhadores, educadores, pesquisadores, militantes comprometidos com um movimento que tem uma expressão nacional, regional, estadual e local e que agrega, mobiliza, reúne pessoas de diferentes idades, raças, instituições, inserções profissionais e campos acadêmicos para agir de forma coletiva em favor da construção de um outro projeto de sociedade, pautado pelo diálogo e interação entre as pessoas, os grupos sociais, as instituições, os saberes, as culturas, as crenças, os territórios e outros; que valoriza a diferença sem abrir mão de perseguir a igualdade de condições de vida e de perspectivas de futuro a que todos os serem humanos têm direito; e que não desconsidera ou tenta eliminar os conflitos, necessários a (re)produção do movimento, ao fortalecimentos das lutas pelas transformações sociais.

O artigo apresenta determinados aspectos legais atualmente definidos e incorporados nas legislações educacionais em vigência e que devem ser observados nas políticas e práticas educacionais existentes no campo. Essas referências contrastam com a realidade da educação e da escola que tem sido ofertada historicamente às populações do campo e por esse motivo o artigo pretende ser provocador de um debate que possa avançar em termos da construção de concepções, políticas e práticas educacionais sintonizadas com as expectativas e os interesses das populações do campo e ao mesmo tempo reveladoras dos dilemas mais significativos que essas populações enfrentam para ter seus direitos educacionais assegurados na prática.

CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DILEMAS DAS ESCOLAS DO CAMPO

A legislação educacional brasileira nos oferece ampla base legal para a implementação de políticas públicas e práticas educacionais que atendam às particularidades da vida e da realidade do meio rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), em seus Art. 28º e 23º, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando às necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo. Essas adequações são importantes, pois, a simultaneidade entre trabalho e escolarização no meio rural tem interferido muito negativamente no processo de escolarização dos sujeitos do campo forçando-os muitas vezes a se evadir da sala de aula para cuidar da sobrevivência.

Em consonância com a LDBEN, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” oportunizam a efetivação de políticas públicas e as práticas educacionais que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo. Elas foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida, numa vinculação estreita com sua realidade existencial, referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais. (Art. 2º, Parágrafo único)

Em seus Artigos 3º, 6º e 10, respectivamente, a Resolução indica, que o Poder Público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional;

proporcionar Educação infantil e Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista; e que o projeto institucional das escolas do campo, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

A Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação também fortalece as referências legais que deveriam assegurar a qualidade da educação ofertada às populações do campo ao estabelecer as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O artigo 1° dessa Resolução, indica que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

No artigo 7°, essa mesma Resolução estabelece que a educação do campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo.

Em que pese os avanços conquistados no âmbito da legislação, os estudos e intervenções que temos realizado sobre a realidade da educação e das escolas do campo através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da UFPA; nos revelam ainda grandes desafios a serem enfrentados pelas populações do campo para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e

os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais específicas que definem os parâmetros de qualidade do ensino público.

De fato, quando refletimos sobre as disparidades existentes entre a realidade das escolas do campo e os marcos legais definidos e em vigência, duas questões emergem e merecem ser consideradas pelos gestores públicos, ONGs, movimentos sociais e instituições e grupos de pesquisa quanto à elaboração de políticas, estratégias e práticas educacionais para o meio rural, a saber: a) no desenvolvimento histórico do sistema de ensino em nosso país, o fator de localização da população se constitui enquanto elemento intensificador da desigualdade na oferta de oportunidades de escolarização, de forma que, quanto mais próximo dos centros urbanos, maiores são as oportunidades de ensino da população; b) a ampliação das oportunidades de ensino efetivada a partir da instituição da legislação vigente, não têm sido capaz de provocar alterações significativas no atendimento à escolarização dos povos do campo.

Miguel Arroyo, em suas reflexões sobre essa problemática, nos ajuda a compreender melhor essa situação ao afirmar que quando a terra, o território e as formas de produção das populações do campo encontram-se ameaçadas, são ameaçadas também a base da produção da existência e identidade dos sujeitos: a produção da infância, da adolescência e da juventude; a ESCOLA também é ameaçada; e, nesse sentido, ele mesmo esclarece, que o fato das escolas do campo somente serem de 1ª a 4ª séries, não é só porque estão distantes, não há dinheiro, porque os políticos não têm vontade... Mas porque na realidade o único tempo mais ou menos reconhecido como tempo de direitos é de sete a 10 anos. A infância tem uma vida muito curta no campo, por isso a educação da infância tem uma vida muito curta no campo. A adolescência não é reconhecida, porque se inserem precocemente no trabalho, e a juventude se identifica com a vida adulta precocemente. Daí porque não temos educação mais do que de 1ª a 4ª no meio rural. E, por esse motivo, a escola do campo possui como um de seus mais importantes desafios, trabalhar com as configurações de infância, adolescência e juventude não legitimadas

e ameaçadas.

Dados oficiais, extraídos do Censo Escolar do INEP, que revelam informações sobre o atendimento escolar dos sujeitos do campo fortalecem a afirmação de Arroyo, ao evidenciar o grande número de escolas multisseriadas existentes no meio rural, responsáveis em grande medida pela oferta somente dos anos iniciais do Ensino Fundamental à população do campo. No ano de 2006, o Censo indicava a existência de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no país, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural. No ano de 2009, apesar dos dados não estarem ainda totalmente consolidados, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, e um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados.

Esses dados são preocupantes, pelo fato das escolas do campo multisseriadas apresentarem um conjunto de particularidades que compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no meio rural, distanciando-se sobremaneira dos marcos legais explicitados anteriormente.

Parte significativa das escolas multisseriadas possuem infraestrutura precária e funcionam, em muitas situações, sem prédio próprio, na casa do professor, de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc; sem energia, água, equipamentos e dependências necessárias para o funcionamento adequado. Os materiais didáticos e pedagógicos são muito escassos nessas escolas; seus estudantes enfrentam muitas dificuldades para chegar à escola, relacionadas às longas distâncias e à oferta do transporte escolar; e as condições precárias de vida no campo impõem a eles a realização de atividades produtivas durante o período letivo, que os afasta da escola, provocando a evasão e a repetência dos mesmos.

Os professores das escolas multisseriadas atuam em múltiplas séries concomitantemente, reunindo muitas vezes estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula, situação em que a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. E, grande

parte deles é temporário e sofre interferências no trabalho advindas de gestores públicos, políticos ou empresários, como reflexo das relações políticas que envolvem o poder local, mudando constantemente de escola em função da instabilidade no emprego.

Os professores também enfrentam uma sobrecarga de trabalho nessas escolas, pois além das atividades docentes, são forçados a assumir outras funções, na escola, como: faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, e na comunidade, como: líder comunitário, agente de saúde, parteiro, etc. Essa situação interfere na condução e organização do trabalho pedagógico, provocando angústias e dilemas entre os docentes, por encontrarem-se isolados, querer desenvolver um trabalho de qualidade, e serem pressionados pelas secretarias de educação a assumir encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados, desconsiderando as indicações legais explicitadas anteriormente.

As alternativas mais utilizadas pelos docentes, para viabilizar o trabalho pedagógico e o planejamento curricular nessas escolas têm sido: a fragmentação da turma em séries, reunindo os estudantes em fileiras ou proximidades dos quadros de giz ou dividindo o tempo de quatro horas diárias para atender os estudantes alternadamente; a elaboração de tantos planos, estratégias metodológicas e avaliação diferenciados quanto forem as séries reunidas na turma; e a utilização do livro didático como única fonte de acesso aos conteúdos curriculares, sem atentar com clareza para as implicações dessa atitude, uma vez que esses manuais impõem um currículo deslocado da vida e da cultura das populações do campo.

Essas situações no conjunto associam as escolas do campo multisseriadas diretamente ao fracasso escolar, motivando os sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade, a considerá-la "*um grande problema*", "*um mal necessário*", um empecilho ou mesmo um impedimento para que o direito à educação de qualidade seja assegurado nas escolas do campo, e, portanto, perseguirem sua transformação em turmas seriadas, como única alternativa para que o sucesso na aprendizagem

ocorra.

A estratégia mais utilizada pelos gestores públicos para a solução dessa problemática tem sido a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais e transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Dados oficiais do INEP, do Censo Escolar de 2006, fortalecem essa argumentação ao revelarem que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024 em 2002 para 50.176 em 2006 e as matrículas nesse mesmo período passaram de 2.462.970 para 1.875.318; e que houve um crescimento no deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006.

De fato, a inexistência de escolas suficientes no campo tem imposto o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental para as escolas localizadas no meio urbano em todo o país, problema esse, que se agrava à medida que os alunos vão avançando para as séries mais elevadas, onde mais de 90% dos alunos do campo precisam se deslocar para as escolas urbanas para cursar o Ensino Médio (INEP, 2002). Se adicionarmos a esses dados, as dificuldades de acesso às escolas do campo, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as condições de tráfego das estradas, concluiremos que a saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola, uma imposição e não uma opção dos estudantes do campo.

Através do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), iniciamos em 2008 uma pesquisa, financiada pelo CNPq e pela FAPESPA, com o objetivo de analisar os impactos da política de nucleação das escolas rurais e sua vinculação ao transporte escolar na vida e na aprendizagem dos estudantes e das comunidades rurais.

Como referência para a discussão sobre essa problemática, apresentamos inicialmente o que prevê a Resolução nº 2 da CEB/CNE, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No Art. 3º, essa Resolução estabelece que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser oferecidos nas próprias comunidades rurais, e que os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades; porém, em nenhuma hipótese deveriam ser agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Essa mesma Resolução, em suas artigos Art. 4º e 10, estabelece que quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas no planejamento e definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida entre a residência e a escola. E, quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser consideradas as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. Isso tudo, planejado ainda em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

Complementando as indicações referentes à legislação educacional, os questionamentos e inferências realizadas a partir da revisão da literatura, do levantamento documental e da pesquisa de campo que estamos realizando em dois municípios do Estado do Pará, nos permitem levantar as seguintes reflexões:

- A implantação da nucleação nos municípios vem seguindo

o modelo de outros países com pouca flexibilidade, se definindo pelo fechamento de pequenas escolas unidocentes, agregada ao transporte dos estudantes para escolas melhor estruturadas, que cumprem a função de núcleo administrativo e pedagógico; ou pela estratégia de manutenção das pequenas escolas, com a transferência administrativa das mesmas para uma escola-pólo, com melhor estrutura (polarização);

- Os governos têm lançado mão da nucleação enquanto estratégia em defesa da melhoria da qualidade das escolas do campo, utilizada como forma de obtenção de uma maior eficiência na gestão escolar, limitando, no entanto, essa ação à otimização de recursos didático-pedagógicos e humanos, racionalização na oferta dos serviços educacionais e diminuição do número de escolas e salas de aula isoladas.

- As experiências de nucleação existentes no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais, gerando conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção das identidades das escolas e dos sujeitos do campo;

- Os processos de nucleação são implantados no país com vinculação direta ao transporte escolar dos estudantes do campo, desconsiderando que a permanência das crianças e adolescentes no campo é fundamental para a preservação nesse espaço de redes sociais e produtivas; e que o deslocamento dos alunos para os centros urbanos incentiva a saída das famílias de suas propriedades.

- A escola, na maioria dos casos, é o único equipamento público existente nas pequenas comunidades rurais, ela significa a presença visível do estado nessas localidades; e sua presença nas comunidades se constitui como elemento de afirmação dos modos de vida e convivência das populações campo; e instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem ampliando suas capacidades de compreensão e intervenção nos processos em que se inserem;

Essas reflexões, encontram-se em consonância com o que vêm apontando a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*, que desde a década de 90, vem reivindicando políticas públicas educacionais que assegurem o direito à educação de qualidade dos povos do campo, garantido o acesso e a universalização da escola no e do campo, conforme indica Caldart (2000), No: o povo tem direito a ser educado no lugar em que vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais; (...) rompendo, dessa forma, com o círculo vicioso de que se estuda para sair do campo e/ou se sai do campo para estudar.

Assim, se faz necessário compreender e afirmar, que fazer com que a escola chegue às pequenas comunidades rurais é muito importante, entretanto, isso somente não é suficiente, é preciso ir mais além, e fazer com que a escola possa democratizar os saberes produzidos pela humanidade, interagindo com a população, dialogando com as culturas locais e valorizando os seus modos de vida e produção da existência.

Diante de situações existenciais tão ricas que compõem o manancial de saberes, experiências e tecnologias produzidas pelas populações do meio rural, é inadmissível que as políticas e práticas educacionais continuem a serem elaboradas e materializadas apartadas das especificidades e singularidades que constituem os modos de existir próprios do campo.

No cotidiano de suas relações sociais, as populações do campo vivenciam situações próprias de trabalho e produção; enfrentam particularidades nos diversos ambientes em que vivem; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos, e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e convivência nos vários espaços sociais em que participam. Por esse motivo, todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, representantes das comunidades e de movimentos e organizações sociais, podem e devem envolver-se na construção das políticas e práticas educacionais para o meio rural. Eles, definitivamente, têm

muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado *com os sujeitos, com as populações e movimentos sociais e não para eles*, como tradicionalmente ocorre. Essa é a das estratégias para consolidar a participação, o protagonismo e o empoderamento dos sujeitos e populações do meio rural.

Destaca-se ainda, a importância e a necessidade de que os processos e espaços de construção das políticas e práticas educacionais a serem implementadas no campo se pautem pela perspectiva da educação dialógica, que inter-relaciona sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e afirmando seu caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e, entre o campo e a cidade, sem desconsiderar os conflitos inerentes a esses processos.

Um dos estudos realizados pelo GEPERUAZ (2007), tomando por base os dados do Censo Escolar de 2006, fortalece a argumentação referente a afirmação do caráter inter/multicultural que deve permear as políticas e práticas da Educação do Campo, ao constatar que do universo de escolas de Educação Básica existentes no Estado do Pará, 75% encontrava-se localizada no meio rural, e destas, 9,4% das escolas encontrava-se localizada em Assentamentos Rurais, 3,9% encontrava-se localizada em Colônia Agrícola, 0,08% encontrava-se localizada em Comunidade Garimpeira, 1,1% encontrava-se localizada em Comunidades Indígenas, 0,12% encontrava-se localizada em Comunidade Praiana, 2,3% encontrava-se localizada em Comunidade Quilombola, 26,6% encontrava-se localizada em Comunidade Ribeirinha, 37,4% encontrava-se localizada em Comunidade Rural, 0,12% encontrava-se localizada em Comunidade Rural em Fazenda, e 17,7% encontrava-se localizada em Comunidade Vicinal.

Contudo, isso só será possível, se forem reconhecidas e legitimadas na sociedade e nos espaços educativos as experiências e os saberes sócio-culturais, produtivos e educativos que vêm sendo produzidos e efetivados na territorialidade do campo, protagonizados pelos diversos sujeitos, populações, movimentos e organizações

sociais do meio rural.

Na agenda desses sujeitos coletivos, um conjunto de questões têm sido pautadas, entre as quais se destacam:

- a inclusão da educação no âmbito dos direitos sociais, ressaltando que o direito à educação não se separa da pluralidade de direitos humanos que precisam ser garantidos e ampliados: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc., o que implica dizer, que o direito à educação não se materializa apenas no plano da consciência política, mas se atrela com a produção e reprodução mais elementar da vida.

- a ampliação da esfera pública com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e Sociedade com vistas à democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse processo, a participação social se torna mais efetiva na construção de políticas públicas e o controle social tem mais chances de se materializar e enfrentar a vulnerabilidade das escolas e das populações do campo, que muitas vezes encontram-se à mercê das conveniências dos grupos com poder local.

- o fortalecimento da consciência coletiva e cidadã, seja no Estado, na academia, nas organizações e movimentos sociais ou no campo da educação, em favor da construção de políticas e práticas educativas capazes de enfrentar as desigualdades históricas sofridas pelas populações do campo e subverter o padrão universalista e generalista que tem inspirado predominantemente as políticas educacionais e não tem dado conta de universalizar o direito à educação das populações do campo.

- a transgressão à visão que projeta a cidade como o ideal de desenvolvimento e o rural como a permanência do atraso, implicando na elaboração de políticas e práticas educacionais que afirmem a compreensão de campo como espaço de vida, trabalho e de novas relações com a natureza, de produção e reprodução da existência social e humana com dignidade e sustentabilidade.

Essas questões nos remetem à urgência de problematizarmos e redimensionarmos os indicadores de referência que hegemonicamente

orientam as políticas educacionais vigentes, e determinam os rumos de sua implementação sob a égide da relação *custo/benefício*, inspirados em parâmetros mercadológicos, competitivos, empreendedores e de excelência com vistas à *empregabilidade* e aquisição do *capital cultural* que assegure destaque nos *Rankings* nacionais e internacionais.

Os índices estatísticos disponíveis, matéria prima que alimenta esses *rankings*, resultantes de avaliações de caráter quantitativas e generalizantes que têm (in)vadido o sistema educacional brasileiro e mundial no período mais recente, não têm produzido outro resultado, senão atestar o estado de falência que enfrenta a educação pública no país, ao evidenciar que milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos têm acesso à escola, mas, por sua própria incapacidade, fracassam, são reprovados, “abandonam” a escola porque supostamente “não aprendem” e, por isso, não terão acesso a um patrimônio cultural que pode fazer muita diferença em suas trajetórias pessoais.

Esses exames, em última instância, terminam por ratificar as desigualdades sócio-educacionais, através de pretensas assimetrias cognitivas, atribuindo às classes populares, e dentre elas, às populações do campo, seu lugar de subalterno no mundo do trabalho e nas relações sociais; acirrando ainda mais o histórico *apartheid cultural* que mantém no país um profundo fosso entre os que têm, podem, sabem, são e os que não têm, não podem, não sabem, não são.

As reflexões de Arroyo (2006) nos ajudam a esclarecer melhor essa questão, ao chamar a nossa atenção para a relação que existe e tem sido bastante disseminada entre pertencimento do campo, escolarização e desigualdade social, uma vez que, o pertencimento do campo, é fator decisivo nas desigualdades sociais e especificamente nas desigualdades escolar e educativa, uma vez que a escola do campo trás as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda a história da construção da escola do campo.

A compreensão dessa situação tem motivado diversos atores institucionais e não-institucionais de diferentes esferas, incluindo aqueles que atuam no âmbito educacional, a apresentar intervenções propositivas que permitam vislumbrar a sua desconstrução e nos permitam ver a escola pública brasileira do lugar da produção de saberes, da inclusão social e da construção identitária; em outros termos, a realizar uma leitura que permita identificar, mapear, analisar e socializar experiências de instituições escolares e/ou educacionais que estão no contraponto da imagem sombria que os dados estatísticos insistem em refletir, difundir e afirmar.

No âmbito dessas intervenções propositivas, outros referenciais são requeridos para orientar indicadores de políticas e práticas educacionais, que oportunizem a compreensão da complexidade dos fenômenos educacionais e escolares e a reinvenção das concepções, práticas e processos educativos, especialmente da instituição escolar, capazes de transgredir à homogeneização, à (re)produção de modelos e à hierarquização, ressignificando a qualidade da escola pública sob outras bases.

A Escola é um direito de todas as pessoas! Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno e quem não passa por ela fica hoje em condição desigual. Mas, reconhecer isso não é o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela “contasse” nas vida das pessoas ou considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos que ocorrem na sociedade, e, em especial, nas relações sociais que são forjadas pelos sujeitos e populações do campo. (Caldart, 2008)

A Articulação Nacional Por uma Educação do Campo tem insistentemente nos advertido de que o campo com sua dinâmica histórica, com suas contradições e movimentos sociais, com os seus sujeitos e populações e com suas culturas e identidades/subjetividades tem produzido inúmeras experiências e políticas educacionais que em seu conjunto configuram o que hoje entendemos e denominamos de *Educação do Campo*, um referencial teórico-prático, epistemológico, ético que fundamenta uma política de educação da classe trabalhadora

do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, anti-capitalista, necessário à sobrevivência da humanidade; que envolve a escola, mas vai muito além dela, legitimando os processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. (Ibid. 2008)

Esse projeto de Campo e de Educação do Campo propõem que os saberes produzidos e acumulados no trabalho, na cultura e nas lutas sociais dos sujeitos do campo sejam considerados na construção das propostas educacionais e curriculares a serem assumidas pela escola e demais processos formadores que envolvem as populações do campo e que não haja preconceito e discriminação com relação à tradição cultural dessas populações.

Na prática, o que se reivindica, segundo Cadart (2008), é que O Universal seja muito mais universal, pois o que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, todo o esforço da *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias.

REFERÊNCIAS

ARROYO. Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. IN: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Plenária final – Síntese dos Grupos de Trabalho. IN: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL/PR. Lei 9394 de 20 /12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. IN: CALDAT. R. S. & BENJAMIM. César. Projeto Popular e Escolas do Campo. Coleção Por uma educação do campo, n° 3, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. IN: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli & MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Pretópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In. SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação. INCRA/Mda. Brasília 2008.

CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução n° 1, de 3 de Abril de 2002.

GEPERUAZ. Relatório da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica”, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.

_____. Relatório da Pesquisa “Curículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia. Apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – REBEP. INEP. Brasília. 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia:

retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém. 2005.

HAGE. Salomão Mufarrej & CORREA. Sérgio Roberto Moraes. Referências para a definição de políticas e práticas curriculares afirmativas das identidades culturais na Amazônia. Artigo publicado nos Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis, 2008.

INEP/ MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2002. MEC. Brasília, 2002.

_____. Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2006. MEC. Brasília, 2006.

Munarim, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Miguel González Arroyo

Professor Titular e Emérito da Faculdade de Educação da UFMG

As pesquisas e as análises destacam a diversidade de políticas e práticas educacionais, de convergências e tensões na formação e no trabalho docente. Que contribuições trazem os movimentos sociais em sua rica diversidade e especificamente os movimentos do campo e suas políticas e ações de formação?

Os movimentos sociais do campo colocaram em suas lutas como prioridade “professores do campo nas escolas do campo”. Essa luta parte de algumas constatações: a maioria dos educadores-docentes que trabalham nas escolas classificadas como rurais, não são do campo. Vão da cidade para lecionar nas escolas ditas rurais e voltam à cidade. Não são formados nas especificidades da realidade do campo, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade, cultura, identidades. Desconhecem a dinâmica econômica, social, política, cultural e de lutas nos campos. Não tem enraizamento cultural, identitário com os povos do campo. Como ser educadores(as) docentes nesse desenraizamento humano e nesse distanciamento entre o viver, ser na cidade e no campo?

Nesse quadro adquire todo sentido político-pedagógico a luta dos movimentos do campo por ter um quadro docente-educador do campo nas escolas do campo. Daí nasce uma das prioridades dos seus movimentos nas últimas décadas: criar mecanismos próprios de formação de educadores(as) docentes com enraizamento nas identidades, lutas, culturas do campo. Uma longa história de duas décadas de formação específica dos próprios movimentos de jovens-militantes-educadores(as) para a educação do campo.

Nessa formação se entrecruzam duas fronteiras: educação para a escolarização da infância, adolescência, dos jovens e adultos e educação na diversidade de processos, lutas, tempos de estudo,

de análise e reflexão que são inerentes aos movimentos enquanto sujeitos pedagógicos.

Essas fronteiras de formação foram se concretizando em mecanismos, tempos, espaços, metodologias. Em cursos formais e informais de formação de um corpo de militantes-educadores(as), docentes para as escolas dos acampamentos, assentamentos, escolas-família, formadas em cursos de magistério, Pedagogia da Terra, Formação de Professores do Campo, Indígenas, Quilombolas, Cursos de Pós-Graduação em convênios com universidades públicas e privadas. Foram se concretizando em produção de pesquisa, reflexão, material didático. Uma formação docente afirmativa da especificidade da educação-docência no campo.

Em outra fronteira interligada avançou a formação de militantes-educadores(as) dos diversos movimentos. O caráter pedagógico dos movimentos sociais exige estratégias formadoras dos movimentos e dos seus militantes. O movimento forma e exige militantes formados nas próprias pedagogias dos movimentos. Capacitados na pesquisa, reflexão, produção teórica sobre esses processos formadores. Assim como os partidos e o movimento operário criaram seus centros, escolas de formação, também os movimentos do campo criaram espaços, tempos, cursos, material e estratégias diversas de formação de militantes-educadores(as). A Escola Nacional Florestan Fernandes é um desses centros de formação mais representativos. As Conferências Nacionais de Educação do Campo que congregam militantes da diversidade de movimentos tem sido outro dos espaços de formação, articulados a uma pluralidade de encontros, seminários, cursos, estudos, produção didática, pesquisa e produção teórica. O movimento social é um dos espaços mais densos de formação humana.

Tentemos avançar nessa indagação que toca no tema do ENDIPE: Que contribuições encontrar nessa pluralidade de experiências de formação de educadores(as) docentes do campo para o repensar a formação docente?

PARA ALÉM DE VISÕES ESCOLARIZADAS FECHADAS

As políticas, os currículos e os ordenamentos que inspiram nossa tradição, as diretrizes de formação docente são pensados para a docência escolar e, sobretudo, para remediar problemas escolares. Na atualidade a motivação destacada é que formação docente para elevar a suposta baixa qualidade da escola pública, para elevar os índices de resultados nas avaliações, nacionais e internacionais, para elevar os acertos nos domínios de competências em áreas como letramento, interpretação de textos e matemática. Uma formação docente para resultados dos discentes. Uma visão fechada, instrumentalista de formação.

Essa visão escolar da educação e essa visão restritiva dos processos educativos dentro do currículo escolar têm levado a uma visão restritiva dos currículos e políticas de formação de docentes, educadores. Uma formação marcada por exigências pontuais à mercê de políticas de solução de problemas reais ou criados por concepções ora progressistas ora neoliberais, ora de mercado.

Em tempos não distantes propostas progressistas, críticas passaram a defender a formação de um perfil de professor, pedagogo progressista, crítico, pesquisador, com formação para autoria de projetos e currículos críticos e transformadores. O atual movimento de repolitização conservadora se contrapõe a esses ideários progressistas de educação básica e conseqüentemente a seus ideais formadores dos profissionais. As políticas de formação apontam para outros perfis de docentes mais pragmatistas.

Reconheçamos que a formação docente tem ficado refém dessas variações de tendências político-pedagógicas em torno da função da escola básica. A visão fechada do escolar tem levado a secundarização e ignorância da dinâmica social, econômica, política e cultural mais ampla, com suas complexidades e tensões.

Os próprios atores pedagógicos, professores, coordenadores, gestores das escolas e dos centros de planejamento, formulação, implementação, avaliação e controle do sistema são pensados e

formados como se distantes e imunes e imunizados a dinâmica social e suas tensões. Na condição de candidatos ao magistério ou a pedagogia e como estudantes são vistos e formados, ignorando sua condição social, racial, étnica, de gênero, campo ou periferia. Vistos como candidatos sem classe, sem origem, sem cor, sem gênero, obrigados a aprender competências, conhecimentos e didáticas universalistas, genéricos, válidos para todo coletivo, todo ser humano, todo meio social, racial, urbano ou do campo. Esse traço tão enraizado e persistente na visão dos profissionais da educação escolar tem levado a formação de um perfil neutro, generalista, insensível à dinâmica social, sem capacidade de sua análise e da compreensão das especificidades dos tempos e espaços, dos coletivos onde exercer a docência ou a gestão.

As experiências de formação que vem dos movimentos sociais, especificamente do campo, se contrapõem a essas tendências e a esses perfis de formação docente, neutros, descontextualizados. Esta é uma das contribuições mais significativas dos movimentos sociais para a formação docente.

Não vem a escola como uma entidade fechada em si mesma, alheia à dinâmica social, mas inserida, marcada, fazendo parte, tendo sua função nessa dinâmica social. Conseqüentemente não vem os docentes-educadores como recursos humanos a ser qualificados para elevar a qualidade de uma instituição fechada em si mesma, em seus critérios de qualidade, de resultados.

Uma das ênfases na formação será posta em partir de uma visão da escola e da docência contextualizadas. Partir do estudo da dinâmica tensa e complexa, do contexto social do campo, das tensões econômicas, sociais, políticas, culturais, que marcam a escola e, sobretudo, seus sujeitos mestres, alunos, famílias, comunidades. Conhecer essas realidades, formar nas capacidades, artes e sensibilidades sociais para conhecê-las, pesquisá-las, teorizá-las. Para nelas intervir passa a ser central nos perfis de docente-educador a ser formado.

FORMAÇÃO E CONTEXTOS ESPECÍFICOS

Essa visão contextualizada de escola e dos seus profissionais nos leva a outra contribuição relevante das experiências de formação nos movimentos sociais do campo. A dinâmica social se manifesta com suas especificidades nas cidades, nas periferias, nos campos, nas florestas. Nos modos de produção e de sociabilidade nos campos, nas tensões históricas pela posse, concentração da terra, por sua apropriação-expropriação, pelo direito à terra, vida, cultura. Se manifesta na especificidade dos territórios indígena, quilombolas, nos confrontos entre agricultura camponesa e agronegócio que fazem do campo um dos espaços sociais mais tensos em nossa história.

Essa realidade configura o campo como uma vivência específica de experiências humanas, sociais, políticas, culturais, cognitivas, éticas, estéticas, formadoras dos seus coletivos e povos diversos. Por outro lado, as lutas por projetos de campo em confronto, pela terra, os territórios, por modos de produção, por direitos à vida, cultura, terra dão a vida no campo especificidades formadoras. A especificidade do campo vem sendo politizada pelos movimentos.

Essa ênfase nas especificidades de vivências e de processos formadores se contrapõe a visões generalistas, únicas, descontextualizadas de escola, de currículos, de conhecimentos, de material didático e, sobretudo, de profissionais e de sua formação.

Nos cursos de formação de educadores do campo se parte do estudo do campo, que projeto de educação-formação, em que projeto de campo, de sociedade? Tendo essa especificidade de projetos de campo como ponto de partida a formação de educadores-docentes terá como referente opções concretas por projetos de campo, no projeto de sociedade. Conseqüentemente as escolas do campo, seus currículos e propostas formadoras terão um referente concreto. O perfil de educador-docente a ser formado e os currículos, terão essa especificidade. Para um projeto econômico, político, social de campo não terá sentido formar educadores(as) docentes genéricos, com domínios de competências genéricos, válidos para qualquer contexto

econômico, social, cultural. Sobretudo no tenso contexto político vivido pelos coletivos-povos do campo.

Nessa luta pela especificidade de um projeto de campo e nessa especificidade de tensões, lutas e de movimentos tem todo sentido que uma das fronteiras dessas lutas seja, “escola do campo no campo”. Contra políticas de fechar escolas, transportar crianças e adolescentes, desenraizá-las de seu chão cultural, de vida e identidade. Essa luta “escola do campo no campo” se complementa com “educadores(as) do campo no campo”. Vindos do campo, enraizados na sua cultura, saberes, modos de produção e de viver. Formar jovens das comunidades para o magistério, a pedagogia, a docência, para um projeto de escola do campo no campo.

Mas onde formar para essas especificidades? As tensões tem sido constantes diante dos currículos, das propostas, normas, diretrizes e políticas de formação generalistas predominantes nas faculdades de pedagogia e nos cursos de magistério e de licenciatura. Essa ênfase na formação de um perfil único generalistas, até progressista que faz parte de nossa tradição lança no sistema escolar profissionais supostamente aptos para todo magistério. Formação generalista que entra em crise diante da especificidade de contextos, de coletivos, de formas de viver as infâncias, adolescências e diante de contextos sociais, raciais, étnicos, dos campos e periferias onde os educadores(as) docentes tem de exercer sua docência e educação. Uma das causas da crise da docência está nessa formação sem focos específicos.

A urgência de superar essa tradição generalista, descontextualizada e avançar para propostas, diretrizes, currículos de formação mais focados nas especificidades e diversidades dos contextos, coletivos em formação é uma das lições a aprender dos movimentos sociais e de suas experiências de formação.

FORMAR EM DIÁLOGO DE CONHECIMENTOS

Uma das conseqüências da visão generalista que predomina em nossos currículos de educação básica e conseqüentemente de formação docente é carregar uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de verdade, de ciência, de validade.

Os currículos de educação básica seriam a síntese dessas verdades válidas, únicas, conseqüentemente os profissionais desses currículos terão de dominar esses conhecimentos e verdades válidas e validadas científica e racionalmente para bem transmiti-las, com competência. Essa lógica domina a visão escolar de conhecimento, de verdade, de validade e de racionalidade e conseqüentemente de licenciatura, docência e sua formação centrada nesses domínios. A afirmação desses conhecimentos e modos de pensar como únicos leva a negação de outros conhecimentos e de outras formas de pensar. Leva ao não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de conhecimento, de racionalidade.

As tensões dessa visão logo ficam expostas quando chegam aos cursos de magistério, de pedagogia da terra ou de formação de professores do campo, indígenas, quilombolas. Seus conhecimentos, racionalidades, formas de pensar o real e de pensar-se como coletivos, os saberes da militância dos movimentos, das lutas por terra, vida, território, modos de produção etc. serão desconhecidos ou ignorados, desprezados e inferiorizados. Chegam a centros de formação que ainda pensam que só a ciência é conhecimento válido, e ignoram outros conhecimentos vindos da experiência, da militância, dos movimentos sociais.

As experiências de sua formação estão carregadas de tensões. A visão de conhecimento, de verdade, de racionalidade, única, válida e validada que predomina nos centros de formação e de pesquisa se contrapõe ao reconhecimento da possibilidade sequer de que outros saberes, verdades, formas de pensar sejam possíveis. Sobretudo, não se reconhece que membros de coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e das periferias humanas vistos como ignorantes, irracionais,

no senso-comum pretendam se afirmar como sujeitos de experiências humanas, sociais, cognitivas, racionais e éticas merecedoras da condição de verdades e de conhecimentos validados em racionalidades sérias.

A histórica visão inferiorizante, segregadora, racista desses coletivos que ousam lutar por vida, terra, território, cultura, saberes, modos de pensar rebrota em defesa do conhecimento único, da racionalidade única. Tradicionais preconceitos e inferiorizações presentes nos próprios centros de formação, de pesquisa e de validação científica se fecham ao reconhecimento dos saberes, modos de pensar, visões de mundo e de si que os militantes-estudantes-educadores levam para os cursos de formação, do campo, indígena, quilombola.

Essas experiências tensas apontam para tensões já existentes nas concepções de conhecimento, de verdade, de formação docente que prevalecem nos cursos de pedagogia e de licenciatura, sobretudo. A chegada a esses cursos de jovens pertencentes a coletivos sociais, raciais, das periferias urbanas com experiências humanas, sociais, onde produzem conhecimentos, valores, concepções de mundo e de si e de seus coletivos são ignoradas nos currículos de formação. Experiência segregadora que quando profissionais reproduzirão com as crianças e adolescentes, jovens e adultos populares cujas experiências humanas, sociais, raciais, de gênero, espaço e modos de vida não serão reconhecidas como produtoras de saberes, modos de pensar, raciocinar, produzir valores, culturas.

Essa histórica inferiorização dos coletivos populares, das periferias e dos campos no próprio espaço do conhecimento e das ciências tem sido um dos mecanismos de reprodução de sua inferiorização histórica. Os padrões de conhecimento, de verdade, de racionalidade científica operam como segregadores da riqueza de experiências, de conhecimentos, de modos de pensar que esses coletivos produzem e levam para as escolas e para os cursos de formação e licenciatura. A esses padrões se contrapõem os militantes-estudantes dos movimentos sociais em formação que chegam aos

cursos de magistério, licenciatura, pedagogia.

Há propostas de formação que reconhecem essa riqueza de experiências de conhecimentos, de modos de pensar, de valores e culturas que esses militantes-educadores-docentes carregam e põem em diálogo. Um diálogo na diversidade que enriquece o campo do conhecimento, da verdade e da formação. Fechar-se a esse diálogo será continuar reproduzindo preconceitos no próprio campo dos conhecimentos, da formação. Será continuar reproduzindo processos fechados, segregadores de experiências, de conhecimentos e modos de pensar que podem representar formas de enriquecer, diversificar visões de mundo, de verdade, de formação, se abertos ao reconhecimento e ao diálogo de saberes.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS SUJEITOS DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

O diálogo de conhecimentos e de processos de formação será possível se avançarmos no reconhecimento dos coletivos populares, dos trabalhadores das cidades e dos campos como sujeitos produtores de conhecimentos, de verdades de formas de pensar, de valores e culturas. Mais ainda se os currículos de formação, as diretrizes e políticas reconhecerem nos movimentos sociais em sua diversidade sujeitos de políticas, de democratização do Estado e não meros destinatários agradecidos de políticas, diretrizes, currículos pensados do lado de cá para o lado de lá, para os coletivos da outra margem, das periferias, dos campos, dos coletivos diversos em raça, gênero, classe, etnia, pensados como inferiores.

A diversidade de movimentos tem em seus horizontes políticos a luta pelo seu reconhecimento na justiça, na igualdade. Não através das tradicionais políticas distributivas, compensatórias, inclusivas, mas através do seu reconhecimento como atores, sujeitos coletivos de políticas afirmativas, na reforma agrária, urbana, educativa. Inclusive sujeitos de políticas afirmativas de formação.

Este o sentido do conjunto tão rico de experiências de formação

de docentes-educadores do campo, quilombolas, indígenas. Não esperam ações formadoras benevolentes do Estado e se afirmam sujeitos de políticas. Inventam tempos, espaços múltiplos, diversificados de formação. Assumem programas, currículos, centros de formação.

Por aí os movimentos sociais ultrapassam a tradicional relação de destinatários de políticas para se afirmarem sujeitos, atores de políticas. Uma inversão histórica da maior relevância na formulação de políticas e na relação movimentos sociais/Estado. Não esperam por ações, propostas do Estado, se adiantam mostrando propostas, ações e intervenções, não apenas a serem efetivadas no terreno de seus movimentos, mas das instituições do Estado. Não dispensam as políticas e instituições públicas do Estado. Não se pensam substituindo-o com suas ações formadoras complementares. Buscam a articulação entre suas propostas e ações de educação e de formação e as ações do Estado. Uma articulação nem de submissão nem sempre pacífica. Freqüentemente tensa.

O Estado tende a ver os movimentos sociais como centrais no apontar carências, injustiças, exclusões, mas se reserva o direito de encaminhá-las, processá-las, tentar respostas na lógica do Estado. Ele compreensivo e responsável elaborará e implementará as políticas que julgar mais apropriadas. As instituições formadoras e seus gestores frequentemente incorporam essa visão.

Os coletivos sociais em movimento reagem a esse papel de meros indicadores de demandas à espera de soluções do Estado e de suas instituições e se afirmam sujeitos de políticas, co-participes de intervenções. Os movimentos sociais vem abrindo espaços de democracia no próprio território do Estado e de suas políticas e instituições públicas. Apontam não apenas para novos estilos mais democráticos de formulação, implementação de políticas, de agrárias a educativas, mas sobretudo apontam para uma repolitização do Estado e dos limites de sua exclusividade na definição de políticas. Neste caso de políticas educativas e de formação. Nessas tensas relações entre movimentos sociais e Estado aqueles não pretendem substituir o Estado, nem criar seus espaços e políticas isoladas dos espaços e

políticas públicas. Mas avançar para um pacto político.

As políticas e instituições, os cursos e experiências de formação em que os movimentos sociais avançaram significativamente podem e devem ser um dos espaços-experiências desse diálogo-pacto político. O que pode significar? Que os movimentos se abram a mostrar sua riqueza de experiências de formação; que os órgãos de apoio à pesquisa e reflexão teórica apoiem pesquisas, estudos para a compreensão de seus significados; que os órgãos de formulação de diretrizes e de currículos de formação incorporem essas experiências; que não sejam reprimidas negando-as os recursos necessários, como está acontecendo com a riqueza de experiências de formação no PRONERA; que essas experiências não fiquem periféricas nas universidades, nos cursos de pedagogia e de licenciatura; que sejam assumidas como cursos legítimos, periódicos, no conjunto de oferta de cursos das universidades. Porém sem destruir a especificidade formadoras, de coletivos específicos, para comunidades específicas. Mantendo seu direito a processos específicos, afirmativos de acesso e permanência nas universidades.

Reconhecer que as ricas experiências de formação acumuladas pelos movimentos sociais, especificamente para a educação do campo e para a formação de docentes-educadores do campo no campo, podem representar um mecanismo fecundo de repolitização radical do Estado, de suas políticas e instituições sócio-educativas. Uma repolitização radical das políticas, currículos e diretrizes de formação.

Nos cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Professores do Campo, indígenas, quilombolas chega uma diversidade social, racial, étnica, dos campos que não chega nos cursos regulares de pedagogia e de licenciatura. Essas experiências de formação pode representar processos de democratização das universidades, dos cursos e currículos de formação. Democratização que reconheça as diferenças, os coletivos diversos, suas formas de luta por direitos como uma riqueza. Reconheça o direito às diferenças inclusive de sujeitos e processos de formação. Entrar dentro e mudar por dentro.

EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Gelsa Knijnik

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

INTRODUÇÃO

O fio condutor da discussão que empreendo sobre o tema deste Simpósio foi construído a partir de minha experiência acadêmica (e de vida) construída junto a um dos movimentos sociais brasileiros camponeses de maior vitalidade – o Movimento Sem Terra. Considerei, então, a pertinência de examinar questões que, oriundas da Educação Matemática – área do conhecimento à qual minha trajetória de pesquisa está estreitamente vinculada –, pudessem contribuir, de algum modo, para o debate ensejado pelo XV ENDIPE sobre a educação do campo e movimentos sociais. Mais especificamente, busco refletir, aqui, sobre o que tenho aprendido, em meus estudos da obra de maturidade de Ludwig Wittgenstein e de seus comentadores, como o professor Mauro Lúcio Leitão Condé (1998, 2004), da UFMG, sobre uma idéia expressa na “Declaração de 2002” do movimento “Articulação Por Uma Educação do Campo”, que congregava um amplo conjunto de entidades e movimentos sociais camponeses brasileiros, sob a liderança do Movimento Sem Terra. Nesse documento, a “Articulação” destacava a necessidade de

duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo (...) (KOLLING ET ALII, 2002, p.19).

Essa citação interpela a nós, professoras e professores, sob múltiplos aspectos: Que sentido podemos atribuir a essa necessidade de construir uma escola *do* campo, com as marcas da cultura camponesa? Como as diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar, em especial a Matemática, têm lidado com a cultura camponesa? São questões como essas que têm me mobilizado a refletir sobre as práticas das formas de vida camponesas (KNIJNIK, 2006), buscando examinar, com ferramentas wittgensteinianas, os jogos de linguagem que as constituem. Com esse intuito, apresento, inicialmente, mesmo que de modo sucinto, algumas das noções do filósofo austríaco que serão úteis na análise que busco empreender.

DO REFERENCIAL TEÓRICO

As posições do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (2004) que correspondem ao que é conhecido como sua fase de maturidade, da qual a obra mais referida é “Investigações Filosóficas” ajudam a pensar sobre as questões que, neste simpósio, busco discutir. Como escrevi anteriormente (KNIJNIK, 2008), nessa obra os argumentos do filósofo sobre como funciona a linguagem apontam para uma concepção oposta a de seus trabalhos anteriores. Wittgenstein (2004) considerará que não existe a linguagem, senão linguagens, no plural, identificando-as com uma variedade de *usos*. Esses distintos usos, como destaca Hallett (in Condé, 1998, p. 42), se referem a um contexto muito mais amplo do que o contexto verbal.

Diferentemente de suas posições anteriores, nessa segunda fase, Wittgenstein passa a ver a linguagem “(...) como uma ‘forma de vida’ tecida no todo da textura das relações sociais (I.F.23) e que pertencem à história de nossa natureza, assim como andar, comer, beber, jogar (I.F.25)” (HALLET, in CONDÉ, 1998, p. 90). Desse modo, intérpretes de Wittgenstein atribuem ao *uso* uma dimensão social, “uma instância a partir da qual significações são criadas (...) e os diversos jogos de linguagem são engendrados (CONDÉ, 2004:48)”.

Tais jogos, no entanto, não podem ser vistos como completamente afastados uns dos outros. Para Wittgenstein (2004), ao contrário, os diferentes jogos de linguagem “se parecem”, têm como que um parentesco, o qual denomina por *semelhanças de família*. Com o apoio das ferramentas wittgensteianas aqui brevemente mencionadas, é possível argumentar (como realizei em Knijnik (2007) sobre a existência de distintas matemáticas – como a matemática acadêmica, a matemática escolar, a matemática camponesa etc – com o fundamento de que tais matemáticas correspondem a formas de vida peculiares, que põem em ação jogos de linguagem, constituídos por regras específicas que conformam sua gramática. Cada um desses jogos teria sua especificidade, mas também guardaria, em diferentes graus, semelhança com outros jogos (quer seja os produzidos pela forma de vida à qual está associado ou por outras formas de vida).

Exemplo disso é modo de “arredondar números” praticado na escola. Conforme anteriormente discuti (KNIJNIK, 2008), os materiais didáticos que circulam no currículo escolar ensinam, para arredondar um número de dois algarismos, se a unidade tiver um valor acima de 5, é indicado que se faça o arredondamento para a dezena imediatamente superior; no entanto, se o valor unidade for inferior a 5, a orientação é de que o arredondamento seja feito para a dezena imediatamente inferior. Essa regra de arredondamento praticada pela escola é parte da gramática das formas de vida escolares, com suas marcas de abstração, de transcendência. Na forma de vida camponesa Sem Terra, como tenho aprendido com os integrantes desse movimento social, a prática de arredondar é praticada por meio de outra regra (que mesmo tendo semelhanças com a escolar, apresenta especificidades).

Como um camponês Sem Terra explicou, ao estimar o valor total do que seria gasto por ele na compra de insumos para a produção, fazia arredondamentos “pra cima” nos valores inteiros, ignorando os centavos, uma vez que não desejava “passar vergonha e faltar dinheiro na hora de pagar”. No entanto, se a situação envolvesse a venda de algum produto, a estratégia utilizada era precisamente a oposta. Neste caso, os arredondamentos realizados eram “pra baixo”,

pois “não queria me iludir e pensar que ia ter mais do que tinha [de dinheiro]” (KNIJNIK WANDERER OLIVEIRA, 2005).

De imediato vemos a semelhança existente entre as duas regras acima. Mas há uma peculiaridade que as diferencia: no jogo produzido pela forma de vida camponesa, de modo diferente do praticado na escola, há uma estreita vinculação da estratégia de arredondar com as contingências da situação. É a imanência da racionalidade camponesa Sem Terra versus a transcendência da racionalidade da matemática escolar eurocêntrica. Caberia indagar, então: Como operam – ou operariam – essas racionalidades tão díspares nos processos de escolarização das crianças, jovens e adultos do campo? Que tensionamentos estão aí envolvidos? A próxima seção está dedicada à discussão dessas indagações.

IMANÊNCIA VERSUS TRANSCENDÊNCIA NA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) DO CAMPO

Em minha trajetória de trabalho junto ao Movimento Sem Terra, tenho aprendido sobre o anseio – legítimo – dos movimentos sociais camponeses em terem acesso ao saber matemático hegemônico, o que temos chamado usualmente de matemática. Seria redundante, aqui, deter-me na análise das razões que os levam a reivindicar a urgência histórica para a efetivação desse acesso. Em uma sociedade altamente tecnologizada, autores como Ole Skovsmose (2007) tem estudado os modos pelos quais a ciência matemática tem se constituído em uma ferramenta importante em nossa vida cotidiana de modo amplo e, em particular, nos processos laborais, como os que envolvem o planejamento, cultivo e comercialização da produção dos assentamentos do Movimento Sem Terra. Isso certamente torna-se ainda mais relevante na administração de suas cooperativas. Portanto, na especificidade da Educação Matemática, estamos comprometidos em favorecer o acesso dos homens e mulheres do campo aos saberes matemáticos hegemônicos que operam na sociedade contemporânea, acesso a esses jogos de linguagem que constituem a matemática

escolar – uma recontextualização, no sentido dado por Bernstein (1996) – da matemática acadêmica formal e abstrata praticada pelos cientistas. Essa tarefa, envolvendo o domínio de jogos de linguagem muito particulares, conformando uma gramática muito específica, marcada pela abstração, pelo formalismo, pela assepsia, produz tensões e linhas de fuga nos processos educativos camponeses. Mesmo cientes da complexidade aí envolvida, do quanto inclusive temos fracassado na transmissão dos conhecimentos matemáticos hegemônicos às novas gerações e aos adultos que ao longo da história foram alijados dos processos de escolarização, mesmo cientes de tudo isto, sabemos que “somente” transmitir este conjunto de saberes que compõem a matemática escolar é insuficiente. A análise que realizo, na próxima seção, sobre uma parte do trabalho pedagógico desenvolvida em um Curso do MST oferece elementos que clarificam esse posicionamento.

MATEMÁTICAS EM UM CURSO DO MOVIMENTO SEM TERRA

Com vistas à escolarização, em nível do Ensino Fundamental, de seus militantes e dirigentes do Estado do Rio Grande do Sul, o Movimento Sem Terra promoveu, em 2003, um curso oficialmente reconhecido pelos órgãos estatais. A experiência, descrita e analisada, em profundidade por Marli Zimmermann de Moraes (2005), em sua monografia “Desconstruindo a compartimentalização do conhecimento: uma experiência de educação de jovens e adultos no MST/RS”. A autora apresenta, como

característica fundamental desta turma (...), a inserção e atuação no MST, na qual 66% das pessoas já atuaram ou estavam exercendo funções de dirigentes regionais ou estaduais e 34% atuavam em diversos setores do Movimento. (...) [a] faixa etária predominante era a idade entre 30 e 40 anos, que representava 65% da turma, sendo que 15 % tinha idade entre 40 e 50 anos e 20%

entre 20 e 30 anos. Estes indicadores mostram que a turma além de uma bagagem de luta social possuía também uma significativa trajetória de vida. O que precisou ser considerada na proposta do curso (...). Quanto à constituição da turma pelo critério de gênero, constatamos que 75% eram do sexo masculino e 25% do sexo feminino. Este percentual revela que a militância do MST ainda está bastante masculinizada, sendo este um tema que vem sendo trabalhado no Movimento, visando criar as condições para uma maior atuação das mulheres em instâncias e cursos. Esta questão também foi um dos objetos de estudo e debates da turma em seu processo formativo (Moraes, 2005, p. 22).

Com vistas à escolarização, em nível do Ensino Fundamental, de seus militantes e dirigentes do Estado do Rio Grande do Sul, o Movimento Sem Terra promoveu, em 2003, um curso oficialmente reconhecido pelos órgãos estatais. O trabalho pedagógico desenvolvido na área da matemática, em consonância com a proposta do curso, foi desenvolvido em tempos educativos distintos: tempo escola e tempo comunidade, abrangendo um conjunto de atividades, analisadas em Knijnik & Wanderer (2008). Para os propósitos deste simpósio, vale mencionar, inicialmente, os significados atribuídos pelos participantes do curso à matemática na qual tinham sido escolarizados. Ao criticarem-na, destacaram suas marcas de assepsia, formalismo e abstração:

A matemática, na escola, era bem tradicional, me parece. Não tinha muita ligação com a agricultura, era mais de decorar a tabuada, não tinha relação com a prática. A gente não ia até a horta ver o que precisava, era mais direcionada para o povo sair do campo. Sem se dar conta, a gente sabia muito. Aprendia com as gerações passadas, os pais e avós, só que a escola não aperfeiçoa este aprendizado popular. A educação não era voltada

para nossa realidade, a realidade do campo. (...) A matemática está envolvida em todas as áreas, desde a geografia, de tantos hectares que tem no Brasil, no estado, numa região. Está ligada à geografia, à natureza, no contexto geral, e em todas as matérias e áreas. O custo da produção, do custo do que a gente gasta no Movimento, do que você está gastando e do que você poderia estar aproveitando melhor. (...) O meu corpo se acostumou a trabalhar com a força física. Agora, a mente acostumou a não se desenvolver, agora é que está se desenvolvendo. Estudar não é uma coisa fácil (André, grifos nossos).

Hoje a gente sabe que a matemática faz um conjunto com todas as outras matérias: geografia é número, português é número, ciências é número, música também é número. Eu costumo dizer que as notas de violão também são uma continha de matemática, que um mais um, menos um, mais dois, menos três... A última etapa (do Curso) que nós tivemos percebemos com aquela discussão lá da fazenda do Southal, o quanto de coisas que a gente aprendeu. Enfim, é esta matemática que nós temos que aprender: somar, dividir e multiplicar a partir de uma realidade que está posta. Quantos mil ou milhões de hectares têm hoje, com a necessidade de reforma agrária, de distribuir estas terras. E a outra, é saber se você vai colocar uma quantidade "x" de milho, numa quantidade "x" de terra, qual é a produção que vai dar. O sistema capitalista usa muito bem a matemática para iludir os pobres. Então quem compreende a matemática hoje não é enrolado, nunca vai ser logrado, iludido. Pra luta, nós precisamos aprender matemática.

Eu gostei desta última aula que nós tivemos de aprender novas fórmulas, aquela história de usar o “x” (refere-se ao trabalho com equações de 1º grau desenvolvido em uma das etapas do Curso). Eu tinha interesse de me aprofundar mais neste cálculo de equações, porque às vezes tu diz assim: no custo da produção, neste caso, como uma coisa simples como as equações de primeiro grau podem representar tanto para uma pessoa que vislumbra aplicações práticas para uma questão matemática, que quando nós aprendemos nas primeiras séries não damos valor, justamente, porque não vemos aplicações práticas – nosso ensino é uma porcaria. (...) A parte da matemática é uma evolução na nossa cabeça, na verdade, mais do que isso. (...) Eu acho que o conhecimento, a informação é um poder, serve para usar a teu favor e contra também. O debate na sociedade, quantificar os dados, denunciar o latifúndio. E contra, manipulando as informações que hoje é o que a sociedade faz. Na luta pela terra, a matemática ajuda a subsidiar, fundamentar o debate. Mostrar as injustiças sociais, os desempregos gerados, então, não é só aquele $2 + 2$, números sem vida. Nós elaboramos um texto, aquele lá de São Gabriel, que tem vida em jogo, tem família, toda uma situação de corrupção, de falta de informação, um contexto muito maior.

Eu aprendi a gostar da matemática com o meu pai. Encontrei dificuldade na 5ª série em algumas coisas, como por exemplo: raiz quadrada, embora a professora viesse na minha classe explicar a dita conta da raiz quadrada, eu não conseguia entender, todas as vezes que ela dava aquele exercício, ela vinha e me explicava, mas eu não conseguia entender, eu não sabia o quê

que ela queria com aquilo. A minha maior dificuldade na matemática agora é naquelas continhas de “x” Não sei como se trata o nome daquilo, pra mim a matemática é um “bicho de sete cabeças” (...) Então, meu pai comprava o caderno e ensinava algumas coisas em casa, tipo continha de mais, de menos, de dividir. Ele fazia na cabeça e se eu fazia alguma coisa errada ele fazia eu recolher tudo de novo até achar o erro. Ele ia me explicando a lógica na cabeça dele. Eu aprendi a raciocinar acompanhando o raciocínio dele. Quando a professora chegava e dava uma explicação da matéria, se eu conseguisse pegar, entender a explicação dela, eu não tinha mais dificuldade. Se eu não conseguisse pegar na 1ª explicação ficava complicado, porque matemática tu não consegue estudar em casa, tem que prestar atenção direitinho é na explicação. Não adianta faltar uma aula e copiar a matéria de matemática depois, falta a explicação da professora. Agora eu entendo a raiz quadrada. Mas, se não pratica esquece. Talvez por que não se usa aquilo, se soubesse no que usar não esquecia.

Eu confesso que não tinha muita dificuldade também, eu conseguia pegar muito rápido. Eu nunca questioneei o porquê, pra mim era tudo cálculo, eu sempre achava que aquelas coisas eram para forçar o raciocínio, desenvolver o cérebro, nunca me serviu para nada aquilo. Eu nem me lembro mais das fórmulas, para que serve. Não sei para que usar aquilo, onde usar, em que usar. Parece um jogo de xadrez aquilo cada peça um valor.

O raciocínio da matemática faz abrir um espaço na cabeça da gente para entender outras coisas. Às vezes tu não fica discutindo só a conta, fica discutindo outras

coisas. Parece que o pensamento fica aliviado, controla melhor as coisas, administra melhor, divulga melhor. Na verdade, tu entende, tu olha já observa as coisas com mais clareza. E tem até mais coragem de perguntar as coisas. (...) Eu também sou muito de prestar atenção no raciocínio. Se perder um pedacinho da explicação, o resto da aula perco o que tenho. O importante é escutar certinho para poder aprender. Eu tenho muita dificuldade nesse ponto da matemática, pra mim é quase um pesadelo. Eu preciso exercitar muito e conhecer as fórmulas, eu não me lembro mais. Quero aprender juros e porcentagem, aprender a armação da conta .

Os excertos acima mostram que para os adultos entrevistados a matemática escolar configurava-se como uma área do conhecimento cuja aprendizagem é difícil, “quase um pesadelo” ou um “bicho de sete cabeças”, sendo efetivada por meio do silêncio e da explicação dos professores. Essa dificuldade estaria vinculada ao formalismo e à abstração presentes nos jogos de linguagem que conformam a matemática escolar, como discutido em Knijnik & Silva (2008). Mas não só isso. A dificuldade também estaria associada à sua desvinculação com “a prática”.

Nas entrevistas realizadas com os adultos evidenciaram-se ainda as marcas de onipresença da matemática no currículo escola e em situações cotidianas. Como afirmaram os entrevistados: “[a matemática] está ligada à geografia, à natureza, no contexto geral, e em todas as matérias e áreas”; “hoje a gente sabe que a matemática faz um conjunto com todas as outras matérias: geografia é número, português é número, ciências é número, música também é número. Eu costumo dizer que as notas de violão também são uma continha de matemática, que um mais um, menos um, mais dois, menos três...”. Essa possibilidade engendrada pelo conhecimento matemático de tudo descrever e explicar é denominada por Walkerdine (1995, p.225) de “poder da racionalidade ocidental”. Em efeito, a autora (1990), ao

analisar os jogos de linguagem da matemática escolar, afirma que esses têm sido marcados pela possibilidade de prever eventos, fatos e situações cotidianas, como “*controlar melhor as coisas, administrar melhor, divulgar melhor. Na verdade, tu entende, tu olha, observa as coisas com mais clareza*”, como disse um dos entrevistados. Além disso, segundo ele: “*quem compreende a matemática hoje não é enrolado, nunca vai ser logrado, iludido*”. Seguindo os argumentos de Walkerdine, pode-se dizer que a matemática tem ocupado uma “posição de rainha das ciências, quando a natureza tornou-se o livro escrito na linguagem da matemática e quando a matemática assegurava o sonho da possibilidade de perfeito controle em um universo perfeitamente racional e ordenado” (1990, p.5); perfeitamente racional e ordenado, em consonância com a gramática dos jogos da matemática acadêmica que também opera quando de sua recontextualização no espaço escolar. Assim, para Walkerdine, poderíamos dizer que a linguagem da matemática escolar acaba se tornando objeto de uma fantasia, “do sonho da razão” mencionado pelo matemático Brian Rotman,

[...] o sonho de um universo ordenado, onde as coisas, uma vez provadas, permanecessem provadas para sempre, a idéia de que a prova matemática, com todos os seus critérios de elegância, realmente nos fornece uma forma de aparentemente dominar e controlar a própria vida (Walkerdine, 1995, p.226).

Essa fantasia proporcionada pela linguagem da matemática escolar, para Walkerdine (1990), produz também, nos sujeitos, um prazer de tudo controlar, descrever e analisar. Mais ainda, seguindo os argumentos da autora, pode-se afirmar que para os entrevistados, a matemática escolar, além de possibilitar um melhor controle e clareza das coisas, como expresso nos fragmentos acima, é capaz de “desenvolver a mente e o cérebro”, “forçar o raciocínio” ou então “abrir um espaço na cabeça da gente para entender outras coisas”.

Os depoimentos dos integrantes do curso sobre suas

experiências com os jogos de linguagem da matemática escolar foram importantes para o direcionamento que foi dado ao trabalho pedagógico. Seu início foi marcado, como usualmente ocorre nos processos educativos do Movimento Sem Terra, pelo momento da “Mística”. Possivelmente por saberem que, naquela ocasião, teriam aulas de matemática, a mística foi planejada tendo como centro a dramatização de uma situação que havia sido vivenciada na comunidade de seu Otílio, um camponês de 64 anos, que estivera na escola por somente quatro anos, na qual a matemática oral da cultura camponesa estava muito presente. Após a mística, ao ser entrevistado, Seu Otílio explicou mais detalhadamente a situação apresentada, explicitando como procedera pra encontrar o valor mensal a ser recebido por uma venda de R\$ 900,00:

Na mística, a gente pegou trinta sacos de arroz ecológico e a gente multiplicou por 30 reais a saca. Dava novecentos. Aí, a gente tentou saber quanto ficaria para gastar cada mês. Por exemplo: novecentos reais dividido por doze. Os novecentos a gente joga pra mil e duzentos na cabeça. Daria cem reais para cada mês. De mil e duzentos, para tu trazer para novecentos reais, tu tinha que tirar fora um quarto de cem, que ficaria setenta e cinco reais. Porque você tira de dez, dá dois e meio, fazendo a lógica do dez. (...) Então nas minhas contas daria, no caso, setenta e cinco reais por mês para comprar as outras coisas. Qualquer pessoa que quiser fazer na máquina ou na caneta vai chegar nesse valor, eu tenho certeza. (...) Na conta de cabeça tenho sempre que procurar o melhor caminho. Tenho que sempre arredondar, procurar os números grandes. O caminho mais próximo, mais simples, é levar para mil e duzentos reais. Nessa lógica dava cem, mas não podia ser mil e duzentos, porque é novecentos. O doze tem os números do mesmo tamanho dos que formam o nove. O nove pode ser formado por

três vezes o três, e o doze, quatro vezes o três. E aí tu tem que pegar o total e ver que o doze tem um quarto a mais que o nove de diferença. Esse um quarto a mais é o que eu aumentei, então eu tenho que diminuir do cem.

Como mostra o excerto acima, Seu Otílio faz uso de operações matemáticas que consideram, num primeiro momento, as ordens de maior relevância para o encontro de seu valor final. Como ele disse: “Na conta de cabeça tenho sempre que procurar o melhor caminho. Tenho que sempre arredondar, procurar os números grandes”. Dessa forma, para dividir 900 por 12, inicialmente considera uma divisão de 1200 por 12 e, posteriormente, por meio dos processos envolvendo proporcionalidade, obtém o valor final. Ao ser questionado sobre suas maneiras de realizar cálculos matemáticos, Seu Otílio disse:

Eu sempre procurei conhecer e exercitar os três tipos de fazer conta matemática. Eu sempre usei a memória, que eu boto em primeiro lugar. Sempre usei a caneta também. Eu uso muito a caneta para contribuir e conferir conta grande que o cara cansa muito tem que ir registrando. E outra coisa que usei também é a maquininha. O que eu aprendi hoje [refere-se a uma das aulas de matemática do Curso] foi operar aquelas memórias que eu nunca tinha conseguido uma explicação, então estava meio patinando. A gente comprava a maquininha e só usava somar e dividir. E tem que ter o domínio de todas elas e se dá conta do que não combina (...) Mas, na verdade, eu faço muito bem conta de cabeça, né. Eu faço muito bem conta de cabeça. E até gosto de fazer. Mas, o meu raciocínio lógico dos números sempre tá na cabeça. Eu sempre aproximo, eu não consigo desligar do raciocínio da conta de idéia, com a conta da máquina ou da caneta. Eu faço a conta da caneta, mas eu sempre vou projetando tantos sacos dá, mais ou menos tanto. Eu sempre

exercitei isso que eu acho muito bom isso aí. Que a gente consegue ver se a conta está errada, consegue se dar conta que a conta está errada. Quando tu faz a conta da caneta ou até mesmo na máquina, logo vejo, né. Mas isso não está certo. Por que eu já projetei isso aí. Então o que eu estava tentando é achar o jeito de teorizar isso. Porque até eu mesmo não entendo muito como é que é essa questão da conta de cabeça.

As formulações de Seu Otilio são bastante esclarecedoras sobre os tensionamentos produzidos pelos jogos de linguagem de distintas formas de vida, com suas racionalidades específicas, que instituem diferentes matemáticas, apontando para alguns dos desafios que estão postos para a educação matemática do campo.

(IN)CONCLUSÕES

Como tenho aprendido com o Movimento Sem Terra, os movimentos sociais camponeses estão interessados não só em aprender os jogos de linguagem que conformam isso que temos chamado de “a” matemática. Interessam-lhes outros jogos de linguagem, outras matemáticas – em uma linguagem D’Ambrosiana, outras etnomatemáticas. E não se trata, no meu modo de ver, de um simples desejo de verem “respeitada” sua cultura, seus valores, suas formas de vida, seus modos de estar no mundo. É muito mais do que um “mero respeito”, não que isto seja pouco. O que está em jogo, aqui, é a política do conhecimento.

A escola tem praticado usualmente a política do conhecimento dominante, uma política que esconde, através de uma manobra bastante sutil – aquela que Bourdieu nomeou dupla violência simbólica – a marginalização de determinados conteúdos, determinados saberes, determinados jogos de linguagem, interditando-os no currículo escolar. Tudo nos parece “natural”, “do jeito que sempre foi”: ficamos como que impossibilitados de pensar outros modos de escolarização, uma “outra”

escola, que inclua outros conteúdos no currículo escolar, que não se restrinja à transmissão dos jogos de linguagem que mantém, com a matemática acadêmica, fortes semelhanças de família (GIONGO & KNIJNIK, 2008). Fomos de tal modo normalizados pela norma do que é usualmente chamado “conhecimentos acumulados pela humanidade”, que sequer ousamos imaginar que eles sejam somente uma pequena parcela, uma parcela muito particular do conjunto muito mais amplo e diverso do que vem sendo produzido ao longo da história pela humanidade. Autores como Lizcano (2004), Joseph (1996), Gerdes (1987) e D’Ambrosio (2001) têm mostrado isto com muita propriedade. Os movimentos camponeses brasileiros estão reivindicando que suas histórias e seus saberes, suas formas de vida também sejam merecedores de atenção, de inclusão no currículo escolar. Opor-se à destruição das histórias e dos conhecimentos de um determinado grupo social, opor-se ao epistemicídio – para usar uma expressão de Boaventura Souza dos Santos (1995) – é nos rebelarmos contra a política do conhecimento dominante, é tentarmos produzir outra política do conhecimento, mais inclusiva, menos perversa em relação aos grupos que historicamente têm sido, do ponto de vista econômico, social e cultural, desprivilegiados.

Muito mais do que respostas às indagações antes apresentadas, sinto-me cada vez mais envolvida em seguir formulando sempre outras e novas indagações, buscando “virar ao avesso” o currículo escolar, refletindo sobre as tensões aí envolvidas. É tal atitude interrogativa que me anima a pensar em linhas de fuga que operem no âmbito da educação matemática do campo. O Movimento Sem Terra tem reforçado tais “subversões” em seus modos de se opor às políticas públicas hegemônicas, produzindo fissuras no tecido curricular de suas escolas e seus cursos, concretizando experiências pedagógicas que são inspiradoras para outros movimentos sociais camponeses, interessados em construir uma educação do campo, como propôs o movimento “Articulação”, ainda em 2002.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein Linguagem e Mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GERDES, Paulus. *Etnomatemática: cultura, matemática, educação*. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

GIONGO, Ieda Maria; KNIJNIK, Gelsa. *Educação Matemática e Currículo Escolar: um estudo das matemáticas da escola técnica agrícola Guaporé*. In: 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 12 mar. 2009.

JOSEPH, George Gheverghese. *La cresta del pavo real: las matemáticas y sus raíces no europeas*. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1996.

KNIJNIK, Gelsa; SILVA, Fabiana Boff. "O problema são as fórmulas": um estudo sobre os sentidos atribuídos à dificuldade em aprender matemática. In: Cadernos de Educação. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, jan./jun. 2008, v. 30, p. 63-78.

KNIJNIK, Gelsa. Matemáticas e etnomatemáticas: um estudo sobre a produtividade o pensamento do Segundo Wittgenstein. In: Vi Encuentro de la Internacional de la Asociación de Filosofía e Historia

da Ciencia del Cono Sur, 2008, Montevideo. Anais da Internacional de la Asociación de Filosofía e Historia da Ciencia del Cono Sur. Montevideo: Internacional de la Asociación de Filosofía e Historia da Ciencia del Cono Sur, 2008. p. 66-66

KNIJNIK, Gelsa. Diversidad cultural, matemáticas y exclusión: oralidad y escrita en la educación matemática campesina del sur del Brasil. In: Joaquín Giménez; Javier Díez-Palomar. (Org.). Educación matemática y exclusión. 1ª ed. Barcelona: Graó, 2007, v. 1, p. 66-83.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, culturas e o conhecimento na luta pela terra. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Discursos produzidos por colonos do sul do país sobre a matemática e a escola de seu tempo. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 13, nº 39, set./dez. 2008, p. 555-564.

KNIJNIK, Gelsa, WANDERER, Fernanda, OLIVEIRA, Cláudio José de Cultural Differences, oral mathematics and calculators in a Teacher Training Course of the Brazilian Landless Movement. ZDM. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. , v.37, p.101 - 108, 2005.

KOOLING, E.; CERIOLI, P.; CALDART, R. 2002. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Distrito Federal, Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.4, 90p.

LISZANO, Emmánuel Fernandez. A matemática da tribo européia: um estudo de caso. In: Knijnik, G.; Wanderer, F.; Oliveira, C. J. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 124-138.

MORAES, Marli Zimermann de. *Desconstruindo a compartimentalização*

do conhecimento: uma experiência de Educação de Jovens e Adultos no MST/RS. (Monografia do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento). Universidade de Brasília, 2005.

ROTMAN, Brian. *Ad Infinitum: The ghost in turing's Machine.* Stanford: Stanford University Press, 1993.

SANTOS, Boaventura dos. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L. (org). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 15-34.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação crítica: Incerteza, matemática, responsabilidade.* São Paulo: Cortez, 2007.

WALKERDINE, Valerie. *The Mastery of Reason: cognitive development and the production of rationality.* Londres: Routledge, 1990.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. In: *Educação e realidade.* Porto Alegre, v.20, n.2, p. 207-226, jul/dez, 1995.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas.* 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PARTE IV

EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Anderson Ferrari
Organizador

APRESENTAÇÃO

Poderíamos iniciar essa apresentação questionando as motivações para um evento como o ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – acolher e propor um sub-tema intitulado “Educação, Gênero e Sexualidade”? Essa será a questão-foco que servirá para organizar essa apresentação a partir da tentativa de, minimamente, respondê-la. A associação entre Educação, Gênero e Sexualidade é uma temática relativamente nova e que só agora no XV encontro é trazida para um evento de didática e práticas de Ensino, muito embora esse diálogo já esteja estabelecido na medida em que gênero e sexualidade são entendidos como resultado de processos educativos de construção de sujeitos organizados e que organiza o que ocorre nas escolas, nas salas de aula, nas relações entre docentes, alunos e conhecimento. É possível que alguns apressados respondam que gênero e sexualidade são assuntos do campo privado e que, portanto, devem ficar reservados às famílias, não cabendo mesmo a discussão em seminários ou até nas escolas. Esse sempre foi um argumento presente e, ainda hoje aparece quando se trata dessas questões, servindo para impedir a construção de políticas públicas, de ações no campo acadêmico, de intervenção nas escolas e na ampliação do debate. No entanto, o advento da Aids, a problematização em torno da gravidez e vida sexual na adolescência, a pedofilização, o avanço dos movimentos gays e lésbicos, a discussão a respeito da igualdade de gênero e as conquistas do feminismo, o debate em torno do corpo, do erotismo e do desejo são situações que demonstram a importância para a nossa sociedade atual de um debate em que se articule Educação, Gênero e Sexualidade. Essas situações que estão presentes no nosso cotidiano também “invadem” as escolas, estão nas salas de aula, no recreio, nos corredores, nos pátios, nas relações entre alunos e alunas, entre esses e seus professores e professoras e estão na relação entre conteúdo e subjetividades. Por isso envolvem diferentes campos do conhecimento, como o currículo, a formação de

professores, o cotidiano escolar, o conhecimento e aprendizagem, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, enfim, nos convida a repensar nossas práticas, conhecimentos, formação e, sobretudo, a problematizar a escola e as identidades de professores.

Ainda buscando responder a questão-foco lançada no início desse texto, parece-me importante nos deter ao título dessa edição do ENDIPE – “Convergências e Tensões no campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais”. Tomando esse título como desafio, Gênero e Sexualidade seriam dois temas que não deveriam ficar longe desse Encontro, uma vez que ao longo de sua trajetória de construção de objeto de estudo e de pesquisa, o que sempre esteve nas pautas de reivindicações e de discussão foram às convergências e tensões com o campo da formação e trabalho docente. Na década de 70 as feministas inauguraram o debate em torno da construção dos gêneros e das sexualidades, reivindicando a inclusão dessas discussões no espaço acadêmico. A pressão política e cultural dos grupos de feministas, de gays e lésbicas que surgiram neste contexto foi responsável pela criação de departamentos e grupos de estudos e pesquisas nas Universidades Brasileiras, contribuindo para ampliar o debate e construir novas formas de conhecimento e de resistências a temas como sexismo, machismo e homofobia. Assim, pouco a pouco as questões que diziam respeito aos gêneros e sexualidades foram penetrando lentamente, mas, de forma insistente, no campo das pesquisas acadêmicas.

O processo de escolarização também é um processo de educação dos corpos e das sexualidades, o que ocorre por meio de pedagogias sutis e naturalizadas e, por isso, muito eficientes. Não por acaso que há algum tempo vem crescendo o debate dessa temática nos mais variados e importantes eventos acadêmicos do Brasil, incluindo agora também o ENDIPE. Somente para destacar alguns deles na intenção de demonstrar a importância do debate em torno das políticas e práticas educacionais, vale lembrar a continuidade do *Fazendo Gênero*, um grande seminário que ocorre anualmente em Florianópolis e que reúne diferentes pesquisadores e áreas distintas, em grupos variados

de temas, demonstrando a amplitude, abrangência e diversificação das articulações. Outro exemplo pode ser encontrado no recente GT 23 da ANPED – Gênero, Sexualidade e Educação – que vem estabelecendo discussões neste que é um dos mais importantes Fóruns de discussão em Educação no Brasil e a partir daí vem possibilitando o encontro com as diferentes instituições de poder público e privado no sentido de construir políticas públicas no campo da pesquisa e ensino. Alguns exemplos que somado ao ENDIPE podem ser lidos a partir do que Foucault chama atenção na *História da sexualidade I: A vontade de saber*, ou seja, que a nossa sociedade é tributária de algo que foi construído no século XVII/XVIII, a colocação em circulação dos discursos sobre o sexo, sobre os desejos, sobre as pessoas, que vão dar origem a isso que se chama sexualidade e que longe dos discursos terem sido reprimidos, o que ocorreu foi uma proliferação incansável dessa vontade de saber.

É como tributário desses movimentos que se inserem os desafios e as potencialidades dos diferentes artigos apresentados neste sub-tema intitulado *Educação, Gênero e sexualidades*. A idéia de compor um conjunto de textos a partir do diálogo entre essas áreas de conhecimento surgiu da proposta de provocar e problematizar o discurso educacional, ou seja, convidar a novas experiências pedagógicas entre educação, gênero e sexualidade, ampliando o olhar sobre mulheres, sobre infâncias, sobre adolescências, sobre homossexualidades e, assim, incitar diferentes práticas educacionais e curriculares que sejam capazes de construir novas formas de subjetividades e de relações de gênero e de sexualidades.

Estabelecidas essas conexões, a organização dos textos que compõem essa parte seguiu uma ordem em que eles pudessem ser potencializados no diálogo que foram capazes de criar. Assim, Marília Pinto de Carvalho é a autora do primeiro artigo que traz a pergunta-título “Gênero: para que serve esse conceito na prática pedagógica?” Nele, a autora busca realizar uma “breve discussão” do conceito de gênero e suas implicações com a sexualidade e com as práticas escolares, na intenção de entender e demonstrar como ele pode ser útil para pensar as “questões centrais na agenda educacional brasileira hoje, utilizando

um exemplo aparentemente banal: os cadernos escolares”.

Logo após nos encontramos com o artigo “Relações de gênero nas trajetórias acadêmicas de mulheres no ensino superior: curso de Física”, em que as autoras Adla Betsaida M. Teixeira, Silvana Souza do Nascimento e Priscila Araújo exploram “como as discriminações de gênero ocorrem (formal e informalmente) nas trajetórias de mulheres cientistas nas Instituições de Ensino Superior”. Tendo o curso de Física como local privilegiado de investigação, o texto vai construindo análises no sentido de mostrar que o crescente número de mulheres nas áreas tradicionalmente masculinas não está alterando as posições de poder, algo fundamental nas discussões de relações de gênero. Concluem, portanto, afirmando que as “relações de gênero regulam as experiências acadêmicas e profissionais de mulheres, estabelecendo diferentes status para elas como conseqüentes perdas materiais e emocionais”.

Por último, Anderson Ferrari com o texto “*Eu sou gay. Legal! Né?* – Tensionando as relações entre homossexualidades e escolas”. O que o desenho e a frase de um aluno podem gerar? Que relações são estabelecidas a partir da escrita “eu sou gay” e que nos convidam a problematizar os lugares da escola, dos professores, das relações entre gênero e sexualidades? São essas questões que organizam o artigo em que o autor se propõe a pensar a escola como local de construção das subjetividades em relação e que vão além do conteúdo e como essas relações necessitam ser colocadas em debate para que possamos pensar experiências educacionais diferentes.

Reunindo autores que utilizam-se de perspectivas teóricas como Estudos Culturais, as perspectivas pós-estruturalista, Foucaultiana, Estudos Feministas, Estudos de Gênero, Estudos Gays e Lésbicos e as Teorias *Queer*, a intenção é que os artigos aqui apresentados possam contribuir para ampliar as visões de *Gênero, sexualidades e educação*, sobretudo que possam incentivar as discussões em torno dessas áreas de conhecimentos e a produção de práticas menos normativas, seja elas no território da educação ou mesmo sociais.

Anderson Ferrari

Presidente da Comissão Científica do Subtema Educação, Gênero e Sexualidade

“GÊNERO: PRA QUE SERVE ESSE CONCEITO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?”

Marília Pinto de Carvalho

Faculdade de Educação da USP

Quando falamos em questões de gênero na educação, quase sempre dois assuntos são evocados de imediato: aqueles ligados à sexualidade e a constatação de que a grande maioria dos professores de educação básica no Brasil são mulheres, numa proporção que aumenta conforme diminui a idade dos alunos atendidos, a chamada “feminização” do magistério. Ora, ambos os temas são importantes, mas o debate sobre gênero vai muito além deles e, em minha opinião, o fato de restringirmos os usos deste conceito a essas temáticas tem empobrecido nossa compreensão dos problemas educacionais do Brasil.

Se a sexualidade não pode ser entendida fora das relações de gênero, ela também não se reduz a esse campo, constituindo uma área própria, como se pode verificar na vasta produção específica. No campo educacional, falar sempre lado a lado sobre gênero e sexualidade tem criado uma falsa identidade entre esses dois temas ou conceitos, quase sempre com o gênero “escondido” por trás da grande visibilidade que as questões ligadas à sexualidade têm em nossa sociedade.

Por outro lado, gênero não é sinônimo de mulheres, sejam professoras ou alunas, mas inclui homens, mulheres e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos muitas vezes não têm nada a ver com os corpos sexuados nem com a reprodução. São, por exemplo, cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou intuitivo) ou ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico), apenas para citar alguns.

Este texto pretende, a partir de uma breve discussão sobre o conceito de gênero, mostrar como ele pode ser útil para entender e atuar sobre questões centrais na agenda educacional brasileira hoje, utilizando um exemplo aparentemente banal: os cadernos escolares. Muitos outros aspectos poderiam ser abordados e não é minha intenção esgotá-los, mas apenas sugerir uma maneira de pensar a prática docente na Educação básica, incorporando um conceito de gênero.

DISCUTINDO O CONCEITO

Diversas definições de gênero vêm convivendo no interior dos estudos feministas. Uma delas utiliza *gênero* como oposto e complementar de *sexo*, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado. Essa definição foi a primeira usada por feministas de língua inglesa a partir do final dos anos 1960, para combater a força da categoria *sexo* e suas implicações nas ciências sociais, buscando enfatizar a dimensão social do gênero. Assim, *gender*, uma palavra até então usada principalmente para nomear as formas masculinas e femininas na linguagem, foi apropriada como um termo contrastante com *sexo*, designando o que era socialmente codificado como masculino ou como feminino.¹

Uma segunda definição de gênero, mais recente, não o opõe a *sexo*, mas inclui a percepção a respeito do que seja *sexo* dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significado. O gênero não seria um conceito útil apenas na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte importante dos sistemas simbólicos e, como tal, implicado na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social (Scott, 1990; Nicholson, 1994). Assim, gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda

¹ Desde os anos 1950, psicólogos e biólogos norte-americanos que estudavam indivíduos hermafroditas e a construção de suas identidades sexuais utilizavam o termo com esse sentido (Stoller, 1985; Money 1968).

construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. As diferenças ou semelhanças entre os sexos e as interações e relações de poder entre homens e mulheres são apenas parte do que é abrangido pelo conceito de gênero assim definido. E por outro lado, elas mesmas não podem ser inteiramente explicadas apenas nesse âmbito, pois estão sempre articuladas a outras hierarquias e desigualdades de classe, raça /etnia, idade etc.

Tenho trabalhado com esse tipo de definição de gênero. Buscando operar dessa forma, por um lado, sexo e gênero não são tomados como opostos e nem mesmo complementares, pois “a sociedade não apenas forma a personalidade e o comportamento, ela também determina as maneiras nas quais o corpo é percebido. Mas se o corpo é ele próprio sempre visto por meio da interpretação social, então o sexo não é alguma coisa separada do gênero, mas, ao contrário, é algo subsumido no gênero” (Nicholson, 1994, p. 79). Tal compreensão nos permite perceber variações históricas e culturais tanto no que se refere a padrões culturais de personalidade e comportamento, quanto na compreensão do corpo, da sexualidade e daquilo que significa ser um homem, uma mulher ou nem um nem outro. Por isso eu afirmava acima que as sexualidades, embora constituam um campo próprio de estudos, só se tornam compreensíveis a partir do conceito de gênero, pois as idéias sobre gênero predominantes em um dado contexto social levam à atribuição, aos corpos e às práticas sexuais, de determinados sentidos ao invés de outros. O gênero é a “lente” por meio da qual olhamos, compreendemos e agimos frente aos corpos e à sexualidade.

Por outro lado, esse conceito de gênero potencializa sua utilização na análise da sociedade como um todo, não apenas de determinados temas, quase sempre lembrados nesses casos: aqueles que se referem às mulheres, à família e à sexualidade. Gênero é útil também na análise das dimensões econômica e política e às vidas dos homens tanto quanto das mulheres. Esse enfoque provém

especialmente das estudiosas ligadas ao pós-estruturalismo², tais como Joan Scott (1990; 1992; 1994) e Linda Nicholson (1994), que enfatizam a necessidade de uma atenção às linguagens e ao papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico, especialmente na significação das relações de poder.

Para essas autoras, os significados em geral seriam construídos a partir da observação da diferença e do contraste; e a diferença sexual seria “um modo principal de dar significado à diferenciação” (Scott, 1990, p.16). A partir da observação da diferença sexual na natureza, diversos significados culturais são construídos, as diferenças entre masculinidade e feminilidade sendo utilizadas como um meio de decodificar o sentido e compreender o universo natural e humano observado: “Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (Scott, 1990, p. 16).

Para as autoras ligadas ao pós-estruturalismo, portanto, o conceito de gênero não apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas é uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, os quais são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres. Quase sempre, em especial nos estudos educacionais, o gênero é utilizado apenas na compreensão dessas interações: de forma mais restrita, quando os sujeitos estudados são mulheres (alunas, professoras) ou de forma uma pouco mais ampliada, procurando compreender “as identidades” de mulheres e de homens. Grande parte das pesquisas em Educação, assim, utiliza o termo gênero para referir-se às interações face a face entre pessoas quando se considera seu sexo (homens ou mulheres) ou para estudar como são construídas “identidades de gênero”, isto é, como determinadas pessoas se tornam mulheres ou homens. Se

2 Segundo Scott (1992), o pós-estruturalismo seria um corpo teórico desenvolvido principalmente na crítica literária, que ofereceria conceitos úteis à análise feminista, tais como linguagem, discurso, diferença e *desconstrução*. Para definir esses conceitos, a autora apoia-se principalmente em Foucault e Derrida.

essas são abordagens importantes, que trouxeram contribuições relevantes e fizeram avançar os estudos educacionais, elas me parecem limitadas por manterem sua referência nas características individuais: o gênero seria a marca feminina, masculina, ou ambígua na identidade, no comportamento ou nas práticas de sujeitos, tanto homens quanto mulheres.

Porém, a contribuição mais rica de autoras como Scott e Nicholson, acima referidas, me parece ser exatamente a possibilidade de ir além, de perceber que o gênero é utilizado também na compreensão de todo o universo observado, não apenas na nossa percepção de identidades individuais. O conjunto de símbolos estabelecido em cada sociedade a partir da observação das diferenças sexuais pode também servir para interpretar e estabelecer significados que não têm relação direta com o corpo, a sexualidade, nem as relações entre homem e mulher, categorizando, em termos de masculino e feminino, as mais diversas relações e alteridades da natureza e da sociedade, conforme cada compreensão cultural e histórica (Carvalho, 1999). Por isso falava inicialmente sobre cores, astros, instâncias sociais e atividades humanas, como elementos que são percebidos, simbolizados e hierarquizados tendo como referência o gênero. Estas “coisas” – objetos, partes da natureza, instituições sociais – são percebidas como masculinas e superiores ou femininas e inferiores, independentemente de qualquer relação direta, explícita ou “natural” com o corpo e a reprodução sexuada. Trata-se de uma operação simbólica que atribui, por exemplo, à cor rosa ou à lua características de feminilidade (e, por oposição, ao azul e ao sol, de masculinidade), hierarquizando-as. Ao mesmo tempo, quando classificamos a cor rosa como feminina, nós a associamos a inúmeros outros significados também ligados à feminilidade, como a futilidade, a delicadeza, a fragilidade etc. Mas lembremos que nem as cores, nem os astros estão diretamente referidos à reprodução, ao sexo ou mesmo a pessoas e suas “identidades”, personalidades, comportamentos. E ainda assim podemos facilmente classificá-los como masculinos ou femininos. Parece-me que essa dimensão do conceito de gênero

vem sendo muito pouco realçada e raramente utilizada no campo dos estudos educacionais.

LIMITES E PRECAUÇÕES

As críticas mais pertinentes a essa abordagem do conceito de gênero³, a meu ver, apontam os perigos de uma análise restrita às linguagens, incapaz de abranger igualmente as práticas sociais; e certa tendência a tomar as estruturas das linguagens como um sistema de controle *a priori*, inacessível à intervenção dos agentes (Varikas, 1994). A análise acabaria restrita aos discursos (em seus diferentes formatos), sem contextualizá-los no âmbito de um tempo e um espaço determinados e sem referi-los a relações sociais que os constituem e são ao mesmo tempo constituídas por eles. Mais ainda, certas leituras tomam as linguagens como sistemas de controle pré-existentes no âmbito dos quais não se consegue perceber qualquer resistência, ruptura ou ação dos sujeitos, que acabam por fim, desaparecendo da análise. E, sem sujeitos, sem suas práticas e resistências, como poderia haver mudanças? No limite, se reduzimos o gênero a elementos de um sistema simbólico já pré-determinado, ao qual os sujeitos são atados, só podemos descrever uma eterna e imutável dominação masculina...

Acredito ser possível, contudo, absorver as contribuições colocadas em primeiro plano pelas feministas pós-estruturalistas – como a atenção ao gênero como construção mutante de significados – sem perder a referência às práticas sociais e às possibilidades de ação dos sujeitos. Nisso minha concepção se diferencia de outras leituras do pós-estruturalismo, também vigorosas no Brasil, e que enfatizam a construção discursiva do mundo social, pois acredito que apenas uma forte referência nas práticas sociais e nas instituições pode manter nosso foco nos sujeitos e nas rupturas, embora consideremos o gênero como algo que vai além dos indivíduos.

3 É sempre bom reafirmar que se trata de UMA leitura e que várias outras são possíveis e convivem no campo dos estudos de gênero, assim como do pós-estruturalismo.

Adotar tal concepção não significa, para mim, abolir nas análises o uso do termo *sexo*, mas evitar um uso ingênuo e não problematizado. Alertas ao fato de que se trata de uma interpretação social e historicamente construída da percepção das diferenças entre corpos de machos e fêmeas, nem por isso podemos desprezar a força das diferenças de sexo e sua presença na estruturação de nossa sociedade: é o sexo que é captado nas estatísticas, é a polaridade entre homens e mulheres que organiza relações desiguais e hierárquicas no conjunto da sociedade. É essa polaridade que deixa “sem lugar” as pessoas que não querem ou não podem definir-se como um ou outra. Por isso, nunca podemos falar em “tabelas de gênero”, pois aquilo que as estatísticas captam é o sexo, indagado aos sujeitos dentro dos códigos de gênero que vigoram em nosso contexto (bi-polares, ou se é homem ou se é mulher). Também quando apresentamos os sujeitos de uma pesquisa qualitativa, falamos inicialmente de seu sexo, se são homens ou mulheres, meninos ou meninas. A análise de suas práticas, personalidades ou comportamentos deverá lançar mão do conceito de gênero, conforme eles próprios nos mostrem o que consideram como masculino ou feminino, isto é, buscando revelar os conceitos de gênero que operam no contexto estudado.

Finalmente, a distinção entre dois planos de análise - as relações homem / mulher, de um lado, e masculinidade / feminilidade, de outro - permite analisar a situação de homens em espaços, relações e valores socialmente associados com o feminino ou o contrário, sem que a pertinência sexual seja a determinante – é o caso dos estudos sobre homens em ocupações majoritariamente femininas, como a docência básica, por exemplo. E permite igualmente perceber as referências e o poder explicativo do gênero em contextos nos quais as questões da sexualidade, reprodução e família não são aparentemente centrais (Scott, 1990) - como a arte, a guerra, a política, o trabalho assalariado ou, no caso da educação escolar, o desempenho, a indisciplina, o controle sobre o trabalho docente – ou os cadernos, como pretendo desenvolver a título de exemplo.

CADERNOS DE MENINA E CADERNOS DE MENINO

Nas pesquisas que desenvolvi nos últimos anos junto a escolas públicas do primeiro ciclo do ensino fundamental em busca dos critérios de avaliação dos alunos utilizados pelas professoras (Carvalho, 2009), os cadernos das crianças eram um dos elementos centrais. Considerados como parte daquilo que devia ser observado para compor o conceito atribuído ao aluno ou aluna, os cadernos “em ordem” foram citados frequentemente como critério de bom desempenho:

Já os “NS”⁴, os cadernos deles nunca estão em ordem, eles não fazem nenhum tipo de exercício, mesmo que seja para fazer algum tipo de atividade. Se você pede alguma coisa, os “PS” fazem, agora os “NS”, mesmo que saibam, eles não fazem. (Denise⁵, professora de 4º ano)

Além disso, eles simbolizavam de forma bastante intensa as diferenças de gênero atribuídas às crianças pelas professoras, verdadeira materialização de uma simbologia de masculinidade e feminilidade. Falando de meninos indicados para atividades de reforço, as professoras mencionam a falta de cuidado com os cadernos, sua perda, desorganização, sujeira:

Ele falta bastante, ele é uma criança muito desligada, ele não se liga muito, esquece muitas coisas, esquece... o caderno dele é bem desorganizado, sujo. Ele não tem muito aquela coisa espacial do caderno. (Célia, professora de 4º ano)

Ele é uma criança que falta bastante, bastante, não tem assim o mínimo comprometimento com a escola, de perder caderno... de Matemática ele nunca perdeu nada,

4 Alunos com conceito “não satisfatório”; “PS” equivale a “plenamente satisfatório” e “S” a “satisfatório”.

5 Todos os nomes são fictícios, em respeito à privacidade dos sujeitos pesquisados.

de Português já no primeiro mês de aula, ele perdeu tanto o de Português quanto o de História e Geografia. Conseguiu perder os dois cadernos! (Laís, professora de 4º ano)

Os cadernos dele são completamente bagunçados, uma coisa começa aqui e termina lá... [...] A gente sente que isso não está bem resolvido para ele. (Laís, professora de 4º ano)

De forma autocrítica, Laís – que tinha acumulada alguma discussão sobre as relações de gênero na educação – contou ter-se seduzido de início pela forma que classificava como feminina de organizar os cadernos, que ela chamava de “cadernos cor-de-rosa”:

Inclusive, eu comecei a dar uma incentivada na história dos cadernos cor de rosa, fui me pegar depois. É incrível como visualmente você acaba se encantando, aquela letrinha redondinha, aquela coisinha bem organizada e tudo. [...] Então, quando comecei a olhar o caderno, o primeiro mês que eu olhei caderno eu me vi tentada a gostar mais das florzinhas, dos caderninhos cor de rosa. Aí eu comecei a me policiar, pensar assim: o que é que eu quero do caderno, como professora? Uma determinada organização que dê para ler e que o caderno esteja completo. Isso, sem cobrar cor de rosa, florzinha. (Laís, professora de 4º ano)

Laís reconhecia fazer uma associação entre feminilidade e cadernos bonitos, enfeitados e bem organizados, mas enfatizava a existência de meninas com cadernos fora desse padrão:

Tem assim, meninas com letras maravilhosas e meninas excelentes alunas com letras esgarçadas e uns cadernos sem os “cor de rosa”. Tem excelentes alunas que o

caderno se você olhar você acha com cara de caderno de menino. Com aquela carona de caderno de menino. (Laís, professora de 4º ano, ênfase na fala)

Além disso, apesar do bom desempenho escolar associado a ela, a classificação “caderno cor de rosa” não deixava de conter um aspecto depreciativo e infantilizante (tratava-se crianças do atual 5º ano, com onze ou doze anos) pelo uso de uma sequência de diminutivos: “letrinhas”, “florzinhas”, “caderninhos”. Para essa professora, a feminilidade expressa nos “cadernos cor de rosa” tinha alguma coisa de exagero e futilidade.

Já entre os garotos, Laís avaliava que existia algum preconceito contra caprichar nos cadernos: “há os cadernos desleixados, como quem diz: ‘florzinha é para menina, não vou caprichar no meu’. Existe isso. Existe esse mito.” Mas os bons alunos seriam aqueles capazes de “se impor”, na expressão da professora, e ao mesmo tempo produzir cadernos organizados e caprichados.

Sem dúvida, há aqui uma questão complexa a ser investigada na sociabilidade entre os próprios meninos, a fim de avaliar em que medida as pressões entre pares, a partir de certos referenciais de masculinidade e de heterossexualidade, interferem em seu comportamento diante da escola, da professora, do desempenho escolar e, por conseqüência, também na forma de seus cadernos.

Desde já fica claro, entretanto, que para essas professoras havia uma associação de certos tipos de caderno com masculinidade ou feminilidade; e ao mesmo tempo, certa dissociação entre essas características e o sexo do dono ou dona do caderno.

O exemplo mais candente dessa dissociação foi o de Frederico, um menino branco (hetero e auto classificação) proveniente de setores médios⁶, cujo caderno foi até mesmo confundido com “caderno de menina”, quando Laís o levou para casa para corrigir. Frederico parecia bem sucedido em equilibrar-se entre as exigências da escola em relação ao bom desempenho e o que era percebido

⁶ Seu pai tinha curso superior e a renda mensal declarada pela família, em questionário, estava acima de dez salários mínimos.

como masculinidade:

Eu tenho um aluno, o Frederico, um excelente aluno, que eu olhando o caderno um dia na minha casa, eu mostrei para minha irmã e falei assim: ‘olha o caderno dessa menina, como é caprichado...’. ‘Nossa! Caprichosa sua aluna’, ela falou. Até brinquei com eles [os alunos], contei essa história, que parecia caderno de menina, brinquei com ele. (Laís, professora de 4º ano)

Laís enfatizava o descompasso entre a postura de Frederico em sala de aula e a produção no caderno, pois se tratava de um menino agitado e irreverente, como confirmaram as observações em classe. A professora o descreveu como “o tipo do garoto que, se você olhar só a aparência, vai dizer que é péssimo aluno”. Efetivamente, em sala de aula, ele falava o tempo todo, mexia com os colegas, levantava-se, circulava, saía e entrava, permanecendo longos períodos fora da sala de aula e, ao voltar, sempre procurava formas de chamar a atenção (ruídos com os pés, assovio, tapinhas nas costas de um e outro etc.). Seu comportamento não parecia, contudo, incomodar nem a professora, nem seus colegas, que recebiam de bom grado suas brincadeiras. Frederico aprendera ou inventara uma forma de equilibrar-se na verdadeira “corda bamba” de exigências contraditórias colocadas a ele naquela sala de aula, tanto por seus colegas quanto pelas próprias educadoras, uma forma de exibir-se como másculo e ao mesmo tempo ser um bom aluno. Nem todos os meninos, evidentemente, eram tão bem sucedidos nessa empreitada, seja no que tange ao desempenho, seja na afirmação de masculinidade.

Do ponto de vista das professoras, os cadernos pareciam, portanto, materializar certas características relativas ao gênero, expressando feminilidade por meio da limpeza, organização, cores, capricho, decalques e enfeites, letra bonita; e masculinidade por meio de desleixo, letras “esgarçadas”, desorganização e sujeira. Neste caso, o bom desempenho estaria relacionado às características

tidas como femininas, independentemente do sexo do dono ou dona do caderno. Para as meninas, era bastante tênue a linha entre um “caderno organizado” e um “caderninho todo rosinha”, percebido como exageradamente feminino e infantil. E para os meninos era especialmente complexa a articulação entre ser percebido como másculo e ao mesmo tempo como bom aluno, característica que se materializava, entre outros aspectos, em “cadernos de menina”.

Essa última denominação, adotada pela professora, indica mais uma característica da forma como o gênero é compreendido em nosso contexto social: pressupomos uma associação linear e sempre presente entre o que reconhecemos como feminilidade e as mulheres (o caderno organizado só podia ser de uma menina). Por outro lado, fazemos o mesmo movimento no que tange à masculinidade e aos homens. De maneira bi-polar, a princípio a própria professora Laís não percebia qualquer possibilidade intermediária. Foi apenas por meio de sua ação reflexiva que ela pode tanto dissociar sexo (o aluno ou aluna que produzia aquele caderno) de gênero (as características do caderno); quanto identificar cadernos que não eram “cor de rosa”, mas eram bem organizados, enfim cadernos fora dos dois extremos masculino/feminino.

GÊNERO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Esta breve referência a alguns achados empíricos sobre os cadernos escolares tem apenas a intenção de mostrar o potencial de análise do conceito de gênero no cotidiano da escola, para além da discussão sobre as identidades masculinas e femininas dos sujeitos envolvidos. A facilidade com que as professoras atribuíam características de gênero a objetos como cadernos parece-me ilustrar bem o argumento que venho ressaltando sobre como usamos masculinidade e feminilidade para diferenciar e hierarquizar, simbolicamente, elementos que nada têm a ver com o sexo e a reprodução. Indiretamente, os cadernos nos remetem a outros temas que venho estudando a partir de uma perspectiva de gênero, como o

desempenho escolar e a indisciplina. Mas é claro que outras questões também merecem nossa atenção, algumas delas já estudadas no Brasil, outras à espera de outros pesquisadores e pesquisadoras: as novas formas de controle e avaliação do trabalho docente; a violência no espaço e nas relações escolares; as políticas educacionais como um todo, entre tantas outras.

Um dos nossos desafios é ser capazes de examinar os aspectos de gênero dessas problemáticas, sabendo que eles não as esgotam, mas que são indispensáveis, ao lado de outras categorias de análise como relações raciais e hierarquias socioeconômicas. Acredito que apenas esse movimento teórico-metodológico nos permitirá perceber a centralidade do conceito de gênero na análise do cotidiano escolar, pois em diversos centros bastante profícuos em estudos sobre gênero e educação, prevalece uma concepção de “pedagogias culturais” derivada do lastro teórico dos chamados “estudos culturais”. Nessa abordagem, toda manifestação cultural é concebida como uma “pedagogia” e estabelecem-se como objetos de estudo todas as formas de manifestação cultural, os veículos da mídia e suas manifestações, os produtos culturais etc. Em muitos espaços acadêmicos, chega a haver uma associação entre “estudos de gênero” e “estudos culturais”. Infelizmente, parece-me que essa abordagem tem contribuído para afastar a problemática de gênero do núcleo dos cursos de formação docente, já que permanecem intocadas temáticas centrais nestes cursos tais como a didática, o desempenho escolar, a exclusão, o trabalho docente, a indisciplina etc. O gênero acaba entrando apenas como complemento dispensável, pois é percebido de forma desarticulada tanto da agenda oficial das políticas educacionais, quanto das preocupações cotidianas dos educadores e educadoras. Em geral é exatamente nesse espaço vazio que entra a questão da sexualidade, em geral ligada a alguma proposta de educação sexual na escola, preocupação candente para muitos/as professores/as.

Ora, sem negar o papel socializador e formativo das diferentes instâncias de produção cultural, assim como a importância de estudá-las numa perspectiva de gênero, parece-me central reafirmar a

necessidade de investigar as relações de gênero nas escolas e em seu cotidiano, indo além da sexualidade e da educação sexual, para iluminar nossas práticas e a formação de professores/as com um novo olhar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MONEY, J. **Sex errors of the body**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1968.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender. **Sings: journal of women in culture and society**, Chicago, v. 20, n.1. 1994.

SCOTT, Joan W.. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, v. 2, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan W.. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. **Debate Feminista**, Mexico D.F., v. 5, mar. 1992.

SCOTT, Joan W.. Prefácio a Gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3. 1994.

STOLLER, R.J. **Presentations of gender**, New Haven, CT: Yale University, 1985.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p.63-84, 1994.

RELAÇÕES DE GÊNERO NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE MULHERES NO ENSINO SUPERIOR: CURSO DE FÍSICA

Adla Betsaida Martins Teixeira

Silvana Souza do Nascimento

Priscila Araújo

Financiamento CNPq

INTRODUÇÃO

Este artigo explora como as discriminações de gênero ocorrem (formal e informalmente) nas trajetórias de mulheres cientistas nas Instituições de Ensino Superior.

Segundo estudos do INEP (2007) sobre a Trajetória da Mulher na Educação Superior Brasileira, período de 1991 a 2004, a participação de mulheres apresentou crescimento significativo, superando entre 1998 e 2005 a taxa de homens nos cursos superiores. A taxa de conclusão dos cursos superiores apresentou crescimento entre mulheres em todo o país (de 59,9% em 1991 para 62,2% em 2005) e diminuição entre os homens (40,1% em 1991 para 37,8% em 2005).

No Brasil, 85,4% das mulheres adultas são alfabetizadas. Ainda, correspondem a 43% dos usuários de internet, 67% dos estudantes do ensino médio e 52% do Ensino Superior, 34% dos docentes no Ensino Superior e 37% em postos administrativos (STATISTICAL YEARBOOK, UNESCO, 1999). A maior escolarização de mulheres é apontada como responsável pelo crescimento da participação destas na docência do ensino superior entre os anos de 2000 e 2005. Curiosamente, esta mudança é também acompanhada pelo novo perfil das instituições públicas e pela expansão das instituições privadas de ensino superior, com intensificação do trabalho nas universidades Brasileiras. Cresce também o número de mulheres

com maior qualificação acadêmica entre os anos de 2000 (32% de professoras doutoras e 68% de professores doutores) a 2005 (42,7% de professoras doutoras e 57,3% de professores doutores). Mesmo tendo acesso a universidade, a participação de mulheres na produção de conhecimento e no ensino das áreas tecnológicas está aquém da presença de mulheres no ensino superior (MELO, LASTRES E MARQUES, 2004). O processo de feminização de postos de trabalho, em geral, é precedido ou acompanhado por perda de status, perda de poder aquisitivo e acelerado processo de proletarização (TEIXEIRA, 1998). Talvez este processo esteja se constituindo nos postos do ensino superior.

Apesar das conquistas, os homens ainda perfazem a maioria nas instituições de ensino superior, tanto pública e quanto privada (INEP, 2007). Nos âmbitos do ensino superior, as chances de sucesso e ascensão de mulheres na carreira são inferiores às dos homens, apresentando menor número de bolsas de produtividade do CNPq, sub-representadas nos postos de poder ou status (LETA, 2003).

No Brasil, as discussões sobre equidade de gênero são consideradas na política educacional: Plano Nacional de Educação/PNE (Brasil, 2001) e do Plano Nacional de Políticas para Mulheres/PNPM (Brasil, 2004). Porém, tais discussões continuam negligenciadas nos ambientes e planejamentos escolares. A existência de “sofisticadas” políticas de equidade em nível macro nem sempre afetam experiências nas instâncias micro (MORLEY, 2006).

Em 2007, durante o Simpósio sobre Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira, o INEP, em parceria com o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres afirmou a necessidade de desdobramentos destes dados através de pesquisas complementares e qualitativas. De fato, os estudos sobre as trajetórias acadêmicas de homens e mulheres no ensino superior ainda são incipientes.

O desinteresse de estudantes (homens e mulheres) nas áreas da ciência e tecnologias tem sido avaliado em projetos de larga escala: TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study e PISA

(International Study Assessment - Reading, Mathematics and Science). Este desinteresse fez com que o governo Britânico introduzisse no ano de 1988 uma reforma curricular buscando tornar as áreas de matemática e ciências mais atraentes para os estudantes e combater o baixo desempenho escolar das meninas nestas áreas. O resultado foi o fim da disparidade de gênero nos GCSE (correspondente ao curso de Nível Médio) nas áreas de ciências e matemática. Porém, posterior a este nível de ensino, no chamado Advanced-level study (Pós-16), as meninas voltaram a apresentar baixo rendimento escolar e desinteresse nas áreas de matemática e ciências. Esta experiência mostra a necessidade de não apenas desenvolver ações de estímulo, acesso e permanência para mulheres nas áreas científicas, mas estas devem ser contínuas.

Na escola alicerçam-se as normas de regulação de conduta capazes de forjar identidades particulares como a de gênero, sexo, idade e classe social (SARMENTO, 2000, 2004). A organização escolar corrobora ativamente para a permanência das discriminações de gênero em nossa sociedade, através de ações pedagógicas opressoras, repressoras e domesticadoras (LOURO 1997; HOOKS, 2000; TEIXEIRA, 1998). Este processo de discriminação expressa disputas por poder entre os sujeitos da comunidade escolar para a maximização de interesses. As questões de gênero perpassam todo o processo educacional, delimitando possibilidades para todos e todas nos espaços público e privado (TEIXEIRA et al, 2008). A construção do *habitus* de gênero tem início na socialização primária e é ratificada ao longo da experiência escolar (BOURDIEU, 1999).

Na cultura organizacional as discriminações de gênero são produzidas nas escolas de maneira formal e informal: nos artefatos, nas linguagens, nas sanções, nos incentivos, estabelecendo comportamentos e poderes apropriados para cada sexo (BALL, 1987, MORLEY, 1996, FREITAS, 2003, TEIXEIRA et al, 2008). O tratamento distinto dirigido a alunos e alunas ao longo de suas trajetórias escolares tem sido apontado como responsável pelo baixo número de mulheres nas carreiras científicas, tecnológicas e postos de maior prestígio

(BRUSCHINI, 2000; RABAY & CARVALHO, 2001; ROSEMBERG, 2002). Essa distinção histórica (ver WEBER e MITCHELL, 1995, TEIXEIRA et al, 2006; TEIXEIRA et al, 2008b, ROCHA E TEIXEIRA, 2008) oferece perdas tanto para alunas, quanto para alunos. Certas práticas pedagógicas estabelecem diferentes formas de interação com meninas e meninos gerando barreiras psicológicas e mesmo materiais (CLARRICOATES, 1987; LICH e DWECK, 1987; EVANS, 1990). Recentemente, um estudo de caso em um centro federal técnico no ensino médio (TEIXEIRA et al 2008) apontou para a ineficiência do docente e da escola em perceberem a falha metodológica no ensino de meninos, cujo desinteresse pelo processo de aprendizagem não é identificado como falha metodológica do ensino, mas como *parte da natureza masculina*, ou seja, indisciplinados, resistentes, pouco interessados e, o maior envolvimento e aprendizagem das meninas, por serem mais afáveis, dóceis. Estes dados corroboram com os resultados apresentados pelo INAF-Brasil (2007) e os citados na literatura internacional (WEBER e MITCHELL, 1995), indicando uma maior preferência de meninos para a área de cálculos e de meninas para as áreas de Ciências Humanas. Como em todo o mundo, as meninas brasileiras também não apresentam resultados significativamente inferiores aos dos meninos em áreas como matemática (WORLD BANK REPORT, 2000).

O sucesso escolar das meninas tem sido atribuído pelas professoras mais ao bom comportamento do que à inteligência, ao passo que o fracasso escolar dos meninos tem sido justificado pela indisciplina (SILVA et al, 1999). Portanto, a questão parece não ser falta de habilidade, mas de interesse e, talvez oportunidades. Assim, interesses, gostos e desgostos por áreas são construídos, especialmente nas trajetórias escolares (TEIXEIRA et al, 2008).

Os desafios das mulheres brasileiras nos cargos científicos não podem ser relacionados à competência acadêmica visto que, a taxa de mulheres em termos de qualificação acadêmica cresceu e até superou as taxas dos homens. Não obstante, quando se ouve de reitor de Harvard, LAWRENCE SUMMERS (2005), que as diferenças

biológicas são explicações para a escassez de mulheres nas ciências, tem-se a impressão de que aspectos mais subjetivos, como as relações no ambiente de trabalho, as relações de poder, precisam ser consideradas ao se buscar compreender as trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres nos meios científicos.

OBJETIVOS E METODOLOGIA ADOTADA

Este artigo apresenta análise qualitativa, parcial de dados de pesquisa de projeto maior denominado “Mulheres na Educação Superior Brasileira: Estudo de Caso sobre Trajetórias Acadêmicas e Profissionais em Cursos de Física”. Este conta com a revisão e aprovação do Conselho de Ética local e sob o financiamento do CNPq.

A metodologia se baseia em estudos de casos, orientada pelas perspectivas de micro-política das organizações escolares que busca compreender como as organizações escolares afetam os indivíduos, suas identidades individuais e coletivas, indicando como a dominação ocorre de maneiras sofisticadas nas instituições de ensino. Há uma relação direta entre a organização escolar e a auto-imagem (pessoal e profissional) que os indivíduos constroem sobre si (BLASE e ANDERSON, 1995, TEIXEIRA, 1998). Ainda, aquilo que é valor dominante numa organização resulta de lutas por poderes (formal ou informal) entre os sujeitos nestas comunidades: fofocas, intrigas, conflitos, enfim competições (BLASE E ANDERSON, 1995, TEIXEIRA et al, 1998, MORLEY, 2006).

O projeto maior busca a uma avaliação qualitativa (complementar ao estudo quantitativo sobre as trajetórias de mulheres na academia, divulgado pelo INEP em 2007) objetivando a elaboração de intervenções futuras de apoio a mulheres na academia. As estratégias definidas para este estudo foram:

1. Entrevistas semi-estruturadas com as mulheres docente-pesquisadoras nos cursos de maior incidência masculina objetivando conhecer, analisar as dinâmicas das relações de gênero experimentadas por estas mulheres no ensino superior e as estratégias

peçoais de sobrevivência e enfrentamento desenvolvido por estas mulheres em suas trajetórias profissionais. O número de entrevistadas não foi determinado devido ao baixo número de mulheres nos cursos selecionados. Portanto, contemplou-se entrevistas todas as docentes (aquelas que concordaram em contribuir).

O estudo maior inclui entrevista com gestores (Presidentes de órgãos de apoio a pesquisa - CNPq, Capes e FAPEMIG) e os gestores dos cursos selecionados; entrevista com membros do corpo docente e membros do corpo discente (homens, igual número ao de mulheres entrevistadas) objetivando, da mesma forma, compreender suas percepções sobre as relações de gênero na escola e demais relações de desigualdade e dominação.

Adotou-se a análise de conteúdo no tratamento e análise das entrevistas objetivando compreender os sentidos manifestos e oculto das comunicações (SEVERINO, 2009). Interações verbais e não verbais foram consideradas durante estas entrevistas, assim como movimentos de corpo (gestos, entonação de voz, risos, piadas). Nesta etapa, a amostra consistiu em seis entrevistas com duração média de 90 minutos. As abordagens empíricas nesta etapa foram entrevistas semi-estruturadas, individuais (registro em áudio-visual) baseadas em questionário previamente elaborado, objetivando compreender aspectos das relações de gênero na vida de mulheres acadêmicas, mas também objetivando compreender o grau de sensibilidade dos indivíduos sobre as relações de gênero e demais relações de desigualdade e dominação. A técnica de entrevista tem orientação de concepção feminista, ou seja, que concede ao entrevistado um maior controle sobre a situação de entrevista podendo inclusive rever suas falas e modificá-las (OAKLEY, 1981; ADLER et al, 1993), tornando o objeto de estudo co-autor/a no processo. A técnica de entrevistas semi-estruturadas possibilita maior flexibilidade na ordenação das perguntas durante as entrevistas, evitando o controle excessivo da fala do/a entrevistado/a, porém sem perder o foco nos objetivos do estudo (DENZIN e LINCOLN, 1994; OPPENHEIM, 1994).

ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados evidencia que os discursos das mulheres docentes estão fortemente determinados por suas condições de gênero. Vê-se, portanto, a correlação entre comportamento de mulheres na academia, sucesso ou fracasso profissional e associações de gênero sobre homens e mulheres nas áreas científicas e tecnológicas. Não obstante, as entrevistadas eram enfáticas em negar qualquer discriminação de gênero em suas trajetórias acadêmicas ou profissionais. Inconsistências nestes discursos se manifestaram no decorrer das entrevistas, gerando momentos de auto-reflexão sobre impactos das discriminações de gênero em suas vidas, provocando relatos emocionados.

Quando questionadas, as mulheres não veem o baixo número de mulheres no curso de Física como conseqüência de discriminação de gênero. Justificam, insistentemente, que o curso demanda dedicação completa, com restrições à vida social. A dedicação do/a aluno/a é considerada como aspecto decisivo para o seu sucesso escolar, ou seja, o curso não é responsabilizado pelo fracasso escolar. Sustentam uma crença num quase livre arbítrio na aprendizagem, sem qualquer questionamento sobre estratégias metodológicas de ensino. O caso abaixo revela um pouco da concepção pedagógica medieval destes cursos:

eu tive alguns problemas de saúde e ai... aconteceu esse... episódio de perder média na prova de cálculo 2... "meu deus do céu, o que que eu vou fazer agora" ... agora é estudar né...e ai eu consegui recuperar, eu lembro que o professor não me deixou fazer a última prova para eu melhorar a nota, ... eu fechei as duas outras mas fiquei com uma nota ruim... ai fiquei super chateada... porque existe no curso essa ... exaltação da nota (...), você é taxada como bom ou mal aluno de acordo com a nota que ... O curso de física se baseia muito em nota...,

então você tem um choque ... professor chega e só tira dúvida em sala de aula, num tem aquela aula expositiva ... você tem que estudar sozinho, tem que correr atrás de pessoas para te explicar...

Vemos, portanto, que como o curso de física é planejado para um perfil de aluno autodidata, baseado na crença de exposições didática e esforço solitário de aprendizagem por parte dos estudantes. De certa maneira, confirma-se aqui o inatingível estereótipo do cientista das ciências exatas, que no imaginário popular vê o curso de Física como não sendo um conhecimento para qualquer um, muito mesmo para mulheres. As mulheres tem, portanto, que lidar metodologias de ensino tradicionais e sobreviver a um sexismo institucional (por parte de professores e alunos). Veja casos abaixo:

... o professor de mecânica declarou em alto bom tom que ele só aceitava as mulheres na sala porque ele era obrigado, porque pra ele mulher não devia fazer física... me chocou ... assim na aula inaugural ... os veteranos fizeram a lista das mais comíveis da turma...e (nos) prenderam ... nos corredores...

eu ouvi isso tem duas semanas. É de um homem frustrado, que não conseguiu fazer o mestrado aqui... mas é aversão né. Quer dizer, você acha que por ser uma mulher que se formou em física, isso te faz... diferente?

SADKER e SADKER (1986b) mostraram que a auto-estima de meninas cursando o ensino elementar é alta mesmo quando recebem menos atenção ou estímulos de seus professores, mas, quando este quadro de negligência perdura, dá-se um significativo declínio de atitudes de independência e auto-estima entre elas. Esta estrutura de dominação simbólica é orientada por normas e valores masculinos (BOURDIEU, 1999), impondo uma heteronormatividade, aprovando as violências masculinas, justificando as desigualdades, a dominação,

a exclusão e a exploração das mulheres (ABERCROMBIE, HILL & TURNER, 1994).

As mulheres entrevistadas apresentam um histórico escolar de sucessos. Elas acreditaram desde cedo que eram boas alunas, destacando-se em especial em matemática e física. Muitas continuaram a melhores alunas dos cursos de Física. No entanto, a manutenção de estereótipos que associam ciência e genialidade pode gerar maior status e autoridade tanto para homens, quanto para mulheres.

... você tem um status de inteligente... quando você faz curso de física não é, independente se é homem ou mulher...eu acho que as pessoas conversam com você de forma diferente, então geralmente não te abordam com big brother ou com novela, não te abordam dessa forma, geralmente.

Este status não tem a mesma força em seus locais de trabalho. As provocações, brincadeiras, piadas sobre mulher são repetidamente mencionadas pelas entrevistadas. Porém, talvez para manter o status, as entrevistadas logo desqualificavam estas provocações como sendo *nada muito sério*. Esta reação reflete bem uma *cultura feminina tradicional* de não enfrentamento, passando por cima das brincadeiras, assédios, piadas que atinjam sua integridade como mulher e como profissional. Ou, o silêncio pode significar uma estratégia de sobrevivência, de negociação de suas presenças nestes ambientes ainda masculinos. Obviamente, há uma situação de desconforto e desconfiança em tecer críticas a um colega ou em revelar fraquezas de seu departamento para um estranho, no caso quem as entrevista.

O não reconhecimento das discriminações de gênero por estas mulheres não implica que não existam. Como afirma CHASSOT (2003), nas chamadas *hard-sciences* a impressão que se tem é que *ciência é masculina* pois, embora o número de mulheres envolvidas tenha crescido, elas não ocupam as posições de destaque. Para tanto, basta verificar a concessão do Prêmio Nobel, quando apenas

11 mulheres nas áreas de Ciências foram contempladas. Desse total, apenas três títulos foram concedidos, exclusivamente, às mulheres, num universo de 480 laureados (CHASSOT, 2003). No Brasil, o mesmo é detectado no banco de dados do CNPq(2009) que, por exemplo, **na Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciências Exatas entre os 19 coordenadores não há sequer uma mulher coordenadora**. Esta dominação masculina se mantém alta mesmo nos cursos majoritariamente ocupados por mulheres.

A entrada de mulheres em cursos como de Física ainda gera reações de desconforto, sentimentos de inadequação e desgaste emocionais. O preço em seguir as carreiras acadêmicas ainda é alto, porém pior para mulheres e especialmente nas áreas científicas e tecnológicas. A possibilidade de constituir família e ao mesmo tempo ser *produtiva* no trabalho ainda é um desafio para muitas mulheres. A gravidez é adiada até que a idade permita. A vida acadêmica tem, portanto, um impacto significativo nas vidas pessoais destas mulheres. A precariedade de serviços como creches ou falta de oportunidades para qualificação profissional são expressões de discriminação de gênero nestas organizações (MORLEY, 2006). Algumas das entrevistadas se ressentem deste alto custo:

Então assim, ai tem várias dificuldades né ... eu ... acho que abri um pouco mão da minha vida pessoal por causa dessa, querer seguir essa carreira científica. Porque mulher eu acho que, pesa um pouco. Se você ... mulher, as vezes mulher segue o homem né, e os homens não seguem as mulheres. Então assim ... esse é o grande, acho que a grande dificuldade. Eu tenho amigas, tipo assim, que ... desistiram da área porque acabou resolver casar...

Um dado que chamou a atenção, foi o fato, exceto por uma das entrevistadas, todas tinham maridos ou companheiros formados em cursos de Física e trabalhando na mesma instituição. Em parte,

isto se deve aos contatos e possibilidades de convívio social serem bem restritos ao local de trabalho. Contudo, casar-se com um colega no local de trabalho pode conferir poderes, melhores condições de trabalho (colaboração) e até proteção a esta mulher.

Ao longo das entrevistas, as mulheres se lembravam de situações de exclusão de gênero praticadas pelos próprios colegas ou, até mesmo induzidas, pelos próprios professores do curso.

Bom, eu queria desistir no terceiro período (...) por que... existe uma discriminação tanto por parte de aluno quanto do professor em relação à mulher... algumas meninas chegavam reclamando “ah porque professor tal... numa apresentação de trabalho deu uma nota baixa e falou com o outro ‘quem mandou apresentar com mulher’” (...) entendeu?

Olha, eu nunca estudei com grupo de física, (eu) estudava com um grupo de engenharia civil, engenharia química, de outros... a gente fazia disciplina com gente de todos os cursos e eu me identificava mais com as pessoas dos outros cursos do que com o pessoal de física... era um pessoal mais fechado... eles não saíam, não se entrosavam... e para estudar no início eu estudava mais sozinha...

As instituições escolares elegem um referencial masculino, excluindo e discriminando o *mundo feminino*, ignorando ou desmerecendo as experiências, interesses, habilidades e dificuldades das meninas e mulheres. Conclui-se que, para ser uma cientista na física, é preciso ser *macho*, negar sua feminilidade, pois competência e profissionalismo são habilidades masculinas. É preciso então usar camisa pólo, calça jeans, abandonar vestidos, “fechar a cara”, enfim *travestir-se* de homem, de profissional. Algumas destas mulheres se sentem *estranhas* em comparação às outras.

eu vejo até umas com um comportamento, se vestem mais parecendo com homens, calça jeans e nunca põe um vestido. E aquelas assim, bem serias assim, só roupa escura ... camisa pólo ... (risos). ... Eu não... eu venho de saia, eu venho de salto alto, ai eu venho de vestido decotado, eu venho toda arrumada ... Uma época realmente ... é::: eu tive um problema de crise de que eu não era competente ou não.

então tem um preço, e a maioria das mulheres que entram nessa área da ciência, o nosso caso, e agente se identifica também, não sei se foi o seu caso, agente não era menina normal, agente era menina brava.

...Porque eu sou brava mesmo, pra num montar em cima porque aqui é um monte de homem [risos]..., eu sempre ouço (deles) que... não existe mulher na área de física boa... departamento é um pouco machista... é uma desvalorização... é tipo assim, como se você não ... não é capaz de fazer uma coisa boa nova... como se não tivesse capacidade...

O desprestígio de mulheres cientistas parece ser prática divertida entre os colegas do sexo masculino. Nestes ambientes acadêmicos, de tradição masculina, os homens parecem confiantes em confrontar, testar, assediar, excluir e, algumas vezes, até perseguir aquelas mulheres que ousaram investir numa carreira não convencional. As brincadeiras são estratégias para ridicularizar, desautorizar e desempoderar o poder conquistado pela mulher. Talvez o mais divertido seja ver a mudança de conduta provocada no ambiente de trabalho quando uma mulher, mais segura, entende as regras do jogo e passa a fazer uso de seu poder. Neste momento que acreditamos que estar sensível a discriminação de gênero poderá provocar mudanças de condutas nas organizações de trabalho. Não

obstante, é preciso criar políticas afirmativas nestas organizações para proteção destas mulheres. Reagir a estas provocações, por exemplo, pode gerar um isolamento profissional ainda maior ou sanções futuras. Veja o relato abaixo:

... entrei na sub-coordenação da pós-graduação e isso... incomodou muitos Porque sub-coordenadora mulher, uma mulher tomando o lugar?... que vai organizar tudo da pós?... logo na primeira semana... eu acho que é pra diminuir. Eu entrei na sala do café... tava cheio de pessoa, uma pessoa vem vira pra mim e fala assim: “o sub-coordenadora já que você é sub-coordenadora então vai fazer café pra nós ... que a sua função é essa” ... Ele falaria isso com o coordenador? ... Aí eu olhei pra ele e falei assim: “é o contrário, você que tem que fazer café pra mim, que a sub-coordenadora agora sou eu...”. Aí ele ficou com a cara fechada, ficou bravo... ai sai da sala... tem mulher que nem liga, mas isso as vezes me incomoda... “quero mandar mesmo”. Quanto mais eu falo assim: “vocês vão ver ainda vou ser reitora dessa universidade...

A experiência escolar realiza uma *interpretação pedagógica do corpo* (ver MARTINO, 2008). Não há como disfarçar, *distrair* o olhar de terceiros, de nossa condição num sexo, de cor de pele, de sotaques, de uma classe social, enfim, estes são sinalizadores presentes em nossos corpos que orientam, pelo menos num primeiro momento, as formas de aproximação de terceiros. Mas, até que esta mudança de interpretação ocorra, este indivíduo terá que *provar* que não se resume a esta primeira interpretação pedagógica do corpo ou *desistirá*, passando a responder/acreditar nestas interpretações. No caso de crianças, esperar uma resistência a este processo é algo arriscado.

Apesar das escolas, algumas mulheres conseguem escapar de seus destinos nas áreas humanas. As explicações não são únicas.

A maioria das entrevistadas vem de famílias onde os pais tem capital escolar alto. Mesmo aquelas com pais com baixa escolaridade, as famílias não exerceram qualquer restrição às escolhas profissionais de suas filhas. Ao contrário, os pais foram importantes elementos de estímulo em suas trajetórias escolares. Curiosamente, todas descreveram ser autodidatas, não dependendo de ajuda dos pais em suas atividades escolares e sempre tiveram sucesso escolar. O mesmo apoio não era encontrado nos parceiros.

meu pai, o sonho dele é que eu fosse advogada... e minha mãe gostaria que eu fizesse medicina mas nunca impuseram nada disso, então... meu namorado (disse)“você pode fazer qualquer curso, vai fazer física? física é curso de homem”

Conjuntamente, outros fatores conduziram estas mulheres aos cursos de áreas científicas. Os docentes, muitos deles homens, são retratados como elementos de estímulo e valorização das capacidades destas mulheres. Mencionam-se também programas de divulgação de profissões que desconstruíram estereótipos sobre mulheres na área científica.

meu sentimento foi de desistir... Ai... tinha uma professora de matemática, de cálculo, que era fantástica... Ela ia de salto agulha, então fazia “toc toc toc”... ai essa mulher começou falar... sabe? Das dificuldades dela, da história dela... Aquilo foi dando um certo::: apoio... Aí aquilo me resgatou um pouco...

foi um azar... eu tive um professor de física muito bom ... que começou a ver que eu fiquei interessada... Aí ele falou assim: “você deveria fazer física”... aí eu falei assim: “não, não vou fazer física de jeito nenhum, eu vou fazer matemática... ele sempre falava: “faz a inscrição do vestibular pra física, vai dar certo com a física

... tinha palestra, conheci o departamento (...) e assim, eu conheci mulheres que trabalhavam, porque até então, a idéia de que a física era... coisa de menino né?...

Para Bourdieu (1999), a formação de *habitus* estáveis e duradouros de gênero ocorre através de um trabalho pedagógico psicossomático de socialização difusa e contínua, num processo que constrói simultaneamente o indivíduo e o mundo, reproduzindo articuladamente estruturas subjetivas (princípios de visão) e objetivas (princípios de divisão). As escolhas pelo curso superior estão fortemente relacionadas à socialização nas famílias e aos anos escolares que ai precede. Esta 'socialização profissional' continua a ocorrer após o acesso ao curso superior. Assim, as mulheres e homens continuam a experimentar pressões sobre o que podem ou não fazer ou agir. A literatura aponta para o fato de homens em profissões tidas como femininas terem rápido reconhecimento de suas habilidades, desenvolvendo assim '*trajetórias profissional relâmpago*', contrária à das mulheres que nas profissões tidas como masculinas, possuem trajetórias profissionais lentas, e que para serem *respeitadas* passam a adotar um modelo masculino de eficiência (TEIXEIRA, 1998).

CONCLUSÃO

O aumento de mulheres em áreas tradicionalmente masculinas não lhes garante posições de poder (leia-se, aqui, poder de decisão, de reconhecimento de suas competências, de oportunidades), nem indica o desaparecimento de desigualdades de gênero. As relações de gênero regulam as experiências acadêmicas e profissionais de mulheres, estabelecendo diferentes status para elas com conseqüentes perdas materiais e emocionais.

A inserção e sucesso de mulheres nestas áreas mostram-se relacionada a três fatores: importantes: estímulo familiar (pais), professores e o fato destas mulheres possuírem trajetórias escolares de sucesso, ou seja, alunas com bom desempenho escolar. Estes

três elementos parecem ter gerado sentimentos de auto-estima positiva e independência nestas mulheres, permitindo que vissem as áreas científicas e tecnológicas como uma possibilidade. Suas trajetórias escolares de sucesso também contribuíram para construir uma autoconfiança, desenvolvendo gostos e cogitando os cursos de ciências e tecnologias.

Apesar de, por várias vezes, provarem suas habilidades para estar num curso das áreas científicas ou tecnológicas, estas mulheres ainda são submetidas à discriminação de gênero. Estas ocorrem de maneira formal e informal nas instituições pesquisadas, sem que agressores sejam punidos ou reeducados.

Não se pode esperar que as pessoas se sensibilizem sobre as discriminações. Portanto, será necessário desenvolver medidas na esfera micro das organizações, ou seja, instituir políticas afirmativas de gênero, definindo ações de proteção e enfrentamento de discriminação de gênero (incluindo a elaboração de manuais de conduta e sanções), estabelecendo ações de incentivo e empoderamento de mulheres nos ambientes acadêmicos. Noutro lado, este processo demanda também ações de reeducação dos indivíduos. Neste sentido, propõe-se a criação de centros de apoio (didático, emocional e jurídico) para as mulheres nas universidades (grupos de discussão, seminários e oficinas) objetivando informar, sensibilizar e conduzir (individualmente ou coletivamente) ao questionamento de estereótipos, orientando-as a reagir às discriminações de gênero no ensino superior. Inclui-se aí, a reeducação também dos agressores, ou seja, daqueles indivíduos envolvidos em ações discriminantes. Antes de qualquer sanção, estes agressores tem o direito a mudar suas condutas através da informação e sensibilização sobre os aspectos negativos de seus atos.

Da mesma maneira, as mulheres cientistas precisam estar cientes de suas condições de opressão e discriminação de gênero. Do contrário, frustra-se a possibilidade de se tornarem elementos de incentivo e apoio para outras mulheres nestes cursos. Não há como torná-las modelos, agentes multiplicadores de práticas reflexivas ou ações afirmativas se não se identificam com o problema, se sequer o

enxergam.

Finalmente, mudanças macro são importantes, porém as ações devem também ser pensadas em níveis micro, ou seja, dentro das instituições escolares, prevendo ações que estimulem meninas e, também meninos, a terem acesso irrestrito a quaisquer carreiras. Noutras palavras, precisamos oferecer condições materiais, simbólicas e emocionais para que meninos e meninas aprendam sem ser barrados pelas ignorâncias e preconceitos. Meninas precisam acreditar que podem aprender, que tem este direito.

REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, Nicholas, **HILL**, Stephen, & **TURNER**, Bryan S.: Dictionary of Sociology. 3rd edition. London: Penguin Books, 1994.

ADLER S, **LANEY J** e **PACKER M** (1993) Women Researching Women. In: Adler S, Laney J e Packer M. (eds) *Managing Women*. Open University Press, Buckingham, pp. 57-75.

BALL STEPHAN J. (1987) *The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization*. Routledge, London.

BLASE, J. e **ANDERSON**, G. The micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment. Cassell, London, 1995.

BOURDIEU, Pierre A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CNPq. <http://www.cnpq.br/cas/membros>. Acesso em 10 de fevereiro de 2008.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95). In **ROCHA**, Maria Isabel Baltar da (org). Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/UFMG,

São Paulo: Ed 34, 2000.

CLARRICOATES, K. *Dinosaurs in the classroom—the 'hidden' curriculum in primary schools*. In: Arnot e Dewies (eds.) *Gender, Power and Schools*, 1987.

CHASSOT, A. *A ciência é masculina?* Editora Unisinos, 2003.

DENZIN NK. and **LINCOLN YS.** (eds). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, London. 1994.

EVANS, T. *A Gender Agenda. A Sociological study of Teachers, Parents and Pupils in their Primary Schools*. Allen & Unwin. Austrália, 1990.

LICHT BG. e **DWECK CS.** Sex differences in achievement orientations. In: *Gender and the politics of schooling*. Ed. Arnot M. E Weiner G. The Open University. London, 1987.

FREITAS, Lígia Luís de. (2003) *Futebol Feminino: análise dos discursos dos sujeitos envolvidos em uma competição infantil entre escolas públicas em João Pessoa/PB*. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE, UFPB.

HOOKS, Bell. *Feminism is for Everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

INAF-BRASIL. Dados do Índice de Alfabetismo (INAF – período entre 2001-2005), 2007.

INEP. *Trajetória da Mulher na Educação Superior Brasileira, período de 1991 a 2004*. MEC. Brasília. 2007.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, 2003, vol.17, n. 49, ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>

[?pid=S010340142003000300016&script=sci_arttext&tlng=en](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S010340142003000300016&script=sci_arttext&tlng=en)

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINO, Wayne. *Gendered and Queer Bodies in the Academy: Pedagogical Consideration*. In Wagner, A., Acker S. e Mayuzumi, K. *Whose University is it, anyway? Power and Privilege on Gendered Terrain*. Sumach Press. Canada (2008)

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília, 1998.

MELO, Hildete P., **LASTRES**, Helena MM. e **MARQUES**, Tereza CM. *Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil*. Revista Gênero. Vol. 1, 2004.

MORLEY, Louise. *Hidden transcripts: The micropolitics of gender in Commonwealth universities* In ScienceDirect - Women's Studies International Fórum. 29:6:543-551 (2006)

OAKEY ANN (1981) *Interviewing Women: A Contradiction in Terms*. In: Roberts H. (ed.) *Doing Feminist Research*. R and KPP, London, pp. 30-61.

OPPENHEIN AN (1994) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Printers Publishers, London.

ROCHA, Fernanda e **TEIXEIRA**, Adla B. M. *Políticas de gênero nos livros didáticos das décadas de 20 a 50: Uma Escola 'Nova' sob padrões societários num Brasil tradicional*. Caxambu, 30º ANPED, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação formal, mulheres e relações de*

gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra G. (orgs.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira.* São Paulo: FCC: Ed 34, 2002.

SADKER, D., & SADKER, M. Sexism in the classroom: From grade school to graduate school. *Phi Delta Kappan*, 68, 512, 1986b.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Lógicas de acção nas escolas.* Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 2000.

_____ e CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Edições ASA: Porto - Portugal, 2004.

SILVA, Carmem A. Duarte da; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia C. e SILVA, Luciana A. Duarte da. *Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados.* São Paulo:

Caderno de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 107, 1999.

TEIXEIRA, Adla B. M. *The Domestication of primary school teaching: a Brazilian study case.* PhD Thesis. University of London, Institute of Education, UK, 1998.

_____. *Identidades docentes e relações de Gênero .* Revista Escritos em Educação. Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira. vol. 1 - 2002.

_____ e RAPOSO, Ana E. S. S. *Banheiros escolares – promotores de diferenças de gênero* In: 30a. Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. 30a Anped. Caxambu:ANPEd,p.1-15,2007.

_____, SOUSA, S. N. & VILLANI, C. E. *Exploring Modes of Communication among Pupils in Brazil: Gender and Education,* Outubro, 2008.

_____. Apropriação de novas tecnologias por docente In Teixeira ABM e Dumont. A. *Discutindo relações de gênero na escola - Reflexões e propostas para a ação docente*. Editora Junqueira e Mairin (2009)

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza e Costa, PAOLA Zarrella da Impressões universitárias sobre a presença das mulheres na ciência In Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 10, No 2 (2008b).

WEBER, S. e MITCHELL, C. *That's funny, you don't look like a teacher*. The Falmer Press. London, UK, 1995.

WILSON, Gary. Obstáculos ao aproveitamento escolar de meninos, on-line, 2004. Disponível em: <<http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero1/numero01.html>> Acesso em: 10/11/2004.

WORLDBANK REPORT 2000.

WORLDBANK. Poverty, social exclusion and ethnic-racial discrimination in Brazil.

EU SOU GAY. LEGAL! NÉ? – TENSIONANDO AS RELAÇÕES ENTRE AS HOMOSSEXUALIDADES E ESCOLAS

Anderson Ferrari
(PPGE/UFJF)

GÊNEROS E SEXUALIDADES SÃO QUESTÕES PARA NÓS: CULTURA, ESCOLAS E SUJEITOS

Questões de gênero e sexualidade estão presentes nas escolas, cotidianamente, resultado da construção histórica que vem se desenvolvendo desde o final do século XIX, capaz de associá-las ao que seria nossa “verdadeira identidade” (FOUCAULT, 1988). Assim sendo, colocar essas questões em foco significa pensar como cultura, escolas e sujeitos se articulam através das construções de gêneros e sexualidades, entendendo-os como campo de lutas, negociações, contestações e enfrentamentos, em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que vão constituir diversos grupos sociais e suas singularidades (SILVA, 1999). Diante disso, vamos desenvolvendo diferentes e diversos mecanismos de vigilância, controle, confissão e curiosidade em desvendar os prazeres, sentimentos, práticas, comportamentos, enfim, expressões que seriam capazes de “revelar” a nós mesmos e aos outros. Envolvidos num processo de busca por conhecimento e de transformação em discurso, essas formas vão dando lugar para os “outros” e para nós mesmos. Daí tanto investimento para saber do que as pessoas gostam, o que fazem e o que sentem para saber quem são.

Para além das escolas, essas preocupações estão postas na sociedade, de forma que os temas que envolvem a construção dos gêneros e das sexualidades despertam o interesse. Tornaram-se uma questão para nós. Neste sentido, parece importante entender essa avidez e mesmo essa curiosidade em diálogo com outra característica

que marca a nossa sociedade desde o século XVIII – a insistência na disciplina – que é capaz de dar um lugar a cada um, transformando-nos numa sociedade do enquadre. Estabelecemos lugares para cada um e para cada lugar determinados comportamentos e pessoas. Os gêneros e as sexualidades são fortes marcadores desses lugares – de indentidades e de diferenças. Mais do que isso, os gêneros são a primeira marcação identitária e de diferenças a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos. A pergunta é menino ou é menina inicia uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa de investimento para sua concretização. Isso significa dizer que os gêneros são construções discursivas e de investimento, o que evidencia a centralidade nas linguagens em seus processos de significação do contexto em que circulamos. Assim, os discursos são entendidos como *lócus* de produção e das articulações que a cultura institui entre corpos, sujeitos, conhecimentos e poderes (HALL, 1999).

Essas são questões culturais e sociais que organizam nossos entendimentos e nossas ações. E, no Brasil, mais do que a existência de relação entre gêneros e sexualidades, parece ocorrer certo embaralhamento entre essas duas categorias de análise. Dessa forma, ser homem passa por ser heterossexual, fazendo com que a sexualidade atravesse o gênero, constituindo-se em mais uma forma de marcar a diferença. Em meio a essa “confusão” que nos captura, o que parece despertar maior interesse nas escolas são questões que dizem respeito às sexualidades, mais do que aquelas ligadas às construções dos gêneros, embora não seja possível separá-las. Isso porque é no campo das sexualidades que os problemas parecem se fixar, se organizar, uma vez que lidamos como se houvesse uma relação automática entre os gêneros e a heterossexualidade, de forma que ao mesmo tempo em que há um investimento nessa relação também se organiza uma rede de vigilância e controle para garantir seu sucesso e atacar os possíveis “desvios”. É o enquadre que se espera. E ao que foge a esse enquadre esperado, rapidamente buscamos outro a partir da marcação de outra identidade,

“inventando” assim, as homossexualidades, as bissexualidades, as transexualidades. Processos de construção de identidades e de enquadramento que são sempre relacionais. Dessa forma, assim como incorporamos a necessidade do enquadramento, também não questionamos os exercícios de controle, de vigilância e de punição que vamos colocando em vigor, nem tampouco problematizamos quem está autorizado a controlar, a disciplinar, a vigiar e a punir. Vamos estabelecendo quem vigia quem, quem controla quem, enfim, vamos construindo identidades, tanto daqueles que devem estar num ponto do processo, quanto daqueles que se situam na outra extremidade, até que sejamos capazes de nos auto-vigiar, auto-controlar e auto-governar, incorporando as normas que muitas vezes não colocamos em discussão e naturalizamos. Como nos lembra Britzman (2000), a sexualidade não se constitui em um problema, mas ela é o lugar em que os problemas se afixam.

Estabelecidas essas relações e idéias, o presente texto relaciona-se com minha trajetória acadêmica e de investigação, interessado em indagações sobre as sexualidades e cultura, no contexto da educação brasileira, sempre vinculadas às questões que envolvem a construção do conhecimento dos professores e dos alunos, sobretudo no que se refere aos discursos produzidos a respeito das sexualidades e das diferenças ao longo da história, especialmente em relação às identidades homossexuais, ressaltando-as como construções perpassadas por relações de poder (FOUCAULT, 1987, 1988). Problematizar como as questões de gênero e sexualidades estão circulando nas escolas, como são reforçadas, questionadas, modificadas, confrontadas e vivenciadas significa pensar a educação como resultado de processos de construção dos indivíduos, como são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. A transformação de indivíduos em sujeitos de uma cultura coloca em funcionamento uma rede de forças e de aprendizagens que também envolvem toda maquinaria das escolas.

Trabalhar com a produção das diferenças é possibilitar que as diversas vozes que compõem a escola tomem a palavra e sejam

escutadas, de forma que represente mais riqueza que problema. A preocupação com essas questões e como elas estão intimamente relacionadas aos limites da escola, ao desafio de transgredir e repensar as práticas e posturas dos professores, a formação docente e a construção das subjetividades dos sujeitos envolvidos nesses processos são centrais nesse texto. Buscando compreender e problematizar a trama discursiva a respeito das identidades silenciadas e marginalizadas nas práticas pedagógico-curriculares no cotidiano escolar, é importante problematizar as dificuldades dos professores em lidar e mesmo perceber o amplo espectro de práticas e discursos que configuram as identidades, sobretudo aquelas ligadas às homossexualidades (FERRARI, 2000, 2005). Constatações reforçadas na minha prática educativa como Coordenador do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFJF. Partindo dessas experiências, a intenção é organizar as análises a partir de duas formas de expressão das homossexualidades, duas formas de entendimento e de vivência dessa orientação sexual, que foram organizadas tendo a escola como palco e que dialogam com ela de diferentes formas e que nos serve para problematizar essa relação.

Neste sentido, a intenção é colocar em discussão e problematizar a construção das identidades e do enquadramento articuladas às questões de gênero e de sexualidade, a partir da perspectiva dos Estudos Feministas, tendo como abordagem teórica o pós-estruturalismo, especialmente no que se refere às contribuições de Foucault a respeito das relações saber-poder. Assumir essas perspectivas teórico-metodológicas nos permite trabalhar com a idéia de que a construção dos gêneros e sexualidades age como organizadores do social e da cultura sendo fortemente utilizadas para os processos de enquadramento em torno dos sujeitos, reunindo diferentes e diversos processos pelos quais a cultura institui e distingue corpos e sujeitos portadores de um gênero e de uma sexualidade.

Isso significa dizer que o sujeito é resultado de uma invenção cultural, social e histórica, não se constituindo enquanto uma essência. Dessa forma, o que nos interessa é pensar os mecanismos de

significação que estarão sendo colocados em circulação através dos discursos e que vão construir as homossexualidades. Para desenvolver sua “hipótese repressiva”, Foucault argumenta que a nossa sociedade, desde a Modernidade, foi capaz de “falar prolixamente de seu próprio silêncio” (1988, p. 14), de forma que o interesse do autor era “passar em revista não somente esses discursos, mas ainda a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta” (FOUCAULT, 1988, p. 14). Parece importante destacar, nessa linha de análise, o reconhecimento do papel positivo (de produção) e não somente o aspecto repressivo do poder, o que pode ser identificado nas lutas recheadas de resistências, liberdades e transgressões, na construção das subjetividades e também como efeitos de verdade no interior dessas relações de poder de uns sobre outros. Todas essas questões estão incorporadas e se expressam nas construções dos sujeitos em relação com os outros e com os discursos. Colocar em discussão o lugar que os discursos adquiriam para a construção dos sujeitos faz-se importante para que possamos colocar em suspensão as relações que se estabelecem entre as escolas e as homossexualidades.

SITUAÇÃO 1:

Procurado por um ex-aluno que estava no terceiro ano do Ensino Médio, fui surpreendido pelo pedido do meu endereço eletrônico para que ele pudesse me enviar um e-mail, não querendo me dizer do que se tratava pessoalmente. Sem entender muito bem o pedido, forneci o endereço e, dias depois, recebi a seguinte mensagem:

Oi Anderson

Obrigado por me passar seu e-mail.

Bom, não sei bem como começar. Eu tinha te pedido seu e-mail porque eu andava meio

Deprimido, mas agora já estou melhor.

Foi o seguinte, você já deve saber sobre minha “orientação sexual” (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe). É meio difícil pra mim lidar com isso, parte da minha família já sabe embora não aceitem muito bem (mãe, irmãos, uma tia e uns primos), outra parte ainda não (incluindo meu pai). Na escola, que eu saiba, só os mais próximos sabem (uns 5), uns desconfiam outros acho que não. Já “aprendi” a conviver com isso, o que me incomoda mesmo é o fato de as vezes me sentir como um E.T. Já conversei com minha mãe, e ela diz que não devo me sentir assim porque iguais a mim existem muitos e não é uma característica que define quem a gente é. Concordo, mas no meu dia-a-dia só convivo com heteros (uma coisa é saber, outra coisa é conviver), e embora existam outras coisas em comum, continuo me sentindo “um peixe fora d’água”. Conversei também com minha terapeuta sobre isso, ela já me aconselhou a ir ao MGM, mas morro de vergonha, e também aconselhou a procurar alguém mais velho, que possivelmente já tivesse passado por isso ou tivesse conhecimento para me ajudar. Pensei em você e em um amigo da minha mãe, mas achei melhor te procurar por saber dos seus projetos, palestras e por já ter me dado aula. Será que você poderia me ajudar? Mas como já disse, agora estou mais tranquilo, me preocupando mais em passar no PISM.

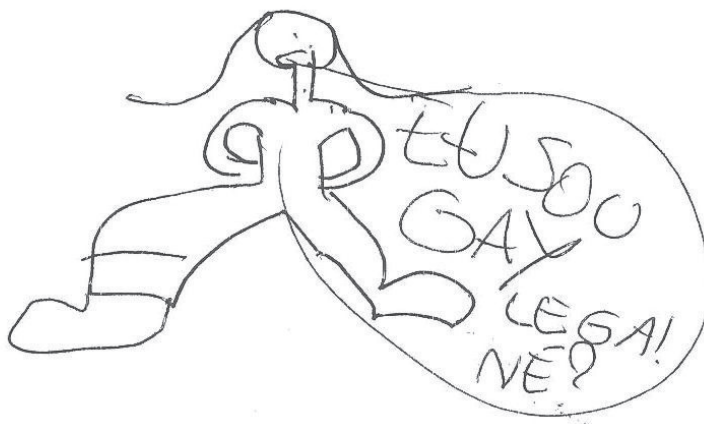
Até mais!

Obrigado.

SITUAÇÃO 2:

Estava na minha sala, no cargo de Coordenador do Ensino Fundamental, quando a professora de Francês entrou querendo me mostrar algo que teria ocorrido durante a prova. Os nossos alunos

e alunas têm o hábito de, ao terminar a prova, pedir para desenhar no verso, uma vez que não podem se ausentar da sala mesmo tendo terminado e utilizam o tempo que restam para fazer diferentes desenhos. A professora mostrou-me o verso da prova de um aluno em que estava o seguinte desenho.



Após me mostrar o desenho, a professora expressou sua preocupação com o aluno dizendo que ela achava que ele precisava ser chamado para uma conversa e que ele estava com um problema e que ela entendia tudo isso como um pedido de ajuda. Segundo ela, o aluno “quer conversar, ele quer dizer alguma coisa, ele quer falar”.

HOMOSSEXUALIDADES E ESCOLAS

Duas situações que nos convidam a pensar as relações que se estabelecem entre homossexualidades e escolas. O uso do plural é proposital, visto que estamos diante de expressões de homossexualidades que, de início, já nos colocam frente a uma constatação: a impossibilidade de pensar a homossexualidade como algo homogêneo, como se existisse um homossexual típico. Dessa forma, não podemos falar em homossexualidade nem tampouco de homossexual, mas de homossexualidades e homossexuais, sempre

no plural, visto que existem diversas formas de inserção, de vinculação e de vivência das homossexualidades. Se o primeiro menino “revela” suas emoções e sua relação com a homossexualidade: *“Não sei bem como começar”, “eu andava meio deprimido, mas agora já estou melhor”, “as vezes me sinto como um ET”*; o segundo expressa algo diferente ao colocar no papel: *“Eu sou gay. Legal! Ne?”* No entanto, algo os aproxima, a relação entre as homossexualidades e o entendimento social que se tem dessa orientação sexual, o que faz com que nos dois casos os eventos passem por uma idéia ou mesmo necessidade de “AJUDA”. Se no primeiro caso é o menino que estabelece essa relação pedindo claramente “ajuda” – *“Será que você poderia me ajudar?”* – no segundo, é a professora que diante do que ela considerou como uma “revelação” associa essa expressão como um “pedido de ajuda”. Por que as questões ligadas às homossexualidades nos conduzem a ideia de “ajuda”? Por que não consideramos como pedido de ajuda nem tampouco achamos problemas quando as meninas desenham corações, flores, bonecas e quando os meninos desenham carros, super-heróis de revistas em quadrinhos, cenas relacionadas a lutas marciais? Como estas situações e expressões vão nos construindo? Interrogações que nos conduzem a olhar para aquilo a que estamos acostumados e não mais nos assusta e também para as situações que se constituem como problemas. Como esses questionamentos nos servem para pensar como estamos constituindo sujeitos a partir dessas relações.

Situações que tomam outro sentido por ter acontecido no interior de uma escola, de forma que as relações nesses casos passam por um entendimento dessa instituição como um local que pode ou deve “ajudar” aqueles que estão passando por alguma dificuldade. Um local que deve “ensinar” a lidar com as homossexualidades. Ensinar a lidar com as homossexualidades é também uma forma de ensinar a lidar com as heterossexualidades, uma vez que as orientações sexuais passam por um investimento e construção que ocorrem de forma relacional. Situações em que professores são acionados, entendidos ou dialogando com a noção de escola como o local do saber. Neste

sentido, Foucault (1988) nos convida a pensar a relação indissociável entre saber-poder-prazer. A formação do saber nos impele a levar em consideração o entrelaçamento entre as práticas discursivas e as não discursivas. Diante de duas expressões que podemos classificar como discursivas – o e-mail e o desenho – temos uma série de práticas não discursivas que organizam o evento em torno da relação de apoio e de reforço mútuo entre saber e poder, tais como o próprio entendimento da escola e dos professores como instâncias de saber e, portanto, situados numa relação de poder. Buscando estabelecer o regime poder-saber-prazer que se organizou em torno da sexualidade, Foucault (1988) argumenta que não se trata de dizer que as sexualidades foram reprimidas, ou pelo menos que a repressão foi capaz de fazer calar as expressões da sexualidade, mas que se organizou uma rede discursiva ao seu redor e que ao invés de ter sido reprimido ela teria se beneficiado de um “regime de liberdade constante”. (1988, p. 16). Dessa forma, o importante seria saber que formas assumem esses discursos, através de que instituições e mecanismos eles se organizam, que relações eles estabelecem, que identidades e posições de sujeito eles constroem ou mesmo hierarquizam, enfim, através de que discursos o poder se estabelece e vai chegando a mais frágil, delgado e individual das condutas.

Por que se falou da sexualidade, o que se disse? Quais os efeitos de poder induzidos pelo que se dizia? Quais as relações entre esses discursos, esses efeitos de poder e os prazeres nos quais se investiam? Que saber se formava a partir daí? Em suma, trata-se de determinar em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder – saber – prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana. Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou

não as palavras empregadas para designá-lo, mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, “a colocação do sexo em discurso”. (FOUCAULT, 1988, p. 16).

Tomando a citação como inspiração, o que me parece fundamental nesta análise é colocar a escola em revisão. Um dos espaços em que o sexo está sendo colocado em discurso é a escola. Podemos levantar algumas condições para isso. Primeiro porque há uma relação entre sexualidade – verdade – identidade, ou seja, é em torno dos nossos gostos, práticas, emoções que estariam nossas “verdades”, nossas identidades, de forma que somos levados a busca constante por confissão e revelação, pelo menos para nós mesmos, desses sentimentos, pensamentos e ações para saber quem somos. Depois porque ela é um espaço de negociação, confronto, troca que leva cada uma se construir em relação. Assim, da mesma maneira que esses alunos estão se construindo através do e-mail ou desenho, do mesmo jeito em que estão assumindo lugares e pontos de vista, essas atitudes também estão posicionando e construindo o professor. Assim sendo, esses fatos discursivos nos servem para pensar o papel da escola, dos professores e das relações que estão se estabelecendo no seu interior para além do conteúdo.

Assim como existem múltiplas escolas, com realidades diferentes, também lidamos com variáveis relações com as sexualidades e com as homossexualidades. Dessa forma, discutir e trabalhar as homossexualidades numa escola confessional é diferente de uma escola particular laica, de uma escola pública, de uma escola de classe média, enfim, contextos que nos organizam no trabalho com as sexualidades e, principalmente, com as homossexualidades. As duas situações ocorreram numa escola pública federal, em que desenvolve, esporadicamente, trabalhos tendo a sexualidade como foco e que os alunos já esperam e sabem que podem falar sobre

o assunto, senão com todos, como revela a primeira situação, pelo menos com alguns professores e colegas. Mas o que me parece importante de destacar é o fato de se sentirem num espaço em que podem buscar informações e mesmo formas de se expressar. O aluno da situação 2, por exemplo, está no oitavo ano do Ensino Fundamental, exatamente no momento em que se trabalha a sexualidade humana como tema da disciplina Ciências e que conta com uma professora com formação nessa área. Pelo relato da professora, são aulas em que os alunos participam bastante, trazendo a tona toda “vontade de saber” e curiosidade. Nesses momentos as homossexualidades são recorrentes e presentes. Buscando um entendimento de suas formações, Foucault (2005) estabelece como saber as relações entre, de um lado, aquilo que se pode falar e de outro, o espaço em que os sujeitos podem se posicionar para falar de determinados objetos. Pensando na relação entre homossexualidades e escolas, parece possível tomar as reflexões de Foucault como inspiração para entender e problematizar as condições de emergência das homossexualidades.

Em que momento é possível falar das homossexualidades nas escolas? Que espaços os alunos e alunas podem utilizar e que posições de sujeito assumem para falar dessa orientação sexual? No primeiro caso, o aluno não quis dizer do que se tratava quando me procurou pedindo o meu e-mail, assumindo uma outra postura quando utilizou um outro mecanismo de “confissão”. Da mesma forma em que o aluno do segundo caso se utilizou de um momento, de um espaço para poder falar da homossexualidade, também definindo uma posição de sujeito. Ao desenhar e ao escrever a frase “*Eu sou gay. Legal! Ne?*”, ele fala de um objeto, ele traz à tona um saber sobre esse objeto que nem sempre é possível falar nas aulas, diante de toda turma. Ao escrever na prova a relação está estabelecida entre ele, aluno, e a professora, intermediado pelo papel, desenho e frase, diferente se falasse durante a aula, na presença dos outros alunos e alunas e sendo necessário verbalizar. Porque nesses espaços – e-mail e desenho – é “mais fácil” falar sobre o que definimos como homossexualidades? Até que ponto essas situações são organizadas

a partir de um entendimento das homossexualidades como aquilo que se deve falar com cerimônia, escolhendo lugares e pessoas apropriados? As duas situações revelam as possibilidades de utilização e de apropriação das homossexualidades.

Neste sentido gostaria de tomar as duas situações, ou seja, a relação homossexualidades e escolas, a partir da análise foucaultiana de acontecimento e de dispositivo. O conceito de acontecimento para Foucault pode ser entendido de duas maneiras, uma negativa e outra positiva. (REVEL, 2005). No primeiro caso – a maneira negativa – o acontecimento é visto como um fato que as análises históricas buscam descrever. Negando essa descrição, o método arqueológico de Foucault investe na reconstituição de uma rede de discursos, de saberes, de poderes, de estratégias e de práticas que estão por trás e que organizam esse fato, de forma que o que interessa são as condições de emergência desse fato. Na maneira positiva, o acontecimento é visto “como uma cristalização de determinações históricas complexas”, buscando problematizar as diferentes redes que os acontecimentos pertencem. Isso significa dizer que no primeiro caso o que está em jogo é a colocação em evidência daquilo que repetimos sem o saber e, no segundo, a busca por reconhecer no que nos acontece os traços de uma resistência, outras maneiras de fazer. No caso das homossexualidades e escolas, mais especificamente os dois casos utilizados neste texto, o que estamos repetindo sem saber e o que poder ser potencializado como resistências, formas de liberdade que nos conduz a outras maneiras de fazer?

Nas duas situações os alunos vivenciam as homossexualidades como construções de outro tempo e local. As homossexualidades nos dois casos ainda são entendidas como algo negativo. Tanto que na primeira situação em que o aluno diz textualmente que estava “deprimido”, que está “aprendendo a conviver com isso” e se sentir como “um E.T.”, quanto na segunda que, apesar de parecer que o aluno lida melhor, visto que coloca que ser “gay é legal”, ele parte da necessidade de afirmar isso, nos convidando a pensar o porque dessa necessidade. Porque nunca encontramos outro tipo de frase, como,

por exemplo: “é legal ser heterossexual” ou ainda “é legal se bissexual” e se encontramos até que ponto consideramos essas expressões um pedido de ajuda? Poderíamos supor que, a necessidade de desenhar e escrever que “*ser gay é legal*”, dialoga com outro momento em que ele não tinha a mesma opinião, daí a necessidade de escrever isso agora. Parece haver consenso de que ser gay não é legal. Tanto é assim que, no caso do menino do e-mail, a mãe e outros membros da família que “sabem”, “não aceitam”, a terapeuta encaminha para outras pessoas e instituições que possam ajudá-lo. Já no caso de desenho, escrever que ser gay é legal e a própria importância que isso adquiriu só é entendido diante do que está estabelecido na cultura, o que nos conduz ao entendimento de que a homossexualidade é uma questão cultural. Toda atividade humana pode ser considerada cultura. No entanto, como nos lembra Certeau (1995), para que possa ser entendida como tal, é necessário que as práticas sociais produzidas tenham significado para aqueles que as realizam e para os que estão em relação com essas práticas. Os casos estão situados em meio a um sistema de comunicação, produzindo regras, organizando os significados, a problemática, os comportamentos e os próprios participantes, contribuindo para caracterizar a sociedade brasileira e as homossexualidades em seu interior como únicas e diferentes das outras.

Como nos lembra Foucault quando nascemos somos inseridos numa sociedade já organizada discursivamente e isso nos fornece um lugar, nos enquadra. Por isso, somos produtos de discursos. No caso das homossexualidades, é a cultura e os discursos que vão sendo conhecidos que fornecem a “classificação” e o entendimento de que “eu sou gay”, porque eu tenho desejo e prazer por pessoas do mesmo sexo. Dessa forma, vai se repetindo algo que foi construído na Europa do século XIX, sem que nós tomemos conhecimento do que estamos fazendo com nós mesmos e com os outros. Isso vai se organizando nas relações que estabelecemos com os nossos amigos, familiares, informações, imagens, enfim, com uma rede que vai definindo saberes, imagens, poderes, práticas e estratégias que

fazem com que nos vejamos de determinadas maneiras e, assim, possamos falar e silenciar, fazer e esconder coisas, de acordo com o local, o momento e o contexto. Isso faz com que dois alunos que estudam numa mesma escola ajam de formas diferentes em relação às homossexualidades. O primeiro demonstra um processo de modificação da forma que entendia e se relacionava com as homossexualidades, trazendo momentos de dificuldades seguidos de outra fase em que pode vivenciar sua orientação de forma diferente, mais agradável para ele. O segundo, um menino mais jovem, que já tem uma relação com as homossexualidades mais tranqüila, que faz com que se sinta a vontade para colocar isso numa prova. Duas expressões das homossexualidades que aproximam as maneiras, negativa e positiva, dos acontecimentos. Nos dois casos o início é marcado pelo entendimento repetitivo das homossexualidades, para em seguida buscarem uma ruptura com o que é comumente conhecido e assim passam a problematizar isso que estão vivenciando.

Os dois casos colocam um desafio para a formação docente que é a necessidade de perceber a nossa sociedade e o que nos ocorre como acontecimentos, ou seja, recheados de situação que nos acontece e que nós repetimos sem saber ao mesmo tempo em que carregam potencialidades de rupturas. Talvez não seja o aluno da segunda situação que precise de ajuda, mas a professora de Francês, assim como os outros professores. Pensando por essa perspectiva, parece possível pensar que a professora tenha seguido a lógica do primeiro aluno, e ao me procurar, tenha visto em mim a pessoa mais adequada para trabalhar a questão em função da minha trajetória pessoal e acadêmica e assim, ela de fato, estivesse pedindo uma ajuda.

Associando as homossexualidades ao conceito de acontecimento, também tomamos como inspiração outro termo que aparece nas obras de Foucault – o dispositivo. Como dispositivo Foucault indica as estratégias, as técnicas e as formas que o poder se serve para o assujeitamento, para os mecanismos de dominação. Os dispositivos são heterogêneos por natureza, resultado de um

conjunto de discursos, práticas, instituições, saberes, enfim, uma rede que se estabelece entre esses elementos que envolvem o dito e o não-dito. Portanto o que Foucault nos ensina é a necessidade de se problematizar os diferentes dispositivos que nos organizam assim como sua função estratégica.

A partir desse conceito parece possível pensar que as homossexualidades como dispositivo, construções que utilizam diferentes elementos tais como discursos organizados na mídia, religião, família, imagens, instituições que definem silêncios e que vai estabelecendo o que pode e o que não pode ser dito e quando. Isso vai dialogando com a escola, invade as salas de aula, estabelece relações e nos coloca desafios e potencialidades. E, o que estamos fazendo com isso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos perceber a partir dos dois casos utilizados para a construção desse artigo é que a classificação como homossexual fornece aos sujeitos um grupo de pertencimento, que é fornecido pelo que há de comum. No entanto, a dificuldade é estabelecer a colocação em comum do quê? Isso aparece na fala da mãe quando na tentativa de uma definição da homossexualidade argumenta que igual ao filho existem outros tantos. Aparece também na relação estabelecida a partir da professora de francês que logo entende o desenho e frase do aluno como um pedido de ajuda, o que faz com que ela lide com o grupo e não com aquele menino em específico.

Para ele ser “gay é legal!”, não há problemas, não tem nenhuma dificuldade sendo apontada pelo próprio aluno. No entanto, o que leva a professora pensar que ele precisa de ajuda? Ariscando uma resposta, uma das possibilidades de entendimento é pensar que ela utilizou para isso uma relação com o senso comum, que atribue a construção das homossexualidades situações difíceis. Acabamos achando que os homossexuais sofrem mais do que aqueles com outra orientação sexual. Portanto, uma vez que revele a homossexualidade

vai precisar de ajuda.

Essas organizações e desdobramentos são suficientes para que possamos perceber a relação entre os discursos, desejo e poder. O discurso não é só aquilo que expõe os desejos mas, principalmente, objetos de desejo. Os dois meninos não percebem a visibilidade, a revelação da intimidade e a construção da identidade como homossexual como diminuição da sociabilidade, tampouco entendem o silêncio como proteção, embora ainda hoje muitos alunos compreendam suas identidades homossexuais desta forma, ou seja, somente mantendo sua intimidade como gays em segredo poderão manter a sociabilidade ou a “aceitação social” ideal e aí o silêncio é entendido como proteção. Não estou defendendo uma postura em detrimento de outra, mas apontando a potencialidade dessas ações em confronto para buscar uma nova forma de pensar a sociedade, o político, nossas práticas escolares e cotidianas e a vida pública em interação com a privada.

Segredo e revelação são negociações constantes quando o assunto são as homossexualidades. As homossexualidades são entendidas como um segredo, que mais cedo ou mais tarde, se trai, se revela ou será revelado, algo a ser perseguido e escondido. Tanto é assim que a palavra homossexual não aparece em nenhum momento no e-mail, mas basta o menino estabelecer a escrita como um “segredo” quanto a sua orientação que é o suficiente para a associação com a homossexualidade, porque é essa orientação que cabe se esconder ou revelar. Assim, para o próprio menino, organizar uma confissão é o suficiente para o entendimento da homossexualidade. Diz ele: *“Foi o seguinte, você já deve saber sobre minha “orientação sexual” (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe)”*. Porque eu já devo saber? Respondendo essa questão, ele parece lidar com dois entendimentos presentes no senso comum: por um lado porque é a homossexualidade que se confessa e, por outro, por trata-se de um homossexual falando para o outro, e nessa relação entre pertencimento, grupo, solidariedade e aproximação, não há necessidade de palavras para um homossexual reconhecer o outro. Também no segundo caso, o desenho e a

frase foram entendidos como revelação de um segredo e, portanto, considerado suficiente para enquadrar o aluno nessa orientação sexual. Talvez se tratasse de apenas um desenho com uma frase, um personagem, talvez ele estivesse falando de um outro menino, enfim, nada no desenho e frase parecem definir se tratar da orientação sexual do autor, mas foi entendida assim, como uma revelação de segredo, algo que talvez viesse a confirmar uma desconfiança.

O que quero dizer com tudo isso é que o homossexual e as homossexualidades se constituem como tais através dos centros de poder que o definem e sancionam seus papéis, sejam as escolas, as relações pessoais, a mídia, os grupos gays ou o social. Deste modo, a reflexão sobre si-mesmo e a experiência vivida passam por esses centros de poder e pelos discursos de verdade que eles constroem. “Não se nasce homossexual, aprende-se a sê-lo” (POLLAK, 1987, p. 58). Segundo Pollak (1987) grande parte dos homossexuais já está convencida de sua orientação sexual antes mesmo de terem uma experiência sexual com pessoas do mesmo sexo. Não estou advogando que as homossexualidades passem necessariamente pelas relações sexuais, mas que elas são definidas ou pela essência ou pela sociedade que coloca variados modelos que possibilitam que as pessoas se identifiquem como um deles. A produção de discursos sobre as homossexualidades e a busca por sua definição e vigilância, tanto para os sujeitos, como para as instituições parece demonstrar a necessidade em dominar essa definição. Essas reflexões reforçam a idéia de que os homossexuais são construídos a partir dessas práticas discursivas e não discursivas, que definem as verdades, os modos de ser, de se ver, de se pensar.

REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

FERRARI, Anderson. *O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar*. 2000. Dissertação (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

_____. “*Quem sou eu? Que lugar ocupo?*” – Grupos gays, Educação e a construção do Sujeito Homossexual. Tese (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação UNICAMP, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

POLLAK, Michael. A homossexualidade masculina, ou a felicidade no queto? In: ARIÉS, Philippe & BÉJIN, André (orgs). *Sexualidades ocidentais – contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade*. São Paulo; Brasiliense, 1987.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PARTE V

**EDUCAÇÃO INDÍGENA:
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO
DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE**

Ana Maria Rabelo Gomes
Organizadora

APRESENTAÇÃO

Em novembro de 2009, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, uma marco político fundamental desde a LDB/96, em que foi garantido aos povos indígenas o direito legal a uma educação escolar “específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe/multilíngüe”.

A I CONEEI foi organizada em três momentos – Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional. As 1.836 conferências nas comunidades educativas garantiram a participação de 45.000 pessoas. Entre dezembro de 2008 e julho de 2009 foram realizadas 18 Conferências Regionais, reunindo 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores. A etapa nacional realizada em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO reuniu 604 delegados, 100 convidados e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos. No conjunto, 210 povos indígenas participaram.

A realização da I CONEEI significou ao mesmo tempo uma grande conquista política e um momento de revisão crítica do que se conseguiu implementar até hoje na educação escolar indígena. Durante a conferência, muito se questionou o quadro atual das escolas indígenas de diferentes povos no Brasil. As discussões ocorridas nas várias etapas foram registradas em vários documentos e formam um riquíssimo acervo a ser ainda explorado e analisado.

Cabe ressaltar que foi avaliação comum a muitas experiências, a constatação de que a escola indígena não conseguia se valer de suas prerrogativas legais, ou seja, de se instituir de forma “específica e diferenciada”, e que acabava por ser ainda muito marcada pela organização padrão que caracteriza as demais escolas. Tal situação ocorre em parte por imposição indireta (e em alguns casos direta) das instâncias de regulação do sistema de ensino nacional (superintendências e secretarias de educação), uma vez que a proposta pedagógica é diferenciada, mas os mecanismos de gestão/

administração e controle são os mesmos do sistema nacional. Mas ocorre também pela incapacidade, constatada difusamente, de se propor algo para além dos paradigmas do modelo padrão de escolarização.

A formação de professores indígenas é um dos pilares na implementação da proposta de educação diferenciada, e teve início antes mesmo que a normativa legal fosse sancionada. Rever o quadro das propostas e avaliar as orientações que hoje presidem os vários projetos de formação em andamento – de ensino médio, o chamado “magistério indígena”; e em nível de graduação, as licenciaturas indígenas – torna-se assim um movimento de fundamental importância. Tal movimento pode ser feito tanto pelos educadores e pesquisadores do tema, como também por quem tenha interesse em se aproximar, para iniciar a conhecer essa parte importante e significativa, portadora de profundas novidades e desafios – que é o campo da educação escolar indígena, dentro do panorama atual da educação brasileira.

Ana Maria Rabelo Gomes

*Presidente da Comissão Científica do Subtema Educação
Indígena*

O ENCONTRO ENTRE POVOS INDÍGENAS E UNIVERSIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS

Márcia Spyer

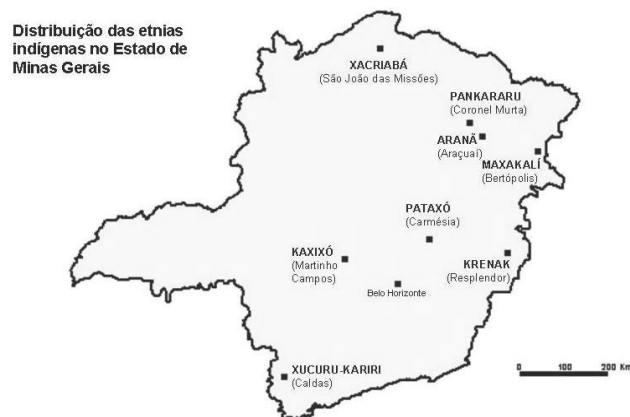
Universidade Federal de Minas Gerais

Desde o tempo que a gente ouviu falar em educação indígena, a gente sonhava um dia estar aqui neste espaço, falar sobre a educação indígena, falar sobre o pensamento indígena e também pegar esse código, essa linguagem do lado de cá para a gente poder fortalecer a nossa luta. Esse momento foi muito esperado pelas nossas comunidades e a gente está realizando um sonho de continuar com a luta mais preparado, mais fortalecido, para poder defender os nossos direitos, direito à terra, à educação, à saúde, essa coisa toda que envolve o nosso povo.

Kanatyo Pataxó, professor e liderança indígena

INTRODUÇÃO

Quem são e onde vivem os povos indígenas de Minas Gerais ?¹



¹ Dados retirados do documento "Propostas e Subsídios para o Programa de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas na UFMG", Belo Horizonte, abril de 2008.

Existem no Brasil hoje 232 povos indígenas, com 180 línguas, perfazendo um total de 600.000 pessoas residindo em 645 Terras Indígenas. Desses, 450 mil vivem em aldeias, enquanto outros 150 mil encontram-se residindo em diversas capitais do país.

Em Minas Gerais, são oito os povos indígenas. Os Maxacali, com população de 1.039 pessoas, vivem nas Terras Indígenas Água Boa (aldeias Água Boa e Pradinho, municípios de Bertópolis e Santa Helena); Aldeia Verde (município de Ladainha); e Aldeia Cachoeirinha (município de Topázio). Os Krenak somam 240 pessoas, vivendo na Terra Indígena Krenak, município de Resplendor. Já os Pataxó, num total de 360 pessoas, vivem em três Terras: na Fazenda Guarani, localizada em Carmésia; na Aldeia Muã Mimatxi, em Itapecirica; e na Aldeia Cinta Larga, em Araçuaí. O povo indígena mais numeroso é o Xacriabá, no município de São João das Missões, com 6.495 pessoas. Os Caxixó, em processo ainda de conquista da Terra Indígena, são 74 pessoas, concentradas principalmente na comunidade do Capão do Zezinho, nos municípios de Martinho Campos (fazenda Criciúma) e Pompéu (fazenda São José). Os Xukuru-Kariri, vindos de Alagoas, têm em Minas uma população de 90 pessoas, assentados em uma fazenda no município de Caldas, de posse da União. Também há em Minas um grupo 17 Pankararu, cuja população majoritária encontra-se em Pernambuco e na Bahia. E, finalmente, os Aranã, uma população de 54 pessoas, segundo a Funasa, ou de 30 famílias, segundo o CIAPS, nas regiões rurais e urbanas de Coronel Murta e Araçuaí.

O CURSO DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS/FIEI

Em 2006, quando foi iniciado o Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), havia um total de 2.907 alunos indígenas em Minas Gerais, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. O curso, com o objetivo de formar e habilitar professores indígenas com enfoque intercultural para que estivessem aptos a

lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio, foi oferecido para 142 professores indígenas que já tinham cursado o magistério ou o ensino médio e estavam efetivamente em sala de aula. Com áreas de concentração em Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades, o curso foi estruturado em cinco anos, com semestres letivos compostos de uma etapa intensiva e uma intermediária.

As etapas intensivas na UFMG coincidem com o funcionamento dos outros cursos na Universidade. Embora o curso tenha sido sediado na Faculdade de Educação (FAE), os estudantes indígenas atendem a aulas e laboratórios interculturais em outras unidades do Campus. As etapas intermediárias se dão nos períodos entre uma etapa intensiva e outra, e acontecem nas áreas de origem dos estudantes, permitindo, assim, que eles conciliem as atividades docentes nas suas escolas com as atividades do curso.

Os princípios que nortearam a experiência foram os de que: i) A educação indígena deve ser específica, intercultural e bilíngüe; ii) A aprendizagem funda-se nas experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu contexto sócio-histórico, sendo o etnoconhecimento o pressuposto que retrata esta concepção; iii) A experiência escolar representa um tempo de vivência cultural e espaço de produção coletiva. Um conceito que fundamentou toda a proposta metodológica da Formação Intercultural foi o de percurso acadêmico diferenciado para cada estudante ou grupo de estudantes indígenas.

No ano de sua implantação, o FIEI participou, como um dos quatro primeiros cursos superiores para professores indígenas no Brasil, de uma sistematização de experiências promovida pelo MEC-SECAD com o objetivo de subsidiar políticas públicas para o ensino superior indígena. O processo de sistematização se estendeu por todo um ano letivo, envolvendo oficinas com todos os estudantes indígenas, entrevistas e debates com estes, com as lideranças indígenas, com o corpo docente e funcionários da UFMG envolvidos na experiência. Foi um processo muito rico, que se debruçou sobre vários aspectos do curso. Neste artigo, vamos nos ater a um desses aspectos, o da

interculturalidade – construção do conhecimento intercultural no encontro índios-Universidade. Os depoimentos e opiniões registradas neste artigo foram colhidas no período da sistematização (2006), por Mara Vanessa Dutra e Márcia Spyer.

O CAMINHO ATÉ A UNIVERSIDADE

O FIEI foi uma experiência inovadora em muitos sentidos, inclusive no sistema de coordenação, com a existência de um Colegiado, composto pelos coordenadores de cada área de formação e por estudantes indígenas; e de um Grupo Gestor, com representantes da Universidade e lideranças indígenas.

Para estas lideranças, o caminho para chegar ao curso foi longo e cheio de significado:

A gente encontrou muitas barreiras na frente, mas, junto com as pessoas de fora, que apoiavam muito para fazer essa escola diferenciada, para a gente ter uma escola da gente mesmo, foi e está sendo uma grande luta.

Eu falo que a gente já teve muitas conquistas, mas não foi fácil não. Nessa caminhada toda, sempre tendo a conversa de que os professores que formaram no Magistério Indígena ia fazer a faculdade. Aconteceram muitas conversas, muita luta, muita reunião, para se acertar, muitos vai-e-vem, até que conseguiu também acertar esse projeto. Pessoas nos apoiaram, a Universidade, os professores, a Secretaria de Educação. Enfim, muita gente foi envolvida nesse projeto para dar apoio à gente.

É uma luta maior dos índios, das comunidades, que confiaram na própria comunidade mesmo, de comunidade para comunidade, essa escolha, essa confiança.

Acreditamos muito.

Nete Pataxó, liderança indígena

Quando a gente tinha escola do pessoal branco, pelo município, aí nossos alunos não aprendia nada, apanhava muito, sofria muito na mão deles, muito discriminado, apanhava muito de palmatória e não conseguia nem aprender, porque ficava todo machucado. Depois que nós passamos a educação do nosso povo indígena, as coisas andaram muito, nossos povos, todo mundo... Ah, os professores que nós já formou aí e estamos com muitas crianças a estudar, todo mundo formado, uma de 5ª série, outra de 6ª série, outra até já com o Ensino Médio. Eu acho que, para nós, foi um caminho de felicidade.

Emílio Xacriabá, liderança indígena

A educação indígena trouxe mais organização para os nossos povos. Assim, eu acho que é o momento de nós estar buscando os nossos direitos mesmo, porque só assim a realidade do povo brasileiro vai saber a necessidade do nosso povo, a situação do nosso povo, a história contada do nosso povo indígena para não-indígena. Isso é a minha mensagem que eu deixo para a Universidade, para as entidades que trabalham com a questão indígena hoje: para elas valorizar, isso é um terço que nós estamos recuperando, de 506 anos de espoliação, massacre contra os nossos povos indígenas, muito sangue derramado, então isso é um terço que o povo brasileiro está retribuindo para os povos indígenas.

Baiara Pataxó, liderança indígena

O PRINCIPAL DESAFIO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INTERCULTURAL

Os alunos indígenas que estavam entrando no FIEI em 2006 tinham interesse em investigar como a construção do conhecimento intercultural se dava no currículo, na metodologia, na pesquisa e na política lingüística do curso. Levantaram questões que demonstram essa preocupação:

Como a Universidade vai trabalhar o conhecimento de cada povo indígena e, ao mesmo tempo, trabalhar o conhecimento tradicional da mesma?

Existe uma metodologia para que todas as disciplinas trabalhem de um jeito comum o diálogo entre um conhecimento e outro?

Qual a participação dos mais velhos sobre os conhecimentos e saberes tradicionais de cada povo, dentro da grade curricular do curso?

Quais as formas de interligar essas culturas indígenas através do curso?

A Universidade fará uso dos conhecimentos indígenas para acrescentar na sua metodologia? Como?

Os indígenas têm sido objetos de pesquisa há muito tempo. Como a Universidade pensa em passar seus saberes para os indígenas dentro desse curso, onde nós, índios, queremos extrair da Universidade o que ela tem a nos oferecer?

Qual o retorno que teremos das pesquisas já sistematizadas pelas universidades sobre os povos indígenas, neste curso?

Como o curso superior pensa em tratar a diversidade lingüística?

Como pode trabalhar a questão da influência da língua do não-índio sobre a cultura indígena, no contexto da globalização?

Não são questões de fácil resposta, nem era esse o objetivo; muito mais, ter as questões como guias para a reflexão conjunta frente ao desafio da construção do conhecimento intercultural. Durante o processo de sistematização, foi trabalhado, com os 142 alunos, seu entendimento do conceito de Interculturalidade. A fala de Sarah Pataxó exemplifica essa reflexão:

É o momento em que estamos envolvidos com pessoas de outras classes sociais, participando dos eventos que acontecem dentro da Universidade e fora. Exemplo: nos passeios como no Museu, cidade de Ouro Preto, biblioteca, praça de serviço, momentos interculturais dos próprios povos indígenas de Minas, de outros grupos como Congado de Moçambique, aulas com professores indígenas do Brasil. Nesses momentos estamos trocando energias, histórias, experiências, fontes, diálogos e conhecendo o jeito de cada povo ou sociedade viver, ser, compreender e respeitar a cultura do outro, ou seja, esse é o momento mais rico da interculturalidade.

No entanto, é difícil definir esse diálogo intercultural; o desafio é profundo porque mexe com crenças, valores, visões de mundo:

O que é o diálogo intercultural? Muito difícil falar porque ninguém sabe o que é, é algo que depende do deslocamento dos sujeitos. E todos, de alguma maneira, procuramos um lugar aonde vamos buscar ganhar identidade, mas a gente vai perdendo identidade. Eles vão perdendo e a gente também. Assim é possível um

encontro, porque parte do pressuposto do “não ser alguma coisa”, do “não saber”. O problema da nossa escola, da universidade, essa escola burguesa, parte do pressuposto do saber. O que se transmite são saberes. Isso é mentira. Não se transmite o saber, o que a gente transmite é o desejo, a vontade de saber. Porque o saber é absolutamente singular pra cada um. Não se ensina nada, somos nós que vamos pra um lugar e ali produzimos, juntos, alguma coisa. Pra mim, essa coisa que se produz, isso é um diálogo intercultural. Se é legível, (deve ser) legível para um lado e para o outro.

Maria Inês de Almeida, professora da FALE (Faculdade de Letras) e coordenadora de área do FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas

A própria presença indígena na Universidade reflete a troca intercultural. Para os alunos indígenas, isso significa explorar novos conhecimentos para levá-los até suas comunidades. Significa também trazer para a Universidade e mostrar para os não-índios a cultura viva, a história que está sendo construída aqui e agora pelos povos indígenas. Uma iniciativa muito interessante foi um curso de extensão, chamado “Coisa Tudo de Índio”, oferecido à comunidade da UFMG pelas lideranças indígenas presentes durante a primeira etapa presencial do FIEI.

Os cursistas indígenas dão palestras para cursistas não-indígenas da UFMG, contando um pouco da luta de nós, povos indígenas, e outros assuntos que os alunos têm curiosidade de saber.

Giselma Brito, Xucuru-kariri,

Eles devolveram para a Universidade, porque eles deram

um curso livre, na Universidade, esse semestre. Foi uma idéia genial, de que os membros da comunidade – acho que foram os caciques que fizeram esse curso – devolveram para a UFMG, através de um curso, e foi um curso com muita gente. Então essa questão eu acho que é o segundo lado da moeda, quer dizer, é importante que a gente consiga entender a relação dessas populações com a Universidade como uma rua de mão dupla.

Heloísa Starling, vice-reitora da UFMG

De várias maneiras, o curso abriu portas para o exercício da interculturalidade, como se vê a partir dos depoimentos a seguir:

A arte de viver como índio e a arte de saber pisar lá fora

Eu sempre procurei ter esse cuidado de mostrar os dois lados, o lado da arte de viver como índio e a arte de saber pisar lá fora e explorar esse conhecimento de fora e trazer o que é bom para eles, para nós, aproveitando esse momento que a gente vem para fora, para poder a gente dali construir as coisas boas para a comunidade.

Kanátio, professor indígena pataxó, aluno do curso na UFMG

Trazemos nossa língua e nossa religião

A Universidade está recebendo nós, Maxacali. Aí, nós trazendo a nossa a nossa cultura diferenciada, a nossa língua, a nossa religião, aí acho que nós passamos para a Universidade. Aí a Universidade passa para nós também o dela, a experiência.

Rafael Maxacali, Aluno do curso na UFMG

Cursos, palestras e debates dos índios para estudantes não-índios

Uma das grandes demandas dos estudantes indígenas é uma articulação maior com os outros estudantes da UFMG, seja em cursos, em encontros, em debates. E os estudantes também daqui da FAE têm reivindicado isso. Nós fizemos, por exemplo, um debate com os alunos de Licenciatura de Política e de Didática com os estudantes indígenas. É um exercício de encontro, que também traz essa reflexão da interculturalidade nessas ações que vão sendo construídas.

Lúcia Álvares, professora da Faculdade de Educação e coordenadora do FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas

Troca real no campo das artes

A verdadeira interdisciplinaridade e interculturalidade se dá porque eles trazem consigo as suas crenças, essas propostas de beleza, de estética, esse interesse de buscar novas ferramentas para veicular essas propostas tradicionais que eles não perdem de vista. Mas na medida em que eles vão, por exemplo, para a Escola de Belas Artes aprender técnicas e formas de buscar novos materiais, muitas vezes porque as formas e técnicas tradicionais aqui no estado de Minas já estão perdidas há muito tempo, nas nossas áreas já não tem mais urucum, já não tem mais muita coisa que era uma forma tradicional de obter suporte para as apresentações dessas artes tradicionais, acaba que também a gente vai tendo, realmente, uma troca, porque se eles se apropriam de novos meios, esses novos meios acabam que também são facilmente veiculados, porque são

meios mesmo, dentro da nossa cultura. E aí, realmente, existe uma troca interessante.

William Quintal, monitor do FIEI

Espelho que nos ajuda a nos ver

E até para ajudar a gente a nos ver, quem somos nós, porque, ao vê-los, a gente se vê também. E essas outras perspectivas esses saberes, esse modo de ser diferente aponta para o nosso modo de ser, porque às vezes já está desgastado, já está viciado em certas coisas.

Cláudio Manoel dos Santos, professor do Centro Pedagógico

Transformação pelo afeto: amar o que se faz

Eu acho que a coisa mais importante que o curso oferece – e se não fosse isso, seria mais um curso – a única coisa realmente importante, com potência para mudar a história, é realmente essa formação, esses percursos diferenciados. Eu não sei nem dizer a amplitude disso. É um espaço de questionamento das instituições tradicionais, das formas tradicionais de formação de educadores, porque se você ensina aquilo que você ama, aquilo que você tem uma experiência afetiva mesmo, se você não saiu encaixotadinho dentro de um currículo, mas, pelo contrário, você construiu seu conhecimento dentro daquilo que você tem afinidade, aí sim, aí você tem transformação social mesmo.

William Quintal, monitor

O povo brasileiro vai conhecer mais o índio

Os indígenas estão dentro da Universidade. Isso vai ser mais um fortalecimento para o povo brasileiro conhecer o indígena, conhecer os direitos dos povos indígenas. E a Universidade está ligada mais aos indígenas. Quem sabe se amanhã ou depois desses professores indígenas sai monitores da Universidade para estar junto, fazendo parte dessa coordenação.

Baiara, liderança Pataxó

A universidade tem registros; nós trazemos a história viva

Eu acho que vai ser muito importante essa troca de cultura. Como a gente sempre falou na aldeia que nós temos conhecimento e que esse conhecimento às vezes é só lá para a aldeia, então a gente sabe que tem muitas coisas do lado de cá e a gente vai ter que assimilar, vai ter que buscar esse conhecimento, um conhecimento que vai retornar para a aldeia de novo. E, com essa troca, o povo da Universidade eu acho que vai ver a importância das culturas indígenas dentro da Universidade. Eu acho que vai ser importante para garantir esse espaço que a gente quer construir para os nossos descendentes que virão pela frente. Eu acho que a Universidade nunca teve esse projeto, então é um projeto que a gente está começando com muito incentivo das nossas comunidades. A Universidade tem muito registro dos povos nativos, mas, na verdade, eu acho que a história viva que nós carregamos vai ser importante para a Universidade. Essa história viva, que está hoje aqui presente na Universidade, que são os povos indígenas. Eu acho que o que a Universidade tem são coisas registradas nos livros, e nós carregamos na

nossa memória essa história que, desde 500 anos aí, nós estamos, seguindo essa linha do tempo, e a gente ainda continua com a memória dos nossos povos aqui, em Minas Gerais.

Kanátio, professor indígena pataxó, aluno do curso na UFMG

Do ponto de vista de reflexão para a própria universidade, uma grande contribuição dessa experiência tem sido a de tentar abrir a tradição acadêmica às tradições orais, conforme depoimento de Maria Inês de Almeida, professora da FALE (Faculdade de Letras) e coordenadora de área do FIEI:

Este é um curso que tenta adaptar uma tradição universitária e bastante acadêmica, no sentido de ser tudo padronizado, tudo baseado na escrita, na tradição livresca. A gente tenta tornar essa tradição acadêmica mais aberta para outras tradições, que são as tradições orais dos índios. Eu acho que a particularidade desse curso é esse diálogo entre a cultura do impresso e as culturas orais dos índios. Dentro da universidade brasileira, eu acho que é uma particularidade, porque eu não conheço, para além da educação indígena, nenhum esforço maior, dentro de uma universidade, nesse sentido, de abertura da universidade para as culturas orais.

A aposta, nessa construção intercultural, é de que todos os lados ganham. Um caminho de mão dupla. Ganham os povos indígenas, ganha a Universidade. Na relação dos índios com a Universidade, um aspecto imediatamente considerado como positivo foi o resgate de uma dívida histórica com essas populações, de incluí-las nos processos de ensino formal. Sua chegada na universidade, mais do que uma dádiva, representa a conquista de um direito, como

ressalta Antônia Aranha, diretora da FAE/UFMG: “A realização deste curso está no campo dos direitos e não no campo de uma dádiva da Faculdade de Educação, ou da UFMG com relação a esses povos”.

Por outro lado, a presença indígena na Universidade tem aberto a possibilidade de desmistificar a imagem do índio e torná-lo mais próximo. Isso tem estimulado, inclusive, um vivo interesse pelas culturas indígenas, que se traduz em trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorado de estudantes não indígenas de diversas faculdades da UFMG.

Estou sendo procurada agora, chovendo alunos querendo fazer monografia, iniciação científica, mestrado, doutorado, sobre assuntos indígenas, simplesmente porque conheceram um índio no restaurante, porque assistiram palestra do seu Emílio, porque viram os índios fazendo aquela marcha simbólica, porque compraram artesanato. Esse corpo a corpo é tudo...

Maria Inês de Almeida, professora da FALE (Faculdade de Letras) e coordenadora de área do FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas

Esse “corpo a corpo” é o contato; e, para Maria Inês de Almeida, esse é um grande ganho: A Universidade ganha conhecimento sobre si mesma. Primeiro, descobrindo que os índios existem ainda. [Essa] é uma grande descoberta para a maioria dos estudantes da Universidade. Segundo, descobrindo que eles são pessoas comuns; é até difícil falar. Não são um mito. O “índio” é um cara que nem ele mesmo. Acho que ganha contato.

E o contato funciona mesmo, e ajuda a vencer os preconceitos e o desconhecimento. Para Luciana Lúcia da Cunha, trabalhadora da cantina da UFMG: Se eu não viesse trabalhar aqui, nunca saberia que um índio é professor lá na terra dele! Todo mundo fala: índio professor? Todo mundo fica espantado! Índio estudando, não é? Todo mundo

que entra fica perguntando: o que eles estão fazendo aqui? Ninguém imaginava que índio ia ser professor O que eles fazem? Aí a gente fala que eles estão fazendo um curso de aperfeiçoamento de professores. É muito interessante saber que eles estão se qualificando ali. Meu conceito mudou, porque antes eu pensava que eles ficavam pelados, comiam com a mão... Na escola a gente aprende isso! Eu aprendi isso. E não. Eles são comportados, conversam normal, sentam normal, é gente igual à gente mesmo; só que eles são índios.

Nesse corpo a corpo, nesse ganho de contato, surge uma oportunidade para a Universidade absorver conhecimentos não formais e o desafio de certificar esses saberes:

É um desejo histórico de muitos de nós, que passaram pela Universidade, estudantes, professores e funcionários, de ver uma universidade verdadeiramente aberta, democratizada, com espaços que incluam, principalmente, as categorias ou segmentos da sociedade que, historicamente, ficaram discriminados no acesso ao ensino formal, ao conhecimento que pode ser produzido na universidade. Fundamentalmente, eu acho importante que a Universidade absorva os conhecimentos, os saberes não-formais que esses indivíduos trazem. O relacionamento com os índios eu acho que é o que há de melhor e de mais avançado que a Faculdade de Educação podia estar propondo. Espero que seja um caminho para a Universidade estar certificando saberes não-formais. De nada adianta, por exemplo, pegar os índios e colocá-los na matriz ideológica para urbanos. Eu acho que o correto é a certificação de saberes não-formais com reconhecimento institucional e acadêmico desse saber. Eu acho que certificar é fundamental. Sem contar o movimento, o colorido, as práticas diferentes que a gente é obrigada a incluir na nossa rotina acadêmica tão fechada, tão hierarquizada verticalmente.

Rosângela Gomes Soares da Costa, funcionária da Faculdade de Educação / Núcleo de Apoio a Pesquisa

Essa “via de mão dupla” tem sido uma oportunidade para a Universidade trabalhar a inclusão, conforme as palavras da Vice-Reitora Heloísa Starling:

Você pode pensar no livro, pode pensar nos cursos que os indígenas estão oferecendo para a Universidade, você pode pensar na questão dos cursos formais que a Universidade está oferecendo para eles. Então eu acho que a gente não deve pensar num foco único. Se você olhar a UFMG, talvez essa seja a nossa grande diferença nessa área. É a capacidade que nós estamos tendo de trabalhar essa temática da inclusão de formas diferentes, de modo ampliado. Isso é bacana. E com certeza, nós vamos poder aprender aí.

Heloísa Starling, vice-reitora da UFMG

Toda vivência intercultural traz sua bagagem de desafios. A primeira delas é ir definindo, ao longo do caminho, no que consiste o diálogo intercultural; pensar nisso já é um desafio. Esse é o grande esforço, a grande interrogação e o caminho que se faz ao andar: como construir o conhecimento intercultural sem que seja mera superposição de saberes? Como avançar nessa trilha singular e desafiadora?

Não impor, para não destruir; Aprender com eles

O nosso conhecimento, eu penso, todo ele pode ser necessário para eles, como o conhecimento deles todo é necessário para nós, mas o nosso conhecimento tem que ser apropriado por eles, para acrescentar ao mundo cultural deles, e não se impor como uma outra realidade. Nós só servimos para eles para isso, senão nós vamos

destruir. (...) A Universidade tem que incluí-los nessas duas chaves; naquilo que a Universidade é capaz de ensinar para eles, e naquilo que a Universidade é capaz de aprender com eles. Senão, não funciona. Senão, nós vamos ser gente do século XIX. Senão, fica aquela coisa do saber que é nosso, como se não houvesse outras formas.

Heloísa Starling, vice-reitora da UFMG

Como disse Maria Inês de Almeida, o questão é “pensar não em adaptar o índio para a Universidade, mas adaptar a Universidade para o índio”. E não apenas no âmbito do FIEI, mas disseminar isso na Universidade, evitando “virar um gueto dentro do gueto”, para usar as palavras de Ana Gomes, professora da Faculdade de Educação e coordenadora de área do FIEI.

Nesse caminho a experiência do curso pode ajudar a ensinar à Universidade a lidar com seus próprios problemas educacionais:

A experiência do Curso é o que de mais importante está acontecendo em educação no Brasil, atualmente, porque te dá a possibilidade de ter uma visão nova do Brasil. Acho que educação é pra modificar a percepção das pessoas da sociedade. Essa experiência vai ensinar a gente a lidar com outros problemas educacionais que a gente tem e que estão aqui – nosso aluno que se forma aqui, uma Universidade igual às de primeiro mundo, sai para dar aula e ali, do outro lado da rua, não sabe o que faz.

Jacinto Brandão, diretor da Faculdade de Letras da UFMG

À GUIA DE CONCLUSÃO

Não há um caminho pronto, mas um caminho cheio de riscos; não há receitas de metodologias ou práticas certeiras, mas experiências que se fazem ao longo do percurso. Os desafios, no dia a dia do curso, são enormes. As questões colocadas pelos professores indígenas continuam valendo e a idéia de formar “agentes transculturais” - agentes na luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, para a melhoria da qualidade de vida e para o fortalecimento das culturas indígenas, pessoas criativas que transitem bem no mundo, tanto em Nova Iorque, quanto em Ladainha, São João das Missões, onde for – continua a ser um desejo que guia os viajantes nessa trajetória, uma visão que se vai construindo a cada dia.

Potencializar o saber indígena, construir um diálogo real entre o conhecimento tradicional e o científico, formar pessoas capazes de dialogar de igual para igual, contribuir para a autonomia indígena e para a inclusão dos vários saberes, formas de pensamento e construção de conhecimento – continuam sendo desafios que o curso vem buscando enfrentar e desvelar.

No entanto, a experiência está ensinando a todos os envolvidos, está instigando, está ajudando a construir “um Brasil com cara mais indígena”.

A gente faz interculturalidade, na prática, todo dia, toda hora, mas quando lemos isso num livro, ficamos assustados. Duas coisas que tem que estar forte, nosso espírito, nossa mente e o diálogo. A cultura vem de muita coisa, do universo, das outras pessoas, dos animais, das plantas. Temos que fazer uma ligação com tudo isso, pra fazer nossa cultura. Estudando o que o velho conversou com outro velho, com as crianças, com as mulheres, estudando o que a gente aprende aqui, levando o que vale pra dentro da nossa comunidade, selecionando o que a gente aprende aqui e saber o que é importante,

fazer essa ponte daqui pra lá e de lá pra cá. Porque também estamos trazendo coisas pra cá, se importando com o respeito. Analisar, respeitar, observar a cultura do outro.

Kanátio Pataxó, professor e liderança indígena, aluno do FIEI

REFERÊNCIA

DUTRA, Mara Vanessa e Resende, Márcia. Relatório de Sistematização das Experiências de Licenciatura Indígena. Brasília: SECAD/MEC, v. 2, set. 2006.

HIERARQUIA E DIFERENÇA - TEMAS E PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS NO RIO NEGRO

Renato Athias

Universidade Federal de Pernambuco

CONTEXTUALIZANDO

A escolarização na região do Alto Rio Negro, é importante enfatizar, foi introduzida pelas missões salesianas, ainda no início do séc. XX. O modelo introduzido por esses missionários está alicerçado nos moldes de uma escola confessional ministrada em internatos, tantos para as meninas como para os meninos, em lugares estratégicos, onde as missões estavam estabelecidas nas bacias dos rios Uaupés, Tiquié, Rio Negro e Içana. Esse modelo² de escolarização iniciado em 1916 permanecendo até final dos anos oitenta como o modelo hegemônico em toda essa região. No final do anos oitenta com a redução dos recursos por parte do governo federal os salesianos iniciaram um processo de transferência para o governo município a responsabilidade da organização da rede escolar para o município, e para o estado continuando em postos de direção na região. Essa transferência foi apenas administrativa, pois os missionários continuam no comando dos processos de ensino e aprendizado. Em 1985 acabaram com os internatos nas sede das missões. Nessa forma de realizar a escolarização, como pode ver através dos principais livros de propaganda missionária, a educação era desenvolvida tendo como uma estratégia metodológica, a pedagogia de catequese como linha condutora na organização formal e informal do processo de escolarização. Os índios deveriam deixar suas identidades indígenas para uma identidade de trabalhador nacional. E de acordo com os depoimentos dos índios que freqüentaram a escola

² Ver interessante discussão sobre modelos de escolarização em áreas indígenas no trabalho de Maher, Terezinha (2006).

durante esse período toda a prática de ensino foi direcionada para que eles deixassem suas identidades étnicas e se transformassem em trabalhadores eficientes na periferia das cidades.

Escrever sobre a Formação de Professores Indígenas, do Rio Negro, nos parece uma tarefa difícil, pois na realidade, estamos de certa forma, indicando temas onde ainda existem poucas experiências e referências no âmbito da educação intercultural. Na realidade, se trata de lidar com culturas diferentes, uma das outras, e um entendimento hierarquizado das relações sociais. No entanto, temos conhecimento das diversas experiências que vem sendo realizadas, em diversos cantos do país, com relação à formação de professores indígena, como aquelas apontadas por Luis Donisete Grupioni e Nietta Lindenberg Monte (2006).

É importante lembrar nessa apresentação que a rede de educação escolar indígena está sendo implantada no Brasil desde 1999, apoiada na Constituição Federal e na legislação complementar, tendo por base a Lei nº 9394, de 20/12/96, o Parecer nº 14/99 CNE/CEB, a Resolução nº 3/99 CNE/CEB, a Lei Complementar nº 49/98, de 1/10/98, a Lei 7.040, de 1/10/98. Constitui-se em uma modalidade de educação regular, com características específicas e diferenciadas, com normas e ordenamento jurídicos próprios, voltada à plena valorização cultural, e afirmação da identidade étnica e lingüística dos povos indígenas, alicerçada em um paradigma educacional de respeito à interculturalidade e ao multilingüismo. Ela se expressa pela presença de mais de 220 povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os estados da Federação, vivendo em 628 terras indígenas descontínuas, totalizando 12,54% do territorial nacional.

Entendemos, e queremos enfatizar, que a normatividade existente no campo da educação nacional não deve servir como elemento estruturador de um modelo, e sim facilitador no processo de discussão e organização da escolarização. Em muitas áreas indígenas que tiveram contato com tipo de escolarização, que não leva em conta, as especificidades étnicas culturais, estão sendo

colocadas em práticas experiências inovativas que se constituem hoje como exemplos a serem debatidos. Nestas últimas décadas, após a Constituição Federal de 1988, e mais recentemente as resoluções do Conselho Nacional de Educação, podemos perceber um movimento importante na direção de possibilitar aos povos indígenas uma educação de qualidade. Estamos buscando, nesse texto, elementos que possa subsidiar este debate sobre a organização das escolas indígenas tendo a formação de professores indígenas como elo, fio condutor para elencar alguns elementos essenciais no debate já existente sobre as escolas indígenas na região do Rio Negro. Estas notas e inferências colocadas aqui levam em consideração, as observações realizadas durante os anos de 2005-2008 quando estive envolvido na assessoria direta ao processo formativo do Curso de Magistério Indígena da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, AM.

De acordo com Maria Elisa Ladeira (1999, 2007), a escola era pensada como possibilidade de que os índios se integrassem na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser. Na realidade, entre as comunidades indígenas e pelos formadores de professores a escola é vista como um fator de ascensão social, apesar da sua particularidade como rede de ensino que procura de atender as especificidades étnicas culturais, diferentes da sociedade nacional, cujos horizontes de futuro não são os mesmos das sociedades indígenas. Portanto, a partir da Constituição de 1988, é que a “escola para os índios” ou “escola indígena”, começou a ser idealizada. Reconheceu-se a relação da educação com o direito de se apresentar as diversas culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas, e ainda, os problemas conseqüentes do seu contato com a sociedade envolvente (LADEIRA 1999).

Gostaríamos de enfatizar, nesse trabalho, como ponto inicial de referência, que os povos indígenas que vivem na bacia hidrográfica do Rio Negro fazem parte de um conjunto cultural específico. Portanto, o modelo analítico que desenvolvemos, neste trabalho, parte do princípio que as relações sociais e a dinâmica interétnica, dessa região, estão

baseadas em uma concepção sistêmica, imbricadas nas heranças históricas, e nos processos de negociação sobre o território entre as diversas etnias durante o processo de ocupação de todo esse espaço geográfico peculiar. Em outras palavras, as relações sociais, entre os diversos grupos étnicos ou grupos lingüísticos, como são também caracterizados os indígenas das famílias lingüísticas Maku, Tukano e Arawak que participam de um mesmo universo cultural, onde cada um deles possui as suas especificidades culturais, e se desenvolvem formando um complexo cultural homogêneo e hierarquizado.

Nossa atenção, nesse momento, se volta particularmente sobre a reconstrução deste sistema hierarquizado, onde cada um dos grupos lingüísticos compartilha um conhecimento específico, e são identificadas claramente participando nessas relações seus territórios próprios, suas fronteiras, suas identidades nomeadas e específicas e como este entendimento se coloca no processo formativo de professores indígenas na região.

O vale do Rio Negro, afluente pela margem esquerda do Rio Amazonas, e abrange uma superfície de aproximadamente 300.000 Km², com uma população estimada em 37.000, de acordo com o censo de 2000. Os rios são as principais vias que interligam os vários municípios. Entre eles, encontramos o município de São Gabriel da Cachoeira com sua sede situada nas proximidades da foz do Rio Uaupés. O Rio Negro é navegável durante todo o ano.

Ao relatar esse contexto onde as escolas estão localizadas, o modelo que deveria ser pensado para essa região, deveria levar em consideração esses aspectos geográficos, o que é extremamente importante na organização do entendimento dos espaços e a relação desses povos com esse espaço físico³. Entre as áreas indígenas da bacia do Uaupés e a cidade de Manaus, existe uma sociedade cabocla mestiça de índios e brancos, remanescentes, sobreviventes dos inúmeros massacres acontecidos no sec. XVIII.

O modelo analítico proposto, nesse trabalho, enfatiza as

³ Veja por exemplo o debate de Pereira, Gomes & Machado sobre a escola Xacriabá: Infância Xacriabá e alternativas para uma proposta de educação diferenciada. Texto apresentado no ST 14 Anpocs, 2007.

relações interétnicas nessa região tendo como referencial teórico a noção de hierarquia tal como foi desenvolvida por Louis Dumont (1966), e deveria ser o plano de fundo para a organização da rede de ensino e estratégias metodológicas para a formação de professores indígenas em toda a região, e sobretudo, entender os principais problemas na organização de uma estrutura curricular intercultural para as escolas indígenas dessa região, bem como no programa de formação de professores indígenas.

Neste sentido, é fundamental apoiarmo-nos na noção das oposições hierárquicas para avançar na construção de uma teoria que dê conta de explicar as relações entre as diversas etnias que habitam essa região. Esta abordagem pressupõe, que os grupos étnicos focalizados, participem de um mesmo universo cultural. Neste sentido, devemos contemplar no modelo todos os povos indígenas que habitam e interagem permanentemente na bacia do Rio Negro, participantes de um sistema cultural homogêneo e coerente.

As relações interétnicas entre os diversos povos do Rio Negro, podem ser identificadas, visualizadas, em dois níveis distintos (ATHIAS 1995), ao mesmo tempo complementares e opostos. Um dos níveis em que se estabelecem essas relações se situam em uma esfera do universo cultural simbólico que denomino de *ideo-mitológico*. Neste nível se encontram as interpretações da realidade através dos mitos e onde se exprime a complementaridade, a reciprocidade, e a oposição; a base para todas as relações. No plano da relações cotidianas, no dia-a-dia das relações interpessoais, pode-se observa um nível que denominaremos aqui de *funcional*. Aí podemos ver as relações estão integradas em uma economia de exploração dos recursos naturais, envolvendo as especializações artesanais de cada grupo indígena. É neste nível que se identificam as diferenças (inclusive de línguas) existentes entre os diversos grupos indígenas e, que, por sua vez, lhes fornece uma identidade étnica e um papel definido no interior deste sistema. Precisa-se, ainda, sublinhar o caráter diádico destes dois níveis (o ideo-mitológico e o da ordem funcional) nas relações sociais.

Este trabalho tem por objetivo contribuir para um debate

estabelecido entre os educadores que atuam na Educação Escolar Indígena, (nesta apresentação concebida como um campo disciplinar da educação), visando ampliar as questões em torno da implementação do modelo operacional em curso na rede da educação escolar indígena. Esta apresentação terá um enfoque direcionado à construção, do que é denominado de currículo intercultural, para alunos que iniciam a sua escolarização nas aldeias indígenas. Trabalhamos esse texto da seguinte forma: iniciou-se uma reflexão em torno da noção de específico e diferenciado que compõe a maioria dos trabalhos sobre educação escolar indígena nos últimos anos. Estas noções são colocadas como base central na legislação complementar que apóia o artigo 217 da constituição federal e no qual achamos que deveria ser também o eixo central da argumentação nesse trabalho. Em seguida achamos importante e necessário realizar uma análise preliminar dos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas indígenas nessa região. Por último, agregamos os trabalhos etnográficos realizados nesses últimos anos sobre essa população, principalmente desses últimos anos onde um dos autores desse trabalho tem realizados assessoria direta no Curso de Formação de Magistério Indígena II implementado pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira. Esta apresentação tem o intuito de incluir esse debate no âmbito dos processos de ensino e aprendizado das Educação Escolar Indígena. Neste sentido, destaca-se a idéia de professor indígena no contexto étnico e cultural da região do rio Negro.

TEMAS E PROBLEMAS

A discussão sobre educação escolar indígena específica e diferenciada na região do Alto Rio Negro, município de São Gabriel da Cachoeira não é recente. Desde os inícios dos anos 90, a FOIRN, lideranças, associações de base e estudantes indígenas junto com as instituições presentes no município como FUNAI, ISA, SSL, UFAM, SEMED e EAF reivindicam uma educação diferenciada, com metodologias específicas com base da legislação vigente que respeite

a diversidade cultural e lingüística, garantindo a educação escolar de qualidade, para atender a uma demanda em uma região composta de 23 povos indígenas de 5 famílias lingüísticas (Tukano Oriental, Maku, Aruawak, Yanomami e Tupi/Nheengatu), nesse caso, podemos dizer, que esta região tem a maior diversidade lingüística do Brasil, sendo considerada como uma região multilíngüe (SORENSEN 1967).

As lideranças indígenas nesses últimos anos tiveram que refletir que modelo de educação escolar em que eles participaram (aquele implementado pelas missões religiosas) não era o único e que poderia estar associado a um modelo de escolarização (de transmissão de conhecimentos) que já faz parte dos diversos povos indígenas da região.

Para elaborar esta apresentação achamos importante retomar algumas questões apresentadas anteriormente⁴ e levar em consideração os Projetos Políticos Pedagógicos de três escolas indígenas na região do Alto Rio Negro, buscando compreender as seguintes dimensões do currículo: o tempo e o espaço na organização do ensino; as metodologias de ensino propostas; e o papel da escrita (predominante nos parâmetros curriculares do Ensino Fundamental no Brasil) no currículo intercultural frente à cultura e às identidades indígenas, essencialmente baseadas na oralidade, procurando perceber elementos para uma formação de professores indígenas

O Projeto Político Pedagógico da escola Wanano propõe a formação das crianças em escolas desde 3 ou 4 anos de idade, indicando a necessidade de constituírem escolas até o Ensino Médio quando existir esta possibilidade dentro do território Wanano. Por enquanto, as escolas Wanano atendem a todo o Ensino Fundamental. O documento explicita repetidamente a participação coletiva dos Wanano, desde as decisões dos objetivos da escola até seu currículo e metodologia de ensino. Neste sentido, os conteúdos da cultura Wanano devem ser ensinados na escola, assumindo esta forma de transmissão e formação de identidade como legítima para o grupo

⁴ Esta análise foi apresentada por Ilana Laterman & Renato Athias no IV Simpósio Internacional sobre Currículo, realizado em Florianópolis em maio de 2008.

social. Nesse sentido, as escolas Wanano deverão ter prioritariamente professores dessa mesma etnia. Aliás, em todos os projetos políticos pedagógicos dessa região são enfatizadas a formação de professores da própria etnia. E isso é um aspecto central na organização das escolas indígenas do Rio Negro. Esse fato vem estabelecer um critério importante na rede de escolas indígenas que rompe definitivamente com o modelo missionário que não leva em conta as especificidades étnico culturais dos povos indígenas. E talvez isso seja um dos principais pontos a serem discutidos para a implantação das escolas indígenas.

Pois do contrário, como se poderá efetiva a escola indígena Wanano, pois o ensino será baseado em temas geradores, necessariamente vinculados à cultura Wanano e, numa perspectiva intercultural, relacionados ao conhecimento curricular das escolas da rede pública nacional, como matemática, língua portuguesa, geografia, história e ciências.

Para quem lê o Projeto Político Pedagógico, apresenta-se a incorporação da escola como instância de inserção das novas gerações na própria cultura. Não fica claro se é a principal forma desta inserção, mas em termos de horas semanais propõe 20 horas semanais de vivência das crianças e jovens na escola. Apresenta-se, ainda, uma compreensão da escola como formadora de profissionais de ocupações típicas da cultura ocidental, com forte sugestão da necessidade indígena em criar seus próprios quadros nestas ocupações (professores, líderes, etc...). Não são citados, no entanto, profissões relacionadas às ciências como médico, agrônomo, veterinário, biólogo, por exemplo. A necessidade parece estar alicerçada na dimensão política (líderes, políticos, professores e assessores). Da mesma forma, com relação ao Ensino Fundamental, propõe acesso à cultura não indígena sem explicitar, para além dos temas geradores, recursos para este acesso. Como disse anteriormente, esta é uma leitura “de fora”, tal necessidade não se coloca no Projeto e talvez não seja um problema para os Wanano.

A Escola Indígena Baniwa e Coripaco apresenta um Projeto

Político Pedagógico muito bem focado na tradição Arawak, no sentido de afirmar seu tempo, seus objetivos e seu currículo com explícita articulação entre a vida dentro e fora da escola. É possível perceber este fato já na proposta de seus professores, tal como está formulada no PPP. Restaria saber se os professores Baniwa compreendem de fato os conceitos desenvolvidos no documento referido.

Na perspectiva tradicional de inserção das novas gerações na cultura Baniwa e Coripaco, em que tal inserção dava-se na vida cotidiana em espaços onde convivem as diferentes gerações, os professores, figura introduzida pela escola ocidental, compõem um novo papel que articula estes dois espaços, da escola e fora dela. Respeitando a inevitabilidade de transformações no processo de convivência com a cultura branca, que se impõe há séculos, com uma singularidade cultural que garante a pertinência dos saberes de “fora-da-escola”.

O objetivo da escola é singular, valorizando tecnologia relacionada ao pensamento matemático, na cultura indígena bem como na cultura não indígena. Há uma certa confusão teórica com relação ao conhecimentos universais, historicamente construídos, que não se restringem, evidentemente, a uma organização matemática destes conhecimentos. Estão, neste objetivo, presentes a idéia da universalidade de conhecimentos (que exigiria maior esclarecimento, afinal, o que é um conhecimento universal?), as quatro operações básicas como referência do conhecimento matemático (provavelmente indicando alguma referência curricular para o anos iniciais do ensino fundamental), o conceito de historicamente construídos (apenas mostrar sobre isso, mas sem incluir a produção histórica aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem). Tais idéias são importantes para a Pedagogia porém da forma como estão colocadas exigem mais precisão e esclarecimentos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os três Projetos Políticos Pedagógicos apresentados são decorrentes de uma realidade que se impõe aos índios historicamente, e pela força da educação intercultural, e ao mesmo tempo, por uma compreensão da educação pública como um direito de todos os brasileiros de 6 a 14 anos. A partir dessa proposta se deverá elaborar os processos formativos dos professores indígenas. Nesse sentido, se procurará aqui apenas elencar algumas das questões fundamentais para levar adiante uma proposta de Formação de Professores Indígenas de qualidade e que responda aos interesses especificidades de cada uma das etnias dessa região.

Algumas das questões enfatizadas nas propostas dos projetos políticos pedagógicos, demonstram claramente que, para a escola indígena deverá transformar-se num espaço participativo de transformação social, e aí temos uma das principais questões com uma autonomia (não pretende discutir as implicações dessa autonomia nesse momento) no seu funcionamento. E para isso, se faz necessário à adoção de um referencial teórico-metodológico estruturado através do diálogo intercultural que fortaleça principalmente as identidades indígenas e o exercício do seu direito à diferença nas relações hierarquizadas desses povos indígenas da região do Rio Negro.

A geração de professores indígenas que estão sendo formados hoje, são os filhos daqueles que foram escolarizados pelos professores indígenas formados pelos missionários. Ou seja, em uma escola que não valorizava os conhecimentos indígenas como sendo importante e necessários para a manutenção da própria identidade étnicas. Em outras, palavras a noção de escola ainda é aquela instituída pelos missionários e a idéia de professor ainda é aquela introduzida pelos missionários. Portanto, muitos desses professores acreditam ainda que os conhecimentos indígenas devam ser substituídos pelos conhecimentos ocidentais, tais como o processo de escolarização desenvolvida pelas missões religiosas. E grande parte dos professores indígenas, ainda reproduzem o modelo e as técnicas de ensino

utilizadas pelos seus professores. Em outras palavras, implica dizer que o modelo do processo de ensino continua o mesmo, envolvido hoje com uma intencionalidade muito forte, nas técnicas de ensino, sobre os aspectos culturais e as identidades étnicas que não tem parâmetros na cultura indígena.

Outra questão importante se refere aos professores que fazem parte do referido Curso de Magistério II, pois grande parte deles, senão quase a totalidade, estão realizando esse cursos “em serviço”, ou seja, atuando ativamente como professores em suas escolas e construindo seus currículos a partir de orientações de seus programas de formação, ou ainda, adaptando programas e materiais recebidos dos estados e, portanto com amplos conhecimentos experienciais advindos de suas práticas. Tal condição se apresenta como uma enorme potencialidade didático pedagógica para as suas práticas de ensino. Entretanto, mesmo nesses casos, permanece a tendência a construir currículos de formação inicial e continuada cujos conteúdos disciplinares não estão em diálogo com os interesses das diversas etnias. A prática de ensino se situa ainda desvinculada da realidade indígena e esses professores necessitam pesquisar no sentido de buscar os processos próprios de aprendizado. Talvez essa seja uma das principais questões que mereçam ser debatidas com mais profundidade entre os professores indígenas.

Um outro aspecto importante para desenvolver seria com relação à noção própria de interculturalidade usada por todos nos processos formativos. Esta noção tem na sua base a idéia de “relativismo cultural” tal qual desenvolvida pela teoria antropológica quando debate a diferença entre os povos e o respeito às identidades étnicas, visto como a principal característica da interculturalidade. A estes termos, estão presentes na noção de interculturalidade definida nos programas de formação de professores indígenas, evocando a tolerância, visão positiva da diferença, inter-relação, diálogo, troca, diversidade e todos esses termos apontam para o que seria um tratamento igualitário, onde não haveria a sobreposição de uma cultura dominante sobre outra subordinada. No entanto, em se tratando dessa região do Rio Negro

onde a hierarquia é parte essencial das relações sociais, em outras palavras o igualitarismo proposto nos programas de formação e nas práticas de ensino devem tomar outros contornos. E nesse sentido, se deverá mesmo inventar a roda, pois não existem experiências que lidam com essas questões em ambientes interculturais.

REFERÊNCIAS

ATHIAS, R. Hupde-Maku/Tukano – Les relations entre deux sociétés du Uaupés Amazonian (Brésil), Tese de Doutorado, Unversité de Paris X (Nanterre), 1995

BRAND, Antonio Jacó. **Formação de professores indígenas – um estudo de caso.** Anais ANPED, 2005.

CABRAL, Paulo Eduardo. **Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões.**

Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2002. 110 p.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05/10/1988.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - Parecer CEB/CNE nº 14, de 14/09/1999.

DUMONT, Louis. Homo Hierarchicus, le système des Castes et ses Implications. Paris, Gallimard, 1966

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas : repensando trajetórias**, Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LADEIRA, Maria Elisa. **Educação escolar indígena: projetando novos futuros.** São Paulo: CTI, 1999. Disponível em: www.

trabalhoindigenista.org.br .

LADEIRA, Maria Elisa. O significado da oralidade em uma sociedade multicultural. In: Educação e identidade: oralidade e memória. Castanheira M. & Garcia P.B. Publitz Soluções Editoriais, Rio de Janeiro, 2007. pp. 117 a 127.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

MANDULÃO, F. da S. Educação na visão do professor indígena. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** . Org. Luís Donisete Benzi Grupione. Brasília. MEC/SECAD, 2006.

Maher, Terezinha M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** . Org. Luís Donisete Benzi Grupione. Brasília. MEC/SECAD, 2006.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora , cara pálida?** Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Revista Brasileira de Educação, n. 15, 2000, (p.118-133).

SILVA, Aracy Lopes da (org.) **A questão da educação indígena**, São Paulo, Brasiliense, 1981, p.16; apud Carvalho, Ieda M. – **Professor indígena: um educador índio ou um índio educador**, Campo Grande, UCDB, 1998, p.64

SORENSEN, A P. Multilingualism in the Northwest Amazon. American Anthropologist, Vol 69, n.6 (670-682), 1967

PROFESSORES INDÍGENAS E SUA FORMAÇÃO: OS CURSOS DE LICENCIATURAS ESPECÍFICAS E OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR

Rosa Helena Dias da Silva

Universidade Federal do Amazonas⁵

(...) é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída⁶.

Se nós professores não dominamos essa política educacional, não sabemos o que se passa a nível nacional sobre educação (e como as populações indígenas estão enfrentando essa dificuldade), se a gente não dominar essa problemática, eu acho que nós não vamos conseguir a escola realmente indígena que tanto a gente almeja. A nossa responsabilidade como educador, como pessoas que trabalham dentro das nossas comunidades, é mostrar para nossos povos, nossos alunos, a real situação dos povos indígenas hoje.⁷.

5 As reflexões apresentadas nesse trabalho foram elaboradas durante o desenvolvimento do Projeto “Políticas afirmativas de acesso ao ensino superior: as Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas nas Instituições de Ensino Superior públicas da Amazônia brasileira”, financiado pelo CNPq.

6 Documento final do IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre - São Gabriel da Cachoeira/AM, 1996. Relatório do IX Encontro (Não publicado. Arquivo pessoal).

7 Depoimento do Prof. Sebastião Duarte, povo Tukano, Rio Negro/AM durante o IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (1996). Relatório do IX Encontro (Não publicado. Arquivo pessoal).

INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores indígenas tem se destacado nos últimos anos, no cenário indígena e indigenista, quer enquanto reivindicação do movimento indígena, em especial dos professores, quer enquanto políticas públicas, que procuram atender a essa “demanda” (a exemplo do PROLIND)⁸, no bojo da problemática da oficialização das escolas indígenas.

Avanços legais - que têm como expressão máxima a Constituição Federal de 1988 - contribuíram para o surgimento deste novo quadro (complexo e conflituoso): o do reconhecimento da alteridade constitutiva da nação e do chamado “direito à diferença” ao superar, na legislação, a premissa integracionista.

Guerrero (1992) problematiza a questão do direito a diferença ao afirmar que

a heterogeneidade cultural é condição para o desenvolvimento da humanidade, e para o exercício dos direitos dos povos e das minorias em manter suas próprias culturas. Porém a defesa intransigente da diversidade pode certamente resultar em instrumento de dominação dentro e fora dos grupos ou culturas. A defesa da diversidade ou a preservação das identidades diferenciadas é válida quando se trata de recuperar a dignidade de um povo, porém não para excluí-lo do direito a gozar de todos os avanços que pertencem ao patrimônio cultural da humanidade, e o direito de contribuir ao acervo da cultura universal com o que lhes é próprio (p.46).

Neste contexto, sobressai, com bastante intensidade, a discussão acerca dos limites e possibilidades, dilemas e contradições

⁸ PROLIND: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, MEC/SECAD-SESu. Tal Programa já lançou três Editais: em 2005, 2008 e 2009. A UFAM teve projeto aprovado em 2005, com objetivo de elaborar um Curso Específico para Formação de Professores Indígenas Mura. Em 2008, teve aprovação de outro projeto, para apoio ao desenvolvimento do referido Curso. Em 2009, novo projeto obteve financiamento, agora para adequação da Matriz Curricular para oferta de mais duas Turmas, uma com o povo Sateré-Mawe e outra com o povo Munduruku.

das escolas indígenas, no processo mais amplo de estabelecimento de novas relações entre os povos, o estado e a sociedade civil.

Entendemos que é nas relações políticas e cotidianas dos povos indígenas com seu entorno, com os órgãos públicos, com as cidades, com o mercado, que a escola acaba por adquirir outros e novos sentidos, e passa a integrar as pautas de reivindicações de muitas aldeias.

Na história de nosso país, muitos povos indígenas vivenciaram processos de escolarização com intenções integracionistas, generalizantes, ofertadas pelo Estado Brasileiro, com apoio das missões religiosas. Nos embates atuais, eles reivindicam reconhecimento e respeito às diferenças, reivindicam também o direito de definir qual escola, quais currículos, quais práticas, quais línguas, quais conhecimentos e quais processos de formação respondem aos seus interesses e necessidades.

É neste cenário que a necessidade e a busca por uma formação adequada, que responda aos novos desafios, surgem nas reflexões do movimento indígena, a exemplo do movimento dos professores da Amazônia, desde o seu I Encontro (1988). Nos passos indicados como necessários para chegar à escola que desejam, os professores Tikuna presentes ao referido evento deram destaque à questão da formação:

A capacitação dos professores bilíngüe - sem essa capacitação não podemos fazer nada para nossa comunidade, para os alunos. Precisamos de uma orientação mais avançada para alcançar aquilo que queremos⁹.

Assim, sem esquecer ou ignorar os enormes entraves que ainda se colocam à efetivação de projetos indígenas de escola – no que nos interessa nesta mesa, sem perder de vista os imensos desafios inerentes aos processos de formação de professores indígenas – e entendendo que a distância que continua vigorando entre as leis

⁹ Relatório do I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima - Manaus, 1988 (Não publicado. Arquivo pessoal)

referentes à educação escolar indígena e a realidade das escolas nas aldeias diminui por ações protagonizadas especialmente pelo movimento indígena, importa neste trabalho focalizar como os povos indígenas têm se organizado para fazer valer seu direito a uma escola própria e, conseqüentemente, a processos de formação docente também próprios.

Este é o caso do povo Mura, da região de Autazes, e sua constante busca por formação, que culminou na Licenciatura Específica construída conjuntamente com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e hoje já no seu terceiro ano. O Curso esta sendo desenvolvido pela Faculdade de Educação desde 2008, com uma Turma de 60 professores indígenas do povo Mura, no município de Autazes/AM).

Este processo ilustrará, no presente texto, a reflexão mais ampla sobre o tema do acesso dos povos indígenas ao ensino superior.

PROFESSORES INDÍGENAS, A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA INTEGRAL E A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

O conceito de professor indígena está relacionado, como parte integrante e fundamental, a uma questão mais ampla: a proposta de uma escola indígena. Significa que seu trabalho só pode realizar-se eficazmente em um projeto realmente indígena de escola e que esse só pode ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena. Ou seja, a escola indígena é parte de um projeto maior de futuro, cuja definição deve ser dos próprios índios. Além de categoria teórica, que já figura em documentos oficiais, como as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, do MEC (1992) e a Resolução 03, do CNE (1999) - professor indígena é “categoria” prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas.

Na opinião de Silva e Azevedo (1995),

a expressão 'professor indígena', no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo Baniwa, Tikuna, Guarani, etc., e que portanto se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa (p.157).

Mosonyi (1996) fala com clareza sobre esse aspecto fundamental:

nem a Educação Intercultural Bilíngue, nem outros mecanismos de vitalização das características profundas da identidade poderão prosperar por tempo indefinido, senão pela via de um ataque à problemática de conjunto que, em dada conjuntura, atravessa uma comunidade ou etnia. É imperativo emoldurar qualquer esforço em um projeto comunal ou regional de alcance integral, que leve em conta parâmetros como as terras ancestrais e recém adquiridas, uma economia que conjugue a autossustentabilidade com o mercado de alguns produtos, uma organização participativa no níveis de decisão, principalmente a resolução dos problemas angustiantes da saúde, serviços e direitos humanos elementares. Se, de alguma maneira, não se contemplam todas essas vertentes, qualquer programação isolada está destinada ao fracasso”.

Santos (1975), em seu livro Educação e Sociedades Tribais, publicação primeira na temática especificamente vinculada à educação

escolar indígena no Brasil, já na década de setenta, com objetivo de avaliar a possibilidade da educação formal (escolarização) com ensino bilíngue, implantado em alguns postos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no sul do país, apontava que um dos limites deste processo foi justamente a concepção de que a educação escolar, por si só, introduziria mudanças substanciais na vida indígena. Concluiu, na época, que os programas de escolarização deveriam fazer parte de um projeto mais amplo, valorizando os índios e sua cultura. Na análise deste autor, a problemática indígena se situa num quadro sócio-político, cultural e ideológico e é neste âmbito de complexidade que deverá ser equacionada. Consideramos que tal concepção abre caminho para a reflexão atual dos Cursos de Licenciatura Específica e os desafios frente à formação universitária dos professores indígenas.

Tal problemática necessita ser pensada dentro de projetos mais amplos de educação indígena, considerada na sua íntima relação com os projetos de futuro dos povos, no contexto de seus sistemas educativos próprios. Assim, por um lado, parte importante é reconhecer a existência de pedagogias indígenas, enquanto sistemas indígenas de educação, ou seja, modos próprios de educar. Por outro, ao ser introduzida a escolarização, entram em cena outros conceitos fundamentais como, por exemplo, o de interculturalidade.

Entendemos assim que a escola indígena - e, conseqüentemente, a formação de professores indígenas - faz parte de um programa mais amplo que poderíamos caracterizar aqui como intercultural. É um modo de pensar as sociedades indígenas e sua relação com a sociedade nacional. Nesse processo, a escola e a formação de seus docentes assumem o papel de uma nova linguagem - um novo espaço e tempo educativo - uma nova pedagogia, necessária ao atual momento da comunidade, uma nova comunicação.

Coerente com tal perspectiva, a interculturalidade precisa ser pensada como diálogo. A escola e a formação de professores indígenas constituem então uma nova linguagem, que poderá (ou não) permitir esse diálogo muito importante.

Colocamos como exigência uma interculturalidade crítica

e radical - que questione os poderes desiguais; que encare a complexidade do diálogo entre diferentes lógicas, entre diferentes maneiras de explicar o mundo, de construir “verdades”, entre diferentes “racionalidades”; que estabeleça um diálogo na perspectiva da “intercientificidade” - que acolha e esteja aberto a novas sínteses teóricas, a novas abordagens metodológicas e a novas formas de avaliação.

POVOS INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR: INCLUSÃO “DA DIFERENÇA” E OS DESAFIOS PARA AS UNIVERSIDADES

No Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados” (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2004), o antropólogo João Pacheco de Oliveira ponderou que a criação de melhores oportunidades para os índios no sistema universitário não deve se reduzir à questão do acesso, dada a necessidade de criação de instrumentos que garantam a permanência e o sucesso no ensino superior. Para ele, a universidade é vista, pelos povos indígenas, como lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais, do “mundo ocidental”, desde que se voltem para a defesa dos direitos indígenas, para a gestão dos territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas; enfim, para a concretização da autonomia dos povos indígenas. Também é interessante se atentar para a necessidade de valorização de conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico, rompendo com a sua mera função de objeto e referendo da ciência ocidental. Assim, complementou: “os professores universitários necessitam receber uma formação orientada para o respeito e reconhecimento da diversidade cultural” (p. 8).

Na visão do mesmo autor, a estrutura universitária precisa ser mudada a fim de que o ensino superior deixe de ser uma instância de distanciamento dos estudantes indígenas de suas comunidades e povos de origem, de integração e reprodução, de exclusão social e cultural. Para tanto, é bom também averiguar a existência (ou não)

de condições administrativas, técnicas e financeiras de sustentação de políticas de Estado e institucionalização da cidadania indígena no meio universitário. Em suas palavras,

o problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas de reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados. Não se trata, portanto, de inclusão social apenas e sim de reconstrução de uma outra universidade (p. 8).

Tais preocupações nos levam à temática do direito à educação. Para Cury (2005), é bom ter clareza de que o direito à educação advém do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Isso implica dizer que quem dela se aproxima torna-se capaz de tomar para si padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidade de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação, através de conhecimentos sistemáticos. Esse autor afirma que:

Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e dos novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de reconhecimento em relação à capacidade de ter opções conscientes e críticas e de estima de si (p.20).

A educação configura-se, ainda, como instrumento para reivindicar possibilidades de autonomia e de participação política. Ela “converte-se em instrumento de luta pela redução progressiva das desigualdades e extinção das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos do mundo” (CURY, 2005, p.22).

Com relação à problemática da inclusão dos povos indígenas no ensino superior, Brand (2005) destaca estarmos diante de situações

e propostas bastante distintas, em fase de implantação no país. Uma primeira proposta tem como norte facilitar o acesso de estudantes índios ao ensino superior. Como exemplo, aponta a política de cotas que, no caso de Mato Grosso do Sul, beneficia diretamente a população indígena, com vagas na Universidade Estadual. A segunda - em implantação em diversas localidades - tem a finalidade de construção de cursos específicos para os segmentos indígenas, voltados em especial para as licenciaturas, objetivando a formação de professores.

Os desafios, sob a ótica das Universidades, são certamente distintos de uma proposta para outra. Porém, para os povos indígenas estes desafios são, em parte, os mesmos e, em muitos aspectos, iguais aos que eles vivenciam e que marcam a trajetória da educação básica no país. Por isso, as discussões em pauta propõem, para as Universidades, questões que vão além do debate em torno de cotas para atender as demandas por Ensino Superior desses e de outros segmentos (p. 209-210).

Januário¹⁰ (2004), durante a I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena ressalta que a formação universitária propicia aos indígenas à obtenção de instrumentos fundamentais para serem cidadãos e terem autonomia e poder de decisão em projetos de futuro para seus povos. Neste sentido, o ensino superior é, para eles, um grande projeto com “possibilidade de estar em movimento, em direção aos interesses dos povos indígenas envolvidos, possibilitando redimensionar as ações dos cursos, tendo como ponto de partida e de chegada o que esperam e o que desejam as comunidades indígenas da educação escolar” (p.157).

Segundo Brand (2005),

[...] o desafio está posto, antes de tudo, para as Universidades, no sentido de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e

10 Na época do referido evento, Elias Januário era o Coordenador do Terceiro Grau Indígena da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) – primeiro Curso de Licenciatura Específica no Brasil.

hegemônico, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o “exercício constante da interculturalidade” em todas as abordagens da realidade. É, no entanto, importante destacar que se trata de uma questão complexa, em especial, também, porque, ao buscar trazer para dentro da Universidade as demandas não apenas de indivíduos, mas de povos em toda a sua diversidade, ela se confrontará com a realidade de que “hoje seguimos por muitos caminhos” ou, segundo um outro professor indígena, “hoje somos múltiplos” (BRAND, 2005, p. 216). (Grifos do autor)

Sabemos que este ensino superior deve também ser definido e conduzido pela comunidade étnica que o “exigiu”, enquanto direito, e pautado na discussão em torno de sua autonomia e alteridade. Essas motivações configuram-se como norte das demandas indígenas pelo ensino superior na atualidade. É o que revela Luciano¹¹ em entrevista ao Boletim PPCor¹²:

A crescente demanda indígena pelo ensino superior na atualidade tem diversas origens e motivações. Em primeiro lugar reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporações de certos ideais de vida da sociedade moderna. Em segundo lugar, a demanda tem origem no próprio avanço do processo de escolarização cada vez mais crescente dos povos indígenas do Brasil observados nos últimos anos [...] A terceira motivação parte da necessidade do movimento indígena emergente de qualificar seus quadros para os processos de interlocução e intervenção nas políticas em base a um diálogo menos verticalizado, em favor dos direitos e interesses indígenas. (p.04)

11 Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, Alto Rio Negro/AM, é pessoa de referência da luta indígena nas instâncias de programas de políticas para responder as demandas indígenas. Professor Indígena fundador do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia, já foi Secretário Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira/AM e representante indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE). É coordenador da Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena da SECAD/MEC e, desde 2009, professor efetivo do quadro da Universidade Federal do Amazonas. É doutorando em Antropologia na UnB.

12 Boletim PPCor – Laboratório de Políticas Públicas / Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira, nº 28 - Agosto de 2006.

No processo da luta coletiva dos indígenas pela escolarização, o ensino superior é ferramenta de emancipação, de inclusão e interlocução entre o mundo de sua cultura e a cultura em torno, que é a não indígena. Luciano explica que esta reivindicação por acesso ao ensino superior

tem a ver com a estratégia adotada pelos povos e organizações indígenas pela apropriação dos instrumentos de poder dos brancos gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos para ajudar na solução de velhos e novos problemas pós-contato enfrentados pelos povos indígenas do Brasil. Por fim, as demandas pelo ensino superior estão relacionadas à maior consciência histórica, política e cultural em que se encontram e das possibilidades de construção de seus projetos étnicos de futuro. (p.04)

Ainda de acordo com o entrevistado, um grande desafio é o de articular espaços acadêmicos que criem “relações simétricas de produção de conhecimentos, tendo como base o fato de que tanto os povos indígenas quanto as universidades são portadores e disseminadores de conhecimento milenares, que, diferentes, poderiam ser complementares” (p.05).

Segundo Lima e Hoffmann (2007), é necessário pensar “políticas voltadas para povos, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas” (p.13).

E seguindo esta mesma lógica problematizadora, esses autores afirmam que

As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas

do horizonte capitalista contemporâneo. Nada disso é ou será rápido. [...] Ao invés de pobres excluídos – ainda que vivam em condições materiais que eles desejam ver melhorar – os povos indígenas deveriam ser vistos como dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferentes e conservar seus valores sob tanta pressão colonialista e tanta violência, cujas histórias interconectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre os brasileiros (p.17).

De igual modo ponderou Carlos Roberto Jamil Cury, em palestra com o tema “Povos indígenas e ensino superior: desafios para as Universidades públicas brasileiras”¹³:

O papel da União - e das Universidades Públicas - deve ser de protagonismo qualificado na proposta das novas ações: não pode ser “a quem nada tem, qualquer coisa serve...” É preciso construir uma Pedagogia do Convívio – que inclui a tensão do diálogo intercultural, que acontece ainda num patamar de desigualdades fortes e gritantes. É necessário desconstruir preconceitos, formar novas gerações com novas mentalidade e atitudes frente à diversidade sócio-cultural. Igualmente importante é validar o saber tradicional e agregar valor – construir uma interculturalidade capaz de pensar, propor, cobrar mudanças e transformações.

O CURSO DE LICENCIATURA ESPECÍFICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES MURA

Quando da elaboração da proposta do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, partimos de uma reflexão que problematizou a questão da presença dos até hoje não incluídos no ambiente acadêmico (dentre outros, os índios), indo além do tema do acesso/permanência. Reafirmamos nosso

13 Palestra realizada durante o VIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FAGED/UFAM, em 06 de dezembro de 2006. O evento marcou também o encerramento do projeto Prolind/UFAM 2005 de “Elaboração do curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura”. Anotações pessoais.

entendimento sobre a necessidade de se pensar em iniciativas institucionais que assumam como possibilidade pedagógica o diálogo entre os diferentes saberes, configurando-se assim, uma forma de inclusão que acolhe “o diferente” deixando-se questionar, permitindo-se transformar

O Curso foi elaborado ao longo do ano de 2006 e início de 2007, a partir de solicitação da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) e com base em projeto aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind.

A tarefa de construir um curso novo representou um grande desafio. Desafio este bastante enriquecedor, uma vez que a elaboração se deu conjuntamente entre os Mura, representados pela OPIM, da região de Autazes e o grupo de pesquisa “Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico”¹⁴, com a participação de professores das várias unidades acadêmicas da UFAM que oferecem Cursos de Licenciatura. A interação entre estes grupos proporcionou momentos profícuos de aprendizagem e fez crescer a responsabilidade social da UFAM na execução desta proposta – que pretende consolidar-se como realmente amazônica – exigência decorrente do compromisso social de nossa universidade que, como uma Instituição de Ensino Superior pública, situada no Estado com maior número de povos indígenas do Brasil, reconhece a urgência do atendimento à demanda dos povos indígenas por ensino superior.

A proposta foi elaborada num processo participativo que incluiu ouvir a comunidade, indo às aldeias, reunindo a população indígena destas para discutir/debater/construir o projeto de formação que a ela

14 O grupo faz parte da Linha de Pesquisa “Formação e práxis do educador(a) frente aos desafios amazônicos”, do PPGE/FACED/UFAM e atua junto aos professores Mura desde 2003, tendo realizado diversos projetos de pesquisa. É composto atualmente pelos(as) professores(as) Dra. Luciola Inês Pessoa Cavalcante, Dra. Ana Alcidia de Araújo Moraes, Dra. Rosa Helena Dias da Silva, Dr. José Silverio Baia Horta, Dr. Carlos Humberto Alves Correa, Msc. Valeria Amed das Chagas Costa, Msc. Elciclei Faria dos Santos, Msc. Romy Guimarães Cabral, Msc. Marinez França, Msc. Rita Floramar S. Melo, Msc. Cláudio Gomes da Victória, pela mestranda Fabiana Freitas Pinto e pela bolsista de Iniciação Científica/FAPEAM Andreza da Silva Dorzanio.

interessava. Desse modo, a construção deste projeto de formação Mura foi feito com a participação intensa das lideranças e das comunidades desta etnia e os Fóruns de Formação Continuada Mura representaram mais um dos canais de participação das comunidades, possibilitando o diálogo entre as necessidades das comunidades, as aspirações frente a escolarização, o projeto de escola Mura e a formação de seus professores.

Parte importante e decisiva nesta trajetória foi a referente à definição de uma política lingüística para o Curso, partindo da análise da situação atual, na qual o português é a língua falada pelo povo Mura.

Consta como Objetivo Geral do Curso: Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores Mura para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas Mura, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes. E como Objetivos Específicos: contribuir para o avanço do projeto político-pedagógico das escolas Mura; oferecer condições para que as escolas Mura, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental Mura, propiciando um diálogo intercultural, a partir da lógica e valores Mura; possibilitar aos professores Mura um processo de formação que contribua para a construção de condições de promover em sala de aula o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento Mura, possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades; promover ações que permitam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A Licenciatura Específica para Professores Indígenas Mura, por sua proposta de formar – no mesmo curso - licenciados em três grandes áreas - a saber: 1) Ciências Humanas e Sociais; 2) Ciências

Exatas e Biológicas e 3) Letras e Artes - assume como princípio e exigência a perspectiva e atitude interdisciplinar em virtude da interrelação entre as diferentes áreas do conhecimento que estarão presentes no Curso.

No caso Mura, sobressaem – com grande força - no processo de educação escolar, a valorização da identidade étnica, a conquista da autonomia sócio-econômica-cultural do povo indígena e a reafirmação da memória histórica, não deixando, porém, de reconhecer e valorizar a tradição de outros povos indígenas e da sociedade envolvente e, com esta, seus conhecimentos científicos.

Conclui-se daí que não é qualquer ensino superior que o povo Mura quer, mas um que possibilite o registro, a discussão das histórias do povo, dos seus costumes, dos seus saberes. Assim, a Licenciatura deve incluir questões tais como sustentabilidade e autonomia dos povos indígenas. Como está registrado no Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena Mura (OPIM, 2003) “o estudo da questão territorial não pode estar dissociado da questão educacional, dado o papel relevante da terra para a reprodução econômica, ambiental, física e cultural dos povos indígenas” (p. 47).

É preciso que seja um ensino superior que dê espaço para a revitalização do conhecimento tradicional e que, ao mesmo tempo, possibilite o aperfeiçoamento e a ampliação destes saberes. Neste sentido, o Curso pretende colocar ênfase na reflexão da própria prática pedagógica dos professores indígenas Mura, aprimorada e ampliada com a prática de estudo, sistematização e pesquisa.

Assim, procurando responder de forma coerente as expectativas e necessidades do povo Mura – tanto no que diz respeito à escolarização, quanto na sua articulação com os projetos de presente e futuro deste povo – a Matriz Curricular do Curso (em anexo) inclui, dentre outros, os seguintes Temas Transversais: Movimentos e Lutas Indígenas; Direitos Indígenas; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Bio-Sócio-Diversidade; Arqueologia e Patrimônio Indígena; Saúde e Qualidade de vida.

O Curso está sendo realizado no município de Autazes, em

duas etapas intensivas de funcionamento por ano, com a duração de cinco anos. Está composto por:

- uma etapa de formação geral, com duração de dois anos e carga horária de 1320 horas, para estudo dos fundamentos e noções básicas (disciplinas pedagógicas e das três grandes áreas), com todos os 60 alunos-professores Mura estudando juntos;

- uma etapa de formação específica, por três (3) grandes áreas:
1. Ciências Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia); 2. Ciências Exatas e Biológicas (Matemática; Química; Física; Biologia) e 3. Letras e Artes (Língua Portuguesa; Nheengatu, Expressão Cultural e Práticas Corporais), com duração de dois anos e carga horária de 840 horas, para completar o estudo da formação geral e dos conteúdos específicos de cada grande área, de acordo com a opção de cada cursista e

- uma etapa de integração das áreas, com duração de um ano, momento no qual todos os alunos-professores Mura juntar-se-ão novamente para discutirem os resultados dos trabalhos de pesquisas, de estágios, os Trabalhos de Conclusão de Curso e outras questões relevantes que forem surgindo ao longo do Curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhando mais de perto na realidade educacional do povo Mura - o que tem sido possível através de projeto de pesquisa em andamento¹⁵, que trata de conhecer o cotidiano de uma das 10 escolas Mura: a Escola da aldeia Murutinga - vendo as crianças chegarem de barco, vendo que um dia tinha barco e no outro não tinha mais, porque a Prefeitura não pagou o responsável pelo transporte escolar..., vendo

15 Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) o projeto "A educação escolar Mura: práticas pedagógicas e formação docente", coordenado pela Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes está vinculado ao Grupo de Pesquisa "Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico". Tem como objetivo geral "Analisar estratégias e ações que estão sendo levadas adiante pelos próprios professores Mura para implementação da sua política de educação escolar e de formação docente".

que um dia tinha merenda e no outro não (por inoperância dos gestores municipais¹⁶), vendo os professores se deslocarem (em vão) até a sede do município para receber seus pagamentos atrasados, mas vendo também que, com merenda ou sem merenda, com salário ou sem salário, o grupo de professores(as) está na escola, com disposição, com dúvidas, mas apostando positivamente no trabalho pedagógico que realizam, vemos a comunidade Mura assumindo a escola como um valor e percebemos que a função do professor é cuidar desse valor e ajudar a construí-lo. A escola indígena assim, passa a ser vista como um bem que ajuda a preservar outros bens da comunidade: seus valores, sua identidade, seu território, seu patrimônio cultural, a saúde de seus membros, enfim, seus projetos de vida presente e futura.

Neste sentido, é imensa nossa responsabilidade enquanto formadores destes professores. Que através da socialização de diferentes experiências aqui presentes e de estudos e debates como esse, promovido no interior do ENDIPE, que ao assumir como tema central “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais” incluiu na sua programação a temática da formação de professores indígenas, possamos avançar e responder coerentemente a esse compromisso enquanto educadores e enquanto universidade.

REFERÊNCIAS

BRAND, Antonio. Indígenas no Ensino Superior: experiências e desafios. In: VEIGA, Juracilda e FERREIRA, Beatriz (Org.). Desafios atuais da Educação Escolar Indígena. Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – Campinas, SP: ALB, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Série Institucional, Vol.2,

¹⁶ Referimo-nos a não renovação do mandato dos componentes do Conselho de Merenda Escolar do Município de Autazes, o que acarretou a suspensão do financiamento da merenda escolar por parte do MEC.

2ªed, Brasília, 1994.

_____._____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.
Resolução 03/1999. Cria a categoria escola indígena.

CURY, Jamil. Os fora de série na escola. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

GUERRERO, Alicia Castellanos. El debate de la Nacion: Cuestion Nacional e Autonomia. Claves Latinoamericanas, Mexico, 1992.

JANUÁRIO, Elias. Projeto 3º Grau Indígena: Os Desafios da Formação Superior para Indígenas em Mato Grosso In I Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indígena – construindo novos Paradigmas na Educação – Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil, 2004.

LIMA, Antonio Carlos de Souza e HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução In LIMA, Antonio Carlos de Souza e HOFFMANN, Maria Barroso. (orgs.). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007.

MOSONYI, Estaban Emilio. Familia indígena y Educacion Intercultural Bilingüe. Palestra proferida no II Congresso Latinoamericano de Educacion Intercultural Bilingue, Santa Cruz, Bolivia, 1996. Texto não publicado.

OPIM. ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS MURA. Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Mura (primeira versão). Autazes, 2003.

SILVA, Márcio e AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete. A temática indígena na escola - novos subsídios para

professores de 1º e 2º graus, Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TRILHAS DE CONHECIMENTOS / LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO – LACED / MUSEU NACIONAL / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (2004). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados (Relatórios de Mesas e Grupos). Brasília. Disponível em http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/desafiosES_indigenas.pdf

ANEXO: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA ESPECÍFICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS MURA

Princípios Norteadores: Interculturalidade / Diálogo de Saberes e Interdisciplinaridade

Eixos Norteadores do Curso: Pesquisa e Projeto Político-Pedagógico Mura

Temas Transversais: Movimentos e Lutas Indígenas; Direitos Indígenas; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Bio-Sócio-Diversidade; Arqueologia e Patrimônio Indígena; Saúde e Qualidade de Vida

I - Formação Geral (Carga horária de 1080 horas referentes a 18 disciplinas de 60 horas cada).	II - Formação por Grandes Áreas (Carga horária de 840 horas referentes a 14 disciplinas de 60 h cada).	III – Formação para integração das Áreas (carga horária de 600 horas)
1º ano e 2º ano Duas etapas presenciais por ano, sendo uma de 1 mês e outra de 2 meses	3º ano e 4º ano Duas etapas presenciais por ano, sendo uma de 1 mês e outra de 2 meses	5º ano Duas etapas presenciais por ano, sendo uma de 1 mês e outra de 2 meses

<p>Todos os cursistas Mura juntos durante dois anos para estudar os fundamentos e noções básicas (pedagógicos e das 3 grandes áreas).</p>	<p>Duração de dois anos para completar a formação geral e estudar os conteúdos específicos de cada grande área, de acordo com a opção de cada cursista.</p>	<p>Todos os cursistas Mura juntos durante um ano para realização de seminários articuladores por temas, oficinas pedagógicas e de finalização e apresentação das pesquisas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação I • Organização do Trabalho Escolar I • Metodologia do Estudo e da Pesquisa • Pesquisa e Cotidiano da Escola Mura I • Língua Portuguesa I e II • Antropologia I • História dos Índios no Brasil • Línguas Indígenas na Amazônia • História Lingüística do Nheengatu • Pensamento Filosófico-Científico: diversidade de saberes e lógicas I • Fundamentos da Matemática Elementar I e II • Alfabetização Cartográfica • Tópicos de Física • Tópicos de Química • Tópicos de Biologia • Expressão Cultural I 	<p>GRANDES ÁREAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exatas e Biológicas (Matemática; Química; Física; Biologia) 2. Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia) 3. Letras e Artes (Língua Portuguesa; Nheengatu, Expressão Cultural e Práticas Corporais) <p>Complementação da Formação Geral (240 horas referentes a 4 disciplinas de 60 horas cada).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação II • Organização do Trabalho Escolar II • Pesquisa e Cotidiano da Escola Mura II • Política e Organização da Educação Básica 	<ul style="list-style-type: none"> * Feira e Gincana Científico-Cultural * 3 Oficinas de Sistematização Final e Apresentação das pesquisas por Grandes Áreas * 3 Seminários Temáticos e Planejamento Pedagógico * 2 Oficinas: Projeto Político-Pedagógico * Seminários de Avaliação do Curso

Carga Horária das Etapas Intensivas: 2760 horas (1080 + 1080 + 600) + Estágio: 400horas =
Carga Horária Total do Curso: 3160 horas



PARTE VI

**RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO:
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO
DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE**

Nilma Lino Gomes
Organizadora

APRESENTAÇÃO

Os artigos aqui apresentados fazem parte do **Subtema 27: Relações Raciais e Educação**, que integra a programação do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe).

Atendendo à finalidade do Endipe, ou seja, socializar os resultados de estudos, pesquisas e práticas, o referido subtema constitui-se em um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de discussão de novas ideias e realização de novas reflexões sobre as relações étnico-raciais e a educação na formação inicial, continuada e em serviço de educadores(as) da educação básica.

As reflexões aqui realizadas dialogam com o tema geral do evento – *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais* – problematizando o lugar ocupado pela discussão e reflexão sobre a diversidade étnico-racial na formação de professores(as) em tempos da Lei nº 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino da História da África e das Culturas Afro-Brasileiras no ensino fundamental e médio, público e particular). Para tal, além de problematizarem a referida lei e seus desdobramentos, os artigos aqui presentes analisam algumas das formas por meio das quais esses se expressam na educação escolar, tais como a formação de professores, a literatura, a arte, a poesia, os livros didáticos, a religiosidade, a interculturalidade, a política educacional e os direitos humanos. São temas existentes no dia a dia das escolas e da prática pedagógica da educação básica e do ensino superior. Carecem, porém, de maior investimento no campo da pesquisa sobre relações raciais e educação.

Os três simpósios realizados e que compõem o *subtema Relações Raciais e Educação* dizem respeito a um recorte dentro das múltiplas possibilidades de se abordar o tema da formação de professores e diversidade étnico-racial. Outros poderiam ter sido privilegiados, mas no momento seria impossível inseri-los em razão do número de simpósios possível e permitido no evento. Podemos

considerar, todavia, tal recorte como expressão e sinalização de desafios, práticas e vivências da diversidade étnico-racial na política e na prática educacional.

A fim de contribuir com essas reflexões, socializar pesquisas e práticas com docentes da educação básica e comunidade acadêmica presentes no XV ENDIPE, foram convidados(as) para participar dos três simpósios pesquisadores e pesquisadoras com reconhecida experiência na área. A sua participação enriqueceu o evento, o campo e o debate.

Nesse sentido, os artigos desta coletânea referem-se à participação dos(as) intelectuais convidados(as) e que nos prestigiaram com suas análises e reflexões nos três simpósios realizados, a saber:

- Simpósio 1 – *Formação de professores(as) e diversidade étnico-racial: tensões, avanços e limites em tempos da Lei nº 10.639/03*. Simposistas: Ahyas Siss (UFRRJ), Nilma Lino Gomes (UFMG) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR).

- Simpósio 2 – *A África e os afro-brasileiros na literatura e no livro didático: produções, representações e desafios*. Simposistas: Aracy Alves Martins (UFMG), Paulo Vinícius Baptista da Silva (UFPR) e Maria Nazareth Soares Fonseca (PUC/MINAS).

- Simpósio 3 – *Relações étnico-raciais, violência e direitos humanos na escola*. Simposistas: Erisvaldo Pereira dos Santos (UFOP) e Vera Maria Candau (PUC/RIO).

Devido às questões de agenda, nem todos os(as) simposistas convidados(as) e que constam da programação final do evento puderam contribuir com seus artigos. Por isso, algumas ausências serão percebidas. Esperamos em uma outra oportunidade publicar os textos desses colegas.

Segundo orientação da coordenação geral do XV ENDIPE, os artigos serão apresentados, a seguir, em ordem alfabética dos(as) autores(as), portanto, não seguirão a organização dos simpósios acima mencionados.

Ao refletir sobre as tensões, os avanços e os limites da formação de professores e a diversidade étnico-racial em tempos da

Lei nº 10.639/03, Ahyas Siss, no artigo “O Leafro, a Lei nº 10.639/03 e a formação continuada de professores na Baixada Fluminense”, descreve e analisa alguns aspectos da experiência do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros(Leafro), do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) por ele coordenado. O artigo destaca os avanços e os desafios da prática de formação de professores realizada pelo núcleo e sua equipe de pesquisadores(as) e indaga a atuação dos cursos e faculdades de formação de professores(as) no seu compromisso profissional e ético de instrumentalizar o(a) professor(a) para a prática docente no seio de uma sociedade plural transformando as salas de aula e, por conseguinte, a instituição escola em um espaço democrático, espelho da riqueza humana.

O artigo “Discursos docentes sobre a África e livros didáticos em países lusófonos”, de Aracy Alves Martins, apresenta dados parciais de uma pesquisa, em andamento, com apoio do CNPq, desenvolvida em países lusófonos africanos – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe –, além de Portugal e Brasil. A pesquisadora investiga os discursos que circulam em manuais escolares de História e de Português, com o objetivo de analisar os gêneros textuais, verbais e visuais, escolhidos para compor essas obras, bem como as atividades destinadas aos alunos, no tocante à história, à literatura e à cultura afro-brasileira, às representações sobre os negros e às relações étnico-raciais. Tais reflexões apresentam-se como importante contribuição para a formação de professores(as) desde o ensino básico, tematizando racismo e discurso (VAN DIJK, 2008), ou ainda, mais especificamente no Brasil, tematizando a centralidade discursiva do branco como norma de humanidade (SILVA E ROSEMBERG, apud VAN DIJK, 2008).

Erisvaldo Pereira dos Santos, no artigo “A educação das relações étnico-raciais e a intolerância contra as matrizes religiosas africanas no Brasil”, reflete sobre a intolerância contra as religiões brasileiras de matriz africana, com base em alguns casos que envolveram mais diretamente o campo da educação. O autor problematiza alguns aspectos da história da intolerância religiosa com relação ao patrimônio

africano e retoma uma base teórica fundada na teoria da justiça de John Rawls para refletir sobre a intolerância e o Estado de Direito. O seu objetivo é insistir com os(as) educadores(as) que a defesa dos direitos humanos em uma escola democrática pressupõe a garantia do direito à liberdade religiosa, que, em nosso contexto, expressa a diversidade de crenças dos brasileiros.

Maria Nazareth Soares Fonseca, no artigo “Narrativas em novas coreografias: cultura afro-brasileira em exposição”, analisa, entre outros aspectos, a particularidade de trabalhos apresentados em exposições, em módulos organizados pelo artista Emanuel Araújo e o acervo resgatado pela obra, *A travessia da calunga grande (2000)*, ressaltando alguns aspectos que podem informar sobre o processo de soterramento de tradições, de esquecimento contínuo da memória cultural. Analisa a preocupação com a preservação da memória e das tradições como uma das marcas de *A travessia da calunga grande (2000)*. Segundo a autora, a análise desse vasto material nos revela os diferentes modos com que foram olhados a distância os negros escravos e seus descendentes. Ajuda-nos a melhor compreender outras formações imaginárias que, ao longo do tempo, foram se distanciando da visão que a iconografia nos oferece, ou melhor, fixando detalhes de alguns olhares e desprezando outros, ou imprimindo maior visibilidade nos aspectos deformadores para deixar em completa invisibilidade dados e informações que pesquisas recentes encontram no material oferecido pela iconografia.

O texto “Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil”, de Nilma Lino Gomes, analisa a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais como instrumentos legais vinculados à garantia do direito à educação, capazes de requalificá-lo, incluindo nesse o direito à diferença. O artigo discute a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes como fruto de um processo de lutas sociais, e não como uma dádiva do Estado. A autora afirma que é necessário ao campo da formação de professores(as)

que conheça e reconheça as lutas da população negra brasileira em favor da educação como uma das formas de melhor compreender e interpretar a referida lei e seus desdobramentos no contexto das políticas educacionais e do direito à diversidade.

No artigo “Por sempre mais uma história”, Paulo Vinícius Baptista da Silva trabalha com a hipótese central de que o nosso principal desafio na formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial e, mais especificamente, na literatura, na literatura infanto-juvenil e nos livros didáticos é passar de narrativas que vão além do que têm apontado as pesquisas brasileiras. Discute que os nossos discursos, nessas áreas, trazem muito mais marcas de uma história única, fundada no(a) branco(a) como representante “natural” da espécie humana, que discursivamente coloca os “outros” como “desviantes” e aponta, ao final, várias pistas abertas para pesquisa nesse campo.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva discute no artigo “Escola e discriminações: negros, índios, cultura erudita” que a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos afro-brasileiros, dos africanos e dos povos indígenas, restituem aos professores seu papel de intelectuais, ao confiar-lhes o desafio da educação das relações étnico-raciais, da promoção da igualdade étnico-racial e do fortalecimento da democracia. Discute a tarefa complexa, mas não impossível, das professoras e dos professores intelectuais na instituição de práticas de conhecimentos, de posturas de respeito e valorização da diversidade étnico-racial.

Já no artigo “As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos”, Vera Maria Candau apresenta elementos importantes para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, enfim, de toda pessoa humana. A autora parte da tese de que superar as situações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, como o *bullying* –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de

pessoas com deficiência, entre outras, exige um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural.

Considero a inserção de um simpósio específico sobre *relações raciais e educação* no XV ENDIPE um avanço não só para o evento em si, como também para o campo da teoria e da prática educacional. Há tempos essa ausência vem sendo anunciada pelos pesquisadores e pesquisadoras da área.

A inserção da temática no XV ENDIPE – e torcemos para que isso ocorra nos eventos vindouros – pode significar um movimento profícuo no campo da formação de professores(as). Um movimento de reconhecimento do lugar estratégico ocupado pela temática racial na educação, a qual sempre esteve presente ao longo da nossa história e começa a se tornar mais visível e a ocupar novos espaços nos últimos anos.

Pergunta-se: podemos dizer que há avanços em tempos da Lei nº 10.639/03? Sim, não se pode negar. Todavia, para além de ser resultado de um preceito legal de caráter emancipatório, esse movimento de inserção e reconhecimento da temática racial na formação de professores(as) é resultado da luta histórica da população negra em prol do direito à educação. Este entendido como direito à vivência digna, aos conhecimentos, à história, às práticas, às crenças e aos valores dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira.

Nilma Lino Gomes

Presidente da Comissão Científica do Subtema Relações Raciais e Educação

O LEAFRO, A LEI 10639/03 E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA BAIXADA FLUMINENSE

Ahyas Siss

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

Desde os anos sessenta do século passado, aproximadamente, a formação de professores, no seu aspecto continuado, vem ganhando importância crescente e significativa, provocada pelas aceleradas transformações pelas quais a sociedade brasileira vem passando. As demandas educacionais colocadas pelo avanço tecnológico, econômico, científico nas diferentes áreas do saber, somadas a outras colocadas pela ação dos diferentes movimentos sociais que, a partir da década de setenta do século passado, reemergiram, ou repotencializaram suas ações no cenário nacional vêm impactando fortemente, a formação de professores, nos seus aspectos inicial e continuado. A dinâmica social vem exigindo dos professores novas competências e habilidades que, muitas das vezes, não foram construídas quando de sua formação inicial.

A formação continuada de professores é um direito que, no seu exercício, coloca algumas exigências para esses profissionais, tais como disponibilidade de tempo dedicado aos processos de aprendizagem e, também, vontade de aprender a aprender, dentre outras. Da instituição escolar, outro lado, requer-se que sejam criadas alternativas, ou condições, que propiciem a esses profissionais a continuidade de seu processo formativo. Se a formação de professores é dever do Estado e tarefa da Universidade exige-se, do Estado, a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação desses profissionais. Da universidade, por sua vez, exige-se a elaboração de um programa de formação continuada que

possibilite o desenvolvimento e a qualificação profissional desses professores, em uma dimensão permanente.

O resultado de pesquisas realizadas nas últimas décadas do século passado e no início desse, nas áreas das diversidades etnicorraciais, formação de professores e educação brasileira por pesquisadores como Ana Célia da Silva (1995; 2001) Ana Lúcia Valente (1995,) Delcele Mascarenhas Queiroz (2002, 2003), Iolanda de Oliveira (2000), Luiz Alberto O. Gonçalves (1996, 1997), Nilma Lino Gomes (1996), Petronilha B. G. e Silva (1993; 2003), Regina Pahim Pinto (1993a, 1993b) e Siss (1994, 2003), dentre tantos outros estudiosos desses temas, apontam na direção de que a Instituição escola é racial e culturalmente seletiva, vale dizer, discriminatória e excludente. Nela, o processo de aprendizagem vem sendo feito contra os interesses de uma parcela significativa de sua clientela - o alunado Afrobrasileiro. Aqui, as memórias desse grupo racial, bem como a do indígena, são apagadas e o sabor do saber se faz amargo como o fel. Essa memória, que deveria se tornar mecanismo de potencialização do processo de ensino-aprendizagem transforma-se em mordação que atrofia a aprendizagem do aluno e torna perversa a prática do professor.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DIVERSIDADE CULTURAL

A postura preconceituosa, discriminatória e excludente da Instituição escola e de alguns de seus profissionais não é recente. Ela já era denunciada pela Imprensa Alternativa Negra (IAN) em meados da terceira década do século passado, ao ser constatado que

O sentimentalismo envenenado das nossas escolas, com suas referências mais ou menos tolas ao 'pretinho Benedito' com os seus elogios de raposas ao heroísmo de Henrique Dias, tem dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso tem de ser sempre

uns vencidos. (...), o negro tem que ser respeitado aqui dentro e quando não o quiserem respeitar ele deve reagir (José Bueno Feliciano. “O negro na Formação do Brasil, **A Voz da Raça**, ano I, nº 14, julho de 1933, p. 4)

O papel desempenhado por professores daquela época, no processo de discriminação e excludência escolar do alunado Afrobrasileiro, também é identificado e aparece aqui, inclusive como causa da evasão escolar da criança negra:

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-lo da escola e entregar-lhes serviços pesados (Olimpio Moreira da Silva, “O que foi a raça negra”, **A Vóz da Raça**, ano I nº 32, fevereiro de 1934, p. 2).

Essas denúncias feitas por Afrobrasileiros, em relação à Instituição escola e seus profissionais na primeira metade de década de trinta do século passado, continuam válidas ainda hoje. A teoria do branqueamento e a tese da pseudodemocracia racial constituem-se como dois poderosos mecanismos que hoje, assim como ontem, vem produzindo e reproduzindo entre nós, as desigualdades raciais.

Os resultados dessas pesquisas contemporâneas apontam, também, para a importância e necessidade de se formar professores para uma prática pedagógica eficiente no âmbito de sociedades culturalmente estratificadas. Em países culturalmente estratificados, como por exemplos Estados Unidos, França, Inglaterra e Países Baixos, as interseções estabelecidas entre políticas educacionais, diversidade etnicorracial e formação de professores ocupam lugar de destaque. No Brasil, país cuja população é constituída por cerca 50% de Afrobrasileiros, essas interseções não se constituem em motivo de preocupação significativa por parte dos formuladores das políticas

educacionais. Eles vêm, ao contrário e sistematicamente, relegando essas interseções, quase que à invisibilidade. Como consequência, os programas das Faculdades de Formação de Professores, na sua maior parte, sistematicamente desconsideram a importância da dimensão das interseções entre diversidade etnicorracial, processos educacionais e formação de professores.

Essas pesquisas vêm ressaltando, ainda o importante papel que o professor, devidamente formado, estará apto a desempenhar no âmbito de sociedades tão diversificadas, seja por gênero, classe, cultura, raça ou etnia, como é o caso de nossa sociedade. Convém lembrar que a categoria raça deve ser aqui percebida como mecanismo de estratificação social que opera fundamentado na percepção da diversidade fenotípica, como por exemplo, cor da pele, textura de cabelo e se constitui como um mecanismo importante e poderosíssimo determinante de estratificação social. Daí deriva que as desigualdades sociais são histórica e socialmente produzidas, constituindo-se como o resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas. A categoria raça aqui se distancia de qualquer filiação à determinismos biológicos, ao mesmo tempo em que rompe com reducionismos simplistas de classe, os quais concebem a raça como um mero epifenômeno. Etnia, por sua vez, deve ser entendida em seu sentido mais amplo, que permite identificar diferentes grupos sociais que se particularizam por possuírem tradições, cultura, língua e signos comuns, que a tornam manifesta. A presença dessas características possibilita, aos membros de um grupo étnico, a construção de subjetividades diferenciadas, permitindo-lhes identificarem-se a si próprios e, em um movimento inverso, a serem também identificados pelos membros de outros grupos sociais como singulares nesses aspectos. Nessa perspectiva, a existência, ou não, de uma comunidade de sangue, não é fator determinante.

Os professores, formados na perspectiva da diversidade etnicorracial estarão aptos, por exemplo, a perceber e combater as ideologias racistas e os estereótipos veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição. Eles poderão

desmistificar os valores particulares que os currículos escolares muitas das vezes tentam tornar gerais ou hegemônicos o que lhes possibilitará combater com eficácia, a forma estereotipada e preconceituosa com que a história e a cultura dos Afrobrasileiros é enfocada nos livros didáticos nos quais, na maioria das vezes, os enfocam apenas, e quase sempre, como e enquanto escravizados. Os Afrobrasileiros no Brasil de hoje são ignorados, permanecendo invisíveis nesses livros. A estrutura dos currículos dos cursos de Formação de Professores se privilegia as diversidades de classes e de gênero, silencia a respeito da história da África e das diversidades étnicorraciais brasileiras. Esse enfoque teórico-metodológico objetiva, sem dúvidas, homogeneizar a população nacional tornando invisível o segmento populacional Afrobrasileiro e suas práticas culturais.

A formação de professores, inicial e continuada voltada para uma prática pedagógica eficiente no âmbito de sociedades diversificadas por classe social, etnia, cultura, gênero e idade constitui-se em importante desafio que alguns pesquisadores, Afrobrasileiros ou não, vêm se colocando. Educar para a convivência democrática em uma sociedade tão autoritária, desigual, preconceituosa e discriminadora como o é a brasileira implica certamente, no respeito às diversidades o que só é possível através da mudança de atitudes e de valores. Linhares (1997) postula que isso equivale a redefinir o papel que escola e professores vem historicamente desempenhando, pois

Se entendemos a escola como uma instituição social densa de relações educativas onde o ensinar e o aprender pode-se abrir em caminhos para distinguir opressões, comunicar-se com outras culturas, ressignificar conhecimentos por situá-lo dentro de uma lógica marcada por perspectivas do que constitui problemas para nós, (...) vamos ter que apostar que a fabricação de novos lugares para a escola não poderá dispensar professores e alunos (...). São estes que, (...) irão traduzir os saberes populares em cultura escolar, acolhendo os desejos dos

trabalhadores, das mulheres, dos negros, de saberes que os fortaleçam (Linhares, 1997, p. 146).

Uma das tentativas mais significativas de se redefinir o papel que a escola e seus profissionais historicamente desempenham entre nós é aquela que vem sendo operada pela Lei 10.639, de 09/01/2003, que alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afrobrasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Por outro lado, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana” instituídas em junho de 2004 rezam que:

Art. 1º A presente resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores.

O primeiro parágrafo desse artigo, por sua vez, observa que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA DO LEAFRO

Acreditamos que, tanto a Lei 10639/03 quanto essas Diretrizes, constituem-se como uma resposta do Estado, ainda que tardia, a demandas antigas do segmento racial/étnico Afrobrasileiro, na esfera educacional. Os NEABs – Núcleos de Estudos Afrobrasileiros têm desempenhado um papel significativo e fundamental na implementação dessa Lei. Entendendo que a formação de professores, na perspectiva da diversidade etnicorracial não se constitui como interesse de todos os grupos sociais mas, apenas, daqueles que se reconhecem como alocados em posição de subalternidade e que desejam romper com essa situação os NEABs, enquanto atores sócio-históricos, vão demandar fortemente e de dentro das universidades o cumprimento da Lei 10639/03 junto às diferentes instâncias das acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciaturas à referida lei intervindo, dessa forma, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuada, bem como nas modalidades presencial e à distância.

É nessa perspectiva que se inserem, tanto o Laboratório de Estudos Afrobrasileiros – LEAFRO (NEABi/UFRRJ), quanto sua produção de conhecimento viabilizada pelas pesquisas desenvolvidas por seus pesquisadores e os seus cursos de Extensão “Afrobrasileiros, Desigualdades Raciais e Educação no Brasil” e de Pós-Graduação Lato-Sensu “Diversidade Étnica E Educação Brasileira”. Sua principal proposta está voltada para oferecer subsídios e orientação às ações educativas e de intervenção pedagógica direcionadas para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 que alteram a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Leafro iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2006. Coordenado pelo Prof. Dr. Ahyas Siss desde a sua fundação, sua institucionalização e consolidação no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos

e Demandas Populares da UFRRJ garantiram a continuidade do desenvolvimento de pesquisas voltadas para a produção e divulgação de conhecimentos acadêmicos e de intervenção, no processo de formação de professores da Baixada Fluminense em uma perspectiva multicultural, tanto no seu aspecto inicial, quanto continuada, nas modalidades presencial e à distância. Sua criação se justificou pela necessidade de se produzir, incentivar e apoiar a produção e a difusão de conhecimentos novos nas áreas dos estudos Afrobrasileiros e indígena.

A relevância desse Laboratório se prende ao fato da formação de professores em perspectiva multicultural se constituir como um dos principais desafios contemporâneos colocados para os diferentes cursos de licenciaturas e de especialização, seja na modalidade presencial, seja na modalidade à distância, cuja solução é fortemente demandada pela educação brasileira, bem como por professores dos municípios que formam a chamada Baixada Fluminense, de acordo com levantamento preliminarmente realizado. O LEAFRO vem acompanhando as políticas de ação afirmativa já desenvolvidas, ou em desenvolvimento no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, além de participar ativamente das discussões internas sobre as necessidade e possibilidade de se implementar na UFRRJ uma política de cotas etnicorraciais voltada para os Afrobrasileiros, como forma de democratização do acesso desse segmento etnicorracial aos cursos dessa universidade.

Esse Laboratório vem se consolidando como um centro de excelência de elaboração de estudos e de pesquisas sobre as relações etnicorraciais e de implementação de políticas públicas em educação, bem como na formação de Professores na Baixada Fluminense, implementando parcerias com diferentes órgãos dos governos federal, estadual e municipal, além de ampliar um ambiente propício à pesquisas voltado para o estudos das desigualdades étnicorraciais na UFRRJ que permita intervir na formação continuada de professores de toda a Baixada Fluminense ajudando-os a superar as dificuldades por eles encontradas em sua prática pedagógicas e a promover um

“saber com sabor.”

eficazes e eficientes às demandas educacionais dos professores da Baixada Fluminense; possibilitar aos professores tornarem-se sujeitos ativos de seu conhecimento, bem como agentes multiplicadores de uma educação emancipatória construindo, com os professores da Baixada Fluminense, estratégias de combate às desigualdades etnicorraciais no cotidiano escolar e na sociedade abrangente.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA DO LEAFRO

a) A experiência dos cursos de extensão

A proposta de criação pelo Leafro, do Curso de Extensão Afrobrasileiros, Desigualdades Raciais e Educação no Brasil estava voltada para oferecer subsídios e orientação às ações educativas e de intervenção pedagógica direcionadas para a implementação da Lei 10639/03. O objetivo geral desse curso era o de atender a uma demanda reprimida dos professores da rede municipal de ensino do Município de Nova Iguaçu e de outros profissionais da educação localizados em seu entorno, no que diz respeito ao estabelecido pela referida Lei, bem como ao que determinam as Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Parecer 003/2004.

O curso era oferecido na modalidade presencial e apresentava-se estruturado em módulos integrados por duas atividades pedagógicas: uma, de formação teórica e outra, de atividade de intervenção, na modalidade de oficinas, onde a teoria apreendida era aplicada na prática, simulando possíveis situações problematizadoras etnicorracialmente envezadas, recorrentes no “no chão da escola” e que requerem intervenção do professor.

O curso, com carga horária total de 45 horas cheias, era integrado por disciplinas como “História da Cultura Africana”, “Diáspora Africana e a Construção do Brasil-Nação”, “Diversidade Racial, a Lei 10639/03 e Educação Brasileira”, “Gênero, Raça e Docência”, “Educação,

Desigualdade Racial e Mercado de Trabalho”, “Multiculturalismo e Ação Afirmativa”, “Subjetividades e Religiões Afro-Brasileiras” e ainda por Conferências de abertura e de encerramento.

As discussões e avaliações sobre a necessidade, possibilidade de se criar esse curso de extensão, com essas características e seu planejamento, tiveram lugar no ano de 2006. Aprovado pelo Decanato de Extensão da UFRRJ, o curso foi implementado em 2007, oferecendo vagas para quarenta e cinco alunos/professores do Município de Nova Iguaçu e adjacências. Todos os alunos integralizaram o curso e esse sucesso, levou-nos a reeditá-lo nos anos de 2008 e 2009. Novamente, as expectativas do curso foram atendidas integralmente.

b) A experiência do curso de especialização.

A Pós-Graduação, tanto em seus sentidos Lato, como Stricto-Sensu, possui um papel decisivo e fundamental na consolidação da Área da Educação nos diferentes *campi* da UFRRJ implementando-a como centro de produção de conhecimento orientado por padrões de excelência acadêmica nas áreas de concentração de seus professores-pesquisadores e pela perspectiva de construção da interdisciplinaridade. Assim, considera-se fundamental estimular o intercâmbio de experiências, em parceria com entidades e instituições do país e do exterior, expandir a cooperação interinstitucional, bem como criar oportunidades para a incorporação de novos pesquisadores. As atividades desenvolvidas são pautadas pela inovação, tanto no que diz respeito às abordagens de pesquisa, quanto às formas de relação entre conhecimento e sociedade. Um exemplo significativo diz respeito à realização de diagnósticos participativos sócio-culturais e econômicos que contribuam para práticas educativas, levando-se em conta as estratégias cotidianamente construídas pelos diferentes atores sociais da Baixada Fluminense e para além dela.

A proposta de criação do Curso De Pós-Graduação Lato-Sensu: “Diversidade Étnica e Educação Brasileira” foi apresentada através de duas unidades acadêmicas da UFRRJ: o Instituto de Educação (IE) e o Instituto Multidisciplinar (IM). Integrado por pesquisadores dos departamentos de ambos os institutos, o LEAFRO entende a docência

como inserida em um projeto formativo mais amplo e não na visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas supostamente neutros, descolados de uma dada realidade histórica, conforme explicitado pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais (FORUNDIR) e pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Em síntese, uma formação que contribua para a instituição de sujeitos capazes de exercer a docência na atual complexidade do mundo em que o educador reconhece nas práticas cotidianas elementos essenciais para a construção do conhecimento.

A criação e implementação, pelo Leafro, do seu curso de Especialização foi precedida por debates internos ao Laboratório, no sentido de avaliar sua viabilidade e a capacidade dos pesquisadores desse laboratório em atender às demandas dos professores da educação básica de municípios da Baixada Fluminense, a maioria deles sendo egressos dos cursos de extensão ministrados pelo Leafro. Não havia dúvidas quanto à necessidade de seu oferecimento que busca atender, inclusive ao PAR – Programa de Ações Articuladas do MEC.

Esse curso nasce voltado para a formação de professores especialistas capazes de produzir e de difundir conhecimentos novos nas áreas da educação e dos Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, em consonância com o que é preconizado pelas Leis 10639/03 e 11645/08. O oferecimento desse curso, na modalidade presencial, encontra suas justificativa e relevância por estar voltado para o atendimento de uma demanda específica e reprimida na esfera da educação básica, propiciando o acesso à formação continuada de professores pública, gratuita, de qualidade, social e culturalmente referenciada. Acredita-se também, que esse curso de especialização possa possibilitar uma transformação qualitativa e positiva da práxis pedagógica dos professores/alunos, no que diz respeito à educação das relações etnicorraciais na escola e na sociedade abrangente, qualificando a prática docente desses profissionais da educação e consolidando sua formação inicial. O curso possui objetivos como

Potencializar a compreensão da diversidade etnicorracial da

sociedade brasileira.

- Potencializar a intervenção crítica dos cursistas frente a situações de racismo e de preconceito no cotidiano escolar e na sociedade mais ampla.

- Influenciar no processo de desconstrução de imaginários que justifiquem ações etnicamente estereotipadas, ou racistas.

- Conduzir ao conhecimento e à valorização das culturas dos povos-africanos, dos Afrobrasileiros e de Indígenas

- Permitir aos professores e aos demais profissionais da educação, construir estratégias efetivas de resistência e de combate às desigualdades etnicorraciais no cotidiano escolar.

- Compreender o princípio da igualdade básica entre os seres humanos como direito.

- Potencializar a consciência política e histórica da diversidade.

- Potencializar a intervenção crítica dos cursistas frente a situações de racismo e de preconceito no cotidiano escolar e na sociedade mais ampla.

O curso se desenvolve em duas partes: a parte de créditos e a parte de elaboração do trabalho monográfico. Com carga horária de trezentos e sessenta horas ele é integrado por disciplinas como “História e Cultura Afro-Brasileira”, “História e Cultura dos Povos Indígenas”, “Diáspora Africana e a Construção do Brasil-Nação”, “Subjetividades e Religiões Afro-Brasileiras”, “Desigualdade Racial e Mercado de Trabalho”, “Turismo Étnico no Brasil e na Baixada Fluminense”, “Diversidade Étnica e Educação Brasileira”, “Gênero, Etnia e Docência”, “Etnicidade, Práticas Culturais e Narrativas”, e “Pesquisa, Educação e Relações Etnicorraciais Brasileiras”. A parte de créditos é concluída num período de 12 meses e a parte de elaboração do trabalho monográfico, deverá ser concluída até 60 dias após o final do curso. O aluno desenvolve um projeto de pesquisa sob orientação de um membro do corpo docente do curso e elabora um trabalho monográfico, requisito parcial à obtenção do título de especialista em Desigualdade Étnica e Educação Brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais limites encontrados pelo Leafro na sua atuação frente à formação continuada de professores, voltada para a democratização da qualidade das relações etnicorraciais e da implementação de uma educação antiracista, como preconizada pela Lei 10639/03 e ao que determinam as Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o Parecer 003/2004, dizem respeito à falta de recursos materiais e financeiros, para o desenvolvimento de suas ações e à ausência de uma política pública de valorização da formação continuada de professores, por parte de uma parcela significativa das Secretarias Municipais de Educação da região geográfica compreendida pela Baixada Fluminense.

Não obstante, o Leafro acredita estar intervindo positivamente no processo de formação continuada de professores de forma a possibilitar a construção de novas subjetividades, de mudança de atitudes frente às relações de dominação e de exclusão, tanto no interior da Instituição escolar, quanto na sociedade ampliada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília:CNE, 10 de março de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora)

FELICIANO, J. B. *O negro na Formação do Brasil*. A VOZ DA RAÇA, nº 14, 1933, p. 04

GOMES, N. L. Escola e Diversidade Étnico Cultural: um Diálogo Possível. In: *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Juarez Dayrell (Org). Belo Horizonte, UFMG, 1996.

GONÇALVES, L. A. de O. Discriminação Étnica e Multiculturalismo. In: *Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade*. Maria Aparecida V. Bicudo & Celestino Alves da Silva Junior (orgs). São Paulo, UNESP, 1996.

_____ *Diversidade e Multiculturalismo*. Palestra. UFF/1997. mimeo.

LINHARES, C. F.S. *A Escola e Seus Profissionais*. Tradições e Contradições. Rio de Janeiro, Editora Agir, 1997.

OLIVEIRA, I. de. *A Dimensão Racial da Educação e as Funções da Universidade*. Trabalho apresentado à ANPEd, Caxambu Anais., 2000

PINTO, R. P. *Movimento Negro em São Paulo: Luta e Identidade*. Tese de doutorado. USP, 1993. mimeo.

_____ *Multiculturalidades e Educação de Negros*. Campinas, Cadernos Cedes, nº 32, PP. 35-48. 1993.

QUEIROZ, D. M. Desigualdades Raciais no Ensino Superior no Brasil. Um Estudo Comparativo. In: Queiroz Delcele Mascarenhas. *O Negro na Universidade*. Salvador: Programa A Cor da Bahia, Novos Toques, 2002.

_____ O Vestibular e as Desigualdades Raciais. In: Oliveira, I. da, Silva, Petronilha B. G. e (orgs). *Identidade Negra: Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, ANPEd, 2003.

SILVA, A. C. da. As Transformações da Representação Social do Negro no Livro Didático e Seus Determinantes. In: CD-RON da 21ª *Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, ANPEd, 1999.

_____ *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Olimpio Moreira da. O que foi a Raça Negra. *A voz da raça*, nº 32, 1934, p. 02 .

SILVA, P.B.G. *Movimento Negro, Educação e Produção do Conhecimento de Interesse dos Afrobrasileiros*. Comunicação Apresentada a ANPED. 1995. mimeo.

SISS, A. *Afrobrasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro, Quartet, 2003.

_____ A educação e os afrobrasileiros, algumas considerações. In: *Educação e Cultura, Pensando em Cidadania*. Gonçalves, M.A. R (org). Rio de Janeiro, Quartet, 1999.

VALENTE, A.. L.. *Proposta Metodológica de Combate ao Racismo*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1995.

DISCURSOS DOCENTES SOBRE A ÁFRICA E LIVROS DIDÁTICOS EM PAÍSES LUSÓFONOS

Aracy Alves Martins

Universidade Federal de Minas Gerais

*“Fazer história” da África é enfrentar um desafio complexo, pois aqui o historiador, como historiador contemporaneísta e contemporaneísta de África, tem de ser sociólogo, economista, antropólogo, politólogo, linguista...ou tem de ser um especialista em cada uma dessas categorias a **trabalhar em projectos inderdisciplinares** que tem a História como coluna vertebral.*

(Grifos nossos)

Luís Reis Torgal (2008)

(Pesquisador da Universidade de Coimbra)

INTRODUÇÃO

Considerando os livros didáticos/manuais escolares como importante apoio pedagógico para professores e, assim como o currículo, instrumentos que, segundo Forquin (1993), “traduzem traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade”, este texto apresenta dados parciais relativos a uma pesquisa, em andamento, com apoio do CNPq, que abarca as inquietações de um grupo de professores universitários/pesquisadores, envolvidos no fazer pedagógico, no interior do Programa de Pós-graduação Especialização *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica – LASEB -, na constituição das disciplinas de um curso destinado a professores de Rede Municipal de Belo Horizonte, mais especificamente da área de concentração História da África e Culturas Afro-Brasileiras: uma introdução à lei 10.639/03.

A referida lei, conquista de lutas obstinadas do Movimento

Negro, no Brasil, modificada, em 10 de março de 2008, pela Lei nº 11.645, estabelece que “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”.

No que tange às relações raciais, em vez de uma *passifização* que vem acontecendo com os negros no Brasil, também a partir dos livros didáticos, conforme constatou Silva (2008), em sua pesquisa, postula-se a construção de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, “resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Lei 11.645/08).

Metodologicamente, esta pesquisa prevê coletar dados, na primeira etapa, sobre as questões organizativas e estruturais das políticas públicas; na segunda etapa, sobre os processos de escolha dos manuais escolares; na terceira etapa, sobre o conteúdo enunciativo, ou seja, os discursos subjacentes aos textos verbais e visuais dados a ler, bem como as atividades propostas para os alunos.

Numa etapa posterior a esta pesquisa, como seu próprio desdobramento, aponta-se para a possibilidade de articulação com os processos de formação de professores, procurando pôr foco no uso efetivo em sala de aula e na elaboração de materiais pedagógicos que contemplem, com propriedade e com qualidade, as questões levantadas por este projeto.

Do ponto de vista das análises de materiais pedagógicos, considerando, como Alain Choppin (2002:22), que a complexidade do manual didático – e por consequência sua análise – vem do fato que ele assume funções múltiplas, junto aos diversos destinatários, cujas expectativas variam segundo os momentos, constitui objeto desta pesquisa clarear em que condições as culturas africanas, a representação dos negros e as relações raciais são apresentadas (e tratadas), nos livros didáticos/manuais escolares de Português e de História, aos professores e alunos da última série do ensino básico de escolas públicas, em países lusófonos.

O presente texto se organiza em função de itens da pesquisa,

possíveis de serem abarcados neste espaço limitado: em primeiro lugar, algumas reflexões sobre linguagem e educação, através do livro didático/manual escolar e os discursos que o constituem; em segundo lugar, breves reflexões sobre relações raciais e estudos sobre a África, como berço das raízes culturais dos afro-descendentes; em terceiro lugar, os discursos veiculados nos próprios manuais escolares/livros didáticos, em políticas públicas de cada país; em quarto lugar, os discursos dos professores pesquisados, em países diferentes, a respeito do seu olhar em relação à mediação, nesse entre-lugar, entre os manuais escolares e a construção do conhecimento sobre a história, a língua e a literatura pelos alunos.

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Como pesquisadora do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/FAE/UFMG –, e também como pesquisadora do NERA – Núcleo de Estudos e Pesquisas de Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas –, após algumas pesquisas relativas a livros didáticos de Português (Martins 2004, 2005), enquanto primeira coordenadora de área do Curso de Especialização História da África e Culturas Afro-Brasileiras: uma introdução à lei 10.639/03 (curso concebido pela coordenadora do NERA e do Programa Ações Afirmativas na UFMG, a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, da Faculdade de Educação/UFMG), disponho-me a discutir as questões levantadas, nos nossos encontros de professores dos educadores do curso de Pós-graduação, propondo fazer uma análise desse objeto por uma perspectiva discursiva, em especial, considerando o discurso racista (VAN DIJK, 2008), através do projeto de pesquisa Discursos e Representações sobre a África e os Negros nos Manuais Escolares em Países de Língua Portuguesa.

Pela perspectiva da Educação, sabemos que essa construção perpassa pelos condicionantes escolares, tais como: livros escolares/livros didáticos/manuais escolares, parâmetros curriculares, sistemas de avaliação, entre outros. Por isso se pretende analisar de que modo esses condicionantes estão realizando, com jovens da escola básica,

a construção de representações a respeito dos negros, da África, das relações raciais.

Pela perspectiva das Ciências Sociais, Silva vem denunciando, em suas pesquisas, uma centralidade discursiva na *branquidade normativa*, isto é, no branco como norma de humanidade (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 105), em que se pode observar, nos livros didáticos brasileiros, o branco como representante da espécie *versus* a sub-representação do negro.

Pela perspectiva da Linguagem e Educação, os estudos até o momento realizados sobre o livro didático de Língua Portuguesa no Brasil (SOARES, 2000; DIONÍSIO & BEZERRA, 2001; ROJO & BATISTA, 2003, entre outros) vêm, por um lado, denunciando lacunas, na formação do professor, em relação ao papel do livro didático no ensino, bem como ao tratamento que se dá, nele, às estratégias de leitura, à instauração da situação de enunciação para a produção de textos escritos, à relação entre oralidade e escrita, à escolarização da leitura literária, à articulação discursiva entre os conhecimentos linguísticos e as atividades de leitura e escrita, entre outros aspectos, (MARTINS, 2004, p. 2), em busca da formação de cidadãos como sujeitos leitores autônomos e críticos.

Sobre essa autonomia, abordada, em 1997, por Paulo Freire, numa perspectiva semelhante às tendências internacionais como aquelas dos estudos do PISA, que versam sobre conhecimentos e atitudes para a vida (OCDE, 2003), somam-se as preocupações de Bunzen (2006, p. 159), tanto em relação aos discursos veiculados pelos manuais escolares quanto no sentido de que temos que pensar em aulas e materiais didáticos que “estabeleçam uma interrelação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística que não fragmentem a relação entre a língua e a vida”. Nesse sentido, este autor apresenta como exemplo a crítica produzida por jovens do Grupo *Agentes do Rap*, veiculada na letra da música “A política nossa de cada dia” (apud CORTI & SOUZA, 2005):

Educação e política têm alguma coisa a ver

*Se você pensa na escola você vai entender...
Português é ensinado sem o prazer pela leitura
E matemática vem como uma grande tortura
Não nos ensinam a pensar, apenas a memorizar
E sem operação mental vão nos deseducar
Quando chega em história, a vergonha é total
A mentira é imensa e nada de vida real
Falsos heróis são criados pra esconder os verdadeiros
Como Zumbi dos Palmares, nosso grande guerreiro.*

Ainda na área da Linguagem, Rojo (2009, p. 100) discute a versão forte do letramento, que, “para Soares (1998), mais próxima do enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima para construção da identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada na *contra-hegemonia global* (SANTOS, 2005). Para tanto, leva em conta os *múltiplos letramentos*, sejam valorizados ou não, globais ou não” (ROJO, 2009), a fim de que o sujeito seja capaz de tomar posições (DIONÍSIO, 2009).

RELAÇÕES RACIAIS

A perspectiva anterior se aproxima do ponto de vista das relações raciais, em que alguns autores se referem a um “alfabetismo na diáspora”, conceito que consiste na “aprendizagem da leitura de signos culturais das heranças africanas, para além das distorções da parcialidade das ausências determinadas pela hegemonia cultural e por séculos de dominação” (SILVA, 2007, p. 11-12). Isso pode acontecer,

por exemplo, pela perspectiva da Geografia, quando se pode pensar o mundo, segundo Santos (2007, p. 30) “tensionando, interrogando e questionando”, no sentido de “abordar o espaço geográfico não somente como objeto de reflexão (...), mas pensar esse espaço geográfico como instrumento de reflexão sobre as próprias relações raciais”. É o que se pode constatar, quando os professores, em curso de especialização, estudam, por exemplo, a disciplina Geografia afro-brasileira, cartografia e educação, em que as várias Áfricas são consideradas, nos tempos atuais, em suas relações Norte global e Sul global.

A partir das discussões realizadas, no interior do grupo de pesquisadores, no processo de constituição das disciplinas do curso e dos debates com os professores, em atividades dos cursos de especialização do LASEB e da pesquisa, a equipe, com características pluridisciplinares, vem tangenciando campos diversos, tais como: Pedagogia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, História do Brasil, História da África, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Literatura, Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, Biblioteconomia, entre outros, acrescentando novos olhares que se imbricam em ações de formação, de ensino e de pesquisa.

Por isso mesmo, este projeto compõe bem um projeto integrado mais abrangente – Educação para a Diversidade e Saberes Emancipatórios -, apoiado pela mesma instituição de fomento, coordenado pela idealizadora do NERA, supracitada, da Faculdade de Educação, projeto esse que, com base na *sociologia das ausências e das emergências*, do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos (2004), postula “a produção de conhecimento científico sobre a África, os africanos e os negros brasileiros que subsidie não só o campo teórico como, também, as práticas de formação de professores para a diversidade étnico-racial” (Cf. produções de GOMES, 2001; MUNANGA, 2006).

Integrando a equipe do LASEB, essa pesquisadora, ao idealizar o curso de Especialização da área de concentração “História da África e Culturas Afro-Brasileiras: uma introdução à lei 10.639/03”, teve o

cuidado de procurar abarcar as mais variadas facetas para a formação de professores que iriam enfrentar na escola os mais diversos desafios. Assim, por um lado, além de noções sobre Pesquisa e Intervenção na escola, para subsidiar aqueles professores que já desenvolviam projetos nos espaços escolares, bem como aqueles que porventura viessem a desenvolver, outras disciplinas gerais foram instituídas, para dar suporte de trabalho e reflexão a esses professores, tais como: Ética e educação; Educação, ações coletivas e direitos humanos; Educação, sociedade e cultura; Educação, desigualdades sociais e raciais. Por outro lado, um conjunto de disciplinas específicas se responsabilizavam por construir um arcabouço teórico-metodológico sólido para as discussões e embates entre profissionais da educação: África: história e culturas; A resistência negra no Brasil; Currículo e diversidade étnico-racial; O negro e o ensino de História na Educação Básica; Geografia afro-brasileira, cartografia e educação; Literaturas africanas e afrobrasileiras (Cf. GOMES & MARTINS, 2009), sendo que esta última se desdobrou em uma publicação para formação docente, considerando “a leitura de textos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, (...) como “ferramentas pedagógicas, que poderão contribuir para a concretização dos principais deslocamentos discursivos intencionados pela Lei” [10.639/03], na “montagem de uma nova cena educacional, a qual começa a performatizar – após a tensão entre o ser e o não-ser racialmente inclusivo – um outro ritual” (AMÂNCIO et al, p. 44-5).

UMA LEITURA DOS DADOS

Nesta parte do texto, serão apresentados, em diálogo com os discursos dos professores dos vários países que responderam aos questionários ou que fizeram depoimentos, dados da pesquisa concernentes às relações desses professores com os manuais escolares, assim como dados encontrados nos próprios impressos.

DISCURSOS DOS MANUAIS

No Brasil, as políticas públicas de distribuição de livros didáticos estão estabelecidas através de programas nacionais (PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Fundamental - ; PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), desde a década de 1980. Pesquisa feita no Brasil (BATISTA & COSTA VAL, 2004) demonstra em que condições o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), após avaliações sucessivas encomendadas a equipes de especialistas pelo MEC, dos diversos títulos inscritos pelas editoras, nas principais áreas do conhecimento, em que se incluem Português e História, que aqui nos interessam de perto, tem sido responsável por mudanças significativas, ainda que nem todas as desejáveis, sobretudo no âmbito da formação dos sujeitos para a cidadania e, portanto, no âmbito das relações raciais (cf. SILVA, 2008), mas também no âmbito dos conteúdos teórico-metodológicos, com atividades para os alunos, no âmbito da instrumentalização dos professores para o uso efetivo em sala de aula, além do fornecimento do Guia do Livro Didático, para subsidiar a escolha dos professores, em função da distribuição dos livros para as escolas públicas brasileiras.

Nos demais países lusófonos, percebem-se diferentes modos de organização das políticas públicas, quanto aos manuais escolares, em que pesem os esforços do Ministério da Educação de Portugal em instaurar, desde o final do ano de 2005, uma política de distribuição de manuais escolares aos alunos do Ensino Básico, fortemente contestados, porém, pelo mercado editorial português. O mercado argumenta que o preço módico a ser pago pelo Ministério, para distribuição gratuita aos estudantes, não cobrirá a produção de manuais escolares de alta qualidade gráfico-editorial, como vêm sendo produzidos.

Segundo dados encontrados nos próprios manuais impressos nos países africanos (ficha técnica, folha de rosto e contracapa), que reforçam as falas dos professores, sujeitos da pesquisa, constata-se um manual escolar único, em cada país, fato questionado pelos

professores, por não terem “outra alternativa” de escolha do livro para uso em sala de aula. Em São Tomé e Príncipe e em Cabo Verde, a produção de manuais escolares é realizada, para o Ministério da Educação e Cultura, com características de cada país, em Cooperação técnica com uma fundação portuguesa, de manuais escolares de Língua Portuguesa, e nem sempre de outras áreas do conhecimento, em forma de coletânea de textos.

Em Guiné Bissau, o manual escolar produzido nessas mesmas condições, em cooperação, segundo os depoimentos dos professores, encontra-se somente na biblioteca, não sendo mais vendido aos alunos. Em vez disso, é utilizada uma antologia de textos, produzida por um órgão de formação continuada de professores, muito elogiado, o PASEG – Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau –, antologia esta considerada “útil”, pelos professores, “mas falta [no interior dos livros, atividades de] gramática, exercícios, vocabulário”, assim como também esses mesmos professores reivindicam “que houvesse materiais para os docentes: gramáticas, dicionários, livros de leitura” e que essa antologia “não fosse vendida [e, sim, distribuída, gratuitamente,] aos alunos”.

Em Angola e Moçambique, embora os livros menos recentes revelem ligações com editoras portuguesas, há uma variedade maior de títulos e autores oriundos desses dois países, respectivamente. Os manuais de Língua Portuguesa apresentam coletânea de textos, devidamente acompanhados por atividades de exploração, destacando-se imagens, em fotos e desenhos, mais próximas ao fenótipo da negritude africana, inclusive entre os autores.

Nesse sentido, os professores pesquisados reforçavam sempre a importância de se considerar a realidade de cada país:

Os manuais escolares deveriam ser produzidos no nosso país e dentro da realidade da criança, sua vivência.

Alguns professores, entretanto, não deixam de lançar um olhar sociológico/ mercadológico atento às muitas vezes limitadas condições

de produção do país, no campo editorial. Além daqueles que dizem não haver no país “máquinas apropriadas”, outros generalizam: “Mas as condições [do país] não permitem produzi-los [os manuais escolares]”.

DISCURSOS DOS PROFESSORES

Quanto aos livros de Língua Portuguesa, considerando-se que, nas políticas linguísticas, “o Estado-Nação moderno e monoglota foi o responsável pelos maiores glotocídios, isto é, assassinatos de línguas de toda a história da humanidade até o presente momento” (inclusive, no Brasil, vejam-se a línguas indígenas), observam-se, no continente africano, “políticas linguísticas refratárias à ideia de pluralidade e diversidade” (OLIVEIRA, 2009), contra as quais os educadores precisam ficar atentos, em função da importância das “línguas como patrimônio imaterial”. Embora já tenhamos conhecimento de manuais escolares produzidos e utilizados em diferentes línguas maternas, por exemplo, em Moçambique, em outros países, como em São Tomé e Príncipe, essa discussão ainda está em andamento:

Para o Santomense, o crioulo é uma língua de identidade cultural, nacional e muito usada na música, no dia a dia, nas conversações entre amigos, em casa. (Profa. STP - MEC)

Apesar de tantos anos de existência do crioulo em de São Tomé e Príncipe, continua a ser uma língua com um **prestígio encoberto**, porque ainda não existe um estudo totalmente oficializado sobre o seu léxico gramatical e, assim, o **prestígio aberto** é dado ao português. (Profa. STP - MEC) (Grifos nossos).

Quando a professora santomense usa o termo “crioulo”, está se referindo a pelo menos quatro ou cinco línguas maternas – além da língua colonial, língua portuguesa (língua oficial, de comunicação, utilizada em espaços linguísticos mais formais: no ensino, na política, nos órgãos de comunicação social) – faladas em regiões diferentes do país. A professora considera importante o respeito a cada um dos crioulos, indistintamente: forro, angolar, caboverdeano, linguyê (língua da Ilha do Príncipe) e a língua dos tongas (serviçais), tanto por parte

dos cidadãos, como por parte das decisões governamentais.

Penso que, apesar de haver esse desprestígio pelo crioulo, qualquer Santomense sempre teve orgulho da sua língua nacional e nunca deixou de falar crioulo. (Profa. STP - MEC)

Se a nível político não houver um esforço para a valorização do crioulo a nível nacional, pode-se correr o risco de apenas permanecer a língua portuguesa. (Profa. STP - MEC)

Quanto aos manuais de História, a resposta, em países, como Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, não foi simplesmente “Não há” ou “São usadas apenas fotocópias”, ou “as sebatas” [apostilas], conforme responderam os professores através dos questionários. Mais taxativamente, veio a resposta: “Nunca existiu”, como a confirmar, em razão dos muito recentes movimentos de libertação e de independência, na década de 70 do século XX, o que nos diz Torgal (2008, p. 236): “A História mal começou a fazer-se”, já que “os novos povos africanos tiveram e têm que, em pouco tempo, constituírem uma “história”, com os seus símbolos (o mapa, a bandeira, o hino ou os seus ‘heróis’...), antes mesmo de instituírem os seus instrumentos educacionais, como são os manuais escolares. Moçambique e Angola, já ensaiam o tratamento por áreas do conhecimento, apresentando manuais escolares sobre *Estudo do Meio*, que abordam aspectos históricos.

Consciente disso, a professora de História, muito envolvida com a produção de conhecimento dos alunos nessa área, através de debates realizados na Embaixada do Brasil, em São Tomé, após a exibição de filmes importantes para a reflexão dos jovens, faz uma crítica severa às condições de [não]produção de manuais escolares de História no país e dos conteúdos que as fotocópias e as sebatas apresentam, vislumbrando a passagem de uma perspectiva

eurocêntrica para uma perspectiva “afrocêntrica”:

É indispensável que os jovens santomenses sejam conhecedores da história de África e dos movimentos ideológicos/filosóficos que marcam a emancipação africana dentro e fora do continente africano.

Não existe a concepção de uma “história das mentalidades” africana, como existe, por exemplo, na Europa e cai-se sistematicamente no erro de falar de África segundo uma perspectiva europeísta.

*Essa é uma tendência que pretendo, dentro do possível, abandonar, centrando a abordagem desta questão nos **pontos de vista africanos**, fruto das necessidades e vivências africanas. (Grifos nossos).*

É interessante constatar que é a professora de História que apresenta, nos seus depoimentos, um filão que, na presente pesquisa vem tomando feições significativas, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, em que são utilizados poemas de autores locais, contos, lendas e histórias tradicionais, aproximando cada país das suas próprias origens e do patrimônio cultural a ser cultivado e explorado.

*Embora ainda não tenha refletido longamente nas estratégias a utilizar, (...) estava a pensar utilizar a **literatura africana como suporte essencial**, fornecer aos alunos alguns textos (simples) e fazê-los vestir a roupagem da época para que eles se expressem, até porque em língua portuguesa eles falam da negritude. (Profa. de História STP – grifos nossos)*

A essa mesma seara, pesquisadores de fôlego vêm se dedicando. A pesquisadora brasileira, Nazareth Fonseca, afirma que

teóricos como Edouard Glissant, Edward Said e Homi Bhabha abordam os esforços feitos pelos espaços dominados para se constituírem como diferença, afirmando-se a partir de processos de escrita que se produzem em anunciações expandidas, nas quais “uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes” (BHABHA, 1998, p. 24) emerge do silêncio a elas imposto ao longo da História. O que se afirma nesses processos de escrita é que as tensões advindas da implantação das diferentes formas de colonialismo e das sequelas deixadas por elas são intermediadas por intenções que procuram desarticular posturas, essencialidades e tendências de harmonização das diferenças e perceber o “novo” projeto das nações modernas, “como um ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 1998, p. 27) (FONSECA, 2008, p. 10).

Por sua vez, o pesquisador português, Pires Laranjeira, refere-se à Negritude, enquanto a expressão literária, sobretudo poética, do “ser negro”, instaurando um discurso cujo enunciador é nitidamente negro e não branco. Procede-se à apologia e exaltação das tradições africanas ancestrais, mesmo quando o poeta é negro-americano e não conhece África senão através dos livros ou das remanescentes e refeitas tradições culturais (orais, musicais, rituais, religiosas, gastronómicas que sobrevivem nas Américas) (...). No caso da Negritude africana de língua portuguesa, há a sublinhar com ênfase o facto de, pontualmente, existirem poemas negritudinistas escritos por brancos, o que é, entre outras, uma surpreendente característica das literaturas africanas lusófonas (LARANJEIRA, 2000, p. XII).

Corroborando esses registros a propósito das contribuições do campo da literatura, a professora Iris Amâncio (2008, p. 47-49), do interior do grupo pluridisciplinar desta pesquisa, nos diz que um dos roteiros que se pode percorrer na relação entre o Brasil e o Continente Africano tem sido o dos diálogos literários, paralelamente às interações históricas, culturais e socioeconômicas. Com o advento da lei 10.639/2003, esse roteiro sai da condição de possibilidade para tornar-se uma obrigatoriedade (...) Assim, emergem um panorama político e um pano de fundo linguísticos, resultantes das clássicas

estratégias coloniais e dos processos internos das lutas de libertação nacional (...). Acrescenta ainda a pesquisadora que a leitura de textos africanos de Língua Portuguesa corresponde, portanto, a uma viagem em diferença: durante a trajetória, montam-se e desmontam-se cenas imaginárias em espaços poéticos e ficcionais ainda pouco navegados.

Como estratégias de formação de professores no Curso de Especialização, essa professora costuma iniciar a sua aula sobre Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, contextualizando os países, tanto historicamente, quanto utilizando informações geográficas com mapas diversos, considerando que, literariamente, “com esse panorama, percebe-se o perfil histórico-linguístico do Continente Africano, a partir do qual podem ser inferidas as antigas relações coloniais, os índices de ocupação territorial das ex-metrópoles, bem como o complexo bojo das interações linguístico-discursivas provenientes dos múltiplos contatos com diferentes grupos étnicos africanos, entre outros aspectos” (p. 49).

Como se pode perceber, os aspectos linguísticos e literários trarão à tona outros também significativos, ao longo desta investigação, que se pretende pluridisciplinar.

CONCLUINDO

Esta pesquisa aponta para a importância de, cada vez mais, os países lusófonos conhecerem as suas condições sócio-históricas, bem como as suas potencialidades culturais, materiais, econômicas, políticas, literárias, linguísticas, entre outras, para se enriquecerem em estratégias e programas governamentais que possam apoiar os tão diferenciados problemas e necessidades educacionais nacionais.

Espera-se que as análises de manuais escolares das várias Áfricas lusófonas, de Portugal e do Brasil possam suscitar não somente reflexões, mas também ações eficientes, do ponto de vista da produção de materiais didáticos de outra natureza, no sentido de repensar, de forma menos etnocêntrica, as relações Norte/Sul e as relações raciais, como suporte principal ao uso efetivo e produtivo

pelos professores dos manuais escolares nas escolas públicas.

Pelo ponto de vista literário, é necessário lembrar, como ressalta um professor santomense, ser importante que “alguns autores poéticos [sejam] aproveitados nos livros escolares, como também algumas histórias tradicionais”, pois é esse o patrimônio cultural – literário e mítico – que fortalece as gerações vindouras, conferindo força para as lutas sociais, históricas, econômicas e políticas de cada uma das nações. Retomando Amâncio et al (2008, p. 49), será possível percorrer literariamente o universo dos cinco países africanos de Língua Portuguesa (Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique), o que permitirá um aprendizado com base no olhar crítico sobre as especificidades geográficas, histórico-culturais e político-sociais desses territórios.

Pelo ponto de vista linguístico, quanto mais contatos são feitos com os países lusófonos, principalmente os africanos, em sua pluralidade de línguas maternas, mais constatamos, junto com Orlandi (2009, p. 211), que

a língua não é una, a língua não é uma, as línguas mudam, as línguas entram em contato, desaparecem, criam-se novas, estão sempre em movimento. (Grifos nossos).

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação), FaE/UFPel, n 11, Pelotas-RS: Editora da Universidade, abril, 2002.

DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.35-47.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. Construindo condições para escolhas: As oficinas de literacia do Vale do Minho. MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves, PAULINO, Graça. *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: percursos da memória e outros trânsitos*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Cuacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane.(org) *Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.83-96.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. História da África e das culturas afro-brasileiras: a construção de plurais. In: DALBEN, Ângela; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Formação continuada de docentes na Educação Básica: construindo parcerias*. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 2009.

LARANJEIRA, Pires (Org.). *Negritude Africana de Língua Portuguesa*. Braga: Angelus Novus, 2000.

MARTINS, Aracy Alves. O Contexto Sócio-Cultural como Estratégia de Leitura no Livro Didático. VII CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ID. 22. A DIVERSIDADE DE GÊNEROS E DE LINGUAGENS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO, 2004.

MARTINS, Aracy Alves. Leitura em Manuais Escolares de Português. In: MOREIRA, Lino. *Leituras em Português*. CIEd/IEP/UMINHO, 2005.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. Global, 2006, (Coleção Para Entender).

OCDE. *Conhecimentos e atitudes para a vida*. Resultados do Pisa 2000. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. Línguas como Patrimônio Imaterial. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. <http://www.ipol.org.br/> Acessado em 06/01/2009 15:15:41.

ORLANDI, Eni P. Processo de descolonização linguística: as representações da língua nacional. In: GALVES, Charlotte; GARMES, Helder; RIBEIRO, Fernando Rosa (Orgs.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

ROJO, Roxane; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.125-152.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa.. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para um vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In _____(Org.) *A globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. da; COSTA, Hilton (orgs). *Notas de história e cultura afro-brasileiras* (Orgs.). Ponta Grossa: UEPG/UFPR 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica 1998. 125p.

SOARES, Magda Becker. O livro didático como fonte para uma história do professor-leitor. In MARINHO, Marildes (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras:

Associação de Leitura do Brasil, 2000.

TORGAL, Luís Reis. As Comunidades Imaginadas: reflexões metodológicas sobre o estudo dos nacionalismos africanos. In: TORGAL, Luís Reis; PIMENTA, Fernando Tavares; SOUSA, Julião Soares (Coords.). *Comunidades Imaginadas: Nação e Nacionalismos em África*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

VAN DIJK, Teun A. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS É A INTOLERÂNCIA CONTRA AS MATRIZES RELIGIOSAS AFRICANAS NO BRASIL

Erisvaldo Pereira dos Santos

Universidade Federal de Ouro Preto

O tema da educação das relações étnico-raciais tem evidenciado o problema da intolerância com relação às heranças religiosas africanas no Brasil, como um desafio que os(as) educadores(as) precisam enfrentar, se estiverem dispostos(as) a promover e defender os direitos humanos e a paz em nosso país. Embora esse não seja um problema novo, somente agora toma uma dimensão mais aguda, em razão do aumento do número de adeptos e igrejas do segmento neopentecostal e também da Renovação Carismática Católica. No contexto da temática da educação das relações étnico-raciais, o problema da intolerância comparece no momento em que se abordam códigos, mitos e símbolos do universo religioso africano. Tais elementos foram historicamente considerados pela matriz religiosa hegemônica como expressões do paganismo e da presença do demônio no mundo. Por isso, desde o início da colonização do Brasil a catequese, o batismo e o desenvolvimento da devoção aos santos católicos foram utilizados como formas de apagar as marcas da herança religiosa africana entre nós.

No entanto, após mais de três séculos de tentativa de eliminação dos códigos religiosos africanos existentes em nosso país, perduram terreiros de candomblé, terecô, umbanda, batuque, tambor de mina espalhados em diversas regiões do Brasil. Além dessas comunidades religiosas, as Irmandades de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia reatualizam e preservam rituais nas guardas de Congo, Moçambique e no Candombe, cujas práticas mantêm vínculos com o continente africano. Quem reside próximo aos terreiros de umbanda, candomblé e de guarda de Congo

e Moçambique está acostumado a ouvir e ver as avaliações e atitudes dos neopentecostais e de membros da Renovação Carismática Católica diante dessas comunidades religiosas.

Os membros adultos dos terreiros de Candomblé, Umbanda e das Guardas de Congo e Moçambique, convictos do sentido de sua crença e orgulhosos por preservarem heranças africanas reinterpretadas no Brasil, suportam bem o sal que é jogado nas portas de terreiros, os muxoxos, os sinais de cruzeiros que são feitos e as evocações que tem como objetivo afastar o mal. Porém, crianças e adolescentes filhos e filhas de pais adeptos das religiões brasileiras de matriz africana que estão na escola pública, não reúnem as condições cognitivas e afetivas para suportar as práticas de intolerância de colegas e até de professores. Muitas vezes em silêncio, as crianças vivenciam no cotidiano da escola ataques severos contra as práticas e conteúdos do universo simbólico e religioso do qual fazem parte. Mesmo que eles/elas tentem esconder as práticas religiosas de suas famílias, há um momento em que elas vêm à tona, dentre outros motivos porque um colega de turma conhece seus pais.

A escola, por sua vez, pode até tentar abafar e silenciar esses conteúdos, mas a exigência legal de ensino de história e cultura africana a afro-brasileira no currículo escolar estabelecida pela Lei Federal 10.639/03, coloca os(as) educadores(as) de todos os credos diante da necessidade de incluir no currículo escolar referências que tratem positivamente a experiência de sujeitos sócio-culturais que têm algum vínculo com essas práticas. Por sua vez, esses sujeitos têm o direito humano à liberdade de pensamento e de religião. No que se referem aos conteúdos do ensino, as crianças brasileiras filhos ou não de adeptos das religiões de matrizes africanas têm o direito de ver compartilhados na escola conteúdos que favoreçam “a compreensão, a tolerância e amizade entre as raças e as religiões”, conforme assevera a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Isso significa afirmar que de fato a escola pública não é o lugar em que se vai privilegiar um determinado conteúdo religioso, como em geral acontece relação ao cristianismo.

Todavia, a expansão das igrejas neopentecostais, com expressiva adesão de adeptos das classes C e D, tem feito uma pressão e uma vigilância diante de conteúdos que são selecionados para serem ministrados pela escola. No caso dos conteúdos da matriz judaico-cristã, tem ocorrido uma pressão do segmento religioso neopentecostal favorável aos momentos de oração e louvor dentro do ambiente escolar. O mesmo não acontece com os conteúdos das religiões brasileiras de matriz africana, que são constantemente objeto de rejeição, hostilidade e intolerância, não apenas por parte do corpo discente, mas também de docentes, diretores e pais de alunos. Esse tipo de situação expressa é ao mesmo tempo resultado das vantagens e privilégios que a matriz religiosa judaico-cristã tem dentro da escola pública quanto expressão de um nível de intolerância religiosa que desafia o trabalho de educadores(as) comprometidos com a educação para a paz.

Nesse sentido, o argumento que está sendo desenvolvido aqui tem como foco e está em conformidade com artigo vinte e seis da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu inciso 2 afirma: “ [...] A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” O meu objetivo é insistir com os(as) educadores(as) que a defesa dos direitos humanos em uma escola democrática pressupõe a garantia do direito à liberdade religiosa, que em nosso contexto expressa a diversidade de crenças do povo brasileiro. Esse direito será plenamente garantido quando o respeito e a valorização da diversidade religiosa forem ensinados e vivenciados pela escola.

Com base nesse artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, compreendo que o fato do estado ser laico não significa que a escola pública deva se eximir de formar “juízos ponderados” sobre o significado da religião e sua importância na vida das pessoas. O desafio que a defesa do estado laico coloca para a escola pública é o de não favorecer nem privilegiar a doutrina, os símbolos e rituais de um determinado segmento religioso, mesmo em se tratando de

um grupo majoritário na comunidade escolar. Com essa perspectiva, a “construção de juízos ponderados” sobre os significados da religião levará a cabo o sublime objetivo estabelecido pela III Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, qual seja: o de promover a amizade entre os grupos raciais e religiosos.

Com o propósito alcançar o objetivo anunciado, apresento relatos de casos de intolerância religiosa envolvendo o campo da educação. Em seguida problematizo alguns aspectos da história da intolerância religiosa com relação ao patrimônio africano, retomo uma base teórica fundada na teoria da justiça de John Rawls para refletir sobre a intolerância e o estado de direito. Na conclusão, apresento três recomendações que compreendo serem fundamentais na prática de educadores comprometidos com uma cultura de paz e respeito e valorização da diversidade religiosa.

EXPLICITANDO A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO BRASIL

Nos últimos anos, o enfrentamento da intolerância religiosa contra terreiros de candomblé e de umbanda tem sido travado tanto no plano político quanto no jurídico. No primeiro plano encontram-se envolvidos organizações do movimento negro, intelectuais e alguns terreiros de candomblé e umbanda. No plano jurídico, algumas sentenças judiciais, como a que condenou uma igreja a pagar indenização por causar dano a uma sacerdotisa do candomblé, em Salvador (Caso de Mãe Gilda - Tribunal de Justiça da Bahia – 06 de julho de 2005), organizações de defesa dos direitos humanos e ministério público. Uma sistematização das recentes práticas de intolerância foi realizada pelo antropólogo Vagner da Silva (2007, p.10), que identificou e classificou seis movimentos relacionados aos casos de ataques às matrizes religiosas africanas no Brasil, praticados pelas igrejas neopentecostais. No primeiro movimento encontram-se os

ataques feitos no âmbito dos cultos das igrejas neopentecostais e em seus meios de divulgação e

proselitismo; 2) agressões físicas in loco contra terreiros e seus membros; 3) ataques às cerimônias religiosas afro-brasileiras realizadas em locais públicos ou aos símbolos das religiões existentes em tais espaços; 4) ataques a outros símbolos da herança africana no Brasil; 5) ataques decorrentes de alianças entre igrejas e políticos evangélicos e, finalmente; 6) reações públicas (políticas e judiciais) dos adeptos das religiões afro-brasileiras. (SILVA, p.10)

Dos casos compilados por Vagner Silva, o que se refere diretamente ao campo da educação, relata a posição de uma coordenadora pedagógica evangélica do município de Belfort Roxo, Rio de Janeiro, que protesta junto à editora contra a publicação de uma coleção de livros didáticos, em que um dos capítulos aborda a formação das religiões afro-brasileiras. A acusação fundamental era de que o livro fazia apologia das religiões afro-brasileiras. O mesmo livro da coleção História Paratodos, cuja autoria é de Maria da Conceição Carneiro de Oliveira, foi classificado por um vereador e pastor de Pato Branco, no Paraná, como “livro de demônio”. Em seu relato, Vagner Silva (2007, p. 17) faz questão de ressaltar que o material foi avaliado pelo Plano Nacional do Livro Didático, tendo obtido um parecer favorável, constando como recomendado pelo Guia do PNLD-2004.

No final de 2009, fomos surpreendidos pela notícia de que uma professora de Literatura Brasileira do Município de Macaé foi proibida pela diretora evangélica de usar o livro “Lendas de Exu” em suas aulas. A professora também foi acusada de fazer apologia do diabo. <http://www.portalcapoeira.com/Ecologia-e-Cidadania/livro-sobre-exu-causa-guerra-santa-em-escola-municipal> . Após avaliar a situação de intolerância religiosa, a professora Maria Cristina Marques entrou com recurso junto à Secretaria de Educação, uma vez que o livro em foco também havia sido avaliado e recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação. O caso foi anunciado em

página virtual da Rede Mundial de Computadores como sendo “uma guerra santa na escola”.

A caracterização de guerra santa nessas práticas de intolerância religiosa está relacionada ao fato de que a ação dos adeptos e das igrejas está fundamentada na tese de que os males que ocorrem no Brasil são decorrentes da vigência da magia, bruxaria e feitiçaria praticadas pelos adeptos do candomblé, umbanda e outras denominações do complexo religioso de matrizes africanas (SANTOS, 2008, p. 78). Os religiosos do segmento neopentecostais identificam o conjunto de símbolos, mitos, saberes e práticas rituais e comunitárias das religiões brasileiras de matriz africana como práticas do mal, inspiradas em forças demoníacas. Eles assumem a pregação evangélica com atitudes hostis diante dessas práticas, como tarefa missionária resultante do compromisso cristão. Por isso aproveitam qualquer oportunidade para levar a mensagem cristã. Assim, na Festa de Iyemanjá na Praia do Rio Vermelho em Salvador, a mais tradicional festa das religiões brasileiras de matrizes africanas na Bahia, nos últimos anos tem sido recorrente a presença de religiosos distribuindo panfletos com a mensagem cristã. A mesma prática visando a conversão religiosa tem sido verificada ano após ano na Festa de Iyemanjá na Lagoa da Pampulha, em Belo Horizonte. Diante desses casos, a pergunta que fazemos é muito simples: será que os neopentecostais permitiriam a presença de religiosos de matrizes africanas panfletando em seus eventos, se também fossem de perspectiva missionária e proselitista?

A perspectiva missionária é assumida em virtude do mandamento de Jesus Cristo presente no final do Evangelho de Marcos, nos seguintes termos: “Ide por todo mundo, pregai o evangelho a toda criatura. Quem crer e for batizado será salvo, mas quem não crer será condenado.” (MARCOS, 16, 15-16). Como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Brasileira garantem a liberdade de culto e de expressão religiosa, as pessoas que dizem que o candomblecista está condenado por não viver o batismo de Jesus Cristo e praticar rituais condenados pela Bíblia, entendem que estão

expressando sua religião, em conformidade com o mandamento do grande Mestre. Vivenciando a religião e estudando a Bíblia de forma fundamentalista, esses missionários entendem que os ensinamentos de sua religião são superiores ao ordenamento jurídico do Estado Brasileiro.

O grande paradoxo da posição fundamentalista está no fato de que as liberdades pensamento, crença, culto e expressão religiosa só podem ser vivenciadas porque estão garantidas em nosso ordenamento jurídico. Se não vivêssemos em um Estado Democrático de Direito, cuja Constituição afirma em seu artigo 5º que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias;”, dificilmente teríamos as notícias sobre os ataques e hostilidades, de que são vítimas as religiões brasileiras de matriz africana.

Como o fundamentalismo religioso produz conflitos em várias partes do mundo, a nossa legislação infra-constitucional tem atuado no sentido de punir atitudes e comportamentos que produzam desarmonia e discórdia entre os brasileiros. Assim, a Lei Federal 7.716/89 de autoria do deputado Carlos Alberto Caó, em seu artigo 20 reza que será punido com reclusão de um a três anos e multa quem “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. No entanto, toda tentativa de punir a intolerância religiosa defronta-se com a reação dos fundamentalistas que estão presentes nos meios de comunicação e formação da opinião pública e nas instâncias de decisão.

PROBLEMATIZANDO A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Contudo, além do fundamentalismo religioso, o que está em jogo e implícito no afã missionário que busca realizar o mandamento de Cristo é a disputa no mercado religioso para ampliar o número de adeptos das igrejas envolvidas. Ao atuar junto às classes C e D, a mensagem cristã, sob o viés fundamentalista, produz mudanças

comportamentais significativas, através abandono de alguns vícios como o cigarro e a cachaça. Porém, resulta em um estilo de vida que referenda todas as orientações e escolhas dos líderes das igrejas.

Não resta dúvida de que tem havido certo esforço de segmentos religiosos da matriz judaico-cristã para combater o fundamentalismo e atitudes de intolerância religiosas desde o meado da década de 1960, quando da realização do Concílio Vaticano II pela Igreja Católica. No seio de algumas Igrejas Cristãs como a Presbiteriana, Metodista e Assembléia de Deus surge um movimento de pastores e pastoras contra a intolerância religiosa. Um dos adeptos deste movimento foi o pastor Sebastião Bertolino Filho, da Assembléia de Deus de Pindamonhangaba-SP, considerado um defensor do diálogo religioso entre candomblecistas e espíritas, que faleceu em janeiro de 2009.

No entanto, esse movimento contra a intolerância religiosa não é hegemônico no contexto das igrejas de matriz judaico-cristã. Mesmo dentro da Igreja Católica, que tem uma declaração específica em favor do diálogo com os não cristãos, a intolerância ainda é muito evidente. O que afirma a Declaração Conciliar *Nostra Aetate*, é que todos os homens são filhos do mesmo deus. Ao assumir uma posição que “reprova toda ou qualquer discriminação ou vexame contra homens por causa de raça ou cor, classe ou religião como algo incompatível com o espírito cristão” (NA 5, p. 624), a Igreja Católica se propõe a anunciar o Evangelho sem produzir constrangimentos naquele que não é cristão. Embora algumas posturas do Novo Testamento reprovem atitudes de intolerância contra os samaritanos, por exemplo, perdura ainda a tradição bíblica do Antigo Testamento em que o “povo eleito” entrava em conflitos com outros povos, produzindo a completa destruição, conforme relato do capítulo 7 do Livro de Deuteronômio.

Um episódio recente que demonstra a não observância da posição do Concílio Vaticano II, envolve a posição do segmento católico da Renovação Carismática diante da medida judicial que retirou de circulação na Bahia o livro “Sim, sim! Não, não! Reflexões de cura e libertação” do padre católico Jonas Abib, por entender que seu conteúdo discrimina e incita a destruição e o desrespeito aos objetos

de culto da Umbanda e do Candomblé. Diante dos comentários que se travou na Internet sobre o ocorrido, um anônimo afirma:

é logico q umbanda, e candomble sao cultos ao demonio, e nao é preconceito contra os negros dizer isso nao, pq os brancos antes de Jesus tbm se dedicavam a rituais pagaos de culto ao demonio. ninguem é idiota, nao venha me dizer q oferecer cachaca a um santo é para deus. estamos em uma democracia, quem quiser pode ate cultuar o demonio desde que saiba o que esta fazendo.

<http://juliosevero.blogspot.com/2008/07/juiz-brasileiro-determina-que-livro-de.html>

O fato é que no comentário desse anônimo, em que a umbanda e o candomblé são qualificados como cultos ao demônio, encontra-se o velho maniqueísmo estabelecido pela matriz judaico-cristã, na tradição levítica e em epístolas neotestamentária. As práticas religiosas do bem são definidas em conformidade aos ensinamentos dos patriarcas, profetas e apóstolos. As práticas religiosas dos outros povos são do mal e do demônio. No caso das matrizes religiosas africanas, desde o início da colonização européia que paira sobre elas a demonização e desqualificação por parte da matriz hegemônica.

A referência que o anônimo faz ao fato de que os brancos antes de Jesus se dedicavam aos rituais pagãos e ao culto ao demônio, sugere o entendimento de que todos os brancos são cristãos e que há uma evolução religiosa da humanidade em direção ao cristianismo. Assim, aqueles que permanecem em rituais pagãos realizando culto ao demônio, estão por ignorância. Isso justificaria o trabalho missionário contra essas crenças. Há uma enfática recusa da diversidade religiosa da humanidade, ainda que em sua conclusão apele para a democracia como forma de governo que permite a diversidade. Quando trata da cachaça como algo que não pode ser oferecido a Deus, contradiz com sua posição de que “não é preconceito contra os negros”. Qual é

seu problema com a cachaça? O teor alcoólico? Ou porque é bebida de negros e pobres? O vinho é oferecido na Missa, então fica implícito que o vinho é de Deus e a cachaça é do demônio? Uma análise mais pormenorizada do comentário irá identificar não apenas a existência de preconceito racial, que o anônimo nega, mas também um preconceito de classe e certo elitismo, pois a cachaça tem uma história na vida da população brasileira negra e pobre!

A auto-afirmação de determinada postura pessoal como intolerante, racista que assume discriminar o outro, não faz parte da expectativa razoável nem dos militantes, nem dos pesquisadores das relações étnico-raciais no Brasil. É muito difícil encontrar alguém que se apresente como preconceituoso, racista e intolerante entre os brasileiros. Somente através de inferências lógicas sobre análises de discursos e conteúdos têm sido possível identificar essas atitudes, como já ocorreu com uma pesquisa realizada pelo jornal Folha de São Paulo.

No caso de adeptos do neopentecostalismo, sejam eles da Igreja Católica ou das novas igrejas que assume o fervor religioso do Espírito Santo em Pentecostes como nova forma de vivência do cristianismo, a avaliação de suas práticas como intolerância religiosa se dá em razão do nosso desconhecimento da Bíblia, dos ensinamentos de Jesus e dos apóstolos. Como os neopentecostais decoram muitas partes do texto bíblico e conseguem citar literalmente com um afã religioso, eles terminam produzindo certo imobilismo argumentativo, mesmo em pessoas que possuem juízos ponderados sobre a história e o significado das religiões na vida das pessoas.

UM APORTE TEÓRICO CONTRA A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

No contexto do Estado Democrático de Direito, em que vige uma Constituição que garante as liberdades individuais e políticas, a defesa do Estado laico é fundamental. Conforme defende o teórico John Rawls, essa perspectiva rejeita a idéia de um Estado confessional. Assim, “O Estado não pode favorecer nenhuma religião

específica e não pode vincular sanções ou incapacidade a nenhuma afiliação religiosa ou a ausência dela.” (RAWLS, 2002, p.230). Em sua obra intitulada “Uma teoria da justiça”, o próprio Rawls explica que “a lei protege o direito de culto no sentido de que a apostasia não é reconhecida, e muito menos penalizada, como ofensa jurídica, assim como não é o fato de não se ter nenhuma religião.” (RAWLS, 2002, p.230). Nessa posição fica evidenciado que o Estado não deve interferir no funcionamento da religião, seja para favorecer ou penalizar práticas religiosas ou anti-religiosas. Mas isso não significa que o Estado não confessional seja omissivo diante da intolerância religiosa e anti-religiosa. Seguindo o raciocínio de John Rawls, um ordenamento jurídico que assumisse essas posições seria contrário aos princípios da justiça, os quais podem ser concebidos como princípios que seriam escolhidos por pessoas racionais.

Conforme Rawls, o estado de direito está ao mesmo tempo relacionado com a liberdade e com a proteção dos direitos individuais. Seu funcionamento a partir de um sistema jurídico, é definido por Rawls (2002, p.257) como sendo “uma ordem coercitiva de normas públicas destinadas a pessoas racionais, com o propósito de regular sua conduta e prover a estrutura da cooperação social.” Sendo dirigidas a pessoas racionais, as normas públicas, fundadas em uma concepção pública de justiça, regulam as condutas sociais visando não apenas a cooperação, mas o bem-estar de todos na sociedade. Ora, para John Rawls (2002, p. 4) “uma sociedade é uma associação mais ou menos auto-suficiente de pessoas que em suas relações mútuas reconhecem certas regras de condutas como obrigatórias e que, na maioria das vezes agem de acordo com elas”. Sem que haja uma compreensão de que essas regras são garantias do bem-estar de todos os seus membros, independente de credo religioso, a segurança social estará sempre ameaçada.

John Rawls não é ingênuo na consideração de uma sociedade bem-ordenada, pois entende que em qualquer sociedade, “o que é justo ou injusto está geralmente sob disputa” (RAWLS, 2002, p. 5). O legislador comprometido com o princípio público de justiça tem sua

expectativa voltada para o fato de que as leis são feitas para seres racionais, iguais e livres. Com esse argumento, Rawls dialoga com o princípio de autonomia de Immanuel Kant (SANTOS, 2004), para quem o sujeito autônomo é aquele capaz de fazer escolhas morais, fundadas não em quaisquer sentimentos, mas na razão. Como seres racionais, autônomos, os membros de uma determinada sociedade podem compartilhar tanto de uma noção de “justiça significando um equilíbrio adequado entre reivindicações concorrentes”, quanto “um conjunto de princípios correlacionados com a identificação das causas principais que determinam esse equilíbrio” (RAWLS, p. 11); como também em termos de um ideal regulador da sociedade, conforme a perspectiva kantiana. Não resta dúvida de que o funcionamento da justiça em qualquer uma dessas concepções é parte fundamental da nossa sociabilidade. No estado de direito é a justiça que assegura as liberdades de pensamento, crença, opinião, etc. A nossa natureza racional nos permite avaliar que, muito além de todos os conflitos que vivenciamos em sociedade, “há uma identidade de interesses porque a cooperação social possibilita que todos tenham uma vida melhor do que teria qualquer um membro se cada um dependesse de seus próprios esforços.” (RAWLS, 2002, p. 4).

Se a nossa natureza racional, que pressupõe a liberdade e a igualdade, nos permite compreender que justiça e a cooperação são tão fundamentais para o funcionamento e a preservação da sociedade, a que se devem, então, as atitudes de intolerância religiosa? Essa pergunta não é retórica, nem a resposta é tão simples. Entretanto, tenho de seguir a ordem deste raciocínio que remete ao problema da liberdade focando a autonomia dos seres de natureza racional no contexto do estado de direito. Se o estado é leigo, os cidadãos são livres para escolher sua religião e mudar quando bem quiserem, aceitando inclusive uma autoridade como infalível, por que então, é necessária uma regulação jurídica para os casos de intolerância religiosa? A resposta para essas duas questões envolve a liberdade e a autonomia dos sujeitos com o dogma religioso, com a fé. Nesse caso não é possível argumentação, uma vez que o dogma conduz o

sujeito, livre, a submeter sua liberdade à autoridade religiosa.

Nesse caso, uma interpretação particular da verdade religiosa é estabelecida como obrigatória para uma determinada confissão, mas não pode ser reconhecida como obrigatória para todos os cidadãos de um estado de direito. O que pretendem os neopentecostais é justamente que sua interpretação da Bíblia seja reconhecida e seguida por todos os cidadãos brasileiros. Nesse momento, as estratégias para atingir o objetivo estão voltadas para as religiões brasileiras de matriz africana, as quais têm práticas e fundamentos religiosos diferentes do cristianismo. No entanto, a sanha missionária dos neopentecostais já atingiu a Igreja Católica no episódio do chute do pastor a uma imagem de Nossa Senhora Aparecida. O que os neopentecostais não aceitam no Brasil é a existência de um catolicismo devocional, que tem as imagens sacras em grande estima e uma religião tão diferente do cristianismo como é o Candomblé. Em função disso, acusam de ignorantes e atacam com veemência as pessoas que vivem e aderem às práticas rituais do candomblé e da umbanda. Sobre esse assunto, a posição de Rawls é bem enfática, pois para ele “cada pessoa deve insistir em seu direito igual de decidir quais são suas obrigações religiosas. Ela não pode renunciar seu direito em favor de outra pessoa ou autoridade institucional.” (RAWLS, 2002, p. 236). Quando aceitar uma determinada autoridade como infalível, estará exercendo sua liberdade. Rawls (2002, p. 236) afirma que “a liberdade assegurada pela justiça é imprescritível: uma pessoa sempre está livre para mudar de religião e esse direito não depende de ela ter exercido seus poderes de escolha de forma certa ou inteligente.” Todavia, no caso da intolerância religiosa com relação aos adeptos das religiões brasileiras de matriz africana, é justamente o fato de entender que a escolha deles como não sendo certa e inteligente que leva os neopentecostais a travarem “uma guerra santa” contra as pessoas, os templos, rituais, os mitos e símbolos do universo religioso africano.

A ação missionária dos neopentecostais é garantida pelo estado de direito, através de leis e normas que estabelecem a liberdade de pensamento e expressão, crença religiosa e culto. A

mesma garantia tem as pessoas adeptas das religiões brasileiras de matriz africana. Como os neopentecostais sabem que o estado de direito é leigo e não deve se intrometer em assuntos religiosos, eles argumentam que qualquer tentativa de intromissão do sistema jurídico em sua ação missionária é contrária as liberdades garantidas pela Constituição. Toda vez que a justiça pública acata a razoabilidade desse argumento, as pessoas adeptas das religiões brasileiras de matriz africana enfrentam o acirramento da intolerância religiosa, pois os neopentecostais sentem-se protegidos pela justiça. Como eles têm reunido um poder de atuação e formação da opinião pública através da mídia, tendem, assim, a ampliar cada vez mais os ganhos na disputa por fiéis no mercado religioso brasileiro, sobretudo, explorando a força do demônio e o temor à magia negra (SERRA, 2003, p.54). As questões que precisam ficar claras são as seguintes: a) a liberdade religiosa é de fato um direito garantido no sistema jurídico, que tem como ápice a Constituição? O estado de direito usará seu aparato jurídico para garantir a liberdade religiosa dos terreiros de candomblé e umbanda e outras denominações do complexo religioso afro-brasileiro? Em medida essa garantia prejudica os neopentecostais? Quais seriam os prejuízos de uma omissão do Estado diante do acirramento da intolerância religiosa com relação às religiões brasileiras de matriz africana?

CONCLUSÃO

As questões que foram apresentadas acima não têm de ser respondidas aqui, pois, especificamente, esta reflexão não se destina nem ao campo político nem ao campo jurídico. Nesses dois campos as reflexões e ações já começaram a produzir efeitos. Os casos de intolerância religiosa que foram aludidos aqui, e tantos outros que não foram mencionados, indicam que não precisamos de Cassandras para anunciar desfechos terríveis no contexto brasileiro. Com efeito, conforme assevera John Rawls, o Estado intervirá junto à facção intolerante, regulando a prática religiosa, quando for do interesse da

segurança e da ordem públicas (RAWLS, 2002, p. 230). As tensões nos campos políticos e jurídicos estão movendo o interesse do Estado em vista de uma regulação e proteção da liberdade religiosa em nosso País. No entanto, a capilaridade de um plano de proteção à liberdade religiosa para as religiões brasileiras de matriz africana vai exigir que o campo da educação, através dos(as) educadores(as), esteja comprometido com os direitos humanos e com a promoção da paz.

Para se comprometer com uma tarefa tão insólita, como esta de defender a liberdade religiosa dos adeptos do candomblé e da umbanda, por exemplo, os(as) educadores(as) de todos os credos vão precisar superar a perspectiva, não apenas dos neopentecostais, mas do imaginário social brasileiro, que tem incutido uma visão negativa sobre essas comunidades religiosas. Para superar as informações de que as religiões brasileiras de matriz africana somente fazem o mal, são do demônio, etc, o campo da educação terá de enfrentar o desafio de rever os conceitos de razão, autonomia, justiça e dever que estão sendo desenvolvidos tanto na formação dos professores quando na educação das novas gerações. Para enfrentar o desafio de revisão do ensino desses conceitos a pergunta que precisamos responder é como e em quais bases estamos aprendendo e ensinando a construção de “juízos ponderados” sobre a razão humana, a autonomia, a justiça e o dever?

A alusão que Rawls faz aos juízos ponderados sobre o justo e injusto está fundamentada no intuicionismo, perspectiva que rivaliza com o utilitarismo no funcionamento da justiça. (RAWLS, 2002, p. 44-45). O apelo feito à construção de juízos ponderados, neste argumento, está relacionado à formação de um sujeito autônomo, que possa respeitar, valorizar e estabelecer um diálogo amistoso com outras religiões, mesmo sabendo que a doutrina e os ensinamentos de sua religião são diferentes. Para contribuir com a formação desse sujeito autônomo, visando à amizade entre as religiões e as raças, conforme estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos, três recomendações podem ser feitas aos educadores:

1 - Não assumir no processo de formação nenhuma perspectiva religiosa como absolutamente universal, certa e verdadeira. Isso não significa negar as convicções religiosas pessoais, mas proporcionar uma reflexão equilibrada – justa – sobre o valor e o significado da religião na vida das pessoas, das culturas e dos povos. Com isso, será possível evitar qualquer tipo de apologia religiosa. Nesse caso, a falta de conhecimento sobre uma determinada crença, muito mais do que permitir juízos apressados e preconceituosos, deveria indicar a necessidade de estudo e pesquisa. Alguns educadores, por exemplo, gostam de afirmar que a oração do Pai Nosso é a mais universal que existe, porque se refere a todas as experiências religiosas. Na verdade, o Pai Nosso é uma oração cristã. Pois nem todas as tradições religiosas assumem o perdão dos inimigos como compromisso sagrado. Isso é só um elemento da problematização de atitudes comuns dentro da escola.

2 - Demonstrar para os estudantes que os ensinamentos, os mitos, os ritos e os símbolos das religiões constituem patrimônio cultural da humanidade que é diversa e plural. Para os sujeitos sócio-culturais esse patrimônio está relacionado às razões de viver e de morrer das pessoas. Por isso, o proselitismo religioso não pode desqualificar e demonizar a experiência religiosa dos outros, sobretudo no contexto em que as pessoas têm liberdade de crença, culto e expressão religiosas constitucionalmente garantidas.

3 - Convencer os estudantes de que a função de um bom ordenamento jurídico é garantir que em nossa sociedade funcione a cooperação, a justiça e o bem-estar de todos os cidadãos, independente de religião, raça, orientação sexual, etc. Com essa perspectiva, o bom ordenamento jurídico que é construído através de disputas sobre o justo e o injusto, é algo que está acima das interpretações particulares de verdade religiosas. Uma boa estratégia para trabalhar com essa questão é o estudo dos casos de intolerância na história cultural do ocidente, remetendo suas implicações aos direitos humanos e a paz.

Com esta reflexão e essas três recomendações de atividade didática espero ter convencido os(as) educadores e educadoras de

que a educação comprometida com os direitos humanos e com a promoção da paz precisa formar juízos ponderados contra o racismo e a intolerância religiosa, porque são atitudes injustas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 7.716*, Lei Caó, de 5 de janeiro de 1989. DOU, Brasília, 06 de jan. 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. DOU, Brasília, 10 de jan. 2003.

BÍBLIA SAGRADA. *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 1995.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, Assembléia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

NOSTRAAETATE, In: *Igreja no mundo de hoje*: documentos pontifícios. Concílio Concílio Vaticano II. Petrópolis: Vozes, 1983.

PORTAL CAPOEIRA. <http://www.portalcapoeira.com/Ecologia-e-Cidadania/livro-sobre-exu-causa-guerra-santa-em-escola-municipal>. Acesso em 18/02/2010.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Trad. Almiro Pisetta e Lenita Maria R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Religiões de matriz africana: negação e afirmação no contexto católico brasileiro. In AMANCIO, Iris M. da Costa. *África-Brasil-Africa*: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos. Belo Horizonte: PucMinas; Nandyala, 2008.

SANTOS, Erisvaldo Pereira. *Ética e Educação: dos Parâmetros curriculares nacionais (PCN) aos parâmetros da reflexão kantiana*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SERRA, Ordep. O Candomblé e a intolerância religiosa. In: OLIVEIRA, Rafael de (org.). *Candomblé: diálogos fraternos contra a intolerância religiosa*. Rio de Janeiro: DP&A; Koinonia, 2003.

SEVERO, Julio. <http://juliosevero.blogspot.com/2008/07/juiz-brasileiro-determina-que-livro-de.html>. Acesso em 18/02/2010.

SILVA, Vagner Gonçalves (org.) *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. Prefácio. São Paulo: Edusp, 2007.

NARRATIVAS EM NOVAS COREOGRAFIAS: CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM EXPOSIÇÃO

Maria Nazareth Soares Fonseca

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

*Dançando Negro – Ele Semog
Quando eu danço
Atabaques excitados,
O meu corpo se esvaindo
Em desejos de espaço,
A minha pele negra
Dominando o cosmo,
Envolvendo o infinito, o som
Criando outros êxtases...
Não sou festa para os teus olhos
De branco diante de um show!
Quando eu danço há infusão dos elementos,
Sou razão.
O meu corpo não é objeto,
Sou revolução.*

Os amantes das letras vêem com olhos incrédulos a invasão de imagens que poluem os cenários das cidades com apelos superficiais que sequer têm tempo para criar um contato mais duradouro com os leitores. A abundância de cores e formas expurga o olhar zeloso do sujeito contemplativo, que precisa demorar nas letras para construir sentidos e rejeita a velocidade com que passam aos nossos olhos as imagens espalhadas pela cidade, inibindo a vontade de olhar. Por vezes desviamos o olhar sobrecarregado de visões difusas, poupando-nos da pressão mercadológica que procura nos alcançar. Perdemos a capacidade de olhar em profundidade, observa um dos entrevistados do filme de João Jardim e Walter Carvalho, *As janelas da alma*,

lamentando o vazio característico da obsessão que enche de imagens, anúncios e luzes as ruas da cidade saturada de informações. Olhamos sem ver essa abundância de imagens e informações, porque, cansados de olhar, talvez quiséssemos realçar outras cenários captados por gestos desejosos de restaurar o que já só existe em lembranças, em fragmentos de memória ou aquilo que está sob a constante ameaça imposta pelos novos tempos da cultura da velocidade.

Nas trilhas da obsessão pelo mostrar e pelo ver que incentiva a recuperação de espaços para o consumo cultural e acelera os megaeventos, festivais e espetáculos, muitos projetos de restauração da memória cultural brasileira, mesmo inseridos nas tendências de *mise-en-scène*, têm requisitado o olhar paciente e interpretativo do pesquisador. O olhar cuidadoso, capaz de dedicar-se com paciência à observação de dados da memória coletiva e do reconhecimento de nós mesmos, envolve-se com os resíduos culturais, com as relíquias de um passado já ameaçado pela velocidade que destrói antigos cenários e dilacera lembranças ainda que, paradoxalmente, as palavras de ordem sejam as que dizem respeito à necessidade de resgate, de recuperação e preservação da memória. Nesse frágil equilíbrio, exibem-se tanto as ações que nos indicam que a volta ao passado é “um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos anos recentes” (Huysen, 2000, p. 9), quanto as que detectam a intensa comercialização da memória, transformada em mercadoria.

O olhar que interessa a muitos projetos de recuperação da memória de grupos é o que acolhe objetos, cenas e lugares, observando, com cuidado, as feições da gente comum, interessado em surpreender as marcas do tempo sobre a pele, os detalhes que reforçam a certeza de que precisam ser retomadas as tradições que nos formaram, ainda que, inevitavelmente, tal movimento só possa ser conduzido pelos meios atuais de captação e restauro dos “signos de reconhecimento e de pertença de grupos, numa sociedade que tende a reconhecer tão somente indivíduos iguais e idênticos. (Nora, 1994, apud Silva, 1999, p. 16).

A relação entre olhar e memória está presente em muitos

projetos desenvolvidos a partir da motivação comemorativa de fatos importantes para a cultura brasileira. O viés memorialístico está nas mostras organizadas por Emanuel Araújo, a partir de 1988, quando o Brasil comemorou os 100 anos da abolição da escravatura. Já a partir de *A mão afro-brasileira (1988)* pôde ser constatada a preocupação do curador em recuperar as imagens de negro que circularam em nossa cultura desde o momento em que aqui chegaram os africanos tornados escravos para ajudar a construir o país que, atualmente, tem a maior população de negros fora da África.

A proposta da exposição *A mão afro-brasileira*, a de mostrar a contribuição do negro na constituição da arte brasileira, reaparece em outras que continuaram a percorrer o caminho aberto pela Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, para suscitar, “através da arte, uma reflexão sobre a formação histórica do povo brasileiro, numa releitura da memória e da História do país”(Monte, 1988). Esta intenção ficou bem marcada também na exposição *Os herdeiros da noite: fragmentos do imaginário negro*, apresentada em São Paulo em 1994, para celebrar os 300 de Palmares, localidade que é celebrada como a “expressão viva da resistência contra a brutalidade da escravidão”. Outras mostras foram organizadas para discutir a questão da identidade cultural brasileira, insistindo em ressaltar a contribuição trazida pelos escravos africanos e a cultivada pelos seus descendentes. Fazem parte do projeto as mostras *Arte e religiosidade negra no Brasil*, apresentada em Frankfurt, Alemanha, em 1994, e vários módulos da *Mostra do Redescobrimto*, comemorativa dos 500 anos do Brasil, principalmente aqueles em que a questão da memória cultural reinstalou o debate sobre a circulação das imagens de negro no Brasil, destacando os diferentes olhares lançados sobre sua produção.

Por outro lado, outras mostras, como *Brasileiro que nem eu. Que nem Quem?* (São Paulo, 1999) e *Negras memórias, memórias de negros* (Belo Horizonte, 2002) apresentaram leituras diferenciadas da formação cultural brasileira, desde a compartimentada composição de espaços de branco, de negro e de índio, até a celebração de uma

identidade desejada, composta de misturas, e hibridações. A afirmação das miscigenações e dos sincretismos presentes em várias mostras que acompanharam a celebração dos 500 anos do Brasil não pode ser lida, todavia, sem uma visão crítica da proposta de convivência pacífica entre as diferenças ou sem explicitar os conflitos vividos pelas populações marginalizadas em nosso país. Em muitas das exposições, a ênfase no mostrar tinha também como intenção denunciar a marginalização dos segmentos negros da sociedade brasileira ou de desestabilizar as fortes e a compartimentação defendida por pontos de vista que continuam a fomentar as fronteiras entre a grande arte e o trabalho feito pelo povo ou a ignorar as metamorfoses e as imbricações que exigem uma reavaliação do passado nacional e dos fatos que o moldaram.

No mesmo movimento, várias publicações de grande porte retomaram o feitiço das exposições, buscando trazer ao público diferentes material que ajudam a recompor um olhar menos discriminatório sobre as populações negra e índia no Brasil. Uma delas, *A Travessia da Calunga Grande (2000)*, decide por vasculhar o imenso material existente no Brasil sobre os escravos e seus descendentes para sugerir rumos de pesquisas a serem organizadas sobre as imagens de negro que circulam em nossa cultura em diferentes momentos de sua formação. A análise desse rico material produzido a partir da motivação comemorativa presente em mostras que fizeram circular as imagens do negro brasileiro desde 1988, quando pudemos observar os trabalhos executados pela *A mão afro-brasileira*.

Vou me referir sucintamente a particularidades de trabalhos apresentados em exposições, em módulos organizados pelo artista Emanuel Araújo e ao acervo resgatado pela obra, *A Travessia da Calunga Grande (2000)*, e ressaltar alguns aspectos que podem informar sobre o processo de soterramentos de tradições, de esquecimentos contínuos da memória cultural. Como o próprio arquivo, em sua simbologia, tais ações oscilam entre avanços e recuos entre visões revolucionárias e conservadoras. A preocupação com a preservação da memória e tradições está presente em todos os eventos referidos, e

também é marca de *A Travessia da Calunga Grande (2000)* que expõe três séculos de imagens sobre o negro produzidas por uma vasta literatura de viagens e por álbuns de artistas viajantes estrangeiros que estiveram entre nós no período de 1637 a 1899. Como acentua Jacques Derrida, ao refletir sobre a tendência arquivística da época em que vivemos, a obsessiva recolha de lembranças, a escavação da memória em busca de dados que nos conformam ajuntam-se à tentativa de diagnosticar e procurar compreender os sintomas de um mal que a história procura explicar e justificar.

A análise deste vasto material nos revela os diferentes modos com que foram olhados à distância os negros escravos e seus descendentes e nos ajuda a melhor compreender outras formações imaginárias que, ao longo do tempo, foram se distanciando da visão que a iconografia nos oferece, ou melhor, fixando detalhes de alguns olhares e desprezando outros, ou imprimindo maior visibilidade nos aspectos deformadores para deixar em completa invisibilidade dados e informações que pesquisas recentes encontram no material oferecido pela iconografia. A grande maioria das imagens de negro estampadas em *A Travessia da Calunga Grande* foram produzidas segundo um criterioso estudo com o objetivo de oferecer subsídios à ciência, à história e à arte. Por essas razões é importante observar tanto a focalização do objeto feito pelo artista como o modo como ele reproduziu a realidade observada. Detalhes de um quadro considerado, do ponto de vista estético, de baixa qualidade podem ser excelente material se considerarmos a motivação do artista e sua sensibilidade para retratar a realidade observada. Elementos da observação de um viajante sensível aos desmandos da escravidão, o dinamarquês Harro-Harring, ressaltam-se nos traços destacados pelo pintor, em 1840, sobre o trabalho escravo e sobre o valor que os cativos africanos representavam como mercadoria e como anulação de sua identidade.

Tais detalhes, embora certamente comprometidos por erros de registro e por intervenções de outros pintores, gravadores, litógrafos, responsáveis pela reprodução dos desenhos ou por sua adequação

a uma concepção artística modelada pelos padrões europeus, são informações valiosas do trânsito de olhares lançados sobre os espaços colonizados e sobre os modos como eram considerados os escravos, tidos como peças ou coisas, sem alma e sem subjetividade. Outras imagens de negro, bastante presentes em quadros de Debret, de Rugendas e nos desenhos de Von Spix e Martius, as atividades dos negros ou a relação entre brancos e negros deixam perceber as reduções e idealizações que o olhar europeu imprimia no objeto observado.

É importante observar, nesse valioso acervo, as representações de trabalho e a concretização, nas imagens em que ele é focalizado, de valores relacionados com uma visão própria da sociedade escravocrata, onde o trabalho é considerado pelas pessoas livres, como desonroso, atividade a ser desempenhada por escravos, devendo, pois, resumir-se ao universo dos que, de alguma forma, eram identificados com a concepção de trabalho como castigo ou provação (Jacob, 1994). É também interessante destacar nas iconografias as representações dos escravos que circulam na rua, onde circulam, como circulam e as cenas que nos mostram as relações entre brancos e negros na intimidade da casa grande.

Uma boa parte do material coletado pelos pesquisadores que organizaram o livro foi mostrado ao público, nas exposições organizadas por Emanuel Araújo, desde 1988. Nessas exposições, diferentemente do suporte livro, escolhido para apresentar a imagens de negro e sua circulação, os recursos próprios da cenografia imóvel ou interativa permitem maior aproximação do público como os objetos, quadros e criações. Nos arranjos administrados pelas exposições – em algumas mais acentuados que em outras – tem grande importância as articulações feitas para atrair o olhar do público e para motivá-lo a perceber os objetivos de cada exposição.

Nessas exposições, muitos elementos que compõem imagens do que Pierre Nora denominou de “lugares de memória” foram destacados ao mesmo tempo em que inovações investiam na multiplicidade de olhares conclamados, desfazendo a marcação de

um ponto fixo de onde o objeto deveria ser observado pelo público. O conceito de “lugares de memória” que em Nora tem um sentido localizado, relacionado com instituições e espaços considerados guardiães da tradição, foi-se transformando, motivado pela vertigem de alterações característica do mundo contemporâneo. O medo do desaparecimento que fortalece a consciência da memória fortalece uma volta ao passado que, conforme observa Huyssen (2000, p. 9), contrasta com o privilégio dado ao futuro, características das primeiras décadas da modernidade do século XX. A observação de Huyssen se confirma no livro *A Travessia da Calunga Grande* e justifica que o medo do desaparecimento e a certeza de que tudo passa, às vezes, sem deixar vestígios, fortalecem as ações de recolha e de guarda que podem aproximar o olhar minucioso do pesquisador do desejo do espectador que percorre museus e galerias e exposições de dados de histórias que não existem mais. A memória preocupação com a memória instiga a investigação, mas também fortalece as ações que tiram o objeto dos nichos de proteção para expô-lo a uma multiplicidade de olhares que constrói cenários imaginários, ilusões de eternidade, únicas formas possíveis de recolher as conchas da praia quando o mar da memória viva já se retirou, como nos indica a bela metáfora utilizada por Nora para aludir ao processo de constituição dos lugares de memória. Salvar o desaparecimento é ação maior dessas ações que procuram fortalecer os nossos “lugares-de memória”, mais do que nunca, rotas de passagem, “não-lugares”, no sentido dado por Marc Auge (1999), pois nunca podem realizar o que prometem e os lugares evocados só podem existir pelas palavras em imagens que os evocam. Como os museus e os arquivos, as exposições referidas e o acervo publicado no livro em referência são o testemunho de que a vida não mais existe nos espaços onde foram coletados as peças e os vestígios. Mas essa constatação não invalida a intenção de preservação, que se consolida nesses suportes da memória, nos objetos e imagens em que grupos e minorias são apresentados numa tentativa de inserção na cultura do país. Expondo-se com as ambigüidades dos “lugares de memória” possibilitam um outro olhar que observam os museus, os

arquivos, as bibliotecas não mais como possuidores do poder supremo de preservação, mas com a consciência de que, reformuladas ou atualizadas, essas instituições podem ajudar a construir outros meios de se “resgatar o sabor das coisas e os ritmos lentos dos tempos antigos”.

Percebe-se, então, em todo o material que compõe as exposições referidas e o volume mencionado, a certeza de que é impossível salvar o que se perdeu, mas também a de que os lugares de preservação, construídos pela emergência da memória, podem ser capazes de produzir ressurreições, porque viabilizam negociar uma nova relação com o passado, com o transitório e com a morte¹.

A preocupação expressa no livro *A travessia da Calunga Grande* com futuras pesquisas que possam se valer do material pesquisado pela equipe traduz a preocupação com o passado e com a análise de dados que possam nos informar sobre nós mesmos como brasileiros, ainda que, cada vez mais, sejamos atravessados pelas imposições do mundo globalizado.

Novas tendências de preservação, ao exibirem-se nos e como “lugares de memória”, permitem-nos ver esses lugares não apenas como uma espécie de “caixa-forte”, característica dos “velhos museus”, mas como um espaço em que a preservação passa a conviver com a encenação típica dos novos tempos. Como espaços híbridos, onde se misturam celebração e espetacularização, perda e apropriação, tais lugares mostram-se não mais como pólos diferenciados de uma oposição binária, mas como produto de suas relações diferenciais. Neles, o que se expõe como perda da memória coletiva se configura também como indicação de possíveis formas de re -construção da memória. É certo que os objetos recuperados e as imagens revividas sozinhos não têm o poder de recuperar a vivência perdida, mas estabelecem novos significados que de algum modo retomam as tradições. A espetacularização da memória mostra-se, assim, como um recurso que impossibilita o seu total desaparecimento. E as exposições das imagens dos nossos ancestrais negros podem fortalecer

1 - HUYSENS, 1999.

os contatos com dados de nossa história que foram apagados ou incrivelmente rasurados para permitir que nos víssemos refletidos no espelho das grandes potências.

O material também ajuda na reflexão dos mecanismos de transgressão e fixação das imagens de negro expressos nas táticas e compromissos que o brasileiro assume diante do preconceito contra os negros que a atual política de quotas trouxe à discussão. Tais mecanismos transparecem também no modo como o negro aprendeu a se olhar a partir de significados e predicados produzidos pela sociedade. A lucidez de Frantz Fanon esclarece que a *visibilidade* do negro foi construída como signo de uma diferença negativa que interfere nas relações intersubjetivas. De alguma forma a *compartimentação* a que se refere o teórico antilhano, quando discute o plano arquitetônico das cidades coloniais, continua a fomentar hierarquias e divisões rígidas para alocar os excluídos e separá-los dos lugares ocupados pela minoria privilegiada. Nessa compartimentação, que a prática de controle e vigilância vai tornando natural, os indivíduos são sempre fixados numa cenografia e numa experiência corporal positiva ou negativa, já que dependem do valor dos predicados culturalmente determinados. Para compreender melhor esse processo de formação imaginária de dados significativos de nossa cultura, o acervo elaborado por Carlos Moura expressa em imagens os mecanismos de fixação do negro numa sociedade que o hostiliza, referendam modelos de submissão e de negação do corpo e ratificam uma visibilidade perversa, que é o reforço da invisibilidade do negro como pessoa. Por outros lados, as exposições organizadas por Emanuel Araújo. Procurando desarticular olhares pré-concebidos e imprimir novas formas de olhares que assumem o trabalho dos escravos africanos e a participação dos afro-descendentes na cultura brasileira, o curador se coloca num lugar elaborado pela contradições entre grande arte e arte popular ou cultura branca e cultura negra.

Esta proposta está evidente no módulo da Mostra do Redescobrimento, *Negro de corpo e alma*, quando, decide pelo resgate das imagens sobre o negro que circulam em convivência

com outros olhares que vão compondo o vasto cenário em que as misturas se fazem, ainda quando a intenção é preservar as tradições de grupo. Em outro momento, na mostra *Arte e religiosidade do Brasil*, resgata a arte paleoafricana no terreno da religiosidade herdeira de tradições africanas, e ressalta as adequações produzidas pela cultura brasileira, nos diferentes momentos em que precisou dosar os graus de visibilidade ou invisibilidade das heranças africanas em nosso país.

Esse mesmo processo está presente no registro do olhar distante dos viajantes estrangeiros sobre o trabalho escravo, na produção de imagens imaginadas de uma cultura que se pautava por forte hierarquias, como as que podem ser observadas no modo como o trabalho escravo freqüentou as telas desses artistas. Em contraposição a esse olhar vigilante, uma imensa variedade de objetos e peças de cultos afro-brasileiros reverencia o sagrado africano e, ao circularem em coreografias produzidas pela inter-relação de diferentes linguagens, revitaliza misturas de diversas tradições de olhares e de pontos de vista, de crenças e de espaços.

Todas essas produções, ao serem deslocadas dos espaços onde se integram, passam a elaborar um outro tipo de interação com os “consumidores” que afluem às exposições, desconhecendo, muitas vezes, os mandamentos do sagrado que aí, de algum modo, também se ritualiza, porque é urgente a sua inscrição num ato político de efeito coletivo. Transportados de igrejas, de terreiros, de altares de culto, de oficinas de arte e festas populares, para as salas de exposições, os altares barrocos soberbos, os santos, cristos, madonas dolorosas e a arte do povo, distendem os limites rígidos e hierarquias consagradas e se mostram como resistência à descaracterização da herança deixada por diferentes culturas africanas trazidas ao Brasil pelo sistema escravocrata. Esses objetos fazem-se metonímias de “lugares de memória”, porque, ao ratificarem o desaparecimento da memória coletiva, fortalecem-se em novos arranjos, novas articulações, novas linguagens e resguardam do total esquecimento as tradições. Assim, o mesmo movimento que aponta para a transformação de qualquer bem em mercadoria, em produto de mais fácil consumo, pode também

revitalizar o desejo de salvar os resíduos de memórias, os fragmentos de tradições que os objetos, e as peças, atentos às tradições ancestrais, reverenciam.

As novas redes de significações, construídas pela interação entre diferentes modos de olhar e de apreender a tradição, inseridas numa outra ordem em que a arte muda de perspectiva, convidam a partilhar, inventar e empreender uma ação “conscientemente” conjunta, que propõe interferir no espaço das exposições, mas também em outros meios que acolhem os deslocamentos. Essas propostas atuais, ao distenderem os sentidos alocados nos “lugares de memória”, são projetos que nos desafiam, principalmente quando nos fechamos às mudanças que nos chegam velozmente, queiramos ou não enxergá-las. É com essa intenção que os “lugares de memória”, os suportes da memória e das tradições podem assumir as coreografias contemporâneas para atrair espectadores muito diferentes, às vezes, do seletivo público que fazia dos museus e de exposições um lugar de veneração. Ou que atribuía aos objetos expostos uma aura que eles não podem mais sustentar porque o impulso ao consumo exige transformações que misturam veneradores e consumidores, especialistas e turistas barulhentos que correm pelas salas dos museus.

Ao reformular o olhar distante, tão característico das propostas de museus e exposições, obrigando-o a colocar-se em interatividade não apenas com outros espaços, mas com a curiosidade de um público diversificado, barulhento e, às vezes, irreverente, as novas propostas lidam, mais que nunca, com o desejo de salvar a memória do total esquecimento. Nesse sentido, as mostras de 1988 a 2002, organizadas por Emanuel Araújo e o volume organizado por Clóvis Moura (2000), são importantes resultados dessa reformulação já que requerem alterar o olhar passivo e contemplativo do observador e instigam a retomada de reflexões sobre a memória cultural brasileira. Talvez porque se esteja chegando à conclusão de que memória e tradições são bens a serem compartilhados por todos, independentes de classe, cor ou credo, é que tanto as exposições referidas quanto

o livro focado, que traz no título a referência à nossa identidade africana, querem-se em diferentes coreografias que podem fortalecer a interação viva com um mundo que, se não reencantado, caminha rápido para o esquecimento.

É a essas coreografias que os versos do poeta Éle Semog aludem, insistindo em traçados produzidos por um corpo que desamarra as peias, revolve-se e revoluciona porque se mostra em outra cena na qual a submissão por certo não tem vez.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *O sentido dos outros; atualidade da antropologia*. Trad. Francisco Manoel da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANEVACCI, Massimo. *Sincretismos; uma exploração das hibridações culturais*. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

Catálogo da Exposição *Arte e religiosidade no Brasil; heranças africanas*.

Catálogo da Exposição *Brasileiro que nem eu, que nem quem?* Exposição em comemoração dos 500 anos do Brasil, FAAP, 1999.

Catálogo da Exposição *Os Herdeiros da Noite; fragmentos do Imaginário Negro*.

Catálogo da Exposição *Negras memórias, memórias de negros (2002)*

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo, uma impressão freudiana*. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DOMINGUES, Diana.(Org.). *A arte no século XXI; a humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP, 1997.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.) *Brasil afro-brasileiro*. Belo

Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Retratos do Brasil na celebração dos 500 anos*. Revista *Scripta*, n. 8, 2001. P. 45-56.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda*. Os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

HUYSSSEN, Andreas. *Memórias do Modernismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HUYSSSEN, Andréas. *Seduzidos pela memória; arquitetura, monumentos, mídia*. Trad. Sérgio Alcides, Rio de Janeiro: Editora Aeroplano, 2000.

MONTES, Maria Lúcia. Brasileiro que nem eu, que nem quem? In: Catálogo da Exposição *Brasileiro que nem eu, que nem quem?*

MOURA, Carlos. *A travessia da calunga grande*. São Paulo: Edusp, 2000.

NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard, 1985.

Reportagem "Mostra da FAAP vira 'cult' na cidade". In: Folha Acontece, *Folha de São Paulo*, 4/abr./1999.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização; do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record. 2000.

SEMOG, Éle. Dançando negro. In: *Cadernos Negros - Os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 1998, p. 57.

SILVA, Zélia Lopes da. *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Unesp/Fapesp, 1999.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL COMO DIREITO À EDUCAÇÃO: A LEI Nº 10.639/03 NO CONTEXTO DAS LUTAS POLÍTICAS DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Nilma Lino Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais

Este artigo retoma algumas reflexões realizadas em um texto já publicado em momento anterior sobre a trajetória da Lei nº 10.639/03 (alterada para nº 11.645/08), que torna obrigatória, nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, a temática História da África e das Culturas Afro-Brasileiras (GOMES, 2009). Neste texto, será feito um recorte específico na contextualização dessa legislação dentro do processo de luta da população negra em prol da educação.

Comemoramos em 2010 sete anos de implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). No entanto, no cotidiano da vida social, esse marco normativo não se efetiva de forma automática em política pública. É necessário que essa lei se torne instrumento de gestão, base para os programas e as ações governamentais, o que não acontece sem lutas e reivindicações.

Dentro do processo de implementação da lei, foi lançado em 13 em maio de 2009, em Brasília, pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

A Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais vinculam-se à garantia do direito à educação. São instrumentos legais que o requalificam incluindo neste o direito à diferença. Para que sejam efetivados, não basta apenas que se mantenham como mais um texto legal. A sua concretização dar-se-á por meio da indução e da realização de iniciativas políticas,

programas e ações direcionadas à garantia da educação das relações étnico-raciais e da igualdade racial em uma perspectiva mais ampla e inclusiva.

A concretização das políticas públicas de modo geral envolve dinâmicas muito mais abrangentes e complexas do que o texto legal e, por vezes, escapa a este. Nesse sentido, qualquer análise das políticas educacionais no País não pode negligenciar os marcos históricos, políticos e econômicos, a relação entre o Estado e a sociedade civil organizada. É nesse campo que se encontra a Lei nº 10.639/03 e os instrumentos legais dela decorrentes.

Com avanços e limites, a sanção da lei, a aprovação do parecer, da resolução e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais contribuem para a reconfiguração da atuação do Ministério da Educação e das políticas por ele desencadeadas, sobretudo aquelas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em 2004. A Lei nº 10.639/03 e os seus instrumentos legais, ao instituírem como compromisso da política educacional a releitura positiva da história africana e afro-brasileira nas escolas, passam a conformar uma política pública não só de educação, mas também de afirmação da identidade, da memória e da cultura negras. Portanto, podem ser considerados um passo a mais na luta pela superação do racismo e pelo enfrentamento da injustiça no sistema educacional do País.

O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de gestão e de formação inicial e continuadas de professores(as). A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial brasileiro presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo e a naturalização das desigualdades raciais.

Portanto, a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Conquanto políticas afirmativas,

elas deverão induzir uma mudança radical nas políticas de caráter universalista, enraizando-se a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar e a incluir a diversidade étnico-racial.

A LEI Nº 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS LEGAIS COMO PARTE DO PROCESSO HISTÓRICO DE LUTAS DA POPULAÇÃO NEGRA EM PROL DA EDUCAÇÃO

Uma política educacional voltada para a educação das relações étnico-raciais deverá conter uma radicalidade política e pedagógica. Portanto, não se pode desprezar o processo histórico, as questões socioeconômicas e o diálogo com os movimentos sociais nas quais está imersa.

Esse debate precisa ainda ser realizado de forma sistemática na formação inicial, continuada e em serviço de professores(as). Durante os cursos de aperfeiçoamento e de especialização realizados pela equipe do Programa Ações Afirmativas na UFMG, é muito comum ouvirmos comentários de alguns docentes, pedagogos(as) e gestores(as) sobre a lei e suas diretrizes, tais como:

- Não concordo com essa lei porque é uma dívida do Estado para os movimentos sociais...

- Se instituímos uma lei como essa, estaremos criando uma cisão racial.

- Essa é uma lei feita para não pegar.

- Essa lei é um modismo do atual governo federal.

Essas e outras afirmações são oriundas de diferentes motivações pessoais, políticas e ideológicas. A despeito da orientação que as motiva, esse tipo de opinião demonstra desconhecimento não

só do contexto que originou a lei, como também da sua relação com as históricas lutas da população negra em prol da educação em nosso País.

Falta maior compreensão da Lei nº 10.639/03 e de seus desdobramentos legais como parte do processo histórico de lutas da comunidade negra organizada, sobretudo, no pós-Abolição da Escravatura.

No terceiro milênio, vivemos mais uma etapa desse processo de lutas com vitórias e limites. É importante lembrar que toda e qualquer luta pela superação do racismo e pela construção da igualdade racial faz parte da construção da democracia e diz respeito a toda a sociedade e aos diferentes grupos étnico-raciais que a compõem.

Nesse sentido, faz-se necessário introduzir a reflexão sobre a Lei nº 10.639/03 não somente explicitando o atual contexto das ações afirmativas que possibilitaram a sua sanção, mas também reconhecendo e dialogando com as lutas históricas da população negra. Uma luta que pode ser considerada repleta de iniciativas e práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ação afirmativa realizada pelo movimento negro nos dias atuais e, aos poucos, implementada pelo Estado.

A Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes são fruto de um processo de lutas sociais, como dito, e não uma dádiva do Estado. Portanto, para melhor compreendê-las, assim como as políticas educacionais por elas desencadeadas, faz-se importante um resgate da história da educação do negro no Brasil. Tal iniciativa haverá de nos fazer entender a forma como o racismo está institucionalmente arraigado na cultura política e na nossa política educacional. E poderá ainda ajudar a superar ignorâncias e distorções político-ideológicas presentes entre os educadores(as) da educação básica e também do ensino superior, esclarecendo os motivos da existência de tal legislação.

No entanto, o alerta de Cruz (2005, p. 27) precisa ser considerado. Quando se tenta organizar informações a respeito da história da educação dos negros no Brasil, dois procedimentos se fazem necessários, a saber: reunir os poucos trabalhos acadêmicos voltados

especificamente para o tema, os quais emergem principalmente na segunda metade dos anos 90, e realizar uma leitura atenta aos estudos em História da Educação já produzidos. Tudo isso a fim de encontrar pistas e informações, observando o material iconográfico apresentado e questionando a invisibilidade da história dos negros nesse processo. Indo mais além, podemos dizer que se faz necessária uma revisão não só da História, mas da Sociologia da Educação, da Antropologia Educacional, da Política Educacional, dos currículos e estudos sobre formação docente e formação de professores. Ou seja, é importante voltar-se para a produção teórica e indagar como a educação dos negros nela aparece. Será uma ausência? Ou uma emergência, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (2006)?

OS NEGROS E AS ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL: AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS

Apesar de não ser ainda um tema hegemônico na História da Educação, existe um conjunto de produções já realizadas que ajuda a configurar um pouco mais a luta histórica da população negra em favor da educação. No entanto, como já foi dito, para se realizar uma discussão mais aprofundada sobre o tema, não basta nos atermos somente ao diálogo com a História. Compreender também a produção de outras áreas da educação, assim como das Ciências Sociais e Humanas, faz-se necessário. A questão dos negros no Brasil se faz presente nos mais diversos campos da vida social. Por isso, ao focalizarmos a educação, a discussão deverá ser feita por meio de um diálogo interdisciplinar e intersetorial. Nos limites deste artigo, não poderemos construir todo esse diálogo, mas, sim, indicá-lo e sinalizá-lo, inclusive, como pista para futuras pesquisas acadêmicas.

Tal como a literatura aponta (FONSECA, 2000, 2002, 2009; CRUZ, 2005; BARROS, 2005; MULLER, 2008), as estratégias de escolarização da população negra representam um aspecto importante da História do Brasil e da História da Educação no Brasil. No entanto, não são muitos os trabalhos que tentam compreender

como se deram esses processos, os quais apresentam pontos comuns e especificidades de acordo com a região do País.

Barros (2005, p. 79), ao analisar o período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX, na cidade de São Paulo, discorre que a população negra viveu dois movimentos que se opõem e se complementam, a saber: a ação branca e a ação negra. A primeira ação estava presente nos discursos das elites intelectuais e políticas que preconizavam a necessidade de essa camada ser escolarizada. Uma educação para o trabalho e para serem bons cidadãos já que estavam inseridos na grande massa da população pobre e ainda traziam o estigma da escravidão, que lhes impunha a marca de inferioridade. Apesar disso, a presença dos negros na escola era motivo de incômodo para o restante da população e era dificultada por mecanismos mais diversos desde as matrículas até as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

A segunda ação refere-se à relação da própria população negra com a escola, destacando-lhe importância e tentando inserir-se no sistema oficial de ensino, mas, por outro lado, ficando fora da cultura escolar. A presença dessa forma de aproximação pode ser vista em várias fontes: os jornais da imprensa negra, os documentos oficiais da Instrução Pública (relatórios de inspetores e professores) e as Listas de Matrículas, que mencionam a presença de alunos negros e também professores negros nas escolas da época. Tal situação revela a busca da escola por parte desse segmento étnico-racial e a sua paulatina entrada na educação escolar.

Indo além das análises realizadas pela autora, podemos dizer que há um terceiro movimento, ou seja, a ação negra paralela à escolarização oficial. Uma ação que se construiu justamente na ausência, na negação e na lacuna da possibilidade de inserção da população negra, de fato, na educação escolar.

Rodrigues (2005) afirma que o pós-Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, é um período marcante para o futuro dos negros brasileiros na educação. Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais,

não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo, dos setores mais organizados.

Os negros perceberam a necessidade de articulação e organização a fim de lutarem coletivamente, reivindicarem e conquistarem respeito, reconhecimento, dignidade, poder, participação política, emprego, terra e educação. E, entre essas bandeiras de luta, a educação se tornou prioritária, uma vez que o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho.

É nesse contexto que a imprensa negra passa a atuar de forma visível e contundente como maneira de expressão e reivindicação das associações negras e de grupos de negros organizados que apelam para a educação como uma forma de resolução de problemas das “pessoas de cor” na sociedade brasileira.

A imprensa negra paulista, sobretudo a dos anos 20 ao final dos anos 30, é aquela que mais expressa essa luta. Alguns jornais circularam na época na cidade de São Paulo: *O Alfinete*, *O Kosmos*, *A Voz da Raça*, o *Clarim d’Alvorada*, *Getulino*, *Alvorada*, o *Progresso*, *O Propugnador* e outros. Segundo Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), em geral, esses jornais eram ligados a organizações negras ou constituíam eles mesmos uma entidade autônoma, como foi o caso do *Clarim d’Alvorada*.

A imprensa negra torna-se, então, o principal veículo de divulgação da importância da educação e da crítica da ausência do Estado a fim de garantir a escolarização da população negra. Segundo Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000, p. 140), “encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros para as crianças negras”.

Os autores acima citados afirmam que, para as lideranças negras da época, “o saber ler e escrever era visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica

estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos” (p. 140).

Ainda ponderam que tais impressos tinham um espaço de circulação limitado, já que abarcavam determinado grupo que se distinguia no interior da comunidade negra e que possuía alguma experiência de escolarização ou que havia passado por algum processo não formal de alfabetização. No entanto, citando Cunha (2000), esclarecem que “junto a muitos desses reunia-se [...] gente sem estudo para ouvir as notícias. Avó, pai sem leitura, comprava o jornal, para que os netos, os filhos lessem para eles”.

De acordo com Cruz (2005, p. 28), ao não ser incluída pelas políticas públicas diante da necessidade e da demanda pelo saber escolar, a população negra do século XIX, no período do Império e início do século XX, anos após a Proclamação da República, realiza um esforço específico rumo à própria escolarização. Destacam-se o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas (SP), em 1860; o Colégio São Benedito, criado também em Campinas, em 1902, para alfabetizar filhos de homens de cor da cidade, e as aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão.

A autora ainda cita a Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola dos Ferroviários de Santa Maria (RS), a Escola da Frente Negra Brasileira, em São Paulo (1931-1937), a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (CRUZ, 2005, 2008).

Concordando com Fonseca (2000), a autora ainda conclui que os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o período do Império ocorreram em dois níveis: o legislativo, quando o escravo foi proibido e, em alguns casos, o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e o prático, quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não foram criadas condições materiais e objetivas para o usufruto pleno desse direito (CRUZ, 2005).

No entanto, a manutenção dessas escolas não era uma tarefa fácil. Sem desconsiderar os avanços por elas trazidos, coloca-se como questão: até que ponto elas impactavam ou pressionavam o Estado a garantir a educação para a população negra e demais grupos étnico-raciais como um direito resultando na implementação de uma política educacional mais arrojada?

Cabe ressaltar que há divergências entre os autores sobre o alcance político e a intencionalidade das ações das associações negras, sobretudo na primeira metade do século XX. Moura (s/d), citado por Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000, p. 140), discute que as ações e as políticas dessas organizações se realizavam muito mais na esfera privada. Segundo ele, os negros ainda não tinham a dimensão pública da educação, uma vez que, quando a ela se referiam, a viam como uma questão da família, e não do Estado.

Do final dos anos 40 aos anos 50 e 60 do século XX, a sociedade brasileira é marcada por intensos debates sobre a escola pública. O final dos anos 40, mais precisamente em 1947, é um momento particularmente importante para a educação brasileira. Fundamentado no preceito da nova Constituição, que atribuía ao governo federal a competência para legislar sobre todos os níveis de ensino, Clemente Mariani, então ministro da Educação e Saúde Pública, instalou uma comissão para elaborar o projeto de lei sobre as diretrizes e bases da educação nacional. As tensões, as divergências e os interesses diversos entre os defensores da escola pública e os representantes das instituições privadas prorrogaram a tramitação do projeto por 13 anos, cuja aprovação se deu em 1961. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, Lei nº 4.024/61 (VEIGA, 2007).

Segundo Dias (2005), a questão racial ou a inclusão da população negra na escola pública aparece como recurso argumentativo no processo de tramitação da Lei nº 4.024/61, chegando a constar de forma genérica no texto legal. Tal fato revela que, apesar de ter feito parte das polêmicas e dos debates em torno da aprovação da referida lei, a questão dos negros operou mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente

na época. O texto legal permite inferir que a dimensão da raça era considerada, juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade. Não se falava, porém, de forma explícita, naquele momento, se a população negra seria ou não a principal destinatária da escola pública e gratuita (DIAS, 2005).

A autora destaca que a Lei nº 4.024/61 e a forma como essa expressa o lugar da questão racial e, por conseguinte, da população negra localiza-se no contexto de busca da construção da identidade nacional vivida pela sociedade brasileira da época. Esse processo influenciou os mais diferentes setores da sociedade e reforçou acordos entre a elite intelectual e a política daquele momento histórico, inviabilizando o tratamento da questão racial e da educação dos negros como fator de política pública.

Não podemos nos esquecer de que, do ponto de vista das relações raciais, o Estado e a Academia dos anos 50 foram marcados pela presença de uma série de pesquisas sobre relações raciais no Brasil. Patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), nos anos de 1951 e 1952, o Projeto Unesco desenvolveu-se em regiões economicamente tradicionais, como o Nordeste, e em áreas modernas localizadas no Sudeste, tendo em vista apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais, julgada, na época, singular e bem-sucedida, tanto interna quanto externamente (MAIO, 1999, p. 141).

No entanto, os resultados dessas pesquisas revelaram, entre outras coisas, a existência de um quadro de desigualdades entre negros e brancos no País, o qual estava longe de ser uma sociedade racial e culturalmente harmônica ou uma democracia racial, segundo a interpretação de Gilberto Freyre. Qual será a relação entre o imaginário racial que deu origem ao Projeto Unesco, os seus resultados e o campo educacional? Não podemos nos esquecer de que esse projeto se realizou em pleno processo de tramitação da Lei nº 4.024/61. Essa é mais uma pista de pesquisa ainda descoberta.

De fato, faltam-nos desenvolver mais estudos que focalizem

a questão racial na educação no período dos anos 40, 50, 60 e 70 do século XX. Sabe-se, no entanto, que o período dos anos 60 foi muito importante para a produção de políticas de educação de jovens e adultos. Setores da Igreja progressista, intelectuais, estudantes universitários se envolveram nesse processo. Foi um momento de programas e campanhas voltados para a educação popular e, por conseguinte, para a educação de pessoas jovens e adultas (VEIGA, 2007), entre as quais sabemos que existe um contingente significativo de negros.

Após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da época – Lei nº 5.692/71 –, a questão racial (vista como condenação do tratamento desigual em razão da raça) perde lugar nos princípios que regem a educação nacional. Isso não quer dizer que organizações negras desapareceram. No contexto da ditadura militar, a ação das várias organizações da sociedade civil se desenvolveu de forma mais autônoma e em uma postura crítica e contrária aos ditames do Estado autoritário.

Essa autonomia pode ser notada ao destacarmos a efervescência do movimento negro durante a ditadura. Pinho (2003) nos alerta para a existência de diversos grupos em diferentes lugares do País. No Rio Grande do Sul, destaca-se o Grupo Palmares, e, em Campinas, o grupo Evolução, fundado por Thereza Santos e Eduardo Oliveira e Oliveira (1971). Cita também o Festival Comunitário Negro Zumbi (Feconezu), que existe desde 1978 (até os dias de hoje), em São Paulo. O autor também destaca o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro), na capital paulista, fundado por Abdias do Nascimento (1980), o Instituto de Pesquisa de Cultura Negra (IPCN), no Rio de Janeiro, a Sociedade de Estudo de Cultura Negra no Brasil (Secneb), a Sociedade de Intercâmbio Brasil África (Sinba), o Grupo de Estudos André Rebouças, etc. Na Bahia, esse autor menciona o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, o Grupo de Teatro Palmares Iñaron e outros mais. E não podemos nos esquecer do Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), em São Paulo, porém, de

caráter nacional.

Ainda, segundo Pinho (2003, p. 1):

A confluência de determinados fatores fez com que alguns destes e outros grupos fundassem em 18 de junho de 1978 o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), realizando em seguida um ato público nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo no dia 7 de julho. O MUCDR foi depois rebatizado em 23 de julho como Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), em dezembro de 1979; durante o 1º Congresso realizado no Rio de Janeiro, passa a chamar-se Movimento Negro Unificado (MNU), nome que conserva até hoje.

Nesse contexto, é importante ainda destacar as ações do Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, inaugurado em 1944, e com atuação até 1968, quando o Ato Institucional nº 5 (AI 5) inviabilizou qualquer tipo de participação política, artística e popular que pudesse colocar em xeque o regime da ditadura.

De acordo com Nascimento (2004, p. 211):

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inauguramos a fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos. Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros.

Com o fim da ditadura no início dos anos 80 e o processo de reabertura política e redemocratização do País, as organizações da sociedade civil passaram a atuar de forma intensa e diversa. Um novo tipo de interlocução com os governos começa a ser esboçado, principalmente aquele de caráter mais local. Esse diálogo tenso, porém, nem sempre foi consensual entre os diferentes ativistas e organizações, graças ao risco da perda de autonomia no contexto da relação movimentos sociais/Estado.

Emerge, nesse contexto, outro perfil de organização negra que atua de forma mais incisiva na denúncia ao racismo presente na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. No contexto dos anos 80, começa a despontar também um novo perfil de intelectual que tematiza as relações raciais. A consolidação dos cursos de pós-graduação em educação desencadeada a partir dos anos 70 possibilita a inserção paulatina de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas, e esses passam a produzir conhecimento sobre as relações étnico-raciais. Muitos deles eram quadros do movimento negro ou tiveram sua trajetória de vida e intelectual influenciada por tal movimento social. Novos grupos de pesquisa são criados, e vários encontros, congressos e pesquisas educacionais voltados para a temática “negro e educação” começam a ser desenvolvidos.

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial nos currículos e nos livros didáticos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação e aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel no combate ao racismo na escola e na sociedade.

Nos processos políticos de redemocratização do Brasil, tanto na Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), houve participação

marcante da militância negra. No entanto, como nos mostra Rodrigues (2005), nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Os debates em torno da questão racial realizados entre o movimento negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações. Estas acabam sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais. Compreendendo esse processo, é possível entender o significado genérico do art. 26 da LDB, que só foi revisto e alterado quando ocorre a sanção da Lei nº 10.639/03.

Podemos dizer, então, que, até a década de 90, a luta do movimento negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, participava de um discurso diferencialista, todavia, em prol da inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com o combate ao racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 90 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas. As demandas do movimento negro a partir de então passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial.

Nos anos 90, as demandas e as pressões políticas do movimento negro são introduzidas, de forma lenta, em algumas iniciativas do governo federal. Ações como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, em 1995, no contexto das comemorações do Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares foram importantes formas de pressão ao governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso pela implementação de políticas públicas de combate ao racismo.

Uma das respostas desse governo foi a criação do **Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 27 de fevereiro de 1996. Também foi introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos de 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural.** Neste, as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas. Além disso, os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais” transversalizando o currículo seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico.

O terceiro milênio traz uma inflexão em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco. Precedida, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do movimento negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e superior e o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas.

Reforçada pelas pesquisas oficiais realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (HENRIQUES, 2001), as quais subsidiaram o debate realizado na 3ª Conferência de Durban, a denúncia da educação como um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais visualizada pelas primeiras associações negras e suas lutas em prol da educação dos negros

no século XIX e demandada publicamente pelo Movimento Negro no século XX ganha agora contornos políticos nacionais e internacionais. Passa finalmente a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado brasileiro com todos os avanços e as contradições possíveis.

A partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, esse compromisso se aprofunda com a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2001, e, no Ministério da Educação, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004.

No tocante à educação, é nesse contexto que, finalmente, é sancionada a Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Essa rápida contextualização histórica não tem como objetivo esgotar a discussão sobre a riqueza das lutas dos negros pela educação no Brasil e o lugar da questão racial nas lutas do movimento negro e no campo das políticas educacionais. Ela pretende destacar que a Lei nº 10.639/03 e seus instrumentos legais não são uma dádiva do Estado, como já reforçado. Antes, fazem parte de um processo mais denso, tenso e longo que nem todos os educadores(as) têm conhecimento.

Uma incursão mais aprofundada sobre essa digressão histórica poderá ajudar a elucidar questionamentos e equívocos entre docentes da educação básica e superior sobre o caráter e a importância social, política, cultural e pedagógica da inserção da temática africana e afro-brasileira no currículo e nas práticas escolares. Trata-se de superar a lacuna histórica sobre a ação da população negra na História do Brasil, ainda presente nos livros didáticos, nos currículos e nos programas dos cursos de formação inicial e continuada de professores(as) do nosso país.

É importante ressaltar que a sanção da Lei nº 10.639/03 tem possibilitado uma série de iniciativas do Ministério da Educação visando

à formação de professores para a diversidade étnico-racial, a produção de material didático, a realização de pesquisas e o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs). Como ações, projetos e programas do Ministério da Educação, citamos: os Fóruns Estaduais Educação e Diversidade Étnico-Racial, os Programas Uniafro I e II promovidos pela Secretaria de Ensino Superior (Sesu) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), as publicações específicas dentro da Coleção Educação Para Todos, a inclusão da discussão sobre a questão racial dentro de um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) e da Conferência Nacional de Educação (Conae), os seminários, os debates, as consultorias e o acompanhamento de experiências de ações afirmativas na educação básica e no ensino superior. Além disso, a avaliação do alcance da legislação é fruto da pesquisa institucional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03, encomendada pelo MEC/Secad e Unesco ao Programa Ações Afirmativas na UFMG no ano de 2009, cujos resultados tornaram-se públicos em 2010.

Finalizando, é importante reconhecer que a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos legais encontram-se no contexto das ações afirmativas. A sanção dessa lei não deve ser interpretada simplesmente como ação político-ideológica deste ou daquele governo, mas como parte de um longo processo de lutas e reivindicações. Ela redefine a Lei nº 9.394/96, tornando-a a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira a incorporar a questão racial de forma explícita e efetiva no seu texto.

REFERÊNCIAS

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação dos negros e outras histórias* (Org.). Brasília, MEC/Secad, 2005, p. 79-92.

BRASIL. Ministérios da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: 2009.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, *Lei n. 10.639 – 09 de janeiro de 2003*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

CUNHA, Antunes. *Imprensa negra e educação*. São Paulo (anotações para um texto).

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação dos negros e outras histórias* (Org.). Brasília, MEC/Secad, 2005, p. 21-33.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação dos negros e outras histórias* (Org.). Brasília, MEC/Secad, 2005, p. 49-62.

FONSECA, Marcus Vinícius. *O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX*, Belo Horizonte, 2009, mimeo.

FONSECA, Marcus V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. v. 1000.

FONSECA, Marcus Vinícius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas*. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

MAIO, Marcos Chor. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 41, p. 140-158, out. 99.

MOURA, Clóvis. *A imprensa negra em São Paulo*, mimeo. (s/d).

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. *Educadores e alunos negros na Primeira República*. Brasília, DF; Rio de Janeiro: Ludens; Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*. SP. [online]. 2004, v. 18, n. 50 [cited 2009-03-22], pp. 209-224. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 22 mar. 2009.

PINHO, Osmundo de Araújo. "O sol da liberdade": movimento negro e a crítica das representações raciais. *Comciencia. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico* (online), 2009. (atualizado em 10-11-03). Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/15.shtml>>. Acesso em: 24 mar. 2009. ISSN 1519-7654.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCAR, São Carlos, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

POR SEMPRE MAIS UMA HISTÓRIA

Paulo Vinicius Baptista da Silva
Universidade Federal do Paraná

Os Sonhos

*Os sonhos foram banhados
nas águas da miséria
e derreteram-se.
Os sonhos foram moldados
a ferro e a fogo
e tomaram a forma do nada.
Os sonhos foram e foram.
Mas crianças com bocas de fome
ávidas, ressuscitaram a vida
brincando anzóis nas correntezas
profundas.
E os sonhos, submersos
e disformes
avolumaram-se engrandecidos
anelando-se uns aos outros
pulsaram como sangue-raiz
nas veias ressecadas
de um novo mundo.*

Conceição Evaristo

O tema desse simpósio, *a África e os afro-brasileiros na literatura e no livro didático: produções, representações e desafios*, é ele mesmo desafiador. Irei abordar o tema a partir da coragem, desobediência e amor à vida de Sherazade.

*Narradora doce e resoluta, a jovem mulher da fábula
confia na riqueza das mil e uma histórias, e assim vence*

o conto único e sanguinário de Shahriyar, o potente que sobre a morte de seus súditos mesmos – e ainda mais sobre a sua “uniformidade narrativa” – funda a própria medonha/horrível legitimidade (ESCOBAR, 2001, p. 10-11, tradução minha).

A hipótese central com a qual opero, portanto, é que o principal desafio é passar de narrativas, na literatura, na literatura infanto-juvenil, nos livros didáticos, que vão além do que têm apontado as pesquisas brasileiras. Os nossos discursos, da literatura, da literatura infanto-juvenil e de livros didáticos, trazem muito mais marcas de uma história única, fundada no(a) branco(a) como representante “natural” da espécie humana que discursivamente coloca a “outros” como “desviantes”. O desafio final é “zumbíleo²”: que sejam mil e uma as histórias (ou seja, sempre mais uma); que a hegemonia da hierarquia branca (em particular sobre negros/as e indígenas) dê lugar a discursos plurais. O que indicam as pesquisas é que as narrativas se multiplicam e formas diversas de rupturas se apresentam, mas a hegemonia branca (masculina, heterossexual, adulta e de classe média) se mantém.

Ao falar de relações raciais no Brasil sempre se fazem necessárias algumas reafirmações, posto que fomos formados sob a égide do “mito da democracia racial” e o mesmo continua atuante e atualizado por alguns discursos. O pressuposto é: vivemos numa sociedade na qual o racismo é estrutural e estruturante (GOMES, 2008), ou seja, as desigualdades sociais têm como um dos seus eixos estruturais a hierarquia entre raças³. A população branca têm maior acesso a bens materiais e simbólicos, ao passo que negros(as) indígenas e ciganos(as) tem menor acesso a esses bens. Esse artigo discute em específico o acesso distinto a bens simbólicos, por

2 O neologismo é emprestado de Edna Roland, então Coordenadora de Combate ao Racismo e a Discriminação da UNESCO, em palestra em Curitiba no ano de 2005, referindo-se à tarefa de implantação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira logo após a aprovação da Lei 10.639/03.

3 Para discussão um pouco mais detalhada sobre relações raciais no Brasil ver Silva e Rosemberg (2008, em específico p. 74-79),

brancos(as) e negros(as)⁴ nos meios discursivos citados.

A afirmação genérica sobre os resultados se baseia em atualização de análise sobre a pesquisa brasileira nos três distintos meios discursivos, que será explicitada a seguir.

NEGROS(AS) E BRANCOS(AS) NA LITERATURA BRASILEIRA

As hierarquias raciais são profusas e profundas em grande parte e, em alguns momentos ou movimentos literários em toda parte, na literatura brasileira. As análises sobre “o negro como objeto” da literatura apontam a presença pouco marcante e os poucos personagens com tendência à subalternidade e inferioridade:

Desde o primeiro texto escrito nesta e sobre esta terra de vicioso destino, a unilateralidade se repete. Visão caolha a enxergar tão somente os interesses de apenas um dos segmentos sociais; e não precisamos apontar qual deles. Se Édipo vaza seus olhos para melhor enxergar a verdade, a literatura brasileira manteve por vários séculos seus olhos intactos e cegos. Não vazou os olhos, não enxergou sua realidade de país estruturado, inegavelmente, por três etnias que constituem três culturas em sua formação. Não vazou os olhos, não vislumbrou a totalidade de sua expressão e por isso foi até o início do século XX uma literatura manca. Manca como Édipo, neste país de claudicante destino (NASCIMENTO, 2006, p. 57).

Na literatura brasileira moderna, Dalcastagnè (2008) analisou a totalidade das primeiras edições de romances (258) publicados entre 1990 e 2004 por três casas editoriais (Companhia das Letras, Record e Rocco) consideradas, em enquête com literatos, como as mais importantes na publicação de prosa brasileira de ficção. Identificou 80%

4 A partir desse ponto o texto passa a adotar, via de regra, o genérico masculino.

de personagens brancas contra 14% de personagens negras⁵. Entre os protagonistas a concentração de personagens brancas subiu para 85% ao passo que negras recuaram para 12%. As narradoras identificadas foram 87% brancas e somente 7% negras. Os brancos foram 92% da elite econômica e 88% das classes médias, mas o percentual recuou para 52% dos pobres e 50% dos miseráveis. O cruzamento com gênero foi significativo: “é possível observar a ampla predominância de *homens brancos* nas posições de protagonistas e narrador, enquanto as *mulheres negras* mal aparecerem” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 91, grifos da autora). As personagens negras apresentam menores índices de relações familiares ou amorosas. Entre as personagens adolescentes do sexo masculino, negros representaram 58,3% as ocupações de “bandido/contraventor”, ao passo que brancos foram 11,5% dessa ocupação e a mais freqüente para esse grupo foi a de “estudante” com 44,2%. Ou seja, as personagens brancas foram a norma social e vários indicadores apontam para seu tratamento literário mais complexo que o das personagens negras.

A representação literária da mulher negra permanece, via de regra, ancorada nas imagens de seu passado escravo “de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor” (EVARISTO, 2006, p. 1). Na literatura brasileira as mulheres negras surgem como infecundas e, portanto, perigosas.

Caracterizadas por uma animalidade como a de Bertoleza que morre focinhando, por uma sexualidade perigosa como a de Rita Baiana, que macula a família portuguesa, ou por uma ingênua conduta sexual de Gabriela, mulher-natureza, incapaz de entender e atender determinadas normas sociais (EVARISTO, 2006, p. 1).

Para Evaristo (2006) a análise das personagens negras na literatura aponta o apagamento de determinados aspectos, ocultando sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira e do papel da

⁵ Utilizamos a categoria negra/negro como correspondente ao agrupamento das categorias negra e mestiça utilizadas pela autora.

mulher negra na formação da cultura nacional. Este apagamento das relações familiares e particularmente do papel de mãe em diversos meios discursivos contrasta com os papéis assumidos pela mulher negra na sociedade brasileira. Além dos postos de trabalho diversos nas cidades brasileiras, particularmente no pós-abolição (final do século XIX), como responsáveis pela subsistência dos grupos, para o núcleo familiar exerceram e exercem o papel aglutinador, as responsabilidades de manter os núcleos familiares, mediar as relações afetivas, portar e transmitir valores e bens culturais. Olhemos para as mulheres de nossas famílias e vejamos o quanto se afastam dos lugares comuns criados no discurso literário⁶. A antropologia brasileira descreve um modelo familiar denominado matri-focal. Muito comum nas camadas populares, o homem é a figura de poder mas a mulher é a figura de estruturação e coesão do núcleo familiar. Além disso, são inúmeros os exemplos de mulheres negras que somaram ao papel de ponto de sustentação da organização familiar o de atuantes e líderes de movimento de resistência, passando por formas diversas de resistência à escravidão - participação ativa em revoltas, liderança em quilombos, liderança em irmandades - por participação e comando de comunidades tradicionais e organizações religiosas; por organização e manifestação em movimentos culturais; pela estruturação de inúmeras organizações negras femininas após o final da ditadura militar (anos 1980). A conclusão é bastante óbvia: o discurso público brasileiro produz espaços sociais racializados, nos quais personagens brancos e negros são levados a atuar de formas específicas, que não são a mera reprodução de desigualdades raciais presentes na sociedade. São criações ativas, no plano simbólico, de realidades; “peças de ficção”, que no caso específico nada têm a ver com a “materialidade” das relações. O argumento é que tais formas são ideológicas (na acepção

6 No meu caso o exemplo mais marcante é minha avó, a “Dona Quininha” e de sua irmãs Tias Lourdes, “Dêca” e Teresa, todas operárias e operárias do cotidiano, mulheres intensas e múltiplas. Para além da força forjada nas duras jornadas de trabalho, impossível não lembrar dos afagos e segurança transmitido pelo abraço de cada uma delas. Conhecimentos de ervas e plantas, de benzições e preces mil, de receitas outros milhares, agilidade mental, memória admirável, comentários argutos, cortantes, por vezes mesmos cruéis. As lembranças se multiplicam. Em uma palavra? Pilares! As que já foram fortes o suficiente para permanecerem sempre.

que atribui THOMPSON, 1996), ou seja, operam como atribuição de sentidos determinados a serviço de distribuição desigual de poder. No caso específico, a criação de um discurso de desvalorização da mulher negra opera socialmente para restringir o acesso aos bens, materiais e simbólicos, ao criar uma atmosfera de descrédito e desconfiança em relação à tal grupo social. Ou seja, os discursos (nesse caso literários) não somente reproduzem, mas também produzem desigualdades raciais.

As rupturas ficam, via de regra, por conta dos escritores cuja produção vem comprometida com a busca de uma identidade afro, nos quais os traços de inferioridade deixam de figurar. O romance *Úrsula*, escrito por Maria Firmina dos Reis, em 1859, denunciava mazelas da escravidão, colocando a narrativa na perspectiva de uma velha cativa num período no qual muitos não concediam aos negros a condição de ser humano. No mesmo ano o “Orfeu de Carapinha” Luiz Gama publicou suas *Trovas Burlescas*.

Domício Proença Filho (1997, 2004) e Gizêlda Nascimento (2006) propõem uma distinção similar, entre *a condição negra como objeto, numa visão distanciada e o negro como sujeito, numa atitude compromissada* (PROENÇA FILHO, 1997, p. 159, grifos do autor). O estudo precursor de David Brookshaw (1983) é dividido em duas partes: na primeira sobre o escritor branco analisa os estereótipos; na segunda sobre o escritor negro discute a conscientização. O pertencimento racial do autor por vezes foi tomado como condição (necessária, mas não suficiente) para a proposição de uma *Literatura negra brasileira* voltada para as condições de ser negro na sociedade brasileira (IANNI, 1988, p. 209). Para Bernd (1988), “o fator que se constitui no divisor de águas é o surgimento de um eu-enunciador, que revela um processo de tomada de consciência de ser negro entre brancos” (1988, p. 26). Proença Filho propõe uma dupla acepção de *Literatura negra*, considerando a literatura feita por negros ou descendentes que caracteriza-se pelo intuito de singularidade cultural, abrindo a possibilidade da literatura negra ser “feita por quem quer que seja, desde que centrada em dimensões peculiares aos negros

ou aos descendentes de negros”(PROENÇA FILHO, 2004, p. 185, grifos meus). Eduardo de Assis Duarte (2008) propõe que a “literatura afro-brasileira” é, a um tempo, parte da literatura brasileira pois se utiliza da mesma língua e formas de expressão, mas, por outro lado, está fora da mesma porque não se enquadra na missão de “instituir o advento do espírito nacional” (p. 22), estando empenhada num projeto suplementar ao da literatura brasileira canônica “o de edificar, no âmbito da cultura letrada produzida pelos afro-descendentes, uma escritura que seja não apenas a sua expressão enquanto sujeitos de cultura e arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização” (DUARTE, 2008, p. 22). Destaca como critérios de configuração dessa literatura a *temática*, sendo o negro o tema principal; a *autoria*, proveniente de afro-descendente, ou mais, fundada num sujeito de enunciação que se afirma e se quer negro; o *ponto de vista*, a assunção de uma visão de mundo identificada à história e cultura africana e africana da diáspora; a *linguagem*, fundada numa discursividade específica, com uso de ritmo, significados e vocabulário no qual as africanidades são comuns; na intencionalidade de formação de um *público leitor* afro-descendente. Aponta para a adoção de um “critério pluralista” calcada em “orientação dialética” e aberta à diversidade, sendo os critérios tomados de forma interativa, não isolada.

As classificações guardam alguma flexibilidade e diversas polêmicas. Por exemplo, no caso de Machado de Assis, Nascimento (2006) descreve a presença ínfima de personagens negros e anulação de alteridade do negro Prudêncio em *Brás Cubas*, que reproduz com perfeição as atrocidades das quais foi vítima. Em outro escrito a autora analisa a ausência de personagens negros em obras machadianas e afirma que tal falta é reveladora: o autor omite o negro como ser ficcional para melhor denunciar o modelo social vigente e não em saídas para uma sociedade na qual o modelo patriarcal e escravocrata se arraigou tão profundamente (NASCIMENTO, 2002, p. 61). Proença Filho (1997) afirma que não se encontra em sua obra ficcional a assunção de uma perspectiva afro. Uma coletânea de textos nos quais

está marcado o Machado de Assis Afro-descendente (DUARTE, 2007) e uma série de argumentos sobre a manifestação de uma perspectiva crítica à ordem que imperava e ao sistema escravocrata:

Cronista, crítico literário, poeta e ficcionista, em nenhuma página de sua vasta obra encontramos qualquer referência a favor da escravidão ou da pretensa inferioridade de negros ou mestiços. Muito pelo contrário. E, mesmo descartando a retórica panfletária, a ironia, por vezes sarcástica, e a verve carnalizadora com que trata a classe senhorial dão bem a medida de sua visão de mundo. O lugar de onde fala é dos oprimidos e este é um fator decisivo para incluir sua obra no âmbito da afro-brasilidade. Apesar de fundador da Academia Brasileira de Letras e de ter sido canonizado como escritor branco, Machado escapa ao papel normalmente destinado aos homens livres na ótica escravocrata: o de ventríloquo e defensor das idéias hegemônicas, provenientes das elites senhoriais (DUARTE, 2008, p. 15).

A poesia negra foi, para Brookshaw (1983), o real movimento literário de singularização do negro no Brasil, embora o autor aponte algumas obras em prosa que o realizam. Vejamos exemplo de discurso da negra que se diz, em poema de Conceição Evaristo:

*Vozes-Mulheres
A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio
de uma infância perdida.
A voz de minha mãe
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta*

*no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.*

O ontem – o hoje – o agora.

*Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo.

Bezerra (2007, p. 128-132) analisa esse poema como manifestação da dissonância, como forma de elaboração de uma genealogia que rompe a lógica colonial do racismo e sexismo. As rupturas e o desafio ao silêncio vêm ocorrendo e se intensificando. Por exemplo, desde 1978, vêm sendo publicados os *Cadernos Negros*, coletânea de textos de autores negros que passou a se denominar *Quilombhoje*. Dalcastagné (2008) examina as exceções à regra de não trazer personagens negras às tramas e afirma que “personagens negras talvez ajudem leitores brancos a entender melhor o que é

ser negro no Brasil” (p. 108). Sobre o romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves aponta que “busca fugir do modelo ‘pobre escravo da senzala’ e apresenta a vida e as possibilidades de uma escrava instruída, que aproveita todas as brechas para aprender e conquistar sua liberdade, inclusive como mulher” (p. 101). *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo faz da dor o elo entre personagem e leitor, representando a dor de nosso povo negro. Ferréz nos contos de *Ninguém é inocente em São Paulo* apresenta o realismo de uma favela que foge do modelo do noticiário policial: “no lugar de tiros e conversas o que ouvimos é o escritor digitando em seu barraco, ou rapazes discutindo sobre alguma possibilidade de emprego” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 105). Aspectos da obra literária de Henrique Cunha Júnior, um dos autores que publicou nos Cadernos Negros, são apontados como exemplo de intelectual que assume a voz de sua coletividade (OLIVEIRA, 2008).

Além disso, alguns autores têm defendido que a ruptura em relação ao cânone deve se apropriar de uma acepção mais abrangente de cultura e de literatura. Uma perspectiva de análise aponta como os relatos orais são carregados de traços literários e os depoentes são chamados de “poetas no limiar entre o testemunho e a criação poética” (NASCIMENTO, 2006, p. 8). O *rap* é destacado como expressão de narrativa insurgente (SALLES, 2004) e Inácio (2008) destaca traços de literatura identitária no *rap* do grupo musical paulistano *Racionais MC’s*. A oralidade das casas de candomblé é analisada como expressão literária afro-brasileira por Adolfo (2007).

Pereira (2008) afirma que tais produções têm gerado seminários, suscitados diálogos com pesquisadores estrangeiros, são temas de dissertações e teses. Pesquisas e autores em específico “tem contribuído para a formulação de livros didáticos” (p. 38); ampliado o leque de questões estéticas contempladas nos currículos de Letras e “sugerem a alteração do cânone literário brasileiro” (p. 38).

A afirmação parece-me otimista em exagero e prefiro tomar tais manifestações como mudanças em direção aos desafios que se

interpõem. Como havíamos formulado anteriormente:

A literatura negra, mesmo nessa acepção mais abrangente, é ainda minoritária no Brasil, em termos de autores que a ela se dedicam e do interesse que desperta na crítica e na academia. Aqui, também, tem se utilizado o qualificativo de silêncio: trata-se de uma “literatura silenciosa” pois, via de regra, não penetra os cursos de Letras, os manuais de literatura, os livros didáticos, as editoras e livrarias, as listas de livros exigidos para o exame de vestibular, etc... A exclusão do fazer literário, salvas as iniciativas como a que apontamos, se mantém atuante para a população negra brasileira. (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 90).

A literatura brasileira publicada pelas casas editoriais de maior prestígio, reiteradamente, opta por conjunto de obras que continua operando o silêncio sobre as relações raciais no país.

ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da “democracia racial” elimina tais questões dos discursos públicos – entre eles, como se vê, o romance (Dalcastagnè, 2005, p. 46).

Negros(as) e brancos(as) na literatura infanto-juvenil brasileira

Eu sou uma contadora de histórias. Eu gostaria de falar para vocês hoje sobre aquilo que eu chamo de “o perigo da história única”. Eu cresci num campus universitário na parte oriental da Nigéria. A minha mãe diz que eu comecei a ler aos 2 anos embora eu pense que aos 4 provavelmente esteja perto da verdade. Por isso eu fui uma leitora precoce. E o que eu li eram livros para crianças britânicas e americanas. Eu também fui

uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos 7 anos, histórias a lápis com ilustrações a lápis de cor que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente o tipo de histórias que eu lia. Todas as minhas personagens eram brancas e de olhos azuis. Brincavam na neve. Comiam maçãs. E falavam do tempo, como era maravilhoso o sol ter aparecido. Isto apesar de viver na Nigéria. Eu nunca tinha estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve. Nós comíamos manga. E nós nunca falávamos sobre o tempo, porque não havia necessidade. [...] o que isto demonstra, penso eu, é o quão impressionáveis e vulneráveis somos face a uma história, particularmente as crianças. ADICHIE, Chimamanda⁷.

Início com esta longa citação da escritora nigeriana porque seu tema e sua argumentação estão em pleno acordo com o tema e argumentação aqui adotados. Histórias únicas nos conduzem ao erro, à generalização ingênua, à estereotipia, ao exercício do autoritarismo. Persigamos as mil e uma histórias.

Examinemos as afirmações da autora com um pouco mais de detalhe. Os livros que lemos em nossas infâncias não são os mesmos para as crianças inglesas ou norte-americanas. Também não são os para as crianças portuguesas. Todas as nossas personagens são brancas e de olhos azuis? Brincam na neve? Comem maçãs? Vejamos o que nos informam as pesquisas brasileiras.

Ao analisar a literatura infanto-juvenil publicada no início do século XX, Maria Cristina S. Gouvêa deparou com formas de

⁷ Durante uma semana recebi cerca de 10 vezes o link de palestra proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie sobre “O perigo da história única”. Gostei tanto que pelo menos outras 10 encaminhei a mensagem com o link: http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html Agradeço ao Beto Borges que postou o link na lista “Consórcio NEABs”.

discriminação contra a personagem negra que saltavam aos olhos, o que a levou a analisar a questão com mais detalhe e a dedicar ao tema um capítulo específico de sua pesquisa (Gouvêa, 2004; 2005). Na literatura infanto-juvenil produzida no Brasil entre 1900 e 1920 as personagens negras praticamente não existiam e os exemplos raros eram remetidos ao passado escravocrata. Na década posterior passaram a ser mais freqüentes, mas construídos como resgate folclorizado de características nacionais, com personagens apresentando estereotipia e simplificação características; com referências marcadamente etnocêntricas, associados a simplicidade, primitivismo, ignorância, meio rural e passado, com características corporais animalizadas (GOUVÊA, 2004: 219-62). Personagens negros passam a figurar em algumas narrativas, por vezes cumprindo o papel de transmitir uma idéia de convivência e integração racial, mas sempre despojados de sua identidade étnico-racial, reduzida a diferenciações físico-raciais. “A possibilidade de tal convivência dava-se por meio do embranquecimento dos personagens negros [...] Na verdade, faz-se presente em quase todos os textos um ideal de embranquecimento tão característico na análise sociológica das relações interraciais no Brasil” (GOUVÊA, 2005, p. 89).

Em pesquisa na qual foi analisada amostra da literatura infanto-juvenil publicada entre 1955 e 1975, foram identificados nos textos 72% de personagens brancas e 7% de personagens negras e nas ilustrações 69% de brancas e 5% de negras (ROSEMBERG, 1985). Pesquisa que atualizou o estudo de Rosemberg (1985), analisando o período posterior (1975-1995), observou mudanças tênues (BAZILLI, 1999). Verificou-se menor proporção de personagens não-brancos antropomorfizados e um ligeiro aumento de personagens pretos exercendo profissão de tipo superior (BAZILLI, 1999). Mas as tendências gerais de privilégio aos personagens brancos se mantiveram: personagens negros sub-representados, com posição menos destacada nas tramas, literariamente menos complexos, exercendo profissões menos valorizadas. Lima (1999, p. 102 e ss.) também aponta a invisibilização de personagens negros e o tratamento

esterotipado. Além da desproporção, algumas dessas obras também trazem outras formas de hierarquização entre brancos e negros. A análise de determinados personagens negros aponta que alguns deles passaram a ganhar certo destaque nas tramas e mesmo chegam a ocupar o papel de protagonista (LIMA, 1999; SOUZA, 2005). Mas a condição naturalizada dos brancos e a subordinação dos negros a estes se manteve. Em pesquisa recente foi analisado um “acervo” (conjuntos de 20 livros) de livros distribuídos pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) em 2005 (VENÂNCIO, 2009). Do total de 7.259 personagens identificados nos textos, foram classificados como brancos 3.077 (42,4%), como pretos ou pardos 448 (6,1%). A sub-representação de personagens negras manteve-se, mas a tendência em apresentar tais personagens negros como personagens menos elaborados (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999) se modificou: foram mais presentes os personagens negros narradores e os com profissões indicadas; personagens principais, personagens com relações de parentesco; personagens com ação própria passaram a ser menos raros que nas amostras anteriores; os traços de estereotipia tornaram-se raros. No acervo analisado a razão entre personagens brancos e negros, que chamamos de “índice de branquidade” foi de 6,9 (significa que cada personagem negro correspondeu a 6,9 personagens brancos), índice mais elevado que o de 3,6 detectado na amostra de Bazilli (1999). No caso do acervo do PNBE analisado parece que a inclusão de um ou dois livros de valorização de negros(as) e indígenas em cada “pacote” de 20 livros foi acompanhada de uma ausência ou silêncio sobre negros nas outras obras, levando a esse índice mais alto para os livros do PNBE 2005 que o detectado no estudo de Bazilli (1999, amostra de literatura infanto-juvenil publicada em primeira edição entre 1975 e 1995). Desta forma, a desigualdade se manteve alta quando comparada com estudos anteriores. Pode-se interpretar tal resultado como indicativo da solidez da branquidade que se faz norma, apesar dos movimentos reivindicatórios de grupos engajados na luta social, de leis que determinam a exploração da riqueza da cultura africana (BRASIL, 2003) e da atuação de órgãos como a

SECAD, que atuou para inserir em cada “acervo” do PNBE obras valorizando negros(as) e/ou indígenas. As conclusões de Rosemberg (1985) a esse respeito nos parecem como ainda válidas.

Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana – ao ser – a mais constante: é o branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção. [...] A neutralidade do branco também aparece na ilustração, quando segmentos de uma parte do corpo são usados como símbolo de humanidade (o dedo indicador que aponta a direção, a mão representando pessoa, etc.): nestes casos a cor é sempre a mesma, o branco sempre presente. É importante que se note que esta branquidade paradigmática não se restringe ao universos ficcional presente no texto, pois ela é estendida à humanidade exterior à narrativa: por exemplo, nas falas emitidas pelo narrador e destinadas ao leitor infantil, o modelo de criança, quando explicitado, é branco (ROSEMBERG, 1985, p. 81-83).

O desafio que se interpõe: como operar mudanças nessa realidade. Respondendo à indagação que propus a partir das reflexões de Chimamanda: os personagens das histórias que lemos em nossas infâncias comem manga a mais de um século, falam da realidade brasileira pelo menos desde a década de 1930 e, se para quem realizou o ensino fundamental nos anos 1970 como eu a maioria dos livros de literatura infanto-juvenil disponíveis eram ainda narrativas didáticas-didatizantes e moralistas, a partir desta década a construção de histórias e personagens cada vez mais literárias e vivazes fez-se movimento, deixou de ser ruptura para ser norma (COELHO, 1995). Os personagens “com a pele cor de chocolate”, no entanto, entraram

muito timidamente nessa produção renovada e somente por esses dias observamos movimentação mais significativa na difusão de alteridade afro. A literatura infanto-juvenil própria e multi-facetada desse país parece não ter fugido ao “perigo da história única” no que se refere ao tratamento desigual dos grupos raciais brasileiros. Alternativas?

Na esfera da produção uma reflexão de Michael Apple (1995) me parece bastante pertinente. Discutindo como os “artefatos de currículo”, livros para uso escolar, produzem e reproduzem desigualdades sociais nos eixos de gênero, raça e classe social, o autor afirma que interessa perguntar e saber como se distribuem essas desigualdades nas diversas esferas de produção, ou seja, como se distribuem as desigualdades nas empresas que produzem e distribuem o objeto livro, que os avaliam, no público “consumidor”. Poucas pesquisas têm sido produzidas e os dados sobre o mercado editorial brasileiro são dispersos e muitas vezes inconsistentes (como o caso dos “Diagnósticos do Setor Editorial Brasileiro” da Câmara Brasileira do Livro). Talvez com análises das políticas de leitura e das políticas de educação possamos encontrar resultados que importem para discutir as desigualdades raciais. Na ausência de tais dados podemos inferir: nos diversos espaços sociais de produção, avaliação e distribuição dos livros as desigualdades raciais são importantes: teremos sobre-representação de negros nas esferas de apoio (cuidando do café, da limpeza e da segurança) e sub-representação nas esferas de produção, diretamente proporcional às hierarquias nos diferentes espaços: editores, diretores de arte, redatores-chefe, projetistas, leitores especialistas, copidesques, revisores e revisores de provas, compositores, artistas de lay-out, fotógrafos, impressores, encadernadores, ilustradores e autores, são homens ou mulheres, são brancos, negros ou indígenas? As mesmas perguntas devem ser feitas para gestores de políticas do livro, de políticas educacionais, processos e comissões de avaliação, sindicatos e associações de editores, de autores e de ilustradores. Porque importa quem produz?

podemos dizer, taxativamente, que nenhum escritor

poderá criar um universo literário significativo, orgânico e coerente em suas coordenadas básicas (estilísticas e estruturais) e em sua mensagem, se não tiver a orientar sua escritura uma determinada consciência de mundo ou certa filosofia de vida (COELHO, 2002, p. 50).

A produção de literatura infanto-juvenil elegeu temas brasileiros e nacionalistas, mas marcadamente numa perspectiva única de mundo, por isso eurocentrada quando não eurocêntrica. Interessantes movimentos de cisão ocorrem atualmente. Venâncio (2009) identificou em obra do escritor indígena Daniel Munduruku narrativa que alia qualidades estéticas, de fruição/prazer, com ruptura de percepção de mundo. Ou seja, uma outra história, um ir além de visão única de mundo, muito além da estereotipia do *Tibicuera* insistentemente repetido em minha formação escolar. Outra voz e perspectiva hoje fala aos jovens leitores. Nesses dias o mesmo escritor esforça-se na promoção e divulgação do 7º Concurso *Tamoios de Textos de Escritores Indígenas*, promovido pelas Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ) e Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI). Novas vozes estão por vir.

Em relação aos autores de Literatura Infanto-Juvenil *sujeitos de enunciação* que se afirmam e se querem negros, com *temática, linguagem e busca de público leitor* (conforme os critérios estabelecidos por DUARTE, 2008, discutidos anteriormente) observo também movimentações importantes. Afirmamos em outro escrito que “no âmbito da literatura infanto-juvenil, não se nota a mesma movimentação da literatura adulta, que, mesmo parcimoniosamente, ostenta produção de escritores negros” (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 104). Talvez falte a continuidade de décadas de movimentação como nos Cadernos Negros, mas a afirmação de uma *negritude* na literatura infanto-juvenil brasileira vai bastante além dos reconhecidos e premiados Geni Guimarães e Joel Rufino dos Santos. Merecem também alusão Heloisa Pires Lima, Edmilson de Almeida Pereira, Rogério Andrade Barbosa (e desculpas aos esquecidos), que fazem parte de

um movimento que se amplia e se acentua, um tanto impulsionado pela Lei 10.39/03. Ganham corpo e, cada vez mais, reverberam e se expressam as vozes africanas e africanas da diáspora que nos compõem, no caminho e na busca das mil e uma histórias. Novamente as palavras de Chimamanda são esclarecedoras: a esperança é que os livros de autores africanos (e africanos da diáspora, e indígenas), mesmo poucos e difíceis de encontrar, possibilitem uma mudança em nossa percepção mental, que possamos nos identificar na literatura, acreditar que possamos existir no plano simbólico (para além das posições de subalternidade), nos salvem de ter uma história única daquilo que os livros são.

Para além dessas possíveis resignificações, formados que somos pelo racismo ambíguo e sob a égide da branquidade normativa e do mito da democracia racial, dentre as múltiplas vozes que nos compõem está a do colonizador e, permanece que, “alguns intentos de produzir literatura infanto-juvenil anti-racista ainda são desajeitados ou inadequados” (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 104). As contradições se expressam de forma múltipla, por exemplo, com estereótipos em obras de autores e/ou ilustradores que têm intenções anti-racistas. Em produções de escritores consagrados que dedicaram-se a “desconstrução de estereótipos negativos dos negros”, observa-se, por exemplo, a atribuição de beleza e positividade à cor dos personagens de *Menina bonita do laço de fita* e *O menino marrom* convivem com a idealização da relação inter-racial em ambas as obras (FRANÇA, 2008); com a presença de formas de hierarquização branco/negro mais elaboradas em *Menina bonita* (PESTANA, 2008).

Teria ainda que tratar de dois temas: a obra de Monteiro Lobato que é, a um tempo revolucionária, ao passo que no que se refere à raça (e a gênero também) é conservadora no pior sentido, os discursos trazem muitas marcas de racismo, em formas implícitas e explícitas. Pela envergadura do autor mereceria uma discussão aprofundada, a qual não disponho de espaço nesse texto, apresentando somente este alerta. Outro ponto é a afirmação de Chimamanda Adichie que particularmente as crianças são impressionáveis face a uma história:

o que as pesquisa dizem disso?

Sobre livros didáticos, de novo o espaço do texto não permite detalhamento. Algumas inferências plausíveis a partir da discussão sobre literatura e literatura infanto-juvenil são realizadas.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Permanecem desafios diversos para a pesquisa. Na análise dos textos propriamente ditos, de como as narrativas, personagens e ilustrações produzem e/ou reproduzem formas simbólicas que hierarquizam a brancos de um lado, negros(as) e indígenas de outro, ou em que medida operam para a emancipação e para o respeito à diferença. Nos diversos âmbitos de produção e avaliação, como estão distribuídos os atores sociais e se estão escalonados por raça, gênero, sexualidade, idade e classe; quais as possíveis conseqüências em termos de visão de mundo, hegemônica ou não, nos discursos. Especial atenção às autorias, que perspectivas são hegemônicas e/ou contra-hegemônicas.

Faz falta também o diálogo, dentro da própria academia, com as áreas de literatura e literatura infanto-juvenil e com a complexa rede de atores sociais envolvidos nos processos de produção, avaliação, difusão e leitura dos livros. Para isso a concepção de racismo como estruturante, no plano estrutural e no plano simbólico, ajuda a minorar possíveis posições de defesa. Em outras palavras, não se trata de acusar de racista a fulano ou beltrano, dado que o racismo constitui a todos nós e a nossos discursos. Trata-se de enfrentarmos o tema numa postura crítica e aberta ao invés de esconder a cabeça na areia como fazemos muitas vezes (diversas delas como estratégia de manutenção de poder).

Além de tudo isso, continuam nossas tarefas zumbíleas. No campo de interpretação das formas simbólicas temos outro ponto de inflexão e de complexidade. As leituras possíveis e vadias são sempre presentes. Em contextos específicos podem se manifestar formas de resistências aos discursos colonizadores. Em outros,

textos de expressão da diferença e da diversidade podem gerar incompreensões e eliciar comentários racializadores ou racistas. Os resultados de Araújo (2010) contém passagens deste tipo, nas quais a diversidade de adereços de mulheres africanas são discursivamente construídos como símbolos de feidade e de “primitividade”. O papel de mediador de professores é bastante atuante, tanto com a possibilidade de, a partir de discursos racistas promover a capacidade de análise crítica, quanto de, partindo de narrativas que propõem e promovem a diversidade, subverter e expressar discursos, nas salas de aula, racistas (ou sexistas), apontam os resultados de Oliveira (1992), Lopes (2002) e Araújo (2010). Portanto, a formação de professores mais uma vez reveste-se de importância.

No plano da pesquisa, no plano da produção, divulgação e interpretação de formas simbólicas via discursos da literatura, da literatura infanto-juvenil e de livros didáticos, o grande desafio é a recriação dos discursos, a partir de outros cânones, incluindo outras visões de mundo.

Fêmea-Fênix

Para Lea Garcia

*Navego-me eu-mulher e não temo,
sei da falsa maciez das águas
e quando o receio
me busca, não temo o medo,
sei que posso me deslizar
nas pedras e me sair ilesa,
com o corpo marcado pelo odor
da lama.*

*Abraso-me eu-mulher e não temo,
sei do inebriante calor da queima
e quando o temor
me visita, não temo o receio,
sei que posso me lançar ao fogo
e da fogueira me sair inunda,
com o corpo ameigado pelo odor*

da chama.

*Deserto-me eu-mulher e não temo,
sei do cativante vazio da miragem,
e quando o pavor
em mim aloja, não temo o medo,
sei que posso me fundir ao só,
e em solo ressurgir inteira
como o corpo banhado pelo suor
da faina.*

*Vivifico-me eu mulher e teimo,
na vital carícia de meu cio,
na cálida coragem de meu corpo,
no infindo laço da vida,
que jaz em mim
e renasce flor fecunda.
vivifico-me eu-mulher.
Fêmea. Fênix. Eu fecundo.*

Conceição Evaristo.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio P. Tem mironga In ANDREI, Elena M. (org.) **Cultura afro-brasileira e civilizações africanas**. Londrina: Universidade de Londrina, 2007, p. 36-43.

APPLE, Michael. Cultura e Comércio do Livro Didático. In: APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

BAZILLI, C. *Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*. Dissert. (mest.), PUC-SP, 1999.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BEZERRA, Kátia C. *Vozes em dissonância: mulheres, memória e nação*. Florianópolis. Ed. Mulheres, 2007.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. Série Novas Perspectivas

COELHO, Nelly N. *Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: séculos XIX e XX*. 4ª edição revista e ampliada. São Paulo: EDUSP, 1995.

DALCASTANGÉ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. Brasília, n. 31, jan./jun. 2008, p. 87-110.

DALCASTAGNÊ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, n. 26, jul./dez. 2005, p. 13-71.

DUARTE, Eduardo A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. ***Estudos de literatura brasileira contemporânea***. Brasília, n. 31, jan./jun. 2008, p. 11-23.

DUARTE, Eduardo A. *Machado de Assis Afro-Descendente*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. Trabalho apresentado no *IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros*. Salvador, 13 a 16 de setembro de 2006.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

ESCOBAR, Roberto. ***Il silenzio dei persecutori*** - ovvero il Coraggio di Shahrazàd. Milano: Il Mulino, 2001.

GOMES, Nilma L. *Relações raciais e políticas educacionais*. Seminário realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

GOUVÊA, Maria. C. S. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. Bragança Paulista: São Francisco, 2004.

GOUVÊA, Maria C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

IANNI, O. Literatura e consciência. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 209-217, 1988.

INÁCIO, Emerson C. "Ser um preto tipo A custa caro": poesia, interculturalidade e etnia. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Brasília, n. 31, jan./jun. 2008, p. 53-68.

LIMA, Heloisa P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil In. MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo*

na Escola. Brasília, MEC, 1999, p. 101-116.

LOPES, Luis P. M. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado 'Aberto, 2002.

NASCIMENTO, Gizêlda M. Machado: três momentos negros. *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*. Londrina, Vol. 2, p. 53-62, 2002.

NASCIMENTO, Gizêlda M. *Feitio de viver: memórias de descendentes de escravos*. Londrina: EDUEL, 2006.

NASCIMENTO, Gizêlda M. O Negro como Objeto e Sujeito de uma Escritura In: SILVA, Lucia H. O. e FERNANDES Frederico A. G. (orgs.) *Cultura Afro-Brasileira, expressões religiosas e questões escolares*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006, p. 56-68.

NEGRÃO, E. e PINTO, R. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo: FCC, 1990.

NEGRÃO, E. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 52-65, mai. 1988.

OLIVEIRA, Luiz H. S. Negros no mundo que lutam por negros. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Brasília, n. 31, jan./jun. 2008, p. 69-86.

OLIVEIRA, Rachel de. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

PEREIRA, Edmilson A. Negociação e conflito na construção das poéticas brasileiras contemporâneas. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Brasília, n. 31, jan./jun. 2008, p. 25-52.

PINTO, Regina P. *O livro didático e a democratização da escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade de São Paulo/USP, 1981.

PINTO, Regina P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, n. 25, p. 159-177, 1997.

ROSEMBERG, F. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo, Global, 1985.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125-146, jan.-jun. 2003.

SALLES, Ecio. A Narrativa insurgente do hip-hop. ***Estudos de literatura brasileira contemporânea***. Brasília, n. 24, jul./dez. 2004, p. 89-109.

SILVA, Paulo V. B. e ROSEMBERG, Fulvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: Van DIJK, Teun (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 73-119.

SOUZA, Andréia L. A representação da personagem negra feminina na literatura infanto-juvenil brasileira In: SECAD/MEC (org.) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*.

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

VENÂNCIO, Ana C. L. *Literatura infanto-juvenil e diversidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2007.

ESCOLA E DISCRIMINAÇÕES: NEGROS, ÍNDIOS, CULTURA ERUDITA

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Universidade Federal de São Carlos

As leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 criam espaços para que nós, professores⁸, retomemos e exerçamos nosso papel de intelectuais, isto é, de mulheres e homens cidadãos, que se situam na articulação entre teoria e prática, que buscam ser elo entre o popular e o “erudito”, que reagem quando a injustiça se sobrepõe à justiça.

As referidas leis buscam atender demandas dos negros e dos povos indígenas por reparações que lhes são devidas em consequência dos crimes da escravização de indígenas e de africanos, das tentativas reiteradas de extermínio dessas populações, tanto fisicamente como por meio do desprezo de seus conhecimentos, ignorância de suas histórias e cegueira face a suas visões de mundo. A política de Estado estabelecida por essas leis reconhece, valoriza a diversidade da sociedade brasileira e atribui, aos sistemas de ensino, as escolas e seus professores, responsabilidade para o fortalecimento da democracia e formação de cidadãos íntegros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), criam condições legais para a implantação da Lei 10.639/2003 e oferece encaminhamentos para executar o previsto na Lei 11.645/2008. Cientes de sua responsabilidade, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), e a Secretaria Especial de Promoção de Políticas da Igualdade Racial estabeleceram, após consultas nas diferentes regiões do país, o Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares

⁸ Neste texto, a fim de não atrapalhar sua fluência, o termo professor, a não ser que se refira a um docente do sexo masculino, significa o conjunto dos corpos docentes que são formados por mulheres, maioria no ensino básico, e homens, em alguns casos, maioria no ensino superior. Para lembrar o leitor, aqui e ali, desdubro o termo em professoras e professores.

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL,2009).

Essas diretrizes, ao salientar que se dirigem a todos os cidadãos brasileiros, estabelecem que os professores além de qualificados para áreas de conhecimentos, devem receber “formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações”, a fim de se tornarem “sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas” (BRASIL, 2004, p. 11). Espera-se que os professores sejam agentes, no sentido de romper com o sistema meritocrático fundado em preconceitos e na manutenção de privilégios para alguns, o que implica em mudanças nos discursos, raciocínios, posturas (idem). Isto exige estratégias para desconstruir tanto o mito da igualdade racial, como estereótipos que desqualificam negros e indígenas, para conceber ações pedagógicas cujo objetivo seja valorizar a diversidade de modos de ser, viver, pensar, se comportar, aprender, formular conhecimentos (idem, p.12).

Como se vê, é tarefa das professoras e professores ir muito além da transmissão de conhecimentos. Ou melhor dizendo, lhes cabe, ao incentivar e criar condições para busca de conhecimentos, empenho para compreender, ajudar a superar, a evitar sofrimentos causados pela ridiculização de traços físicos, desqualificação de comunidades, de grupos étnico-raciais, depreciação de pertencimento religioso. O professor que assume sua função de intelectual se encontra em permanente exame e crítica da realidade em que ele e seus alunos vivem. Assim, por exemplo, questiona os discursos que proclamam as trocas interculturais, os casamentos inter-raciais como formas de mestiçagem que apagariam da sociedade os que são julgados inferiores – negros, indígenas - e cujas manifestações culturais são admitidas apenas como folclore. Busca, este professor, corrigir e fazer com que se desconstruam opressões, incompreensões, injúrias. Desta forma assume, no dia a dia com seus alunos, o previsto no Art. 208, IV da Constituição Federal, que garante serem, todos os cidadãos, portadores de singularidade irreduzível que deve ser

respeitada, valorizada na sua formação.

O mencionado Parecer CNE/CP 3/2004 destaca que cumprir o estabelecido por lei não é responsabilidade unicamente das professoras e professores. “Exige-se comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino” – conselho nacional de educação, ministério da educação, secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação, entidades mantenedoras de escolas privadas, estabelecimentos de ensino públicos e particulares, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores, e demais servidores (BRASIL, 2004, p. 26-27). Reconhece-se, assim, que o sucesso de tão importante política pública de reconhecimento e valorização das identidades, culturas e histórias dos negros e dos povos indígenas “depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens”; em outras palavras, todos os alunos – negros, indígenas, amarelos, brancos -, assim como seus professores, “precisam sentir-se valorizados” (BRASIL, 2004, p. 13).

Nestes termos, o Conselho Nacional de Educação alerta que a reeducação das relações entre negros e não negros, índios e não índios, depende de trabalho conjunto, de “articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam a escola” (p. 13). Depende também da decisão de enfrentar as dores e medos que têm sido gerados pelo racismo e por toda sorte de discriminações, sem busca de culpados, mas orientados pelo desejo de construir relações “étnico-raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (BRASIL, 2004, p. 14). Contrariamente ao que contestam alguns como Maggie (2005-2006), tão corajosa iniciativa não incitará ódios e segregações, mas “trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos

discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

Cabe salientar que “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar” (BRASIL, 2004, p. 15), pois os intelectuais não improvisam, mas analisam, discutem, comprovam, opinam, mostram possíveis direções. E como bem salienta Albert Memmi, em entrevista a Malka (1977), o intelectual busca referências na vida e no estudo, para assumir conduta ética, sempre tendo por base a realidade que examina, critica, busca compreender, a fim de torná-la sempre mais humana, justa, democrática.

Há posições, paradigmas, teorias, ideologias em que os intelectuais se apóiam para formar suas análises, interpretações, julgamentos, em busca da realização de um projeto de sociedade. Espera-se dos intelectuais que questionem a sociedade, com vistas a corrigir distorções, garantir direitos, suprimir desigualdades e que tomem posições contra injustiças. Com isto, conforme Gramsci (1979), Ory e Sirinelli (2004), Santos (2004), MKandawire (2005) entre outros, o intelectual é engajado, se associa a lutas, se torna militante de causas, age pelo aperfeiçoamento da democracia e respeito igual devido a todos os cidadãos. Portanto, o que torna uma pessoa um intelectual não é a quantidade de informações que acessa, nem os anos de estudos, mas sua capacidade de pôr, a disposição da luta por justiça, suas competências e conhecimentos. Experiências vividas com pessoas de diferentes pertencimentos sociais e étnico-raciais influenciam a produção de conhecimentos, posturas, ações dos intelectuais que para conduzir sua participação na sociedade, se dispõem a conhecer, respeitar as reivindicações e demandas dos movimentos e de ações sociais. Como se vê, pode-se ser professor, pesquisador e até mesmo receber a qualificativo de pensador, mas

não ser um intelectual, não no seu sentido pleno.

O grande desafio que professoras e professores intelectuais enfrentam, independentemente do nível de ensino em que atuam, é o de fazer com que seus alunos e alunas compreendam e passem a agir para que a nação brasileira, situada histórica e culturalmente na América Latina, no hemisfério sul, assuma sua condição de originária de povos indígenas, de africanos escravizados e seus descendentes, de europeus e de asiáticos e seus descendentes.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), prevêm que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, (. . .) se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil⁹, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização das salas de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadras de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 21).

Entre outras orientações, as referidas diretrizes apresentam princípios para servir de referências, junto a outras adotadas pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas. São, eles, “consciência política e histórica da diversidade, fortalecimentos de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p. 18-19). Procedimentos pedagógicos orientados por esses princípios, espera-se que conduzam, por exemplo: a igualdade básica das pessoas como sujeitos de direitos; “ao diálogo,

9 § 2º, Art. 26ª, Lei 9394/1996, introduzido por força da Lei 10639.

via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa”; “a afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida”; esclarecimento a respeito de “equivocos quanto a uma identidade humana universal”; “combate à privação e violação de direitos; “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (BRASIL, 2004, p. 20).

Educação, direito fundamental para o exercício da cidadania, requer, nos termos da Constituição Federal e da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecimento, respeito e valorização de todas as raízes culturais que constituem a nação, o que implica assumir que os direitos educativos de uns incidem sobre a formação de todos os cidadãos. Desta forma, no Brasil, ao tratar de educação, direito humano e constitucional, é preciso atentar, entre outras, para as demandas dos povos indígenas, que constituem 0,5% do total da população, e dos negros que são 49,5%, juntos constituem metade dos brasileiros. Assim, a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas dos afro-brasileiros, dos africanos e dos povos indígenas, nos termos das Leis 10639/2003 e 11465/2008, diz respeito a todos os brasileiros.

No entanto, instâncias da sociedade se mantêm impermeáveis, inclusive redes e instituições de ensino continuam orientando seus projetos, como se a nação fosse monocultural e todos deveriam se integrar a uma única visão de mundo, a um projeto de sociedade excludente. Enquanto isso, negros e indígenas fazem do acesso e realização de estudos em todos os níveis de ensino, um exercício de liberdade, espaço de crítica em que aprendem o que de mais significativo tem sido produzido na área de conhecimentos a que se dedicam e tentam produzir conhecimentos sobre e para seus povos, sobre e para a sociedade. Então, do seu ponto de vista, frequentar escolas, não é apenas uma conquista individual, é prática de militância,

que implica além de desempenho acadêmico e atuação na sociedade com autonomia, comprometimento social, liberdade de ser índio, de ser negro (SILVA, OLIVERA-ARAÚJO, 2009).

Sem dúvidas, a presença física e simbólica de negros e de indígenas nas instituições de ensino pressiona os planos políticos das instituições, os currículos, as relações pedagógicas. Repercute para a formação de todos, no sentido de que, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, se eduquem para atuar com comprometimento, competência, liberdade, na sociedade étnico-racialmente diversa que é a brasileira.

Segundo King (1999), referindo-se a experiências entre os estadunidenses, a presença, nos sistemas de ensino, dos até então excluídos dos bancos escolares e universitários pressiona para que se corrijam omissões, distorções, inadequações diante das alteridades que desafiam, para benefício da humanidade, o racismo, a ideologia do branqueamento, supremacias opressoras. Assim sendo, é de se prever que a implantação das Leis 10639/2003 e 11465/2008 ensejem novas aprendizagens e ensinamentos para exercer cidadania, de modo que cada um forje suas identidades nacional, étnico-racial, pessoal com serenidade, apreenda visões de mundo e transmita aquela que expressa mais fortemente os valores, posturas, atitudes que assume, os princípios que defende, as ações que empreende.

É complexa a tarefa de aprender e de ensinar em sociedades constituídas por diversidade social e étnico-social, como a brasileira. Requerem-se, do professor, competência e sensatez para não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres, para não ignorar que a sociedade brasileira projeta-se como branca, para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômica. A ocultação da diversidade no Brasil tem reproduzido, cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a idéia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático

ignorar o outro na sua diferença (SILVA, 2007).

Cursos, seminários, encontros têm sido realizados, desde os anos 1980, por todo o país, com vistas a corrigir o hábito de tratar, nas escolas e universidades, a experiência de ser europeu como uniforme entre os brasileiros e de desconhecer as experiências dos diferentes povos que constituem a nação, originários ou não do território hoje denominado Brasil .

Entre incontáveis oportunidades, em todo o país, de formação para professores, proporcionados por entidades do Movimento Negro ou com sua colaboração, estão os cursos. A título de exemplo, pode-se mencionar o realizado em 1991, em São Carlos/SP, cuja denominação foi adotada como título do presente artigo – *Escola e discriminações, negros, índios, cultura erudita*. Esta oportunidade de formação, a primeira em São Carlos, sobre a temática, foi proposta e realizada pelo Departamento de Metodologia do Ensino da UFSCar¹⁰ em parceria com a Delegacia de Ensino Prof. Elias João Ferrari¹¹ , com o objetivo de capacitar professores para que promovessem atitudes de respeito as culturas dos grupos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e classes sociais presentes nas escolas, por meio da organização de programas e materiais de ensino, cujo propósito fosse valorizar o diálogo entre diferentes culturas e a que a escola visa a transmitir. Foram docentes do curso, que teve 70 participantes, professores e professoras¹² negros, indígena, brancos. Para sua realização contou-se com a colaboração do Grupo de Cultura Afro-Brasileira da UFSCar (UFSCar, 1991).

Outro exemplo dos mencionados cursos é o encontro estadual de educadores – professores, funcionários administrativos, educadores populares, comunitários, de rua, normalistas – *A questão das relações raciais no Brasil* – promovido em memória da historiadora intelectual

10 Universidade Federal de São Carlos.

11 Órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na região de São Carlos.

12 Prof. Dr. Joel Rufino dos Santos (UFRJ), Prof. Mestre Marcos Rodrigues da Silva (Agentes de Pastoral Negros), Prof^a Dr^a Joyce Elaine King (Santa Clara University – USA), Prof^a Eliane Potigara (GRUMIN); Prof^a Dr^a Maria da Graça N. Mizukami (DME/UFSCar); Prof^a Mestre Marília L. Washington (DME/UFSCar); Prof^a Mestre Maria Célia Cota (DME/UFSCar); Prof^a dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (DME/UFSCar).

negra Beatriz Nascimento, em 1995, no Rio de Janeiro, pelo Sindicato dos Profissionais da Educação e parceiros¹³. Para atingir os objetivos, selecionaram-se artigos que, de diferentes perspectivas discutem a questão racial na educação, bem como histórias, lendas e contos que pudessem permear o cotidiano escolar “com críticas, mas também com prazer, com o lúdico, com a fantasia” e que tivessem em conta a diversidade étnico-racial da sociedade (Trindade e outros, 1995).

Como se vê, iniciativas para engajar professores em lutas contra ao racismo, discriminações, com a finalidade de que se reconheçam e respeitem a inegável participação dos povos indígenas e dos africanos escravizados e seus descendentes na nação brasileira, antecedem e criam condições para a promulgação das Leis 19639/2003 e 11465/2008¹⁴. Desde os anos 1980, secretarias de educação, por exemplo, dos estados da Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, criaram programas e promoveram cursos como os acima mencionados, que tiveram, para sua concepção, organização e desenvolvimento, a participação sobretudo de professoras negras e de professores aliados dos negros em suas lutas, além de militantes do Movimento Negro. Também nesta década, começam a se formar pesquisadores negros que trazem para produção científica pontos de vista dos negros. Ao lado de investigadores não negros passam, eles, a produzir conhecimentos relevantes, a fim de informar políticas públicas de combate ao racismo e a discriminações. Este contexto cria condições teóricas e práticas para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

¹³ Projeto diálogo entre Povos, Instituto de Pesquisas das Culturas Negras, Jornal Maioria Falante.

¹⁴ Entre outros, cabe consultar:

GONÇALVES, L. A. G. & GONÇALVES E SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, v. 15, p. 134 - 158, 2000.

SILVA, A. L. da. (Org). *A questão indígena na sala de aula; subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete B. (Orgs). *A temática indígena na escola, novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Assessoria de Educação Escolar Indígena; USP –Mari – Grupo de Educação Indígenas, UNESCO, 1995.

Esta decisão legal do Conselho Nacional de Educação, em seu papel de mediador entre a sociedade e o sistema e estabelecimentos de ensino, com vistas a garantir educação de qualidade para todos os brasileiros, cria condições para que se venha a superar visões, conforme mostra pesquisa de Túbero (2008), eivada de preconceitos e estereótipos a respeito de famílias negras, além de baixa expectativa em relação a alunos negros, o que tem ensejado pouco aproveitamento e incentivado evasões. Infelizmente, não é diferente a visão que muitos professores, fora da educação escolar indígenas, têm de seus alunos indígenas e de seus povos.

Professores e professoras são formados para dar acesso, nas escolas, ao que se considera cultura erudita. A aquisição destes conhecimentos para alunos oriundos de grupos empobrecidos, negros, indígenas, entre outros, é muitas vezes um fardo, pois têm de enfrentar desprezo, injustiças e para terem êxito precisam se submeter, enfrentar desqualificações, aderir idéias e propósitos nocivos a si próprios, ao grupo social, étnico-racial a que pertencem.

A formação inicial nem sempre tem contribuído para que futuros professores compreendam a importância que sua atuação poderá vir a ter para conservar ou combater e eliminar, racismos e discriminações. Raras são as oportunidades de estudos que os levam a reconhecer a diversidade étnico-racial como constitutiva de nossa sociedade, a se darem conta da crueldade com que frequentemente são engendradas as relações étnico-raciais (entre outros, SILVA, 1996; COTA, 1997; GOMES E SILVA, 2006; BEDANI, 2006). Cursos de formação continuada com o objetivo de preparar para o ensino de história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, mais recentemente organizados em cumprimento ao Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004), têm cada vez com mais competência buscado formar para educação das relações étnico-raciais. No entanto, como não se trata de apenas apresentar e discutir informações, exige, em muitos casos, mudança ética de posturas, atitudes, crenças, questionamento de conhecimentos e reformulação de propósitos.

Alguns depoimentos e observações ainda esparsas,

tentativas de acompanhar o trabalho de professores e professoras que participaram de tais cursos, leva a crer que as conclusões de Schütz, em 2002, ao buscar verificar como professores que haviam seguido algum curso sobre relações étnico-raciais, na cidade de São Carlos/SP, ainda valem. Esta pesquisadora, verificou que houve professores, independentemente da área de trabalho e estudos que assumiram posição no sentido de combater, desigualdades, racismo, discriminações de qualquer natureza; que outros, mais numerosos, não esqueceram de assinalar com atividades especiais as datas de 13 de maio e 20 de novembro; outros o fizeram se houvesse orientação de coordenador pedagógico; e finalmente, para outros, o curso valeu tão somente para obter certificado que permitiu promoção na carreira.

Tem-se tomado conhecimento de que por iniciativa de professores individualmente, na sua maioria professoras, ou em parcerias, mais raramente de escolas em seu conjunto, têm se realizado atividades sistemáticas de educação das relações étnico-raciais, por meio do ensino de histórias e culturas afro-brasileiras, africana e dos povos indígenas. Estas experiências ainda esparsas, são cada vez mais frequentes; é o que mostra concurso – *Educar para Igualdade Racial* – que premia experiências pedagógicas. Trata-se de iniciativa do Centro de Estudos de Trabalho e Desigualdades -CEERT, desde 2002, em São Paulo, com crescente número de candidaturas.

Não se trata, aqui, de proferir julgamentos, até porque a Resolução CNE/CP 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais em pauta neste artigo, determina em seu artigo 8º que os sistemas de ensino promovam “em atividades periódicas, com a participação das redes de escolas públicas e privadas, exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujos resultados deverão ser comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, aos respectivos Conselhos Estaduais e municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.” Cabe buscar,

junto a estas instâncias do sistema brasileiro de ensino, resultados dessas avaliações.

Enquanto aguardamos os resultados dessas avaliações, convém chamar a atenção para o fato de que, conforme Douglas V. C. da Silva (2009), raramente o professor pondera sobre as tensões e não raras vezes crueldades das relações étnico-raciais. Nestas relações, como em outras – por exemplo, de gênero, classe social, faixa etária - todos nós vamos nos formando e informando.

A origem da educação das relações étnico-raciais se dá nas experiências, vividas no ambiente da família, da comunidade, da prática docente e no contato com a mídia. (. . .). É na experiência que os processos educativos, ao longo da vida, geram conhecimentos, valores e são perpassados por ideologias, elementos que orientam as relações vividas com os/as outros/as. Essas aprendizagens podem levar ao estabelecimento de relações pautadas em hierarquias raciais e também a procura por superar preconceitos e em engajamento em lutas contra o racismo e discriminações (p.190).

O constituir-se de mulheres e de homens se processa em encontros e desencontros na vida cotidiana, quando vão construindo os significados que passam a orientar sua visão a respeito das outras pessoas e sua maneira de com elas se relacionar. Desta forma, constroem-se tanto posturas sexistas, homofóbicas, racistas, como disponibilidade para compreender pontos de vista distintos dos próprios, esforço para reconhecer direitos, empenho para analisar, criticar e modificar relações sociais e étnico-raciais, tendo em conta pontos de vista de todos os implicados (SILVA, 2009). Moore (2007) ensina relativamente a efeitos de atitudes racistas que “o racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-os inevitavelmente à trivialização e banalização”.

Para explicar desigualdades, em particular as educacionais,

sistemas de ensino e muitos professores repetem que não se trata de raça, de etnia, mas de competências, ignorando que as condições e oportunidades de educação entre diferentes grupos étnico-raciais são muito distintas, com nítidas vantagens para brancos e desvantagens para negros e indígenas. Como bem salienta, Arber, diante das relações étnico-raciais vividas na Austrália entre brancos, aborígenes, indianos e outros migrantes: “*Ignorar a materialidade da definição de raça é negar as formas como raça estrutura e faz intermediação na atividades diárias, individuais e dos grupos* (ARBER, 2006, p.12).”

O professor que assume sua condição de intelectual não é indiferente às desigualdades e sofrimentos fomentados por relações étnico-raciais que valorizam pessoas brancas e depreciam negros e indígenas. E, por se esforçar para assumir incondicionalmente conduta ética, não se faz indiferente ao sofrimento de qualquer pessoa que viva situações de opressão. Não camufla posições e enfrenta o desafio de apoiar marginalizados para se incluírem numa sociedade, que os exclui, sem se deixar assimilar.

Neste caso, a sabedoria dos excluídos, pode ser-lhe útil. Vejamos o que disseram participantes dos debates ocorridos na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - Regional de Mato Grosso, em 2009:

Tem que fazer o melhor para todo mundo. Você tem que pensar para todo mundo. Quanto tem dúvidas, pergunta para que entende mais. É preciso saber conversar com a pessoa certa. Tem que conhecer e dominar a estrutura (Liderança Indígena).

Com educação a gente conhece outros mundos e fortalece o nosso. (Miriam Wakiwi).

Queremos participação: nossa idéia, pensamento, sentimento colocados. (Mulher indígena).

Vejamos também afirmações de militantes do Movimento Negro, coletados em diferentes ocasiões:

O crime cometido com o tráfico e a escravidão é irreparável. Tem-se que engajar o diálogo para libertação das opressões, por meio educação. (Senadora Christianne Taubira¹⁵, no Seminário Internacional - Saídas da Escravidão e Políticas Públicas, em Brasília, 2005).

Nossa negritude é condição que nos abre para o mundo. Queremos respeito mútuo. (Prof^a Dr^a Ana Célia da Silva, em debates no II Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 2002.)

É preciso limpar ouvidos e olhos viciados pelo racismo. (Participante no 8º SENENAE - Seminário de Entidades Negras na Área da Educação, em Vitória/ES- maio de 2009).

Há a idéia errada de lacuna cultural a respeito dos negros e também dos indígenas. É preciso superar sistema de valores que valoriza a branquidade e deprecia a negritude. (Regina Conceição, em reunião de estudos para redação das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de histórias e culturas dos afro-brasileiros, dos africanos e dos povos indígenas, com vistas a orientar as escolas da rede municipal de São Carlos - 2009).

Complexa, mas não impossível, a tarefa das professoras e dos professores intelectuais, particularmente nos esforços para instituir conhecimentos, respeito e valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas. São incomensuráveis os aportes que suas posturas, atitudes, ações poderão trazer para frear preconceitos, desqualificações, hierarquizações, para permitir que todos se sintam realmente integrantes da sociedade formada

¹⁵ Representante da guiana no parlamento francês, autora da lei que, em 2001, reconheceu o tráfico e a escravidão como crimes hediondos contra a humanidade e estabeleceu o ensino de sua história nos estabelecimentos de ensino.

por raízes étnico-raciais diversas. Seu trabalho é indispensável para ajudar a construir pontes entre distintos pontos de vista, compreensões do viver e do relacionar-se com outras pessoas, entre peculiaridades e similaridades de grupos étnico-raciais, entre suas culturas e a cultura, os conhecimentos científicos, que escolas e universidades devem transmitir e elaborar.

O professor intelectual está na base do aperfeiçoamento da democracia, da formação plena dos cidadãos e cidadãs, pois abala e propõe ações para processos educativos, prevenindo-se para não se valer, a título de promover inclusão, de estratégias de assimilação de todos à denominada cultura erudita. O impulso para lhe restituir a ação própria de intelectual vem dos movimentos sociais – movimento negro, indígena, de pessoas em luta pela terra, entre outros. O que podemos aprender com eles? O que eles podem aprender conosco?

O diálogo nos termos em que não cansou de insistir Paulo Freire (1978, entre outras obras) e também Fiori (1986), Dussel (2000) é instrumento indispensável do professor intelectual. A paciência e atenção que são requeridas de um intelectual, faz com que o professor ouça, se interrogue no silêncio de suas reflexões, diga sua palavra, sua posição, seus questionamentos, integre e ofereça compreensões. Como se vê, o professor intelectual não está restrito a seus livros e sua sala de aula. Quando fecha a porta desta da sala não é para se isolar, mas para concentrar energia sua e de seus alunos, com o propósito de melhor compreender os pontos de vista que tecem a sociedade e para trabalhar no sentido de que se complementem, se aperfeiçoem, a fim de que todos se sintam presentes e respeitados. E quando abre a porta é para fecundar a escola, a comunidade, e pouco a pouco a nação, com solidariedade, respeito no sentido de fortalecimento da dignidade de cada pessoa, de cada grupo étnico-racial. Tudo isto sem descuidar do acesso e domínio da cultura que se diz erudita e da criação de canais de trocas com as culturas designadas como populares.

REFERÊNCIAS

ARBER, Ruth. Speaking of race and ethnic identities: exploring multicultural curricula, *Journal of Curriculum Studies*, v. 37, n. 6, pp. 633-652, UK, Routledge, 2006.

BEDANI, Vanessa Mantovani. *O curso de Pedagogia e a diversidade étnico-racial, trilhando caminhos*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2006. (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004. (www.mec.gov.br/cne)

_____. Resolução CNE/CP 1/2004 *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004. (www.mec.gov.br/cne).

BRASIL. Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2009.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación*. 3. ed. Madrid : Trotta, 2000.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, v. 11, n. 1. Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1978.

KING, Joyce E. In search of a method for liberating education and research: the half (that) has not been told. In: GRANT, Carl, A.

multicultural research; a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation. Philadelphia, Falmer, 1999, p.101-119.

MAGGIE, Ivone Uma nova pedagogia racial? *Revista USP*, São Paulo n. 68, p.112-116, Dec./Feb. 2005-2006.

MKANDAWIRE, Thandika, org. *African Intellectuals; rethinking Politics, Language, Gender and Development*. Dakar, CODESRIA, London, ZED, 2005.

MALKA, Victor. *Conversaciones com Albert Memmi*. El papel del intelectual en el desarrollo de la identidad colectiva. Buenos aires, Timerman, 1977.

GOMES, Nilma L. & SILVA, Petronilha B. G. O desafio da diversidade. In: _____. *Experiências étnico-raciais para formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A, 1979.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade; novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte, Mazza, 2007.

ORY, Pascal & SIRINELLI, Jean François. *Les intellectuels en Franc ; de l'affaire Dreyfus à nos jours*. Paris, Perrin, 2004. (Primeira edição, 1987).

SANTOS, Joel Rufino. *Épuras do social: como podem os intelectuais trabalhar para os pobres*. São Paulo: Ed. Global, 2004.

SILVA, Douglas Verrangia C. da. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2009. (Tese de Doutorado).

SILVA, Petronilha B. G. e & OLIVERA-ARAÚJO, S. Stella. Achieving quality education for Indigenous peoples and Blacks in Brasil. In: BANKS, Jame A. , org. *The Routledge International companion to Multicultural Education*. New York, London, Routledge, 2009. p. 526 – 539.

_____. *Interculturalidade e relações étnico-raciais*. Anais do XII Congresso da Associação pour la Recherche Interculturelle –ARIC, 2009. www.aric2009.ufsc.br

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação* (Porto Alegre), v. 30, p. 489-506, 2007.

_____. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. Org. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

SCHÜTZ, Kátia. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: OLIVEIRA, Iolanda & SILVA, Petronilha B. G. e org. *Negro e educação: identidade negra – pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro, ANPED, Ação Educativa, 2002.

TRINDADE, Azoilda; CAMPOS, Luciene; RIBEIRO, Janete; LUIZ, Cecília; TOCO, Gerson. org. *Encontro Estadual de Educadores - A questão das relações raciais na educação*. Rio de Janeiro, Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, 1995. (Apostila).

UFSCar – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Departamento de Metodologia do Ensino. *Proposta de aprimoramento – Escola e discriminações: negros índios, cultura “erudita”*. São Carlos, 1999.

AS DIFERENÇAS FAZEM DIFERENÇA? COTIDIANO ESCOLAR, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Vera Maria Candau

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Introdução

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência - física, simbólica, o *bullying* -, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas com deficiência, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como nas nossas escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre os educadores e educadoras. Como afirmou um professor numa das pesquisas que realizamos recentemente, “as diferenças estão bombando na escola”.

Por outro lado, inúmeros têm sido os estudos e pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos(as) com determinadas marcas identitárias são negados(as), objeto de discriminações e excluídos no cotidiano escolar.

Neste sentido, gostaria de fazer referência aos resultados da pesquisa, *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar* (2009), realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Universidade de São Paulo, e apoiada pelo INEP. A referida investigação foi coordenada pelo professor José Afonso Mazzon e teve por objetivo analisar, de maneira global a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas, de forma a descrever um quadro consolidado que sirva de base para a avaliação de ações globais no campo da promoção da diversidade. O trabalho compreendeu um estudo quantitativo por meio de um *survey* aplicado em 500 escolas de todo o país junto a estudantes, professores(as) do ensino fundamental e médio, diretores(as), profissionais de educação que atuam nas escolas e pais, mães e responsáveis por alunos(as), que sejam

membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres. Entre os resultados obtidos, gostaria de assinalar os altos índices de discriminação e preconceito nas escolas investigadas entre todos os atores e, além disso, o fato de que escolas em que os escores que medem o preconceito e práticas discriminatórias apresentam valores mais elevados tendem a apresentar médias menores na Prova Brasil.

Esta realidade obriga que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Esta proposta supõe, na linha de pesquisa que venho desenvolvendo, incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos. Esta reocupação não é algo secundário ou que se justapõe às finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas.

Neste sentido, o presente trabalho quer oferecer elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana. Parte da tese de que superar as situações acima mencionadas exige um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural.

IGUALDADE? DIFERENÇA? DE QUE ESTAMOS FALANDO?

Nos trabalhos de pesquisa que tenho desenvolvido nos últimos anos através do GECEC - Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio -, a relação entre igualdade e diferença tem sido um foco central. Muitos foram os estudos realizados por diversos membros do grupo, mas uma questão se revelou presente em todos: a polissemia dos termos igualdade e diferença, detectada em entrevistas individuais, grupos

focais, observações e narrativas plurais de diferentes educadores e educadoras.

Sem dúvida a afirmação de uma professora, "aqui são todos iguais", resposta à pergunta "como você lida com as diferenças na sua sala de aula?", é recorrente e expressão de uma cultura escolar construída sobre a afirmação da igualdade, legado da lógica da modernidade, que impregna os processos educacionais.

A conhecida pesquisadora argentina Emilia Ferreiro (2001) se expressa sobre esta questão e, se referindo ao contexto latino-americano, bem como à dificuldade da escola pública dos nossos países, desde o início de sua institucionalização, de trabalhar com as diferenças, afirma:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (apud Lerner, 2007, p.7).

De fato, nas narrativas dos professores e professoras, no contexto das pesquisas realizadas, predominavam depoimentos em que a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o uniforme até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja "igual", isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as

diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural, marcado pelo que Luisa Cortesão (1999) intitula de “daltonismo cultural.”

Quanto ao termo diferença, nos depoimentos dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivildade, os(as) que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores(as) têm de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas.

Igualdade e diferença constituem, assim, em geral, nas narrativas analisadas, universos semânticos polissêmicos, que se contrapõem, explícita ou implicitamente.

No entanto, considero importante afirmar que a articulação entre igualdade e diferença constitui uma questão que permeia todo o trabalho de pesquisa que venho promovendo, assim como a busca de construção de processos educativos que a tenham no centro de sua dinâmica. Considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização.

O que estou querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos(as). No entanto, esses

todos(as) não são padronizados(as), não são os(as) “mesmos(as)”. Têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Esta articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas, e está no centro do debate contemporâneo sobre Direitos Humanos.

DIREITOS HUMANOS: A TENSÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA

O discurso sobre os Direitos Humanos tem uma longa trajetória histórica e está intimamente relacionado com as lutas sociais. No entanto, a configuração que adquiriu está fortemente marcada pelas referenciais da modernidade, tendo no centro de sua construção a questão da igualdade, da liberdade e da universalidade. Hoje, vários grupos questionam a pertinência desta construção e se perguntam se esta pode ser referência para se reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento.

Assumo a posição que afirma a atualidade e da relevância dos Direitos Humanos, mas acredito, em sintonia com o sociólogo Boaventura Sousa Santos, professor da Universidade de Coimbra, que é necessária uma ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade. Sua tese é de que,

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais (Santos, 2006, p. 441-442). (1)

Para Santos, a construção dos direitos humanos foi feita dentro

da perspectiva que ele chama de *localismo globalizado*. Esta era a matriz hegemônica própria da modernidade, claramente presente no expansionismo europeu, portador da “civilização” e das “luzes”. É esta a ótica que tem predominado até hoje, com diferentes versões.

No entanto, o que ele chama de *cosmopolitismo insurgente e subalterno* é um dos processos que caracterizam a globalização que nasce de baixo para cima. Essa globalização surge dos grupos locais, das organizações da sociedade civil, nos movimentos sociais, dos temas que nascem verdadeiramente das inquietudes dos diferentes atores sociais.

Nesta perspectiva, segundo o autor (Santos, 2006, p. 445-447), para que os direitos humanos possam verdadeiramente ser ressignificados hoje, numa perspectiva que não nega as suas raízes, não nega a sua história, mas quer trazê-los para a problemática atual, eles terão que passar por um processo de reconceitualização e, nesse processo, o diálogo intercultural é imprescindível. Esse diálogo vai exigir o desenvolvimento do que ele denomina uma *hermenêutica diatópica* (2).

Para o desenvolvimento do presente trabalho, o que me parece importante assinalar é que a afirmação dos direitos humanos hoje passa pela necessidade de uma ressignificação desses direitos, em que a articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural são aspectos fundamentais. Nesta perspectiva, os processos educacionais são de especial relevância.

CONSTRUINDO UMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL QUE ASSUMA A ARTICULAÇÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA

A educação intercultural tem tido nos últimos anos, no continente latino-americano, um amplo desenvolvimento, tanto de ponto de vista dos movimentos sociais, quanto das políticas públicas e da produção acadêmica. Na ampla revisão teórica que venho realizando sobre o tema, fica evidente que a expressão educação intercultural admite

diversas leituras, tendo por ancoragem múltiplos referenciais teóricos.

Em recente trabalho apresentado no *XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)*, realizado em Florianópolis, em 2009, Catherine Walsh, professora da Universidad Andina Simon Bolívar (sede do Equador) e especialista no tema, em sua palestra de abertura do evento, distingue três concepções principais de educação intercultural. A primeira intitula de *relacional* e refere-se basicamente ao contacto e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. Esta concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas. No que diz respeito às outras duas posições, baseando-se em Fidel Tubino (2005), filósofo peruano, a referida autora descreve e discute a interculturalidade funcional e a crítica. Parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal. Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Este constitui o interculturalismo que qualifica de *funcional*, orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. No entanto, colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade *crítica*. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Situo-me na perspectiva da interculturalidade crítica. Tendo esta como ponto de partida para os trabalhos promovidos pelo GECEC, propus que construíssemos coletivamente uma concepção de educação intercultural que servisse de referência comum para os trabalhos da equipe e, com este objetivo, optei pela metodologia dos mapas conceituais.

Esta teoria teve sua origem nos anos 1970, com os trabalhos de Joseph Novak, pesquisador estadunidense, especialista em psicologia cognitiva. Tem por base a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Novak concebe os mapas conceituais como ferramentas cujo principal objetivo é organizar e representar o conhecimento. Os mapas conceituais têm sido utilizados para diferentes finalidades: organização de sequências de aprendizagem, estratégias de estudo, construção de instrumentos de avaliação escolar, realização de pesquisas educacionais, entre outras.

Segundo Novak e Cañas (2005), os mapas conceituais são estruturados a partir de conceitos fundamentais e suas relações. Usualmente, os conceitos são destacados em caixas de texto. A relação entre dois conceitos é representada por uma linha ou seta, contendo uma palavra ou frase de ligação. Esta ferramenta está orientada a reduzir e concentrar a estrutura cognitiva subjacente a um dado conhecimento, visibilizando os elementos básicos dessa estrutura e permitindo analisar seus elementos fundamentais.

Tendo esta perspectiva como referência, contruímos coletivamente um mapa conceitual da expressão educação intercultural. A questão focal que orientou nossos trabalhos foi: em que consiste a educação intercultural? Com este ponto de partida, durante o primeiro semestre de 2009, realizamos encontros semanais do GECEC em que fomos trabalhando coletivamente as diferentes etapas do desenvolvimento do mapa conceitual.

O passo fundamental consistiu em definir as categorias básicas. Depois de vários encontros, chegamos a assumir consensualmente que eram as seguintes: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas.

A primeira categoria, *sujeitos e atores*, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais, quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias **entre** diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Quanto à categoria de *saberes e conhecimentos*, convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que denomino conhecimentos está constituído por conceitos, idéias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos.

Com Koff (2009, p. 61), que “acredito que a discussão se os termos saber e conhecimento são sinônimos ou não, podem ou não ser usados indistintamente, o mais importante é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los”. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.

A categoria *práticas socioeducativas*, referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem.

Favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

A quarta categoria, *políticas públicas*, aponta para as relações dos processos educacionais e o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que veem se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as questões socioeconômicas das culturais e apóia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, do micro ao macro, na perspectiva de uma democracia radical.

Tendo presente as categorias básicas do mapa conceitual e as subcategorias propostas para cada uma delas, passou-se a propor palavras de ligação entre elas. Uma vez construídas as categorias e subcategorias, foi montada a síntese do mapa conceitual, que apresento em anexo. Certamente o mapa conceitual que elaboramos pode ser expandido, discutido e complexificado.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, DIREITOS HUMANOS E COTIDIANO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo o início do nosso trabalho. Manifestações de preconceito, discriminação e violência se multiplicam em número crescente em muitas de nossas escolas. Desafiam as práticas habituais do cotidiano escolar. Como educadores e educadoras ficamos perplexos(as) e muitas vezes nos sentimos impotentes. Algumas iniciativas são tomadas, de caráter pontual, dirigidas a grupos determinados, em momentos específicos do ano escolar, projetos que abordam temas concretos são implementados. Mas os desafios permanecem e, em muitos casos, se agravam...

Neste texto, defendo a tese de que é a lógica que configura a cultura escolar que temos de afetar e reconstruir, se queremos

trabalhar em profundidade esta problemática. Trata-se de promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, inclui a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extra-classe, o papel do(a) professor(a), a relação com a comunidade etc.

Estamos como educadores e educadoras desafiados(as) a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. A naturalização é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática, que invade e povoa nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais. Trata-se de questionar esta realidade. Também é fundamental desvelar e questionar os sentidos de igualdade e diferença que permeiam os discursos educativos. Outro aspecto imprescindível é problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares. Desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes. Estamos desafiados a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito à educação de todos(as). Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar. Outro aspecto que considero também fundamental se relaciona com o resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento importante nesta perspectiva são as histórias de vida dos sujeitos e das diferentes comunidades

socioculturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. Um último núcleo de desafios que gostaria de assinalar tem como eixo fundamental promover experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e se expressar. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Também estamos chamados(as) a favorecer processos de “empoderamento”, tendo como ponto de partida liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa, cada aluno, cada aluna tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias que se situam nesta perspectiva. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais.

Trata-se de uma tarefa de longo prazo, mas, ao mesmo tempo, podemos colocá-la em prática hoje, no nosso contexto educacional específico. De fato, já existem muitos educadores e educadoras comprometidos(as) com ela. Estamos convidados(as) a fortalecer esta ação coletiva, na nossa escola e nos movimentos sociais. Sabemos que a escola não é onipotente. Mas acredito que, articulando suas ações com as de outros atores sociais, muito poderemos contribuir para a construção de uma educação e uma sociedade mais igualitárias e democráticas.

NOTAS

(1) O autor distingue quatro formas de globalização: *localismo globalizado* – processo pelo qual determinada realidade local é globalizada com sucesso; *globalismo globalizado* – impacto nas condições locais das práticas transnacionais; *cosmopolitismo insurgente e subalterno* – resistência organizada transnacionalmente contra os localismos globalizados e os globalismos localizados; e o *patrimônio comum da humanidade* – emergência das lutas transnacionais por valores ou recursos que são tão globais como o próprio planeta. Ele caracteriza as duas primeiras como *globalização hegemônica, de cima para baixo*, e as duas últimas como *globalização contra-hegemônica ou a partir de baixo* (Santos, 2006, p. 417-421).

(2) “A hermenêutica diatópica baseia-se na idéia de que os *topoi* [para o autor “os *topoi* são os lugares comuns retóricos mas abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos 2005, p.447)] de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem [...]. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico (Santos, 2006, p. 448).

REFERÊNCIAS

CORTESÃO, Luisa e STOER, S. “*Levantando a Pedra*”: da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e *Escolas, Conhecimentos e Culturas: trabalhando com projetos de investigação*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

LERNER, Delia. Enseñar en la Diversidad; Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, v.26, n.4, dez. 2007.

MAZZON, José Afonso (coord.). *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas-USP e INEP, 2009.

NOVAK, J. e CAÑAS, A. Building on new constructivist ideas and map tools to create a new model for education. In: NOVAK, J., CAÑAS, A. & GONZÁLES, F. M. (eds). *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*. Pamplona, Spain, 2004. Disponível em: <http://cmc.ihmc.us/papers20040285>; acessado em 7 de janeiro de 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político; Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Peru, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima->

ponen-02.html; acessado em 15 de outubro de 2009

WALSH, Catherine Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle*. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

ANEXO

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: SÍNTESE DO MAPA CONCEITUAL

