



Fazer • Volume 18

Educativo

EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E SOCIEDADE:
aproximações entre a formação de
professores/as, afetos discentes e
valores comunitários

Maria Saraiva da Silva
Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Rita de Cássia Souza Félix Batista
Francisco Valdemir Acioly Guedes
(Orgs.)

EDIÇÕES
INESP



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Fazer Educativo

Volume 18

**EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E
SOCIEDADE: aproximações entre
a formação de professores, afetos
discentes e valores comunitários**

(autores)

Edna de Brito Amaral Fauston Negreiros

Erbenia Maria Girão Ricarte

Flávio Muniz Chaves

Francinalda Machado Stascxak

Francisco Ari de Andrade

Francisco Mirtiel F. Moura Castro

Gilson Carlos Caridade

Juliana Silva Santana

Leonardo Alex Ribeiro

Leonardo Ribeiro

Maria Edilene de Sousa

Rafael Guimarães Costa

Rafael Marques Gonçalves

Rosivalda dos Santos Barreto

Silvia Maria Vieira dos Santos

Williana Freitas de Oliveira

Fazer Educativo

Volume 18

EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E SOCIEDADE: aproximações entre a formação de professores, afetos discentes e valores comunitários

Maria Saraiva da Silva
Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Rita de Cássia Souza Félix Batista
Francisco Valdemy Acioly Guedes
orgs.



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará

Fortaleza-ceará

2018

Copyright © 2018 by INESP

Presidente

Thiago Câmpelo Nogueira

Assistente editorial

Andréa Melo

Revisão

Lucia Jacó

Marluce Studart

Marta Lêda Miranda

Projeto gráfico e diagramação

Mário Giffoni

Impressão

Gráfica do Inesp

Montagem

Carolina Molfese

Coordenação de impressão

Ernandes do Carmo

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Catalogado na Fonte por: Daniele Souza do Nascimento CRB-3/1023

E21 Educação, docência e sociedade: aproximação entre a formação de professores, afetos discentes e valores comunitários / organizadores, Maria Saraiva da Silva ... [et al.]. -- Fortaleza: INESP, 2018
253p. ; 21 cm. -- (Fazer Educativo; 18)

ISBN:

1. Educação. I. Silva, Maria Saraiva da. II. Ceará. Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado. III. Título. IV. Série.

CDD 370

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro,
desde que citados autores e fontes.

INESP

Av. Desembargador Moreira, 2807

Ed. Senador César Cals de Oliveira, 1º andar

Dionísio Torres

CEP 60170-900 – Fortaleza - CE - Brasil

Tel: (85)3277.3701 – Fax (85)3277.3707

al.ce.gov.br

Apresentação

Como bem expuseram seus organizadores, esta Coleção é uma maneira de confrontar experiências sobre o fazer educativo. Sugere revitalizar a educação e despertar os agentes escolares para a realização de diferentes e necessárias propostas educacionais. É exatamente por essas características que a obra vem preencher um vazio existente no cenário das publicações atuais da área. Sua meta é ousada, mas plenamente possível: a transformação e transposição de conhecimentos para a justiça social.

Organizada pelos doutores Estanislau Ferreira Bié e Henrique Cunha Júnior e pela mestra Maria Saraiva da Silva, a Coleção O Fazer educativo conta com 20 variados e inéditos títulos assinados por pesquisadores e docentes e será disponibilizada em formato digital, o que a torna, ainda, mais atual e possibilita um alcance bem maior de leitores.

Trabalhando para qualificar o debate em torno da educação e das demais questões de interesse público, a Assembleia Legislativa do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp, disponibiliza esta obra à população cearense com o intuito de divulgar as experiências acadêmicas, estimular mais as produções e levar a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre o fazer educativo.

Dep. José Albuquerque

Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

Conselho Editorial Científico

Dr. Alcides Fernando Gussi
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dra. Clarice Zientarski
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dra. Dawn Duke
University Tennessee/EUA – UT

Dr. Estanislau Ferreira Bié
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dr. Henrique Cunha Junior
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dr. Ivan Costa Lima
**Universidade da Integração In-
ternacional da Lusofonia Afro-
-Brasileira-UNILAB**

Dr. João Batista de Albuquerque
Figueiredo
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Dr. João Marcus Figueiredo Assis
**Universidade Federal do Estado
do RJ - UNIRIO**

Dr. Moacyr Gonçalves de Aquino
Junior
**Universidade de San Lorenzo -
UNISAL**

Dr. Nardi Sousa
**Universidade de Santiago/Cabo
Verde – US**

Dr. Oséias Santos de Oliveira
**Universidade Tecnológica Federal
do Paraná – UTFPR**

Ma. Ana Cláudia Silva Farias
**Universidade de Fortaleza – UNI-
FOR**

Ma. Maria Saraiva da Silva
**Universidade Federal do Estado
do RJ – UNIRIO**

Ma. Samia Paula dos Santos Silva
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Ma. Marlene Pereira dos Santos
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Ma. Maria Socorro Pimentel
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Me. Theóphilo Michel Á. Cabral
Beserra
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Raul Monte dos Anjos
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Esp. Francisco Valdemir Acioly
Guedes
**Universidade Federal do Ceará –
UFC**

Esp. Solange Lima Simão Bié
**Instituto Superior de Ensino Sem
Fronteiras – ISESF**

Esp. Edivar Barbosa dos Santos
**Instituto Superior de Ensino Sem
Fronteiras – ISESF**

**A Coleção do Fazer Educativo foi
avaliada e facultada por colabora-
ção ad hoc.**

Prefácio

Refletir sobre os caminhos e descaminhos da educação, realizar um intercâmbio de experiências bem sucedidas relacionadas à área, e pensar novas formas de obtenção de conhecimento formam o tripé de ações que devem passar por atualizações constantes.

A Coleção "Fazer Educativo" vem cumprir esse papel e ainda pretende ir além, quando propõe despertar os agentes escolares para a realização de diferentes e necessárias propostas educacionais. Com meta arrojada, mas possível, a coleção visa à transformação e à transposição de conhecimentos para a promoção da justiça social.

A Assembleia Legislativa do Ceará, por meio de seu Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp disponibiliza esta obra à população cearense, com o intuito de divulgar as experiências acadêmicas, estimular mais produções e levar a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre o fazer educativo.

Thiago Campêlo Nogueira

*Presidente do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp*

Coleção do Fazer Educativo

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos e tornar-se o fazer educativo na rotina das transposições desses históricos conhecimentos para professores e estudantes na atualidade, suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais na atual conjuntura do estado brasileiro.

Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares frente à organização metodológica da educação em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender, a "Coleção do Fazer Educativo", com vinte títulos compostos em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* têm por objetivo apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil em suas diversas modalidades nas alíneas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que suscitaram políticas públicas de alcance às demandas sociais ignoradas e as especificidades didáticas e curriculares para grupos anteriormente excluídos.

Para a construção dessa tarefa, em primeira instância, houve a motivação de um grupo de professores na busca por uma agência que se prontificasse a editar uma coletânea de atualização educativa que tenha em seu conteúdo as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes agentes na educação escolar e universitária.

Frente a isso, e da união de vários atores-autores, surgiu a idealização de rever e atualizar questões que permeiam vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo, intentando oferecer progresso às ins-

tituições e ao progresso da nação brasileira o resultado de anseios de professores, através do conhecimento que possuem, e da doação a quem o busca, e estes, posteriormente, darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais em uma teia das forças de trabalho nas profissões diversas as quais o país necessitar, tendo em vista o que conquistaram.

Nesse caso, a conquista dos títulos universitários é resultado de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práticas. Sonho de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. A publicação das produções intelectuais da pesquisa tem custos pessoais de elaboração, revisão, impressão de artigos, pôsteres e participação em seminários e congressos. A elaboração, edição e publicação de um livro, então, é um desafio que só pouquíssimos superarão, pois, é um processo que precisa ser bem elaborado e reelaborado.

Por haver tantos pormenores, é que a Coleção do Fazer Educativo surgiu, inicialmente, como idealização dos/da professores/a, organizadores/a Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Ma. Maria Saraiva da Silva como proposta de revisão e revitalização da educação na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos à realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências.

Essa coleção, em sua variedade de temas, enseja segundo os/as organizadores/as chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e que o fazer didático dos/as docentes possa estar amparado por bases teóricas sólidas.

Os títulos além de revisões da história da educação brasileira contemplam temas inéditos, que se adequam ao tempo presente em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais e os modifiquem.

As coletâneas foram estruturadas por trinta organizadores professores/as doutores/as, mestres/as e especialistas e duzentos e oitenta e oito autores, com trabalhos prove-

nientes de várias universidades com os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes e fazeres experienciados. São condutas curriculares que, por suas posturas, apresentam-se na história e memórias educativas como caminhos a seguirem modificando-se quando novos conhecimentos forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados.

Da educação de crianças à educação com adultos, as pedagogias e as docências são apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e meios de ambientes saudáveis.

A Coleção do Fazer Educativo, como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais.

Compreendemos que a justiça social para a educação em estado democrático de direito, no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas, tendo dentre as causas, as transmutações políticas partidárias que definem, constantemente, as posições para cada seguimento de ensino. São idas e vindas que avançam e, por vezes, retrocedem, carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecer mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas na prática docente.

O Fazer Educativo requer do/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. Tornar-se responsável pela motivação do aprendizado de quem, sem apoio familiar e social, espera da escola e dos/as professores/as o melhor.

Educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que

a dignidade, o respeito, e o amor nasçam, floresçam e deem os frutos da prosperidade.

Os organizadores

Sumário

Introdução	15
CAPITULO 01	17
DOCÊNCIA E ESTRESSE OCUPACIONAL ENTRE OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA - Gilson Carlos Caridade Leonardo Alex Ribeiro	
CAPITULO 02	36
ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO MUSICAL NO CONGADO EM SÃO JOÃO DEL-REI - Amana da Veiga Santos	
CAPITULO 03	46
A PERCEPÇÃO DA PESQUISADORA: um estudo das culturas juvenis no bairro jangurussu a partir das meninas do rap - Cícera de Andrade Pontes	
CAPITULO 05	65
EDUCAÇÃO DA AFETIVIDADE PELA RELIGIOSIDADE ATRAVÉS DOS AFROCONFETOS: as africanidades tecidas por jovens negros de Fortaleza - Silvia Maria Vieira dos Santos	
CAPITULO 05	81
PERCEPÇÕES SOBRE AS CULTURAS JUVENIS NA PERIFERIA DE FORTALEZA: no bairro Jangurussu analisamos as experiências dos meninos de Deus - Cícera de Andrade Pontes	
CAPITULO 06	99
CAPANEMA, UM POLÍTICO ENGAJADO COM O PROJETO VARGUISTA PARA ALÉM DO ESTADO NOVO (1934-1959): para além da educação escolar - Rafael Guimarães Costa Flávio Muniz Chaves	

CAPITULO 07	113
DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: trajetórias, identidades e percursos - Francisco Ari de Andrade Erbenia Maria Girão Ricarte	
CAPITULO 08	130
BOM JUÁ NA TRAJETÓRIA DO SURGIMENTO DOS BAIROS NEGROS EM SALVADOR – BAHIA - Rosivalda dos Santos Barreto	
CAPITULO 09	151
SABERES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE FORMADORES - Juliana Silva Santana Francinalda Machado Stascxak	
CAPITULO 10	168
SUCESSO ESCOLAR E SOCIOLOGIA: uma revisão sistemática - Edna de Brito Amaral Fauston Negreiros	
CAPITULO 11	184
LIBERDADE RELIGIOSA E HOMOFOBIA: intolerâncias sobre a diversidade sexual velada por argumentos religiosos de professores no cotidiano escolar - Leonardo Ribeiro	
CAPITULO 12	202
IDENTIDADE NEGRA: um olhar para a infância e os imaginários presentes no ambiente escolar - Ana Carolina Bustamante Dias Souza Williana Freitas de Oliveira	
CAPITULO 13	218
EDUCAÇÃO INFANTIL: a inserção de jogos como recurso didático em diálogo com a diversidade curricular - Maria Edilene de Sousa Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro	
CAPITULO 14	237
QUANDO TUDO FOGE A NORMA: bricolagens, artesanias e currículos pensadospraticados - Rafael Marques Gonçalves	

Introdução

A coletânea sob o título – “EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E SOCIEDADE: aproximações entre a formação de professores/as, afetos discentes e valores comunitários” trata, variadamente, das experiências e conflitos que se estabelecem, antes, durante e depois da graduação, quando as ações docentes estão sendo postas em prática.

A formação docente, em todos os aspectos, exige que os candidatos a professores/as se preparem, intelectualmente e didaticamente, para que o serviço que se propõem a prestar à comunidade escolar e à sociedade seja um serviço qualitativo, considerando que as suas funções junto aos discentes deva frutificar, no sentido de que são os adultos, jovens nas faculdades, adolescentes e crianças nas escolas regulares, de tempo integral, ou escolas profissionais que darão continuidade à vida comunitária e social de um estado ou País.

Os caminhos a serem percorridos para o exercício docente - pautados em realidades escolares atuais - provocam, nos/as professores/as receio devido às transformações sofridas pelas atuais gerações, influenciadas através das novas tecnologias, das diferenciações entre a educação familiar no passado e o presente, as diferenças das sexualidades reveladas, o número de alunos/as em sala de aula.

Por esta vida repleta de desafios e sentidos é que o amor à educação é quem transforma os/as docentes e discentes em colaboradores dos sistemas educacionais - que, na sociedade, têm por responsáveis as pessoas de seus dirigentes que devem fazer do ato educativo o porto seguro para quem ensina e para quem aprende.

Os futuros educadores, na expectativa de tornarem-se professor elaboram em si os sonhos de fazer o melhor, de aproximar-se afetivamente de seus futuros e possíveis alunos/as e, em sequência, manter boas relações com a comunidade escolar.

Nesse ínterim, as relações de trabalho docente x docente são citadas quando da desafiadora convivência seja (religiosa, raça/cor, de gênero, de intelectualidade, de talentos) inerente a cada profissional que necessita ser compreendida e respeitada.

São dez os capítulos que compõem este título, apresentando no decorrer da leitura críticas relativas ao processo de formação quando a docência está sendo constituída em cada universitário. Essas críticas, postas com apreciação e avaliação dos currículos das instituições, suscitam que os investimentos em educação superior sejam revistos.

Portanto, o fazer da educação e da docência está vinculado aos sentimentos valorosos, alicerçados na base do conhecimento que devam ser constituídos por relações fraternas entre educadores, pais, estudantes e comunidades.

Os organizadores

CAPITULO 01

DOCÊNCIA E ESTRESSE OCUPACIONAL ENTRE OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Gilson Carlos Caridade¹

Leonardo Alex Ribeiro²

1. Introdução

Desempenhar o papel de professor, na sociedade atual, requer do profissional da área de educação muito mais do que se pretende ensinar em sala de aula. A docência vem configurando-se como uma atividade que exige do profissional um esforço que está além das habilidades e técnicas que eles geralmente têm.

As peculiaridades de cada instituição escolar, os diferentes contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, as necessidades e desejos distintos do aluno exigem que os professores estejam capacitados a ir além do caráter pedagógico do ensino, uma vez que a educação escolar passou

¹ Mestrando em Administração dos Serviços de Saúde pela UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES - UCES Buenos Aires Argentina ARG; Especialista em Administração Hospitalar, Auditoria em Sistemas de Saúde, Urgência e Emergência, Unidade Terapia Intensiva Geral - UTI Geral pelo Instituto Passo1 de Ensino, Pesquisa e Lazer Ltda. (Uberlândia MG); Saúde Pública com Ênfase em PSF pela Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS/FIEMG); Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Graduado em Enfermagem: Bacharelado pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC (2007).

² Mestrando em Ciências e Tecnologias em Saúde – UnB (2013). Especialista em Educação e Promoção da Saúde (2010) UnB, Especialista em Educação para Diversidade e Cidadania (2012) UFG, Especialista em Análise Política e Políticas Públicas (2013) UnB. Graduado em pedagogia com habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar (2007) Uni-Brasília.

a ser responsável pelo desenvolvimento psicossocial dos seus alunos (BEGOÑA; ROMANA, 1999),

O grau de satisfação profissional pode variar, significativamente, entre as profissões e, principalmente, entre as especialidades dentro de uma mesma profissão. Da mesma forma, o grau de estresse desencadeado pelo trabalho é influenciado pelo tipo de atividade que o indivíduo desempenha (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005).

Segundo Lloppis et al. (1993) o trabalho, tal como é entendido na atualidade, exerce notável influência sobre o comportamento humano. Não teria lógica alguma pensar que o organismo de um indivíduo que enfrenta exigências incoerentes, ou pressões no sentido de adotar condutas que não estão de acordo com seus objetivos e expectativas, não terá êxito. O estresse ocupacional está determinado pela percepção que o trabalhador tem das demandas existentes, no ambiente de trabalho e por sua habilidade para enfrentá-las.

Guimarães & Grubits (1999) salientam que é importante lembrar que as condições do ambiente de trabalho tais como, espaço físico, ergonomia, pressão psicológica, falta de equipamentos e medicamentos e atividade ocupacional podem afetar a qualidade do atendimento no trabalho. Stacciarini (1999) ressalta a dificuldade em se definir o estresse, porém, admite que as pessoas reconhecem o estresse no momento que o sentem.

Para Coleman (1992), o estresse é um mal que atinge a população, em geral, sendo altamente incapacitante e interferindo, de modo decisivo e intenso, na vida pessoal, social, econômica e profissional do indivíduo, prejudicando a produtividade e a qualidade da assistência. Ainda de acordo com esse autor o estresse é também uma das maiores causas do afastamento do trabalho, acarretando às empresas e aos serviços públicos altos custos: "(...) durante a vida, o empregado médio perde um ano e meio de trabalho

devido a doenças provocadas pelo estresse [...] pelo menos três quartos das doenças tratadas pelos médicos são totalmente ou em grande parte de origem psicossomática".

Sardá; Legal & Jablonski (2004) apontam que o estresse se caracteriza por uma resposta adaptativa do organismo frente às novas situações, especialmente, às aquelas entendidas como ameaçadoras. Para Da Silva & Pimenta (2004) e Margis (2003) ele é considerado um processo individual, com variações sobre a percepção de tensão e manifestações psicopatológicas diversas. No âmbito laboral, pode produzir uma diversidade de sintomas físicos, psíquicos e cognitivos, por requerer respostas adaptativas prolongadas, para tolerar, superar ou se adaptar aos agentes estressores do dia a dia, os quais podem comprometer o indivíduo e as organizações em que cumprem suas atividades (MUROFUSE; ABRANCHES & NAPOLEÃO, 2005); (COUTO, 1987).

A profissão de professor, sempre, foi e será muito importante na vida de todas as pessoas, pois sem esses profissionais o mundo não conseguiria se desenvolver e atingir tantas coisas importantes já descobertas até hoje (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994). Segundo Chalita (2001), a alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista na equipagem das escolas, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais, se comparados ao papel e à importância do professor. De nada vale uma infraestrutura bem projetada se falta o profissional que está à frente da principal atividade desenvolvida em uma escola que é o ensino e a aprendizagem.

Para Abreu (1980), o modo de agir do professor, em sala de aula, fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que, por sua vez, reflete valores e

padrões da sociedade. Essa atividade exige do profissional uma conduta muito precisa. Sua maneira de agir precisa ser correta e coerente, o exemplo a ser seguido pela sociedade depois do que se aprende em família. O professor precisa ser correto, enquanto a sociedade não é.

Lambrou (2004) discorre que um profissional da educação nem sempre apresenta uma vida feliz. De acordo com esse autor, estudos realizados sobre a profissão de professor dizem que a mesma está em terceiro lugar no *ranking* das profissões mais estressantes. Sendo assim existem várias dificuldades que esses profissionais enfrentam que, muitas vezes, passam despercebidamente pelas instituições. Segundo ele, as causas do estresse são várias, muitas vezes, por falta de recursos das próprias instituições em que trabalham o que exige ainda mais de sua competência para diversificar e inovar, conseguindo, assim, proporcionar aos seus alunos um serviço de qualidade.

De acordo com o exposto acima, este artigo objetivou realizar um levantamento acerca do estresse entre os professores da rede pública, abordando as causas do estresse que adoce essa classe profissional em livros e artigos de bases científicas, encontrados em bases de pesquisa como na Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Literatura Internacional em Ciências da Saúde (Medline), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS/BIREME) entre outros.

2. Estresse: considerações, conceituação e causas

Para Lobo (2003), vários pensadores, um deles Karl Marx, sustentam que foi o trabalho que fundou a humanidade. O homem, dizem, seria, essencialmente, um bicho que trabalha. Mesmo os que não compartilham dessa visão devem concordar que o trabalho tem um papel central

na constituição das sociedades e na vida dos indivíduos. Em Murta e Troccoli (2004), o trabalho é uma das fontes de satisfação de diversas necessidades humanas, como autorrealização, manutenção de relações interpessoais e sobrevivência. Por outro lado, também, pode ser fonte de doenças, quando contém fatores de risco para a saúde, e o trabalhador não dispõe de instrumental suficiente para se proteger desses riscos.

A palavra estresse tem sua origem do inglês *stress*. Este termo foi usado, inicialmente, na física para traduzir o grau de deformidade sofrido por um material, quando submetido a um esforço ou tensão. Hans Selye, médico endocrinologista, em 1936, transpôs esse termo para a medicina e biologia, significando esforço de adaptação do organismo para enfrentar situações que considere ameaçadoras a sua vida e a seu equilíbrio interno (MACANHÃO, 2003).

Estresse, na visão de Macanhão (2003), em princípio, não é uma doença. É apenas a preparação do organismo para lidar com as situações que se apresentam, sendo, então, uma resposta do mesmo a um determinado estímulo, a qual varia de pessoa para pessoa

Tavares et al. (2007) aponta que nos últimos setenta anos, o tema estresse vem sendo, amplamente, pesquisado e discutido no meio científico, tendo angariado uma capacidade explicativa invejável nos campos da medicina e da psicologia, quando se trata de diagnosticar distúrbios que se situam na interface entre o corpo e a mente.

Nesse período, a chamada Teoria do Estresse que, ao longo desses anos, foi aperfeiçoada e desenvolveu-se de tal forma que as relações entre ambiente e organismo humano, no campo biopsicossocial, passaram a ser lidos, predominantemente, através de sua lente. Tal força é tão significativa que o estresse foi incluído, recentemente, entre as doenças constantes no Código Internacional de Doenças.

O ser humano, cada vez mais, vê-se diante de inúmeras situações às quais precisa adaptar-se, como, por exemplo, diante de demandas e pressões externas vindas da família, do meio social, do trabalho/escola, ou do meio ambiente. Outros fatores aos quais precisa adaptar-se são, entre outras, as responsabilidades, obrigações, autocrítica, dificuldades fisiológicas e psicológicas (MACANHÃO, 2003).

No Brasil, a maioria das ocupações criadas nos últimos anos não é, apenas, precária e estressante; resulta de estratégias de sobrevivência no limite do desespero. A insegurança tem aumentado tanto em relação à conquista e manutenção do emprego quanto à renda, já que parcelas crescentes dos ganhos são vinculadas ao lucro e à produtividade. Além da baixa renda e da ausência de garantias trabalhistas, as estatísticas mostram que muitos dos que têm a sorte de conseguir trabalho nos dias atuais, estão sujeitos à sobrecarga: 78% das ocupações criadas em 2001 e 2002 correspondiam às jornadas acima de 44 horas semanais (LOBO, 2003, p. 14). Iida (1990) afirma que um dos maiores problemas dos trabalhadores modernos é o estresse causado, principalmente, pelas competições, exigências e conflitos existentes no seu dia a dia.

Para Nunes Sobrinho (2006), o estresse ocupacional constitui-se em uma:

[...] experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeadas por estressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores contribuintes para o estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado.

O estresse pode ocorrer na medida em que exista um estímulo (agente estressor) que cause um desequilíbrio, acarretando insatisfação ou prejuízo às necessidades, tanto físicas quanto psicológicas, caso o indivíduo não apresente uma resposta de adaptação para o evento ocorrido (NUNES SOBRINHO, 2006).

De acordo com o Comitê de Saúde e Segurança do Reino Unido, o estresse é uma reação que as pessoas têm frente às pressões excessivas, ou outros tipos de demandas depositadas nelas. O estresse relacionado ao trabalho é definido como sendo "o conjunto de reações emocionais, cognitivas, comportamentais e fisiológicas aos aspectos aversivos e nocivos do trabalho, do ambiente do trabalho e da organização de trabalho", (MASSOLA, 2007).

De acordo com Ballone (2002), o corpo de um indivíduo que sofre o processo de desgaste, logo, emite sinais de maneira natural e inteligente, sinalizando perigo e representa uma forma que o corpo encontra para demonstrar um estado emocional alterado, quando se encontra sob pressão por alguma situação. O estresse dá-se por uma alteração que o indivíduo sofre, sempre, em que se encontra frente a situações adversas pelas quais não está acostumado, há um descontrole gerado pelo desconhecido e, a partir do momento em que aparece imediatamente, o corpo procura uma maneira para se defender.

Atualmente, a palavra estresse tem sido muito empregada, associada a sensações de desconforto, sendo cada vez maior o número de indivíduos que se definem como estressados (STACIARRINI, 2001). As primeiras referências à palavra estresse, com significado de aflição e adversidade, datam do século XIV (LIPP, 1996). No século XVII, o vocábulo de origem latina passou a ser utilizado em inglês para designar opressão, desconforto e adversidade (SPIELBERG, 1972).

Para Carvalho (1995) ele dá-se pelo ritmo de vida das pessoas no mundo contemporâneo, envolvendo aspectos de desgaste emocional e físico. Entretanto, sempre, pode haver fatores prejudiciais à saúde, mais nem sempre eles são negativos, o alterco pode dar-se através, de situações agradáveis que possibilitem algum tipo de prazer para a pessoa, ou seja, a origem do estresse pode dar-se através de um fato ruim ou bom.

O comportamento descontrolado de pessoas estressadas é causado por vários fatos encontrados, atualmente, como a sobrecarga do trabalho, a necessidade de estar sempre atualizado e correndo atrás das novidades. A família que, cada vez mais, é deixada de lado, os fatores emocionais, de responsabilidade e consigo mesmo (CARVALHO 1995).

Carvalho (1995) afirma que, atualmente, existem vários motivos para que uma pessoa fique estressada, que as variáveis são extensas e vêm crescendo, mais, a cada dia que passa, e põem algumas das principais causas: baixa resistência à frustração, ameaças constantes, competitividade, falta de tempo para si mesmo, ansiedade, baixa estima, estresse de final de carreira, entre outros. Essas variáveis podem mudar, de acordo com cada indivíduo, dependendo da resistência e estrutura com que a pessoa foi criada.

A idade do indivíduo é um fator muito importante para o agravamento e recuperação da doença, quanto mais frágil for a pessoa, o envolvimento da doença torna-se mais rápido e fácil dificultando, assim, o diagnóstico e o tratamento. Na terceira idade, as situações estressantes podem levar à alterações cardiovasculares, hipertensão arterial, com diversas consequências, às vezes graves, como o infarto do miocárdio, doenças gástricas e intestinais. Outras vezes pode ser acompanhado de distúrbios psicológicos os mais variados, como depressão ou agitação. Pode ocorrer o

agravamento de uma doença que estava equilibrada, como o diabetes (BALLONE, 2002).

Portanto, segundo o mesmo autor, uma doença que começa com causas psicológicas e emocionais, com a idade, pode causar graves distúrbios físicos que, se não forem bem tratados, podem levar à morte ou a incapacidade de levar uma vida normal e feliz.

2.1. Sintomas do estresse

Para Carvalho (1995) “o estresse é um processo, não surge num passe de mágica e o seu desenvolvimento depende da resistência de cada pessoa, da sua personalidade, da sua maneira de aceitar as coisas que acontecem”.

Greenberg (2002) esclarece que o estresse provoca alterações físicas, a partir da ação dos hormônios adrenais que causam a aceleração dos batimentos cardíacos, dilatação das artérias coronárias, dilatação dos tubos brônquios, aumento da taxa do metabolismo basal, constrição dos vasos sanguíneos nos membros, maior consumo de oxigênio, aumento na glicose sanguínea e aumento na pressão sanguínea.

Uma pessoa estressada apresenta diversos sintomas que vão se apresentando e mudando sua rotina conforme o tempo. De acordo com Oshima (2001), fisicamente os cinco sintomas mais frequentes são dores de cabeça, dores musculares, insônia, taquicardia, alergias, queda de cabelo, falta de apetite, e os psicológicos são perda de memória, isolamento, introspecção, sentimento de perseguição, desmotivação, irritabilidade, ansiedade, tiques nervosos, entre outros.

De acordo, ainda, com esse autor esses sintomas são, claramente, perceptíveis na medida em que a doença começa a se manifestar, as reclamações costumam ser, cada vez, mais frequentes, o indivíduo passa a sentir dores de

cabeça e no corpo, muito fortes, gerando um desânimo pelas atividades realizadas, diariamente, e a autoestima cai. A maneira de tratar as pessoas modifica-se, pois, a paciência fica diminuída, a pessoa passa a não gostar mais de sua vida pessoal e de si mesmo, evitando contatos externos, preferindo viver sozinha e isolada de tudo que para ela possa fazer mal.

Além de todas as complicações já citadas, o estresse, também, pode causar uma doença muito mais séria e difícil de ser tratada: o câncer. De acordo com Souza (1997), essa doença surge através de outros problemas já existentes na vida do indivíduo, mas, que somadas à falta de esperança, desespero, falta de vontade de procurar outros caminhos para melhorar e acabar com os problemas existentes, sintomas típicos do estresse, acaba por agravar essa e outras possíveis doenças.

Souza (1997) aponta que quando se detecta os sintomas de estresse é importante que o indivíduo comece a tomar alguns cuidados para que não atinja um estágio mais avançado da doença. O primeiro passo é conhecer a causa, os motivos do estresse, depois com a ajuda de um especialista deve-se procurar minimizar os efeitos. Pode-se, também, buscar o conhecimento das dificuldades e sentimentos reprimidos que podem ser as causas e afastar os fatores, ou as atividades que podem estar levando o indivíduo a cair nesse processo.

2.2. etapas do estresse

De acordo com a Escola Paulista de Medicina – UNIFESP (2006) e Lipp (2002) a evolução do estresse dá-se em quatro fases:

1ª Fase - Alerta: ocorre quando o indivíduo entra em contato com o agente estressor e o seu corpo per-

de o equilíbrio. É considerada a fase positiva do estresse, o ser humano energiza-se por meio da produção da adrenalina, a sobrevivência é preservada e uma sensação de plenitude é frequentemente alcançada (LIPP, 2000).

2ª Fase - Resistência: Nessa fase o corpo tenta voltar ao seu equilíbrio. O organismo pode adaptar-se ao problema ou eliminá-lo. De acordo com Lipp (2002), se a fase de alerta é mantida por períodos muito prolongados, ou se novos estressores se acumularem, o organismo entra em ação para impedir o desgaste total de energia, entrando na fase de resistência, quando se resiste aos estressores e se tenta, inconscientemente, reestabelecer o equilíbrio interior (homeostase) que foi quebrado na fase de alerta. A então produtividade cai, dramaticamente, a vulnerabilidade da pessoa a vírus e bactérias acentua-se.

3ª Fase - Quase-Exaustão: quando a tensão excede o limite do gerenciável e a resistência física e emocional começa a se quebrar, ainda há momentos em que a pessoa consegue pensar, lucidamente, tomar decisões, rir de piadas e trabalhar, porém tudo, isso é feito com esforço, e esses momentos de funcionamento normal intercalam-se com momentos de total desconforto. Há muita ansiedade nessa fase. A pessoa experimenta uma gangorra emocional... Doenças começam a surgir.

4ª Fase - Exaustão: Essa é a terceira fase do estresse. Essa fase é muito perigosa e negativa do estresse; é a fase patológica, pois se apresenta com diversos comprometimentos físicos que se traduzem em doença. É o momento em que um desequilíbrio interior, muito grande, ocorre. A pessoa entra em depressão, não consegue se concentrar ou trabalhar. Suas decisões, muitas vezes, são impensadas. Doenças graves podem ocorrer, como úlceras, pressão alta, psoríase e vitiligo.

As estratégias de enfrentamento do estresse, citadas por Lipp (2000) são alicerçadas em quatro pilares básicos:

alimentação antiestresse; relaxamento; atividade física e reestruturação de aspectos emocionais. Segundo Lipp (2000), a pessoa que passou pelo estresse possui uma probabilidade maior de reincidência, a não ser que a mesma possa descobrir o que causou o estresse; reconhecer os sintomas; identificar seus limites de resistência; e lidar com as causas.

2.3. A carreira docente e o estresse

De acordo com Chambel (2005), em 1982 a Organização Internacional do Trabalho considerou o estresse como sendo uma das principais causas do abandono da profissão de docente, considerando a docência como uma profissão de risco físico e mental.

Codo (2000) destaca como causa do aumento de carga mental do trabalho do professor os diferentes números de empregos; lecionar para vários níveis de ensino; número diferente de turmas; número de alunos por turma e fatores externos ao trabalho e ligados às relações interpessoais, levando à impossibilidade de cumprir, adequadamente, as exigências do trabalho:

“A impossibilidade de dar a atenção necessária para todos os alunos em turmas muito grandes, a impossibilidade de preparar como deveria o que deve ser ensinado quando se tem muitas turmas, muitas disciplinas. As dificuldades em criar os vínculos indispensáveis, quando se passa de um ambiente para outro muito rapidamente, trabalhando em várias escolas ao mesmo tempo. Portanto, a carga mental atinge o professor quando este está impossibilitado por condições externas, ou internas (conflito trabalho-família e falta de suporte emocional) de fazer o que deveria, de realizar o seu trabalho”.

O professor, como em outras tantas profissões, precisa de tempo para conseguir certa experiência na profissão,

assim, "o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém também de outros âmbitos muitas vezes, incluíram de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar" (CUNHA, 1989).

Para essa autora, o profissional da educação não pode pensar que, apenas, por estar formado, estar preparado para exercer tal atividade. Esse, como tantos outros profissionais, precisa amadurecer, criar seus pensamentos próprios e saber que não pode somente se basear no que aprendeu no curso de graduação, e nas suas experiências pessoais que vem carregando, através de sua vida, sendo isso uma das razões para suas dificuldades e, logo, causa do estresse. É necessário que ele aprenda, formalmente, a ser professor.

Abreu (1980) aponta para o fato das razões para o estresse do professor serem muitas. Inicialmente, pode-se citar a limitação em que muitos vivem para produzir com qualidade seu trabalho, já que na maioria das vezes a situação não é muito favorável e o ponto mais forte é a dedicação e a vocação desses profissionais.

Outra razão dá-se pela limitação de um programa pré-determinado, onde há um cronograma do que deve ser ensinado. Nesse caso, a Instituição estipula uma meta para o profissional, independentemente da qualidade do ensino e o conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula. Outro fator considerado muito importante é a insatisfação desses profissionais ao verem o método de ensino e o que será repassado para os alunos, uma vez que podem não concordar com a qualidade do material que é oferecido pela Instituição.

Seguindo o raciocínio acima, apesar da profissão escolhida não ser muito reconhecida e bem-remunerada, o indivíduo que optou por tal caminho precisa cercar-se de estratégias para conseguir a confiança, o caminho e a aten-

ção de seus alunos. Independentemente, de materiais sofisticados e estruturas muito caras deve chegar até um único objetivo que é a aprendizagem do aluno, que depende de uma boa condução. Os problemas na profissão estão tão sérios que cada vez mais profissionais pensam em abandonar, ou nem mesmo começam a exercer essa atividade, especialmente, aqueles professores do ensino fundamental e médio (ABREU, 1980).

As dificuldades para com as instituições e com os alunos estão ficando muito frequentes e intensas, criando, assim, uma realidade dura e que faz com que esses profissionais repensem sobre o quer querem para suas vidas. As principais reclamações estão, diretamente, ligadas à questão salarial, que é muito desvantajosa, que faz com que o profissional precise se encher de trabalhos diversos, em diferentes locais para conseguir chegar ao final do mês com um salário decente. A estruturação do ensino que se encontra de forma desorganizada e desestruturada e as condições de trabalho precárias, de acordo com Abreu (1980), são também razões apontadas para o descrédito da profissão.

Como Abreu (1980) destaca, o gosto pelo ensino e o domínio sobre o conteúdo são pontos de partida fortíssimos para um bom desempenho no trabalho. Dessa maneira, o profissional estando seguro do que quer e o do que pode oferecer, colocando suas ideias e métodos de ensino, pode favorecer a si mesmo e as outras pessoas que precisam do seu trabalho, que terá assim qualidade e, dessa forma, evitar o desgaste apresentado por essa profissão.

3. Considerações finais

O estresse é uma das doenças da atualidade que mais preocupam os profissionais da área médica, por ser uma doença silenciosa, que avança, rapidamente, entre os di-

versos grupos étnicos e variadas faixas etárias. Algumas profissões são encaradas como propulsoras da doença em si, por exporem os profissionais a situações extenuantes, que propiciam o aparecimento dessa temida patologia. A profissão de docente foi considerada uma das que mais sofrem pressões no dia a dia, fazendo com que os professores apresentem, cada vez em números maiores, os sintomas da doença.

A extensa carga de trabalho, os diferentes números de empregos; lecionar para vários níveis de ensino; número diferente de turmas; número de alunos por turma e fatores externos ao trabalho e ligados às relações interpessoais, levando à impossibilidade de cumprir, adequadamente, as exigências do trabalho são fatores que geram uma maior disponibilidade do organismo a desenvolver o estresse.

Este estudo permitiu chegar à conclusão de é necessário que as instituições escolares se preocupem em acompanhar a saúde dos professores de maneira ampla, pois, é uma classe trabalhadora que tem uma responsabilidade social que está inclusa no processo educativo de toda uma geração. Um professor estressado é significado de prejuízos para a sua família, para a escola e, principalmente, para os alunos, pois, o estresse danifica a saúde física e psicológica do professor, provocando um déficit na produtividade individual que repercute, diretamente, na qualidade da educação, processo base da evolução social, política e econômica de um país.

Referências

- ABREU, M. C. de; MASSETO, M. T. *O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos*. Maria Célia T. Azevedo de Abreu, Marcos T. Masseto – Coleção Contemporânea – São Paulo: Cortez, 1980.
- BALLONE, G. J. *Estresse e trabalho*. 2002. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/cursos/stress3.html>. Acessado em: 21/08/2009.
- BEGOÑA, G. S.; ROMANÍA, M. T. *Ser professor: Palabras sobre la docência universitária*. Universidad de Barcelona, 1999.
- CARVALHO, A. V. de, *Adm. de Recursos Humanos*, v.2. Biblioteca Pioneira de Adm. e Negócios. São Paulo, 1995.
- CHALITA, G. *O papel do professor*. Disponível em: http://www.catho.com.br/jcs/inputer_view.phtml?id=2424&print=1. 2001. Acessado em: CHALITA, G. *O papel do professor*. 2001. Disponível em: http://www.catho.com.br/jcs/inuter_iew.phtml?id=2424&print=1. Acessado em: 21/08/2009.
- CHAMBEL, M. J. *A Importância crescente de estudar o stress dos professores*. Ministério da Educação: Prodepe III. Mar/2005 [acesso 7/set/2005]. Disponível: <http://www.proformar.org/revista/edição_7/pag_1.htm>.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; 2000.
- COLEMAN, V. *Técnicas de controle de estresse: como administrar a saúde das pessoas para aumentar os lucros*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico – São Paulo: Papirus, 1989.

- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. São Paulo: Papirus, 1989.
- DA SILVA, B. E.; PIMENTA, C. A. M. *Stress, coping (enfrentamento) e saúde geral dos enfermeiros que atuam em unidades de terapia intensiva e problemas renais*. Enfermaria Global, 2004. 10 p. Disponível em: <http://www.um.es/ojs/index.php/eglobal/issue/view/59/showToc>. Acessado em 22/Jun/2009.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.
- DUQUE, J. C.; BRONDANI, J. T.; LUNA, S.P.L. *Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária*. RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, p. 134-148, 2005.
- GREENBERG, J. S. *Administração do Estresse*. São Paulo; Manole, 2002.
- GUIMARÃES, L. A.; GRUBITS, S. *Série saúde mental e trabalho*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999. v.1, p.276.
- IIDA, I. *Ergonomia Projeto e Produção*. São Paulo: Edgard Blucher, 1990.
- LAMBROU, H. *E o estresse como vai?* 2004. Disponível em: http://helena.nisthi.com/Meus_Textos/meustextos15.htm. Acessado em: 22/08/2009.
- LIPP, M. E. N. *Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2002.
- LIPP, M. E. N. *O stress está dentro de você*. São Paulo: Contexto; 2001.
- LIPP, M. E. N. *Stress: conceitos básicos*. In: Lipp, M. E. N, Organizadora. *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas (SP): Papirus; 1996. p.17-31.

LLOPIS, S. A.; CALVO, I. R.; CARBÓ, R. S.; CHIRINOS, F. S. P.; VICENTA, C. G.; GARCIA, J. R. *Motivación laboral: creación de círculos de calidad*. Rol de Enfermería 1993:176:32-38.

LOBO, F. *Vida e morte no trabalho*. Revista Cartacapital. Ano X – n. 263, p. 12-15, 2003. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br>> Acesso em:

MACANHÃO, C. M. et al. *Estresse do professor: relato de uma experiência de workshop com professores de um colégio estadual*. Psico UPC onLine: Rev. Eletr. Psicol. n. 02, Curitiba, jul. 2003. Disponível em: www.utp.br/psico.utp.online. Acessado em:

MARGIS, R.; PICON, P.; COSNER, A. F.; SILVEIRA, R. O. *Relação entre estressores, estresse e ansiedade*. Ver. Psiquiatr. Rio Grande do Sul. 2003; 25 (Supl. 1): 65-74.

MASSOLA, R. *Estress "Versus" Qualidade de Vida: Uma Abordagem para Educadores*. In: Vilarta, Roberto (org). *Alimentação Saudável, Atividade Física, Qualidade de Vida*. Campinas: Ipês, 2007.

MUROFUSE, N. T.; ABRANCHES, S. S.; NAPOLEÃO, A. A. *Reflexões sobre estresse e Burnout e a relação com a enfermagem*. Rev. Latino Amer. Enferm. 2005; 13(2):255-61.

MURTA, S.G.; TRÓCCOLI, B.T. *Avaliação de intervenção em estresse ocupacional*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol.20 n.1. Brasília jan./abr. 2004

NUNES SOBRINHO, F. P. *O Stress do professor do ensino fundamental: O enfoque da Ergonomia*. In: LIPP, M. E. N (Org.) *O stress do professor*. Campinas: Papirus, 2006, p. 81-94.

OSHIMA, D. M., et al. *O estresse no trabalho*. Disponível em: www.virtual.epm.br/material/tis/curr-bio/trab2001/grupo2/conseq.htm.2001. Acessado em:

- OSHIMA, D. M.; SILVA, I. C.; ANTUNES, J.; SEMEDO, P.; THOMAS, V. J. C. Estresse. Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina – UNIFESP, 2006. Disponível em: <http://www.virtual.epm.br/material/tis/curr-bio/trab2001/grupo2/teste.htm>. Acessado em:
- OSHIMA, D. M., et al. *O estresse no trabalho*. Disponível em: www.virtual.epm.br/material/tis/curr-bio/trab2001/grupo2/conseq.htm. 2001. Acessado em: 21/08/2009.
- SARDÁ JR., J. J.; LEGAL, E. J.; JABLONSKI, JR., S. J. *Estresse: conceitos, métodos, medidas e possibilidades de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004.
- SOUZA, F. P. de. *O estresse e as doenças psicossomáticas*. Disponível em: http://www.icb.ufmg.br/lpf/revista/revista1/volume1_estresse/cap2_conceito.htm. 1997. Acessado em: 20/08/2009.
- SPIELBERGER, C. D. Anxiety as an e motional state. In: Spielberger CD. *Anxiety: currents trends in theory and research*. New York: Academic Press; 1972. p. 24-47.
- STACCIARINI, J. M. R. *Estresse ocupacional, estilos de pensamento e coping – na satisfação, mal-estar físico e psicológico dos enfermeiros*. Tese. (Doutorado) Departamento de Psicologia Social e do Trabalho – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 1999, 169 p.
- STACCIARINI, J. M.; TROCCOLO, B. T. *O estresse na atividade ocupacional do enfermeiro*. Rev Latino-am Enfermagem, 2001; 9(2):17-25.
- TAVARES, E. D.; ALVES, F. A.; GARBIN, L. de S.; SILVETRE, M. L. C.; PACHECO, R. D. *Projeto de qualidade de vida: Combate ao estresse do professor*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007

CAPITULO 02

ASPECTOS RELACIONADOS À TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO MUSICAL NO CONGADO EM SÃO JOÃO DEL-REI¹

Amana da Veiga Santos²

1. Introdução

Abordar manifestações culturais de matriz africana é uma forma de não silenciar a história do afro-brasileiro, como também de honrar a luta dos nossos antepassados para que tais ritos permanecessem e chegassem aos dias atuais. Ao tratar das formas de transmissão de conhecimento musical dentro do congado estamos, além de difundindo o congado e sua história, incentivando educadores musicais a prestarem atenção em outras formas de ensino, não acadêmicas, mas, que são, igualmente, eficazes.

O congado é uma manifestação cultural/religiosa afro-brasileira que tem como fundamento a fé em Nossa Senhora do Rosário e em outros santos protetores dos pretos como Santa Efigênia, São Benedito, e se reveste de rituais que perpassam por questões musicais, sociais e religiosas.

¹ Este artigo foi retirado do trabalho de conclusão de curso intitulado “Congado – Uma reflexão sobre as práticas de aprendizagem em São João del-Rei” apresentado ao curso de música da Universidade Federal de São João del-Rei, no ano de 2011.

² Licenciada em Música com habilitação em flauta transversal pela Universidade Federal de São João Del Rei. Pós-graduada em Literatura e Cultura Africana e Afro-brasileira pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora na rede estadual do estado de Minas Gerais.

O termo congado foi, inicialmente, utilizado aqui no Brasil para denominar festas de negros escravizados no período colonial, fazendo alusão a um antigo reino africano, o reino do Congo. Os escravizados, simbolicamente, coroavam reis e rainhas e entoavam cantos e danças com indumentárias coloridas, ainda, hoje, utilizadas.

Nos dias de hoje, muito se perdeu da história original do congado no Brasil, mas ainda restam mitos, e o mais contado em todo o país gira em torno de Nossa Senhora do Rosário, tendo várias versões. A ideia central diz respeito ao descobrimento de uma imagem da Santa no mar por homens brancos e negros. Primeiramente os brancos tentaram tirar a imagem ao som de bandas de música, corais, e essa tentativa foi frustrada. Quando os negros vieram com seus cânticos e danças, animados por tambores de diversos tamanhos, a santa se encantou e permitiu que os negros a retirassem do mar. Mais tarde eles construíram uma capela para abrigá-la naquele mesmo lugar (SANTOS, 2011, p.10).

O fundamento da fé em Nossa Senhora do Rosário dá-se pelo fato de a santa, segundo a lenda, ter identificado-se com os negros, sua história e sofrimento quando a escolheu para ser retirada do mar.

Herdeiro dos africanos por sua música e dança ritmadas e representado por letras que demonstram temas diversos como a vida dos escravizados e a fé em santos católicos, o congado - ou congada como, também, é chamado - é tradicional em Minas Gerais e existe em grande parte do estado. Segundo Saul Martins (1988), em se tratando de festejos é a maior ocorrência folclórica no estado de Minas. Glauro Lucas, que fez pesquisas específicas sobre o mundo ritualístico do congado, fala da sua relação com a música: "Essa importância ritual da música revela a porção africana dessa síntese afro-brasileira, a partir do próprio caráter sagrado dos instrumentos, sobretudo caixas e tambores,

considerados corpos intermediários no canal de acesso do homem ao divino" (SAUL MARTINS, 1999, p.1).

Em Minas Gerais, existia a tradição de irmandades que eram uma forma de ordenação da religião, mas, que, também, foram de grande importância para a organização colonial. Cada irmandade levava o nome de um santo padroeiro e as confrarias cujos negros – escravizados ou não - participavam, na maioria das vezes, e tinham como padroeira Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, entre outros.

As irmandades eram um tipo de organização social onde existiam reis e rainhas, tesoureiros, entre outros. Essa corte era elegida, de acordo com sua vocação para liderança e negociação, pois estes, além da colocação religiosa, tinham a função de abordar os problemas dentro da comunidade, também com os senhores escravistas, enfim, lidavam com diversas questões relacionadas àquela irmandade.

Em São João Del Rei, cidade cuja presença de escravos foi intensa, se tem relato de que antes do século XIX já se coroavam reis negros em festas homenageando Nossa Senhora do Rosário. Com a tradição dessas festas, irmandades e grupos de congado nos dias de hoje, mesmo que, ainda, marginalmente, ainda existem grupos de congado na cidade e o trabalho, em questão, está relacionado à Associação de Congadeiros - Moçambique e Catopé de Nossa Senhora do Rosário.

O grupo, em questão, cujo nome é a Associação de Congadeiros - Moçambique e Catopé de Nossa Senhora do Rosário está localizado no bairro São Dimas em São João Del Rei, tem como capitã e presidente "Dona" Maria Auxiliadora Mártir e foi fundado, em 27 de junho de 2001, com integrantes advindos de outro grupo da cidade. Entretanto, a tradição de congado dentro da família da Dona Maria vem da infância, quando seu pai era membro de outro grupo da cidade, já extinto.

Ao fazer entrevistas, visitas frequentes ao grupo e, também, ao viajar em conjunto com a Associação de Congadeiros pude perceber determinada organização e divisão de tarefas para que os planejamentos fossem efetivados.

2. As práticas de ensino e aprendizagem

Seguindo os preceitos de que a escola não é o único lugar onde se ensina e ocorrem processos educativos, sente-se necessidade de discutir conceitos como aprendizagem formal, informal e não-formal.... Existe grande discussão no âmbito da educação musical a respeito dos termos formal, informal e não-formal. Esta polêmica ocorre por não existirem termos suficientemente distintos para especificar cada contexto cultural, educacional (SANTOS, 2011, p.18).

Devido a ampla discussão existente em relação ao uso correto dos termos formal e informal, resolvi contextualizá-los, culminando no termo que eu utilizei no meu trabalho para definir os processos de aprendizagem no congado. Antes, porém, gostaria de enfatizar que o conceito de educação, não somente a musical, não deve ser restringido à educação escolar e institucionalizada, pois, a educação extraescolar, intencional ou não, é muito importante para a formação do indivíduo e para o aprendizado, específico ou não.

Ao ampliarmos o conceito de educação estaremos considerando que ela abrange o conjunto das influências do meio natural e social, as quais afetam o desenvolvimento do homem e seu relacionamento com este. No entanto, essas influências em sua maioria podem ocorrer de modo não intencional, não sistemático e não planejado, e seus efeitos educativos não podem ser negados, pois esses atos se fazem presentes também em lugares onde ocorrem

atos educativos intencionais (LIBÂNEO, citado por WILLE, 2003, p.19).

Retornando às palavras formal e informal, sabemos que existem definições clássicas para os termos “educação formal” e “educação informal”, significando a expressão formal, educação escolar e institucionalizada, baseada na relação professor-aluno, onde o ensino ocorre a partir de etapas progressivas; e informal, educação extraescolar, sem vínculos com instituições e que acontece de forma involuntária.

Embasei minha pesquisa na perspectiva teórica do autor José Carlos Libâneo que cria dois grupos. Um deles refere-se à educação intencional e o outro à educação não intencional. Em se tratando de educação intencional e não intencional, a primeira ocorre quando há intenção de ensino e a segunda quando esse é involuntário e inconsciente, sendo, assim, natural. Na modalidade de educação intencional, inserem-se os termos formal e não formal, e na modalidade de educação não intencional, o termo informal.

A partir dessas explicações, “o formal significa institucionalizado, regido por certas formalidades, organização educacional previamente estabelecida e intencional” (Libâneo citado por Santos, 2011, p.20), já o não formal (igualmente intencional), não tem o alicerce na relação professor-aluno e não possui a sistematização do ensino, como ocorre no ensino formal, mas, possui relações pedagógicas.

Escolas de samba, ternos de congado e outros tipos de manifestação que para sua conservação precisam da transmissão do saber para as gerações subsequentes estão inseridas em educação não-formal. “O ensino informal vai além, pois se relaciona com a vida política, social, e econômica/social do indivíduo, relaciona-se também com o que esse indivíduo aprende na rua, em casa, que traz extremo

conhecimento..." (LIBÂNEO citado por SANTOS, 2011, p.21).

Ao basear-me na perspectiva de Libâneo para com as práticas formais, não-formais e informais, associei a educação musical na Associação de Congadeiros – Moçambique e Catopé de Nossa Senhora do Rosário à educação não formal que é uma educação intencional e que possui algumas formalidades, relações pedagógicas e organizações. "No congado se tem a intenção de ensinar, seja através da prática, da troca de conhecimentos, entre outros; e a manifestação cultural é repleta de cerimônias e formalidades que justificam sua inserção na modalidade formal" (SANTOS, 2011, p.25).

Uma outra vertente de pensamento, a o do educador musical Daniel L. Kohut, vem acrescentar em relação à forma com que os conhecimentos são transmitidos para os novos membros dentro do Congado. O Processo Natural de Aprendizagem, PNE (em inglês NLP e foi traduzido como PNE) segundo Kohut é uma das formas mais eficazes de aprendizagem que consiste em imitação, repetição e experimentação e é a forma com que as crianças aprendem as suas primeiras lições: palavras, músicas, enfim, coisas relacionadas ao seu universo.

3. Os rituais e processos de transmissão de conhecimento musical na Associação de Congadeiros – Moçambique e Catopé de Nossa Senhora do Rosário.

A Associação de Congadeiros – Moçambique e Catopé de Nossa Senhora do Rosário, localizada no bairro São Dimas na cidade de São João del-Rei é cercada de rituais e procedimentos, não podendo ser diferente sendo um grupo de congado. Ao acompanhá-los em algumas viagens e reu-

niões e também ao entrevistar e conversar com membros do grupo pude entender minimamente como ocorrem tais processos.

As festas de congo iniciam-se, ainda, de madrugada, por volta de 5 horas, com a alvorada, quando acontece a queima de fogos. Nesse momento, que é o despertar, os grupos de congado visitantes começam a chegar e são recebidos com honras pelos anfitriões. Os tambores e as caixas são tocados com entusiasmo anunciando o início desse dia tão esperado e planejado pelas comunidades que é o dia do seu santo padroeiro.

Ao longo do dia acontecem vários rituais: a acolhida dos grupos visitantes onde os capitães se cumprimentam, beijam suas bandeiras – cada grupo tem uma bandeira com a imagem do santo homenageado e com características próprias – passam a bandeira para o grupo oposto beijar e honrar. Normalmente, nessas festas, mastros com a imagem dos santos homenageados são afixados em algum local simbólico, onde são levantados em um ritual admirável; ao longo do dia os grupos que participam dos festejos prestam homenagens aos santos dispostos nos mastros tocando, dançando e cantando músicas que homenageiam os santos, como forma de oração.

No dia das cerimônias é de praxe os grupos saírem em procissão pelas ruas da cidade, cada qual se manifestando, individualmente, cantando e tocando as suas músicas sem se deixar interferir por outro grupo. É uma espécie de batalha em que os grupos precisam manter o seu padrão, suas músicas, seus ritmos e danças sem se confundir ou se deixar alterar pelos demais grupos.

A música está presente de todas as maneiras no congado, seja em forma de oração, de dança ou de homenagem; e como no congado música, dança e religiosidade estão entrelaçados, não é fácil falar de um aspecto isoladamente. Através de padrões rít-

micos, de cantos e de instrumentos, a música se faz presente nos rituais do congado, mesclando elementos musicais africanos, europeus e da população autóctone brasileira. (SANTOS, 2011, p.31)

A importância da música para o ritual em seus diversos enfoques – no cantar, nos instrumentos percussivos e harmônicos – está diretamente vinculada à importância da transmissão de conhecimentos musicais no contexto do congado.

Os instrumentos utilizados pela Associação de Congadeiros são caixas, pandeiros, xique-xique, reco-reco, timba, tamborim, cabaça, afoxé, tambores, também alguns instrumentos de acompanhamento como acordeom, violão e cavaquinho. "Alguns instrumentos são adaptados para as crianças tocarem, como é o caso de uma caixa de papelão que se transformou em um pequeno tambor, que produz um efeito sonoro diferente dos outros..." (Santos, 2011, p.33). Com essa variedade de instrumentos juntamente com o coro dos integrantes a apresentação do grupo se torna diversificada e comovente.

O conhecimento musical é transmitido em diversos momentos e em situações inusitadas, podendo acontecer dentro do ônibus, antes da apresentação, depois do almoço, enfim, em qualquer momento em que os integrantes estejam juntos. Por ser o congado uma manifestação religiosa, o grupo não costuma ensaiar, pois de acordo com suas convicções perderia o sentido místico.

Durante o período em que eu acompanhei o grupo pude presenciar alguns momentos de transmissão de conhecimento. Um deles aconteceu quando viajávamos para a cidade de Perdões para participar da festa de congado da cidade, a capitã do grupo, dona Maria Auxiliadora, queria ensinar aos integrantes uma música nova e fez com eles memorizassem a música, repetindo-a. A capitã cantava

um verso da música e pedia para os integrantes repetirem esses versos várias vezes, depois pedia a eles para cantarem a música toda para observar se eles tinham aprendido. De maneira inconsciente a capitã utiliza ferramentas que muitos educadores musicais formais empregam ao ensinar música, que é a repetição para memorização. O Processo Natural de Aprendizagem - PNA foi utilizado com eficácia nesse e em outros momentos na Associação de Congadeiros.

Como a Associação de Congadeiros – Moçambique e Catopé de Nossa Senhora do Rosário tem algumas crianças como membros, pude observar alguns momentos de transmissão de conhecimento. Na maioria das vezes, essa transmissão acontece no momento da performance, e essas crianças, através da observação, da comunicação não-verbal, da imitação dos adultos, aprendem os ritmos que são tocados pelo grupo; se não estão tocando de maneira adequada os membros mais experientes lhes mostram a maneira correta de tocar e segurar o instrumento.

Fonterrada (2008, p. 203) exemplifica que a educadora musical americana Doreen Rao tem observado culturas diferentes, não ocidentais que trazem uma perspectiva distinta sobre a educação musical, dando o exemplo de sociedades africanas que acreditam na aptidão musical generalizada - todos têm capacidade de aprender música. "Nessas culturas, tem valor a tradição, e a aprendizagem se dá pela a imitação de um mestre ou grupo de mestres" (ibid., p. 203).

Finalizo este artigo recomendando aos educadores musicais que se atentem para as manifestações orais e suas formas de transmissão de conhecimento, as quais podem nos auxiliar na prática da educação musical, no ensino formal pois partem da experimentação e da prática para a aprendizagem concreta. Podemos renovar nossas práticas

de ensino musical, levando os nossos alunos a alcançarem a naturalidade da prática musical.

Referências

- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Tramando os fios da educação musical: os métodos ativos*. In: FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira, De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005. p.119-206.
- GREEN, Lucy. *Pesquisa em sociologia da Educação Musical*. Tradução de Oscar Dourado. In: Revista da ABEM, Londrina, p. 25-35, 1996.
- KOHUT, Daniel L. *Musical Performance - learning theory and pedagogy*. Champaign, Stipes publishing L.L.C 204W, 1992, 227p.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2004.
- LUCAS, Glaura. *O ritual dos ritmos no congado mineiro*. Dos Arturos e do Jatobá. In: Revista da ANPPOM, 1999.
- LUCAS, Glaura. *Os sons do Rosário: o congado mineiro dos arturos e Jatobá*. Belo Horizonte: Humanitas UFMG, 2002.
- MARTINS, Saul. *Congado: Família de sete irmãos*. Belo Horizonte: Serviço Social do Comércio, SESC, 1988.
- SANTOS, Amana da Veiga, *Congado: Uma reflexão sobre as práticas de aprendizagem em São João del-Rei*. São João del-Rei: UFSJ, 2011.
- SOUZA, Marina de Mello. *Reis negros no Brasil escravista*. História da festa de coroação de rei congo. 2ed. Belo Horizonte: Humanitas UFMG, 2006.

CAPITULO 03

A PERCEPÇÃO DA PESQUISADORA: um estudo das culturas juvenis no bairro jangurussu a partir das meninas do rap

Cícera de Andrade Pontes¹

1. Introdução

Interessada em investigar em quais espaços cotidianos estariam ancorados os canais de potência, criatividade e expressão das juventudes inseridas em contextos de violência e exclusão social, desenvolvi uma pesquisa de mestrado de 2011 a 2013² que visava analisar as culturas juvenis do bairro Jangurussu, a partir das experiências potencializadoras desenvolvidas pelos jovens e pelas jovens participantes dos grupos Meninas do Rap e Meninos e Meninas de Deus. Para fins do presente artigo, abordarei a experiência das Meninas do Rap, a partir de uma reflexão sobre seus saberes e práticas. Utilizei a etnografia com elementos próximos a uma cartografia, num caminho investigativo que primou pela observação participante em relação ao próprio cotidiano das juventudes. Para fins de investigação analisei a narrativa de seis jovens do grupo.

O bairro do Jangurussu em Fortaleza, Ceará tem a sua criação marcada pela ação em décadas anteriores dos

¹ Doutoranda e mestre em educação brasileira-UFC

² Onde mora a esperança? Um estudo das culturas juvenis no Jangurussu: As Meninas do Rap e os Meninos e Meninas de Deus. Dissertação de Mestrado em Educação.UFC.Fortaleza. 2013.

imigrantes do interior do Estado fugidos da seca, e inúmeros trabalhadores, em sua maioria desempregados. Foi lá que em 1978 começou a funcionar o aterro sanitário que por quase duas décadas, abrigou mais de 300 pessoas. O aterro sanitário foi oficialmente desativado em 1986, mas teve suas atividades encerradas somente no ano de 1998. O bairro fica localizado às margens do rio Cocó, à beira da estrada do Itaperí, leste da cidade e pertence à zona urbana regional mais populosa de Fortaleza. Esta região é formada por seis conjuntos habitacionais, que compõem o grande Jangurussu: Maria Tomásia, Sítio São João, Santa Filomena, São Cristóvão, Conjunto Palmeiras I e II e João Paulo II. O bairro (Silva e Silva, 2007).

Convivi com as juventudes nas ruas da Comunidade Nova Perimetral, nos campos de futebol, nas paradas de ônibus, na rampa onde funcionava o antigo aterro sanitário do Jangurussu, em suas casas violadas entre sexo, violência, polícia e traficantes. Foram esses “palcos” para as Meninas do Rap expressarem-se, e para a escuta dos seus relatos e histórias de vida. Mas porque investigar as Meninas do Rap?

Em um evento promovido pelos projetos Crescer Com Arte (projeto da antiga FUNCI) e Conselho Nova Vida (CONVIDA), alusivo ao lançamento da Lei Maria da Penha, em 2006, pude presenciar, pela primeira vez, a apresentação de um grupo feminino de percussão, com jovens do bairro Jangurussu. A princípio, nada novo: salto alto, *piercing* no umbigo, calças justas e maquiagem – os mesmos códigos midiáticos tão massivamente associados às mulheres. Mas aquelas jovens modificaram o meu olhar, deslocando-o dos lugares acostumados. Elas não apenas “cantavam rap” (estilo musical historicamente associado aos homens e aos movimentos de contestação), como o som que faziam era bom, com letras de puro empoderamento.

Depois, vi mais: havia uma aposta na vida que teimava mostrar-se ali, no Jangurussu, também por meio da arte.

Minha surpresa à atitude das Meninas do Rap, talvez aludisse ao destemor de atuarem com as questões ligadas à sexualidade, à violência contra as mulheres, a prevenção às DSTs e a Aids; e a qualidade das músicas autorais que cantavam, frutos de oficinas realizadas, no contexto de reflexões em direitos humanos. As canções das meninas surpreenderam-me tanto quanto sua desenvoltura em uma ambiência tida como hegemonicamente masculina – o rap.

Algo me dizia estar realmente diante de uma comunidade especial e de uma experiência potente e inovadora, advinda da área com o menor índice de desenvolvimento humano de Fortaleza. Passei a compreender mais profundamente as palavras de Cordeiro (2009, p. 26): “O sujeito não é compreendido como uma certeza cartesiana. Ele está por se fazer, por se constituir”. Aquelas “Meninas” ficariam tão gravadas na minha memória que essa já passava a fabricar provocações. O que referente à experiência das Meninas do Rap poderíamos ver das culturas juvenis? De que maneira essa experiência juvenil feminina ocorreria tendo por base um contexto tão desafiador do ponto de vista social, assim como de classe e gênero? Seria o rap um meio de denúncia de uma realidade socioeconômica tão complexa e com tão graves efeitos sobre as juventudes e as mulheres jovens – ou seria mais um exercício de autodescobrimento, um experimento das meninas e de sua potência de dizer e expressar-se? Como o impacto dessa complexa experiência seria percebido pelas adolescentes participantes nos espaços e tempo de cultura, arte e lazer do Jangurussu?

Visitei as jovens em suas casas, percorri as ruas do bairro, conversei no campo de futebol (único espaço de diversão das juventudes, segundo elas), assisti a várias partidas nas quais as jovens entrevistadas na pesquisa eram, não raras, as jogadoras. E quando achei que o nosso prin-

principal objeto seria perceber a importância do RAP em suas vidas, deparei-me com algo maior: as narrativas sobre as próprias vidas daquelas jovens, que envolveram a relação com as famílias, as drogas, a violência, a exploração sexual, os projetos de futuro, a visão de que tinham sobre o bairro e os espaços de socialidade e formação que conseguiam potencializar.

O encontro com Esmeralda marcou a minha entrada no bairro e teve uma importância simbólica dado o seu contexto especial. Pela primeira vez iríamos até onde as garotas moravam – Conjunto Nova Perimetral, conhecido popularmente por Perimetral, dada a avenida que passa no começo do conjunto. Local também onde funciona a usina de reciclagem e a antiga rampa de lixo. Esmeralda tinha, há época, 14 anos e estava há três no grupo. Marcamos às 14h, ela iria apanhar-nos na parada de ônibus. Acompanhemos nosso diário de campo:

Desço na parada combinada e nem sinal da garota. Muitos sentimentos se misturam nesse momento. Emoção, medo, nervosismo - afinal não conhecia ninguém ali e a fama do local era das piores. Muito carro, muito calor; decido atravessar a avenida e me pego já conversando com duas pessoas em um local que parecia um bar. Uma mulher com um copo de cerveja parece não entender o que falo e o rapaz com olhos avermelhados ao seu lado, idem. Mestrado, pesquisa, educação, palavras que não parecem fazer parte daquele universo. (DIÁRIO DE CAMPO, 08 de maio de 2012).

Estar em um novo lugar tirava-nos da nossa "zona de conforto", deslocando nosso olhar acostumado a outros cenários, para uma realidade outra, que naquele momento nos punha frágil e demasiadamente humana. Continuemos com o nosso diário de campo, que irá aprofundar, ainda, mais essa discussão:

Digo que estou procurando uma garota, digo o seu nome, mas ainda assim balançam a cabeça negativamente e me dizem para procurar mais na frente. "Vai ali, ó! tem muita criança lá." Diz a mulher apontando para uma casa de onde, de longe, já se avistam algumas pessoas. Sigo a sugestão um tanto receosa, mas sem escolha - só me restava acreditar. Aproximo-me de uma casa amarela onde se lê:

"Temos Sequilhos". Na entrada, de fato muitas crianças. Umas maiores, outros menores; dois garotos brincando com uma bicicleta velha, outra chupando um bico amarrado a um paninho. Todos descalços, todos negros, cobertos de poeira. Chego, e me apresento, e pergunto se conhecem a garota. Nesse instante aparece um senhor, também negro e me dá boa tarde. Respondo e me apresento lhe estendendo a mão. Pergunto o seu nome e também se conhece Esmeralda. "Acho que sei quem é... Não é a irmã de "fulano de tal"? " - Pergunta aos garotos. Outras crianças se aproximam e todos tentam descobrir quem é a garota que estou procurando. (DIÁRIO DE CAMPO, 08 de maio de 2012).

Enquanto acompanhávamos aquela cena, na qual o interesse de todos, adultos e crianças, em relação ao nosso problema já começava a nos sensibilizar, concordávamos mentalmente com Marcio Pochemann (2008) ao analisar um Brasil atravessado por desigualdades sociais, econômicas, regionais, etárias, educacionais, sendo que transversalmente a essas, permeando e potencializando os seus mecanismos de exclusão, estão as desigualdades de gênero e de raça. Investigar e retratar essas desigualdades são passos essenciais para começarmos a enfrentá-las, incidindo diretamente sobre elas. Voltemos ao nosso diário de campo:

"Se ela marcou com a senhora, então ela vem.
" Essa foi a primeira coisa que me chamou a atenção em seu Bento. Por que ela viria mesmo? Seria um traço da garota ou cumprir a palavra seria um traço

das pessoas daquele local? "Se a senhora quiser os meninos vão lá. " Pergunto quem são aqueles meninos. "Ah, uns me ajudam aqui a fazer os sequilhos, outros vem só pra brincar mesmo. " Ele pergunta então a dois deles se podem ir, ao que respondem afirmativamente. Atravessam a avenida movimentada, descalços sob o sol escaldante das 15h. Imersa ainda nas minhas reflexões sobre o trabalho infantil, dada aquela situação, não deixo de me sensibilizar com a generosidade daquele senhor e daqueles garotos. Pergunto se faz muito tempo que mora ali. "Faz sim, senhora. " Pergunto se gosta de morar lá. "Gosto, né? Foi o que Deus deu pra gente, eu tenho mais é que gostar. "(DIÁRIO DE CAMPO, 08 de maio de 2012).

A fala de sr. Bento, mais uma vez, nos punha pensativa. Parecia um misto do que Freire (1998) em sua Pedagogia do Oprimido chamara de "consciência ingênua", ou pensamento mágico, paralelo, todavia, a um apaziguamento com bases bastante racionais, feito pelas classes populares em contextos de exclusão. Essa postura analisada por Valla (1996) é fruto no caso, da clara noção de sr. Bento sobre a impossibilidade de mudanças estruturais que viessem a incidir positivamente em sua vida.

Decido comprar dois dos seus sequilhos. Enquanto ele vai buscar, tento uma nova ligação, em vão. Ao retornar sorridente, percebo que também os garotos já estão voltando, sozinhos. "Não estava lá não! ", disse o menor. "Falei com a irmã dela", disse o maior. "Ela deve ter ido pro projeto", afirma sr Bento. "Agradeço aos dois, pergunto seus nomes:" O meu é Alisson!". "E o meu é Van Van!". Não podendo voltar pra casa sem "nada", pergunto se algum dos outros teria coragem de me levar até lá. "Eles vão de novo, não vão?"- sugere sr Bento olhando pros garotos. Peço para outros irem, pois não quero atrapalhá-los ainda mais. Um maiorzinho que não tinha ido se prontifica e o outro diz que quer ir de novo. Despeço-me de sr Bento, dos garotos e garotas e digo que vou citá-los em meu trabalho, fato que os

deixa sorridentes. Sigo com os demais pelas ruas da comunidade, até chegar a rua onde mora Esmeralda e as outras garotas do grupo "Meninas do Rap". (DIÁRIO DE CAMPO, 08 de maio de 2012).

Atravessamos a avenida e seguimos por um caminho de terra. Mato de um lado, do outro uma fábrica e mais pra trás um campo de futebol. Lama, entulho também. Uma igreja pentecostal e muitos carrinhos de material reciclável em frente às casas. Tudo ali girava em torno do lixo. No caminho falo mais da pesquisa e pergunto se posso citá-los. Pergunto o nome deles e a idade. Chegamos a uma rua de casas simples, mas com uma casa colorida de grafite na esquina. Venho, a saber, depois, tratar-se da associação do bairro. Subimos o batente de uma casa com um portão preto e uma mesa de bilhar na área. Eles batem palmas junto comigo. De novo me sensibilizo com aquela cena. Dois mundos tão diferentes, unidos num mesmo gesto.

Havia um motivo claro para eu estar ali. A realização de minha pesquisa, em última instância, tinha a ver, além do meu encantamento e compromisso com as juventudes, também, com a aquisição de um título o qual me traria algum *status* social, maior empregabilidade, possibilidade de uma possível carreira acadêmica e outras formas de acesso a um lugar social disputado. Já aquelas pessoas não obteriam nada com aquilo, no máximo uma citação em meu trabalho; doaram parte de seu tempo, sem nem me conhecer, por pura solidariedade, puro acolhimento e sensibilidade. Palavras que talvez nem o senhor Bento, nem Alisson, nem Fabrício soubessem o seu significado vocabular. O contato que eles tinham com esses termos estava para além de qualquer esfera gramatical. Brotava de forma pura, bela, despreziosa, o que curiosamente só ampliava, ainda mais, a dimensão do que era vivido ali.... Algo indizível se tecia; da esfera do sentir, do se deixar tocar pelo outro. Uma

síntese de nossas percepções sobre a experiência daquele dia pode ser vista ao final de nosso diário de campo:

Uma mulher, jovem ainda, sai de dentro da casa. Dou boa tarde e me despeço deles, agradecendo. Alisson, 12 anos, Fabrício, 14. Dois garotos que salvaram a minha tarde, tarde essa que abrigara um gesto que fizera tudo já ter valido a pena aquele dia. Por instantes revi a minha chegada, o desassossego diante da alteração dos meus planos, o receio de ficar à deriva, sozinha em um "bairro perigoso", a inquietude ante a provável "perda de tempo", o disfarçado preconceito diante das pessoas do bar. Lembro também da acolhida de sr Bento e da generosidade dos garotos. Essas pessoas me introduziram num Jangurussu que a mídia não costuma e nem tem interesse de mostrar, e que às vezes os próprios moradores têm dificuldade de reconhecer. Solidariedade, sensibilidade... Bons sentimentos para se iniciar uma pesquisa... (DIÁRIO DE CAMPO, 08 de maio de 2012)

É nesse cenário que tenho a minha primeira conversa com Esmeralda. Ela estava chegando em casa naquele momento. Falamos sobre os seus gostos, sonhos e sobre o rap. Começa contando-me que é adotada e muito feliz. Que ama dançar, participar das palestras educativas promovidas pelo CONVIDA e que tem no rap sua grande paixão:

"O grupo é quem faz os raps [...] Acontecem oficinas que podem nos inspirar. Eu sozinha não vou transformar o mundo, mas se eu fizer a minha parte, o grupo fizer a parte dele, outro grupo também...". (Esmeralda, entrevista em 08 de maio de 2012).

Assim como o funk, o rap tem como origem a música negra americana, que incorporou sonoridades africanas, baseadas no ritmo e na tradição orais. Eles são herdeiros diretos do *soul* e despontam nos anos 60 como mais uma reação da tradição *black*. Segundo o educador Juarez Dayrell

(2007), junto com o grafite, a dança, o *break* e a discoteca-gem tornam-se os pilares da cultura hip hop, fazendo da rua o espaço privilegiado da expressão cultural dos jovens pobres:

O rap, palavra formada pelas iniciais da expressão *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), tem como fonte de produção a apropriação musical, sendo a música composta pela seleção e combinação de partes de faixas já gravadas, a fim de produzir uma nova música [...] Desde então, o rap aparece como um gênero musical que articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão a partir do seu enraizamento nos guetos negros urbanos. (DAYRELL, 2007, p. 225).

Convém ressaltar que num universo de tão pouca visibilidade feminina, ser Menina do Rap é subverter toda uma construção simbólica de papéis enrijecidos, associados a homens e mulheres; é adentrar o espaço público ocupado predominantemente por grupos de rap masculino, quando para muitas dessas garotas o universo privado ainda se apresenta como "coisa de mulher", sobretudo em relação às mulheres das classes populares. Segundo Louro (2010), essa ocupação dos lugares sociais pelos diferentes gêneros é justificada, a partir de uma lógica binária que prescreve um "jeito correto" de ser masculino e feminino:

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero. (LOURO, 2010, p.45).

O sexismo no rap é algo ainda velado ao se levar em conta os relatos das “meninas”. Discorrer sobre isso abriu espaço para que eu percebesse as questões de gênero de um modo geral, a violência física e simbólica contra as mulheres no próprio Jangurussu e posturas de empoderamento sendo construídas a partir da própria vivência no grupo. Certamente Ametista é uma das jovens mais sensíveis a essa questão:

“[...]tem muito cara que namora com menina nova que não quer nem que ela olhe pros outros. Tem homem que não deixa a mulher trabalhar e tem muita mulher que deixa ele mandar nela. Mulher não é objeto, é uma pessoa. Eu acho que se ele casou, ele tem que aceitar ela do jeito que ela era. Ele não pode quando namora ser carinhoso e depois ser um cara violento. Se ele se casou ele tem que tratar ela bem. E tem homem que casa com menina nova e não quer que ela saia de casa. Viva só pra casa e pros filhos, não pode trabalhar, sair, não pode beber. E tem mulher que não aceita. E eu acho até que elas estão certas.(Ametista, MeninasdoRap, entrevista 01/08/201).

À medida que um elo de confiança ia sendo formado com as meninas, tomei conhecimento de um sentido de potência por parte daquelas garotas, de fortaleza e refúgio por meio do rap. A exploração sexual e o abuso configuravam-se como o último estágio da negação dos direitos das mulheres jovens no bairro, demandando estratégias individuais e coletivas de superação, como percebemos no doloroso relato de Pérola:

Quando tinha cinco anos de idade fui abusada por um cara de lá (começa a chorar). Nesse tempo, a porta da minha casa tava quebrada, minha mãe tava lá pra dentro e ele entrou, me jogou na cama tapando a minha boca, tocou nas minhas partes, colocava o dedo, se masturbava... Reencontrei ele esses dias e fiquei apavorada. Ele me disse:“Oi”. Fiquei com muito medo e acabei contando pela primeira vez

para uma amiga do grupo. Quando eu tinha sete anos também fui abusada pelo meu tio (diz, ainda chorando muito). Ele também me jogava na cama, também tapava a minha boca. Enquanto isso minha mãe estava na cozinha.

Eu ficava com muito medo. Ele dizia que se eu contasse pra minha mãe ela nunca iria acreditar. Andava muito lá em casa. Todo mundo gostava e confiava nele. Era o irmão preferido da minha mãe. Era casado, tinha filhos, pra sociedade era uma pessoa legal. Ele também abusou da minha irmã, abusou não, estuprou. Ela me contou só há pouco tempo, quando ele morreu. Morreu atropelado, teve o corpo despedaçado. Ela também foi estuprada pelo meu antigo padrasto que também já morreu. Ele levava ela pro banheiro. Ela tinha 8 anos. Ele morreu agonizando na fila de um hospital. Ela também fez parte das meninas do rap. Até hoje eu sinto dores quando vou ter relações com meu marido. Eu sinto as dores de todas as mulheres do mundo. (Pérola, entrevista em 09/05/2012).

A socialidade de um modo geral (MAFESSOLI, 1987), e mais precisamente a amizade, aparece como fundamental para a continuidade dos vínculos no grupo, e como mecanismo de cura emocional. Como parte das iniciativas de resistência, uma das garotas, Princesa, que também trabalha na OSC convida, exercia esse papel de cuidadora, juntamente, e de modo curioso, com a sua mãe. "O projeto foi muito importante porque eu me tornei a melhor amiga da Princesa", diz Jade. "A mãe dela vai até as nossas casas quando a gente tem algum problema, fala com os nossos pais".

A amizade comparece como ferramenta indispensável à recomposição emocional das jovens, juntamente com o rap - instrumento de denúncia e expansão de si e o break como expressão de potência. Corpo violado transformando-se em corpo potência: "Agora eu danço! Tal qual

nas palavras de Zaratustra³: "Agora estou leve! Agora eu vôo! Agora um deus dança através do meu corpo." O ato de viajar também passa a ter enorme relevância quando suas vidas, divididas entre a privação material e os valores sexistas tradicionais, se restringem a ir à escola e realizar os afazeres domésticos. O relato de Ametista outra garota do grupo, ilustra bem isso: "Eu tenho colégio de manhã e tenho curso à tarde. Quando eu não tenho curso à tarde, ou eu durmo, ou venho aqui pra Esmeralda. Para dançar, conversar (Ametista, Meninas do Rap. Entrevista 01/08/2012). Vejamos mais da fala de Ametista e de Jade, sua amiga:

Eu entrei nas Meninas do RAP porque tinha uma amiga, a Turmalina, ela era das Meninas do Rap, mas aí ela engravidou e teve que sair. Ela vivia falando das Meninas do Rap, que era bom. Disse que saía muito, que cantava que dançava. Aí eu achei legal porque eu não fazia nada. O rap é uma forma de expressar os nossos sentimentos, o que a gente vê e querer repassar pros outros, mas não pode falar, então faz a canção. As Meninas do Rap, o nosso grupo, fala sobre a violência contra a criança, sobre a mulher. Muita gente não presta atenção falando, mas cantando, fica mais fácil (Ametista, Meninas do Rap. Entrevista 01/08/2012).

Não tem quem me faça acordar cedo, não tem, mas se tiver atividade do projeto eu acordo 5h! O melhor é a convivência, viajamos pra Quixadá, viajamos pro Porto das Dunas, a gente conheceu vários grupos de meninos que cantam rap. A gente não tem vergonha não por ser mulher. A gente se acha. Nós somos as Meninas do Rap! (Jade, entrevista em 06/03/2012).

Ametista e Jade conhecem o poder da arte e da cultura e sabem do seu potencial de impacto, principalmente, sobre os demais adolescentes. Mais eficaz do que muitas

³ NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

das metodologias antigas utilizadas em processos educativos, o canto, a dança, e as demais linguagens artísticas constroem a chamada “educação entre pares”. Bastou atravessar algumas camadas, contudo para perceber que as jovens que cantavam, dançavam, faziam letras de rap e tentavam empoderar-se com isso, falavam de um lugar muito específico, como se faz visível em um dos relatos mais fortes de todo o nosso percurso investigativo, o da jovem que aqui chamamos de Pérola:

Minha casa pegou fogo de novo (nesse momento começa a chorar). Meu irmão pequeno estava brincando com fósforo e o fogo pegou em uns colchões que estavam pegando sol. Estavam em casa quando o fogo começou. Estragou muita coisa, eles saíram correndo de casa. Ela está doente agora, está sentindo dores por causa do trabalho na usina. Passou a vida inteira trabalhando lá. Os pés incham muito. Antes tinha uma esteira que ajudava no serviço, agora não tem mais. Ela foi pro hospital morrendo de dores e pegou o médico dormindo. Está sem poder trabalhar. Estava passando fome, um pastor evangélico é que foi ajudar. Só ele e o meu padrasto ajudam ela.

Estão falando em fechar a usina, são mais de 100 famílias que vão ficar sem trabalho. A usina fechou um tempo e o meu padrasto teve que ir trabalhar com carroça. No dia que ele ia trabalhar a gente não tinha o que comer (diz chorando). Só voltava no outro dia. A gente só comia quando ele chegava. Ia todo mundo direto pra cozinha. Um prato de comida que a gente ganhava de um vizinho era pra dar pra todo mundo. Depois de um mês a usina voltou a funcionar porque os próprios moradores abriram um buraco no muro e voltaram a trabalhar na marra. Deram durante um tempo, depois não deram mais. Hoje uns tem, outros não. (pausa) Já aconteceu de eu ficar toda atolada na lama, eu e minha mãe (conta rindo). Também já achei R\$ 30,00 dentro de uma sacola de lixo (ri de novo). (Pérola, entrevista em 09/05/2012).

De maneira incontestada, a questão da classe social foi o primeiro “banho de realidade” em meu devir pesquisadora. Mas como se não bastasse a escassez material, a questão das drogas e da violência se faziam igualmente presentes na vida da jovem:

Um irmão meu foi assassinado por causa das drogas. Ele começou tirando as coisas de casa. Foram os dez piores anos da minha vida. Depois ele começou a roubar fora e a traficar. Minha mãe levou ele acho que em todas as clínicas de tratamento. Ficava uns dias e depois fugia. Apanhava do Ronda, do COTAN, depois ficava rindo dos policiais e voltava a roubar. Ele não podia me ver na rua que brigava comigo me botava pra casa pra cuidar dos meus irmãos. Batia em mim. Ele foi bom só até antes das drogas. (Pérola, entrevista em 16/03/2012).

No tocante ao sentido de família evidenciado pelas jovens do grupo, não somente na de Pérola, revela-se como uma dimensão em movimento, importante locus de afetos (família de bases relacionais), perpassado por conflitualidades como visto anteriormente (abuso e violência sexuais, alcoolismo, violência doméstica e contra a mulher), mas ainda como uma instância desejada e relevante do ponto de vista moral e afetivo. Observemos o que nos dizem Jade e Esmeralda:

Ninguém me escuta na minha casa. É como se eu fosse um copo. Esse copo aqui (diz segurando um copo que estava sobre a mesa). Minha mãe é trancafiada comigo. Todo mundo diz que eu sou preguiçosa, mas eu faço tudo em casa. Só saio quando termino. Faço uma coisa boa no colégio e é mesmo que nada. Meus pais estão se separando e está tudo muito mais complicado. (Jade, entrevista em 16/03/2012).

Dinheiro aqui faz falta, mas a felicidade é o que importa. O que existe de mais importante no Jangurussu é a minha família. Eu sou feliz. Tenho uma mãe que me ama, meus irmãos. Não me dou

muito com a minha irmã porque ela briga comigo, mas sei que o que ela diz é para o meu bem. (Esmeralda, entrevista com 08/05/12).

Durante o desenrolar da pesquisa, percebi que mesmo que haja uma recorrente ruptura ou "perda" dos vínculos familiares, isso depois é retomado pelas jovens, que então buscam um "salvamento" das figuras paterna e materna, de algum modo. Não é raro, portanto que os sonhos individuais, bem como as referências positivas do presente e as projeções de futuro estejam vinculadas, também, ao bem-estar familiar, como é retratado na fala de Ametista:

Eu espero fazer minha faculdade de pedagogia ou de educação física. Ter minha casa, meu carro. Quero isso com o meu dinheiro, com o meu suor, porque eu trabalhei. E queria isso pra outras pessoas também, não só pra mim. A minha mãe terminou os estudos e trabalha na secretaria de direitos humanos da cooperativa dos catadores do Jangurussu, na parte de reciclagem. Ela já viajou pra Minas Gerais e pra Curitiba. Meu pai também trabalha no sul, viajando, só que eles são separados; meu pai vive com outra mulher. (Ametista, Meninas do Rap, entrevista 01/08/2012).

Uma faculdade, um carro uma casa, seriam esses sonhos possíveis para aquelas jovens? A tirar pela mãe de Ametista, D. Liliam, uma intelectual orgânica no dizer de Antônio Gramsci⁴, alguém que já percorreria o Brasil inteiro por conta de sua militância, tendo, pois, notada relevância para aquela comunidade, é possível brotar uma flor, em meio as mais pesadas estruturas. Seria a flor do poema de Drummond? "É feia, mas é uma flor, furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio". (ANDRADE, 2003, p. 1).

⁴ Ver Gramsci: Os Intelectuais e a organização da Cultura, Editora Civilização Brasileira S.A. RJ. 1982.

Ao finalizar esse artigo analiso as inquietações que foram surgindo em nosso andarilhar pelas culturas juvenis do Jangurussu, os desafios ao fortalecimento dessa cultura, as expressões de resistência das juventudes e o redesenho de suas identidades de gênero, no interior de uma realidade em parte comprometedoras do novo, e de seus sonhos individuais e coletivos, e em parte repleta de potenciais, pulsantes devires.

De um modo geral, o mundo de significação produzido pelas juventudes do Jangurussu, em particular a da comunidade Perimetral, é quase que capturado pelo peso da violência em suas vidas – o abuso sexual, a violência doméstica, a falta de segurança, a violência urbana. Contudo, analisei as dimensões educativa, cultural, afetiva e socializadora como instâncias capazes de fomentar resistências e produções de sentido reestabilizadoras do sonho e da esperança, e fortalecedoras daquela cultura juvenil.

O grupo traduziu-se como potência de reorganização simbólica, com notada influência de uma socialidade com base nos afetos, na solidariedade, na amizade, ludicidade, no diálogo e acolhimento das diferenças. Percebi uma ação educativa com fortes elementos de uma autoformação, com relevantes implicações do ponto de vista de gênero, sinalizando para o surgimento de novas feminilidades e a criação de um corpo resignificado, bem como novas redes de interação com o outro e com o bairro. No âmbito da cultura, o rap comparece como prática concreta formativa, demonstrando que os movimentos de experiência de si, se conectam e são fortalecidas por um trajeto educacional claro, onde se plantam devires sociais a partir da formação dos sujeitos.

Assim é que o grupo comparece na vida juvenil do bairro como potência de reorganização simbólica – interna e externa - com notada influência de uma socialidade com base nos afetos, na solidariedade, na amizade, ludici-

dade, no diálogo e acolhimento das diferenças. Percebi em relação às Meninas do Rap uma ação educativa com fortes elementos de uma autoformação. A maior fonte de produção de saberes e de sentido dá-se entre as jovens, a partir das experiências com o rap, a dança, a música, os afetos, criando um corpo ressignificado, bem como novas redes de interação, por vezes curativa, porque não dizer, com o outro e com o bairro.

É no ato de criação no âmbito da cultura, pois, que a vida se faz possível como reinvenção, e as jovens imaginam o que ainda não existe. Conhecer um pouco dessa cultura juvenil tecida no Jangurussu, fez-me dialogar com múltiplos saberes juvenis, expressos no rap, na amizade, na família, nos afetos.... Reconhecendo neles um tipo de produção subjetiva que resiste a modelizações b, embora certas homogeneizações advindas das figurações do consumo atuem com uma certa intensidade, forjando ideologias e desejo, impactados pela lógica capitalística, como no caso da exploração sexual.

Analiso que as jovens moradoras do bairro Jangurussu e participantes do grupo Meninas de Deus desenvolvem uma prática social enriquecida de possibilidades: culturais, artísticas, afetivas e de comprometimento coletivo, elementos que reverberam em sua cultura juvenil, instituindo o novo, mesmo diante de todas as adversidades e dos sucessivos nãos. Por isso mesmo, conviver com elas foi um aprendizado – como pesquisadora, feminista e como ser humano.

Se essas jovens são regulados por um lado, modelados, elas são também potências, máquinas de guerra (Deleuze e Guattari, 1998) capazes de produzir, a partir dos espaços-tempo cotidianos, novas subjetividades ou contradições. “O processo do mundo ainda não está decidido em nenhum lugar, nem tão pouco está frustrado; e os homens podem ser na terra os guardiões do seu rumo ainda não decidido” – É o que nos diz Ernst Bloch (2005) em seu “Prin-

cípio da Esperança. As Meninas do Rap se assemelham a "doces bárbaras", que trazem a ruptura, o devir e a transgressão, mas também os afetos, a solidariedade e a ousadia do sonho – as principais bases de um outro mundo possível.

Referências

- BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. v.1/v.2. Trad. Nélío Schneider/ Werner Fucks. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005.
- CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- POCHMANN, Márcio. Apresentação IPEA. In: PINHEIRO Luana et al. *Retratos da Desigualdades de Gênero e Raça*. 3. ed. Brasília, DF: Ipea, 2008. p. 11.

SILVA, Rebecca Isabelle Herculano; SILVA, Maria Goretti Herculano. *Projeto “Jangurussu, Reciclando a Vida”*: uma análise sócio-ambiental na visão do catador. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, João Pessoa, 2007.

VALLA, Victor. *A crise de interpretação é nossa*. Procurando compreender a fala das classes subalternas. Trabalho apresentado na XVII Reunião Nacional da ANPED. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 177-199, jul./dez. 1996.

CAPITULO 05

EDUCAÇÃO DA AFETIVIDADE PELA RELIGIOSIDADE ATRAVÉS DOS AFROCONFETOS: as africanidades tecidas por jovens negros de Fortaleza

Silvia Maria Vieira dos Santos¹

*Peço atenção agora meus senhores
Pros tambores os tambores
Pois o que bate agora meus senhores
são os tambores os tambores
Chico César*

1. Para início de conversa

Nas diversas sociedades africanas os tambores também falam e possibilitam uma linguagem de comunicação sonora que tem o mesmo poder e qualidade da fala humana, pois a “palavra ativa o desprendimento de forças vitais. Ela interfere na existência, sendo que seu uso provoca reações no ambiente. Esta interferência tem um sentido de fertilização e de criação”. (CUNHA, 2005, p. 161)

Desse modo, o tambor tem um poder de fala, e esse falar pode ser entendido no sentido mais amplo, pois dentro da cosmovisão africana a “fala do tambor não leva somente a uma degustação auditiva, não basta somente se

¹ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2011). Especialista em Metodologias do Ensino de História Licenciada em História- Universidade Federal do Ceará. História da Faculdade Latino Americana de Educação – Flated.

ouvir a fala do tambor, ou do conjunto de tambores. Esse som, através das vibrações das batidas, deve ser sentido pelo corpo e dessa forma finalmente ser transformado em movimento" (Lühnig apud Silva, s/d, p. 05).

Descobri que o batuque dos tambores não provocava apenas a dança em mim, mas instigavam-me a denunciar que a nossa história, a história da África e dos afrodescendentes no Brasil, é negada e invisibilizada em detrimento de uma cosmovisão eurocêntrica. Os manuais e livros escolares desconhecem a participação dos africanos e seus descendentes na construção intelectual e material do país.

Constatando a ausência de referenciais históricos africanos e afrodescendentes na escola devido a essas visões distorcidas da África e do negro comumente veiculadas, fiquei curiosa em saber que conceitos os jovens negros produziam sobre as africanidades.

O soar dos tambores levaram-me ao movimento de tecer o emaranhado de fios das africanidades, utilizando as coloridas linhas dos jovens negros e negras de Fortaleza, do terreiro de candomblé Ilê Axe Olojudolá e do grupo que participa do movimento negro Juventude Negra Kalunga. Esses dois grupos formaram o grupo pesquisador dessa investigação. Um ser coletivo que se comporta como grupo-sujeito da pesquisa, como se fosse um único pensador, percorrendo vários caminhos que, às vezes, são contrários, ou que se encontram.

Meu objetivo era entender que conceitos os jovens negros teciam sobre as africanidades, a partir da realidade na qual estão inseridos. Como objetivo específico queria perceber também a diversidade desses conceitos, levando em consideração a pluralidade da juventude negra.

A sociopoética foi o método que me acompanhou nesse movimento circular de produção de "confetos" (conceitos perpassados de afetos). Através de técnicas estranhas,

às vezes prazerosas e outras vezes não tão agradáveis, tocamos de olhos vendados e com os pés os elementos das africanidades. A curiosidade era tão grande que não conseguimos discernir quais dos sentidos estavam mais aguçados, deu fome, sede, calor, fadiga, cócegas, certo relaxamento e até nojo. Decidimos, então, com estas sensações produzir receitas saborosas e relaxantes repletas de africanidades.

Portanto, para entender a tessitura de “confetos” das africanidades na ótica juvenil, convido você a percorrer os sons deste artigo, com a paciência de quem tece uma colcha de retalhos, tiras de memórias que fazem parte da história do povo negro, que ressignifica sua história repleta de brasilidade.



1.1. Na dinâmica das africanidades: olhares, sentidos, odores

Este é, apenas, uma parte do diário de campo da pesquisa que é a expressão da produção coletiva do grupo pesquisador, dos meus sentimentos e desejos aflorados na pes-

quisa, reflexões sobre o tema gerador, minhas impressões, experiências existenciais, angústias e alegrias. Nesse sentido apresento uma das técnicas produzidas nas atividades, oficinas realizadas com os jovens.

No dia 14 de abril de 2009, chego ao terreiro para realizar a segunda² oficina de produção. Trabalhei com a técnica intitulada Tocando nas Africanidades. A escolha da mesma foi feita por proporcionar uma movimentação corporal dos participantes, ajudando-nos facilitadores e grupo pesquisador a perceberem os conceitos a partir do corpo.

As oficinas de produção de conceitos fazem parte da primeira etapa da pesquisa sociopoética. São constituídas de técnicas preparadas para causar estranhamento, aguçando os diferentes sentidos corporais, e a criatividade do grupo. As técnicas de pesquisa foram iniciadas com um alongamento e um trabalho de respiração para conseguir obter a concentração do grupo.

Essa técnica foi gestada na intenção de que o grupo tocasse os elementos com os pés, gerando dessa forma estranhamento e levando o mesmo a produzir conceitos diferenciados de africanidades. A seguir, faço uma descrição mais detalhada do momento.

Iniciamos com um relaxamento conduzido por Mazinho³, utilizando uma música que remetia à natureza e a seus elementos. Foram feitos vários movimentos com os braços, pernas, todo o corpo, de forma a reverenciar a natureza. A performance levou o grupo a respirar o ar do terreiro bem como sentir a energia que emanava dos corpos em movimento, criando figuras geométricas circulares.

² As oficinas de produção desta pesquisa foram realizadas nos dias 13 e 14 de abril de 2009. A que me refiro no texto aconteceu no segundo dia – 14 de abril.

³ Amigo sociopoeta que me ajudou na pesquisa. Numa pesquisa sociopoética é necessário que o pesquisador-facilitador tenha a ajuda de outros sociopoetas para fotografar e registrar os momentos, bem como contribuir na análise dos dados.

Senti que havia uma tranquilidade e uma entrega do grupo proporcionada pela música e pelos movimentos que eram lentos e profundos. As imagens feitas pelo movimento do grupo foram fotografadas e registradas.



Após o relaxamento foi proposto ao grupo a Técnica Tocando na Africanidades. Nessa técnica, cada coparticipante foi vendado e levado para alguns lugares do terreiro onde as pessoas tocavam com os pés em alguns elementos e descreviam suas sensações, sentimentos e a relação dessa sensação e dos elementos com as africanidades. Esses elementos foram água gelada com pedrinhas arredondadas no fundo da bacia (chamadas de bilas ou bolas de gude); esponja de enchimento de almofada; uvas de plástico enroladas em saco bolha (plástico) e grude (massa de farinha de trigo com água).

Em seguida, ainda vendados, eles lavavam os pés e alguns relatavam os seus sentimentos. Finalmente quando todos passaram por esse processo foi feita partilha das sensações, dos sentimentos, a relação com as africanidades e

avaliação do momento. Vale ressaltar que todos os momentos foram fotografados e gravados.

As falas dos coparticipantes passaram primeiramente por uma leitura atenta, sendo agrupados em categorias para um melhor entendimento dos relatos. A Análise Classificatória, como é chamado esse momento, procura categorias no conjunto dos relatos. O objetivo é perceber a estrutura do pensamento do grupo em meio às falas e aos dados escritos pelo grupo. Isso não quer dizer que não exista uma interrelação entre as ideias expostas, contudo é importante fazer a categorização para um bom entendimento das ideias do grupo. É necessário ressaltar que nesse momento, todas as categorias foram constituídas de palavras do próprio grupo pesquisador sem interpretações ou interferências.

A partir do agrupamento das vozes do grupo pesquisador, estabelecemos também relações de convergências, divergências, oposições e até paradoxos dentre as falas de todas as categorias encontradas.

Dessa técnica, descobrimos as seguintes categorias: Elementos da Africanidades, Africanidades Sensações e Lembranças, Relações com as Africanidades.

Após a análise das categorias, realizei o Estudo Transversal, um texto literário que destaca as ligações, convergências e divergências dos conceitos tecidos entre as categorias. A Técnica Tocando nas Africanidades proporcionou como estudo transversal a produção de receitas comestíveis e estéticas. Aqui apresento duas das receitas.

1.2. Africanidades ao molho de elementos

Ingredientes:

- Meio quilo de elementos de aspecto pegajoso, li-guento, preguento, grudento; duas colheres de elementos macios e uma pitada de estranheza e desconhecimento.

Modo de fazer:

- Separe as africanidades grudentas em porções iguais de firmeza, diferença, paralisia e frieza dos pés, e es- quente-os. Observe atentamente o ponto, pois pode trans- formar-se, também, em bolinhas que estalam. Juntem, numa vasilha, as colheres de africanidades macias com a pitada de africanidades-estranheza, mas cuidado com a textura do material, que pode divergir entre suave e gru- dento. Leve tudo ao forno por quarenta minutos em chama branda para dourar.

Para o molho:

- Bata no liquidificador um copo de água com espon- ja, uma pitada de africanidades desconhecimento e um ele- mento diferente que pode ser uma espécie de africanidades cola.

Observação: Fique de olho no ponto da massa. Nem sempre os elementos se relacionam entre si. Ideal para 4 pessoas.

Óleo de africanidades-relações

Ingredientes:

- Uma xícara de africanidades – cultura relação tra- zendo a energia do candomblé, a proteção dos orixás como

parte da cultura e sua intensidade através do conteúdo e das vivências;

- Duas xícaras de africanidades-candomblé elementos, tais como: o ebó, o transe, o uso das folhas, as obrigações e africanidades candomblé grudento, lembrando a ligação eterna entre o candomblé e quem o pratica, porque o candomblé fica, foi plantado, gruda literalmente.

- Uma colher de chá de africanidades medo-preconceito que está ligada à cultura e à religião; mas cuidado, que podem surgir as africanidades desagradáveis-gradáveis, sensações antagônicas, desagradável pelo medo de descobrir o que é, e agradável pela possibilidade de conhecer um universo novo que nos foi tirado.

- Uma colher de sopa de africanidades-insegurança de conhecer/ relação com a cultura afro e o candomblé;

- Uma colher de sopa de diferentes africanidades-curiosidades, sendo a primeira a curiosidade de descobrir novas terras e a segunda a curiosidade em saber o que é o elemento supondo ser algo de uso dos africanos;

- Diferentes punhados de africanidades terra-terreno-território, podendo ser terra-natureza e liberdade; terra-lugar de oração/tradição/violência; e aspectos divergentes da terra, tais como africanidades novas terras descobertas, trazendo a ideia de que o povo africano foi em busca de novas e diversas terras, em contraposição às africanidades terra-sofrimento, que ressaltam o sofrimento que o povo africano passou por ter saído (tirado) de sua terra natal para outros locais.

Numa grande panela de barro junte todos os ingredientes adicionando um pouco de africanidades rios/lama/manguezais e misture bem até dar o ponto de africanidades estátua-arte da sobrevivência, cuidado para não perder ponto, não encontrando, assim, a relação com as africanidades. Afinal a soltura das africanidades é uma das caracte-

terísticas deste preparo. Coe tudo e passe no corpo sempre que desejar estar grudado com as africanidades.

2. Filosofando com as africanidades

Ao analisar os conceitos formulados pelo grupo-pesquisador notei algumas convergências com as noções atribuídas por autores como Henrique Cunha (2001), Kabengele Munanga (2007) e Petronilha Silva (2005). Para eles e ela, as africanidades referem-se à diversidade cultural africana dentro de uma matriz comum.

Dessa forma, não podemos falar africanidade, mas africanidades devido à complexidade dos elementos africanos existentes.

Esses autores ressaltam os seguintes aspectos como constituindo a matriz comum: todas as tradições africanas têm a ancestralidade como referência, o que envolve o reconhecimento da origem da comunidade, a valorização da tradição, a relação entre a vida material e imaterial, a concepção da morte como excedente de vida e mudança para outro ciclo, a importância dos laços de linhagem, de parentesco e de família estendida, onde os anciãos desempenham um papel de destaque na educação e no convívio social; o corpo enquanto ligação ancestral, valor simbólico e função social, sendo que não há separação entre corpo físico e espiritualidade; a origem divina da palavra que se manifesta na oralidade expressa pelo ser humano e pelo tambor; a terra como bem-comum sagrado, mãe de todos os seres humanos; o axé enquanto circulação da força vital e energia dos elementos animais, vegetais e minerais, entre outros.

Os dois últimos autores ressaltam que existem as africanidades brasileiras, elementos tipicamente brasileiros,

mas que nem por isso deixam de ter a África como referência primordial.

Silva (2005) considera, ainda, as africanidades como um modo de ser, de viver, de organizar suas lutas próprias dos negros brasileiros, bem como o jeito de conviver, de ver a vida, o mundo e o trabalho. Para ela as africanidades também são as formas de construção da nação brasileira das quais os negros tiveram participação predominante.

O conceito de africanidades brasileiras tem como elemento constitutivo a ideia de "(re) elaboração". "As africanidades brasileiras são reprocessamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, que deram novo teor às culturas de origem". (CUNHA, 2001, p. 12)

A ideia de reelaboração explica construções inexistentes nas culturas africanas e presentes nas africanidades brasileiras, tais como o candomblé, a capoeira, os quilombos, o samba. Porém, as bases dessas novas construções brasileiras estão na diversidade cultural africana.

Daí, estudar as africanidades brasileiras significa conhecer, compreender e valorizar a história e cultura dos africanos (um jeito peculiar de ver a vida), estabelecendo vínculos com a ancestralidade através de lugares de constituição de identidades, tais como os espaços de cultura tradicional africana e afrodescendente; comunidades de terreiros, folias de reis, maracatu, samba, roda de capoeira, etc.

A ênfase na terra como bem sagrado primordial apareceu nos "confetos" africanidades-terra terreno território; africanidades-terra lugar de oração/tradição/violência, lembrando as diferentes maneiras de relacionar-se com a terra e vários aspectos dos lugares tais como: de oração, de tradição, de morte, violência. A diversidade de territórios (macio, não tão bom) também é enfatizada no "confeto" africanidades-novas terras descobertas dando uma conota-

ção de que o africano (afrodescendente) foi em busca de novas terras para viver. Em contraposição ao "confeto" anterior destaca africanidades-terra sofrimento que ressalta o sofrimento que o povo africano passou por ter saído de sua terra natal para outros locais (terreno não tão bom, brasa, gelo, terrenos piores ainda). Essa ideia revela os estereótipos acerca dos escravizados e que afirma, apenas, o sofrimento desses povos, não desvelando a sua contribuição na formação deste país.

As ideias que relacionam terra e território, transmitidas nos confetos, destacam o território como elemento importante para a formação de identidades grupais/individuais, pois ele é o "espaço exclusivo e ordenado das trocas que a comunidade realiza na direção de uma identidade grupal".

A diversidade desses territórios e suas diferentes maneiras de se relacionar, bem como o movimento de organização e reorganização espacial me levam a pensar no espaço do terreiro, enquanto guardião do axé e dispositivo espacial de preservação da cultura africana e afrodescendente.

O terreiro implica, ao mesmo tempo (a) num continuum cultural, isto é, na persistência de uma forma de relacionamento com o real, mas reposta na História e, portanto, com elementos reformulados e transformados com relação ao ser posto pela ordem mítica original, e (b) num impulso de resistência à ideologia dominante, na medida em que a ordem originária aqui reposta comporta um projeto de ordem humana, alternativa à lógica vigente de poder. (SODRÉ, 1983, p. 120)

A economia informal, a criatividade e a utilização da terra/natureza são destacadas no "confeto" africanidades-estátua arte da sobrevivência. Nesse "confeto" a arte é utilizada para arrecadar dinheiro em função da sobrevivência

da família e não como abordam os autores ao relacionarem a arte africana com a religiosidade e às práticas rituais.

Os "confetos" santuários-africanidades, que trazem a ideia de um local de crença onde se fazem os cultos e oferendas, além da "distribuição da caça para que toda a nação seja próspera"; africanidades religiosidade sincrética que lembra reza e procissão e mistura o catolicismo às religiões de matriz africana, ligando os orixás aos santos católicos (quando imagens de orixás eram colocadas atrás de uma imagem de santa católica); africanidades território dos orixás, o qual associa os territórios aos orixás que representados pelos templos protegem as pessoas. O corpo é templo do orixá; africanidades-candomblé e seus desdobramentos africanidades candomblé grudentos e africanidades candomblé elementos, tais como: o ebó, o transe, o uso das folhas (caçar folhas para fazer banho para o orixá), as obrigações; remetem à experiência com o sagrado e a espiritualidade.

Os "confetos" que abordam o candomblé são considerados pelos autores (SILVA, MUNANGA, CUNHA) manifestações especificamente brasileiras que resultam de reelaborações de elementos da cosmovisão africana. Ressalto no confeto africanidades candomblé grudentos a ligação eterna entre o candomblé e quem o pratica "porque o candomblé fica, foi plantado, grudou literalmente".

Silva (2005), ainda, ressalta que essas reelaborações tais como o candomblé é o retrato da busca de soluções para manutenção da vida física, dos sentimentos e lembranças dos sabores e saberes da terra de origem.

A ideia de contribuição da cultura imaterial, a partir da religião, das trocas entre as culturas, partilhas culturais e vivências foram produzidas nos "confetos" africanidades cultura relação, ressaltando o candomblé e a proteção dos orixás como parte da cultura e a intensidade da cultura através do conteúdo e das vivências;

Além dessas convergências mais diretas, a tendência do grupo foi de apresentar outras ênfases e sutilezas, vejamos alguns exemplos:

Conotações que revelam a situação desfavorável do negro e de sua cultura na sociedade, também, foram colocadas mediante os "confetos": africanidades estranheza; africanidades desconhecimento; denotando uma falta de conhecimento acerca das africanidades e seus elementos e estranhando por achá-los diferentes; africanidades inseguranças; receio das africanidades; africanidades medos e preconceito; africanidades insegurança de conhecer relação; africanidades agradáveis desagradáveis, ressaltando o medo de descobrir e relacionar-se com a cultura afro e o candomblé, medo que também está ligado ao preconceito, "ideias preconcebidas sobre a cultura e a religião". Esses "confetos" revelam, também, segundo o grupo pesquisador, sensações antagônicas como o medo, sensação ruim em descobrir o que é (são as africanidades) e ao mesmo tempo sensação agradável pela possibilidade de conhecer um universo novo que foi tirado. Sensação que pode ser ao mesmo tempo nojenta e relaxante "como se o corpo estivesse mais leve, com o orixá, lembrando o transe".

3. Pensamentos conclusivos

A realização dessa pesquisa foi a minha resposta ao som do tambor. Descobrir novos conceitos sobre as africanidades a partir do olhar dos jovens foi, também, procurar as africanidades dentro de mim, encontrar a ancestralidade em meu corpo, na minha postura diante do mundo, nas minhas opções de vida, na minha espiritualidade, em meu encontro com Deus e com a natureza.

Percebi que a ancestralidade estava na experiência daqueles adolescentes e jovens que compartilhavam suas

ideias e reflexões acerca das africanidades. Apesar de os jovens apresentarem um conhecimento restrito sobre a África e as culturas afrodescendentes, produziram conceitos bastante diferenciados dos estereótipos comumente veiculados, apresentando, inclusive, pontos de convergência com as concepções dos estudiosos da área.

Notei que a sociopoética foi potencializadora de uma maior multiplicidade e diversidade de visões sobre as africanidades, o grupo apresentou alguns aspectos que os autores não apontam ou não frisam, tais como a relação da arte com a sobrevivência da família, apresentada no "confeto" africanidades estátuas arte da sobrevivência; o controle dos corpos sendo a causa do afastamento da terra, a perda do contato com o sagrado, com a cultura e o distanciamento da África expostos nos "confetos" africanidades repressões e africanidades invisíveis controladas; sensações antagônicas expressas no "confeto" africanidades agradáveis desagradáveis que demonstravam o medo de descobrir o que são as africanidades e ao mesmo tempo um prazer pela possibilidade de conhecer um universo que nos foi tirado.

Para os jovens, as africanidades devem ser apresentadas e vivenciadas na escola, a partir de atividades lúdicas que utilizem o corpo todo, tais como apresentações teatrais, danças, semanas culturais, desfiles da beleza negra. Também devem ser utilizados temas como o meio ambiente para conhecer-se os orixás e seus mitos.

De acordo com o grupo-pesquisador, as africanidades só serão trabalhadas de fato, quando professores e funcionários respeitarem as religiões de matriz africana e os jovens que as praticam, reconhecendo a importância da cultura africana e afrodescendente como referenciais de brasilidade.

Para que a escola seja um território alternativo para a os alunos negros e negras, devemos pensá-la na perspectiva de um lugar de trocas e experiências de negros e não-negros, onde a valorização da diversidade e da igualdade sejam pilares de mudança de uma história de discriminação e exclusão a que crianças e jovens negros/as estão submetidos no interior do ambiente escolar.

Nesse sentido é condição *sine qua non*, para entender a história e cultura brasileira, conhecer e reconhecer a importância da história e cultura africana e afrodescendente, percebendo as lógicas por meio das quais os negros, em especial os jovens, atribuem sentido ao mundo, destacando aspectos pouco explorados de sua cultura.

Referências

CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Africanidades, Afrodescendência e Educação*. Educação em Debate, Fortaleza: v. 23, n. 42, p. 5-15, 2001.

_____. *História e Cultura Africana e os elementos para uma organização curricular*. Temas em Educação, v. 14, p.153-185, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *O que é africanidades*. Vozes da África. São Paulo, Biblioteca Entrelivros, Série edições especiais, nº 06, p. 8-13, fev. 2007

SANTOS, Silvia Maria Vieira dos. *Africanidades e Juventudes: tecendo confetos numa pesquisa sociopoética*. (Dissertação de mestrado) UFC. Fortaleza, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras*. In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o Racismo na escola.

2 edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983. Silvia Maria Vieira dos Santos

CAPITULO 05

PERCEPÇÕES SOBRE AS CULTURAS JUVENIS NA PERIFERIA DE FORTALEZA: no bairro Jangurussu analisamos as experiências dos meninos de Deus

Cícera de Andrade Pontes¹

1. O início

De 2011 a 2013, realizei uma pesquisa de mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará² que visava analisar as culturas juvenis do bairro Jangurussu, a partir das experiências potencializadoras desenvolvidas pelos jovens e pelas jovens participantes dos grupos Meninas do Rap e Meninos de Deus, por meio de uma reflexão sobre seus saberes e práticas. Interessou-me investigar, mais precisamente, em quais espaços cotidianos estariam ancorados os canais de potência, criatividade e expressão dessas juventudes em face de uma realidade de violência e exclusão social. Para fins do presente artigo, abordarei somente a experiência do Grupo Meninos de Deus. Utilizei a etnografia com elementos próximos a uma cartografia, na qual o aspecto relacional entre pesquisadora e "objetos de pesquisa" são levados em conta, a partir de um caminho investigativo que primou pela observação participante no

¹ Doutoranda e mestra em Educação Brasileira (FACED/UFC)

² Onde mora a esperança? Um estudo das culturas juvenis no Jangurussu: As Meninas do Rap e os Meninos e Meninas de Deus. Dissertação de Mestrado em Educação. UFC. Fortaleza, 2013.

próprio cotidiano das juventudes. Num recorte para este artigo analisamos a fala de quatro jovens, além do próprio idealizador do grupo.

A base de nossa pesquisa foi a observação, nas formas de observação participante, registros visuais (fotografia) e diário de campo, incluindo registros descritivos (descrevendo observações); registros analíticos ou interpretativos (procurando explicar as observações registradas) e registro íntimo, “onde são depositados os humores e as emoções de seu autor podendo haver interação entre eles”. (WEBER, 2009, p 19).

O bairro do Jangurussu fica localizado à beira da estrada do Itaperi, às margens do rio Cocó, leste da cidade e pertencente à zona urbana regional mais populosa de Fortaleza. Essa região é formada por seis conjuntos habitacionais, que compõem o grande Jangurussu: Maria Tomásia, Sítio São João, Santa Filomena, São Cristóvão, Conjunto Palmeiras I e II e João Paulo II. O bairro abrigou em décadas anteriores os imigrantes do interior do estado fugidos da seca e inúmeros trabalhadores, em sua maioria desempregados e, também, foi lá que, em 1978, começou a funcionar o aterro sanitário que por quase duas décadas, abrigou mais de 300 pessoas, catadores e catadoras que disputavam com os urubus os restos de consumo da sociedade que eram ali despejados todos os dias. O aterro sanitários foi oficialmente desativado, em 1986, mas teve suas atividades encerradas somente no ano de 1998. (SILVA e SILVA, 2007)

Até o início da pesquisa, de certo modo, as referências que eu tinha sobre o bairro eram ambíguas. Em grande parte, refletiam os mesmos conceitos repassados pela mídia: um local sujo, pobre e muito perigoso. Isso só não se cristalizou de todo, inicialmente, porque anos atrás assisti

ao vídeo institucional da EDISCA³, retratando o trabalho que ali era realizado através da dança pela bailarina Dora Andrade com crianças e jovens, principalmente, as garotas: "Quando eu danço é como se uma borboleta dançasse na minha barriga..." A frase em questão era de uma das crianças do balé e fechava o próprio vídeo, em uma cena jamais esquecida por mim: junto com o largo sorriso da garota, inúmeras borboletas voando em um jardim. Tempos depois assisti ao espetáculo de dança "Jangurussu" dessa mesma companhia, retratando não apenas a problemática social, mas revelando possibilidades quase inexploradas, belezas, devires, alegrias. Fiquei atordoada, sem território, com duas visões sobre o bairro povoando a minha cabeça: a que eu via nos jornais policiais e a que eu sentia em momentos como aquele.

A bem da verdade, também em uma pequena experiência posterior, quando trabalhei de 2006 a 2008 na Fundação da Criança e da Família Cidadã – FUNCI⁴, tive contato com o projeto Crescer com Arte Jangurussu, que funcionava à época dentro da usina de reciclagem. Isso mesmo caro leitor, dentro da usina de reciclagem. Ainda assim, as atividades realizadas com e pelos jovens, que envolviam a literatura de cordel, a música e a dança, fizeram-me refletir um pouco mais sobre a capacidade propulsora da arte e a pulsão de vida dos sujeitos, mesmo nos mais adversos contextos. Todavia, era preciso conhecer um pouco mais de perto a realidade do bairro para tecer as minhas próprias representações sobre ele, oportunidade surgida de fato somente com a aprovação no curso de mestrado três anos depois.

³ Organização Não Governamental que ficou conhecida na década de noventa por realizar espetáculos artísticos de cunho social a partir da atuação no bairro Jangurussu .

⁴ Órgão municipal, responsável pela execução da política para criança e adolescente em Fortaleza.

No sentido de compreender a cultura juvenil do bairro caminhei por meses, conversando com outros jovens, até iniciarmos a pesquisa no Conjunto Santa Filomena, sede da OSC CONVIDA, onde acontecem os encontros de alguns grupos culturais, dentre os quais Os Meninos de Deus. Para fins de investigação, de um total de 20 jovens participantes ativamente do grupo, tive contato com seis, além de entrevistar também o próprio coordenador do grupo. Acompanhei desse modo a trajetória "dos garotos que ninguém quis; nem a família, nem a escola, nem o mercado...só Deus", de acordo com as palavras do educador e idealizador do grupo Herbert de Souza, ao relembrar o seu percurso de criação. Segundo ele, os garotos hoje começam a ter um outro papel junto à comunidade, assim como uma nova visão de si e da noção de futuro.

A criação dos Meninos de Deus surge da organização do movimento popular no Jangurussu, como um contraponto à ausência do Estado diante de políticas públicas efetivas para a juventude e para os demais moradores, capazes de minorar a problemática da violência no bairro. Para melhor compreender esse contexto é preciso fazer uma imersão no cenário que envolvia o Jangurussu como um todo no ano de 2005, e mais especificamente o Conjunto Santa Filomena, onde se situa a sede dos Meninos de Deus. O referido conjunto apresenta um dos maiores índices de criminalidade da cidade. Cidade que teve, em 2012, um aumento de 47% nos homicídios dolosos em relação a 2011. Isso fez de Fortaleza a 13ª cidade mais violenta do mundo, segundo relatório do Conselho Cidadão para a Segurança Pública e Justiça Penal⁵.

Foi lá também onde cresceu o educador físico Herbert de Souza⁶, aprendendo a jogar bola nos seus campos de fu-

⁵ Organização Não-Governamental (ONG) sediada no México que, desde 2002, analisa políticas públicas, impunidade, narcotráfico, seqüestro e segurança.

⁶ Por questões de segurança, os nomes de todas as pessoas entrevistadas na pesquisa foram trocados.

tebol, tornando-se mais tarde jogador profissional, depois voluntário em uma escolinha de esportes para jovens e por fim engajando-se também nas lutas do seu bairro. Ele viu a problemática da violência atingir um índice insuportável, a partir de 2006 e participou diretamente do contexto de criação da Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (REA-JAN). Vivida também como uma proposta de intervenção junto à esfera pública, sem deixar de ser agrupamento de várias gerações no intuito de organizar a vida comum do bairro.

De 2006 a 2008, 43 adolescentes entre 14 e 24 anos, se envolveram em muitos crimes e a situação do bairro chegou a um nível insuportável: assaltos, drogas, arrombamentos, mortes e expulsões de alguns moradores da comunidade começavam a fazer parte da rotina do bairro. Isso provocou um incômodo em nós porque estávamos vivendo uma guerra, vendo o crescimento da violência muito rápido. Então fomos para o enfrentamento através de denúncias de tudo que estava acontecendo na comunidade. Realizamos caminhadas, manifestações, reuniões e eventos no bairro que pudessem sensibilizar as pessoas e as autoridades do poder público sobre a situação que estávamos vivendo no Santa Filomena. Chegou ao ponto de que em um raio de 03 km quadrados, 36 pessoas da comunidade serem assassinadas em latrocínio, acerto de contas, brigas de gangues e pelo poder do tráfico. (Herbert de Souza, entrevista, 24/07/12).

Uma vez criada a REAJAN, e em meio à agudização da problemática juvenil no bairro, o passo seguinte seria a criação dos Meninos de Deus:

Daquelles quarenta e três (43) meninos trinta e seis (36) morreram. A gente se desesperou. Um dia, numa reunião da REAJAN, eu chorei. A Situação exigia de nós uma situação rápida, foi aí que pensei e tomei uma atitude. Eu já havia conversado com alguns dos meninos, se eles realmente estavam a fim de sair dessa vida, e fiz um pacto com eles:

eu iria ajudá-los, mas eles também precisariam me ajudar. Combinamos que eles paravam de roubar, de traficar, de usar drogas, e eu fazia tudo por eles, lutaria para que eles pudessem ter outra vida. Eles me davam credibilidade e eu dava credibilidade a eles. Juntamente com a REAJAN, realizamos algumas reuniões com pais que tinham perdido filhos, famílias que tinham garotos envolvidos com a violência e os próprios jovens. Então montamos oficialmente o grupo Meninos de Deus. (Herbert de Souza, entrevista, 24/07/12).

A aposta nesse devir, dava-se mediante o esporte – o futebol- e no diálogo com as juventudes por meio da “roda de conversa”, embaixo de uma mangueira na sede do CONVIDA, em frente ao campo do Coritiba. Acompanhemos a fala do educador:

Todos os jovens demonstraram o desejo de ser jogadores de futebol, então, junto com o esporte a gente vai conversando e refletindo sobre outras questões como cidadania, respeito, e vamos tentando caminhar junto. Com eles nós estabelecemos as regras do próprio grupo, conversamos sobre a vida, a situação do bairro, o que eles querem para eles e para os amigos. Alguns dos garotos já vinham se iniciando na vida do crime[...] muito das atitudes deles tinham a ver com a auto-estima muito baixa, provocada por uma série de coisas e situações: baixa escolaridade, dificuldade para se expressar, problemas na família. Muitos deles os próprios pais eram envolvidos com roubos, tráfico de drogas, pais separados, brigas em casa, espancamento por parte de familiares. Eles achavam que para serem respeitados tinham que usar da força, até mesmo para se saírem com as garotas. Outra questão que os motivavam muito a praticar os delitos e usarem drogas e viverem de forma violenta era o fato de serem espelho para os outros, serem respeitados pelas façanhas, serem temidos. Sendo assim, ao menor sinal de ameaça eles se sentiam na obrigação de agir, de responder de forma violenta. Houve situações em que alguém

dever cinco reais e não querer pagar, já era motivo para matar. (Herbert de Souza, entrevista, 24/07/12).

A realidade descrita por Herbert é comprovada pela fala dos garotos do grupo, iniciada aqui por intermédio do jovem Zico:

O Meu Nome é Zico, tenho vinte e quatro anos (24), minha naturalidade não é daqui eu sou de São Luís do Maranhão. Cheguei com oito anos aqui e vim morar no Santa Filomena. A minha comunidade há tempos atrás era muito violenta. Eu cresci vendo essa violência, vendo os jovens traficar. E ao crescer me tornei um jovem violento. Aliás, com oito anos já tava me envolvendo. Meu pai saiu de casa eu tinha dez (10) anos e a partir daí saí de casa, fui morar na rua. Sempre coloquei a culpa de tudo na minha vida no meu pai, por causa disso que ele fez com a minha mãe. Aí tive que me virar. Comecei a vender droga, roubar, virar malandro mesmo. O cara dizia: "Vende aí, que quando tu terminar de vender eu te dou um prato de comida". Era isso ou então: "No final da semana eu te dou R\$ 50,00." Na adolescência, do mesmo jeito. Meus pais nunca quiseram saber de mim. (Zico, entrevista, em 25/04/2013).

Certamente, foi esse um dos depoimentos mais fortes de nossa pesquisa. Fazia parte daquele cenário invisível, socialmente, rejeitado pela cidade, tanto a criança que deveria ser amparada por sua família e quando não, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, quanto o tráfico cumprir um papel social que na verdade deveria ser da responsabilidade conjunta do Estado e da sociedade em seus poderes moleculares. Ali como certamente em qualquer outro lugar, os sujeitos sociais teciam as estratégias possíveis de sobrevivência diante da incapacidade da cobertura das políticas públicas num momento de desmonte desse estado de bem-estar que agora minimalizava-se.

Da forma mais enviesada possível, tanto os tráficos, como a exploração sexual, como a criminalidade em si, tornam-se ferramentas que acabam sendo acessadas por quem dorme e acorda sob o espectro da exclusão – deturpando sonhos, promovendo um “fácil” acesso a um mundo ilusório de consumo e inserção, numa realidade marcada pelo medo, pela sombra e pela escassez. Atentemos para o cenário desafiador apontado pela fala de Beбето, outro jovem do grupo:

A gente já roubou, já usou droga.... Por que assim, na nossa própria casa tem tráfico, né? Até a minha mãe é usuária, usa drogas, crack. Eu morava com ela e o meu padrasto. A gente tá no foco, no meio de tudo e não conseguir mais se envolver... Só muita força de vontade mesmo, viu? Tem hora que a gente acorda e não tem nada pra comer. Dá uma sensação tão ruim, tão ruim tia! Uma sensação horrível.... Nessas horas a gente só pensa em roubar, matar e destruir! Por isso que tem uma turma lá embaixo com esse nome: RMB - Roubar, Matar e Destruir! A gente não ter um almoço...

A minha mãe só não faz vender as coisas de dentro de casa.O meu padrasto trabalha e ela é cabelereira. Apesar dela usar crack, vai muita gente, mas é mesmo que nada...porque ela usa.... Quando eu chego eu vejo, aí nem digo nada. Tanto que eu tô morando hoje com um amigo. Eu fui lá hoje de manhã. Aí ela disse assim: “O que é que ela veio fazer aqui? ” Eu fui e disse: “Vim só aqui, não posso vim não? ”. Aí eu peguei e saí de novo. Até criança tia, já se envolve! Porque quando chega em casa não tem nada pra comer...só Jesus mesmo... Eu digo por que eu já fumei maconha, já cheirei cocaína, roubava. Eu e o Zico. A gente tinha uma gangue lá embaixo tia. Eu disse: “Ei Zico! vamo fazer a nossa gangue cara! A gangue do facão (porque o meu pai trabalhava com negócio de carne e tinha um facão). Eu tinha oito anos tia. (Beбето, Menino de Deus, entrevista em 09/05/13).

Bittencourt (2010), fundamentando-se em Lasch, afirma que os afetos são de natureza ambígua. Se existem aqueles que aumentam nossa potência de agir e de pensar, permitindo devires-moleculares há outros que, por outro lado, impedem a expansão desses devires, molarizando a performance, construindo identidade, hierarquias, fazendo emergir o corpo blindado. "O corpo do lutador luta e vive armadura, ele não se dobra. Um corpo blindado consegue a proeza de existir e não estar aberto a perigos, desilusões, golpes, devaneios eróticos, a nada que vem de fora" (DIÓGENES, 2003, p. 185). Mas como nos diz Cordeiro (2009), "[...] o homem é inventado a todo o momento. " A vida é carregada tanto por um espectro de experiências, muitas vezes marcadas pela dor, pelo sofrimento, como também pela expansão. Acompanhemos o percurso traçado pelo jovem Beбето, ele ilustra bem a existência desse contraponto:

Meu nome é Beбето e eu tenho (dezenove) 19 anos. O nosso bairro aqui é muito violento. A gente não pode nem sair assim na rua, à noite, porque é todo mundo armado. Quando passa algum carro desconhecido todo mundo corre, ninguém quer saber quem é quem não. Até o cidadão quando chega do seu trabalho, não tem como chegar pra conversar no meio da rua, ele chega e vai logo dormir. A única diversão que a gente tem no Santa Filomena é o campo de futebol. Aí a gente chega pra brincar e eles vêm tudo armado pra jogar com a gente... e não tem como... Já pensou? Se chega algum inimigo deles e matam eles? "Aí um dia eles chegaram e disseram: "Ei! "Vocês não podem jogar aqui porque esse campo é da gente! " Aí os meninos disseram: "Não macho, vocês podem jogar com a gente! ". Mas eu vinha chegando com a bola, os meninos vieram e eu disse: "Não, a gente não vai jogar com eles não, porque os caras tão tudo armado, e se a gente levar um tiro ali? ". Aí eles pegaram e furaram a bola. Deram um tiro na bola, só porque eu disse que eles não iam jogar. (Beбето, Menino de Deus, entrevista em 09/05/13).

Em seus estudos sobre a globalização e o espaço urbano, Carlos (2007) diz-nos que o bairro é expressão de vidas concretas, de rede de relações criadas pelos jovens e demais moradores. Vivem o desafio de ser e fazer-se dentro do bairro. Um lugar distante e negligenciado, uma "zona urbana opaca" (CORDEIRO, 2009, p.121), que traz a marca de um lugar abandonado aos pobres. Diante desse cenário criar uma gang parecia a única forma de sobreviver, de crescer e aparecer na sociedade.

A própria violência adquire contornos difusos, se levarmos em conta o modo como os moradores "comuns" se relacionam com os que têm envolvimento com o tráfico e a criminalidade. Praticamente todos os jovens que entrevistei disseram ter colegas e até amigos diretamente envolvidos com alguma ação ilícita, normalmente relacionada a roubo e drogas. São relações de vizinhança, de apadrinhamento, já que numa sociedade e num lugar específico, onde há um total descrédito da população pobre nos aparelhos de justiça não é de todo ruim ter um "justiceiro" por perto, alvo muitas vezes de admiração.

O fenômeno das gangues revela uma das mais incisivas e controversas expressões da violência. De acordo com os estudos de Barreira (1999, p. 9): o significante "gangues" parece encerrar em si o que de mais atual se tem criado em torno do que é expressão de violência que se generaliza nas periferias da cidade e a todos atemoriza [...] nas manchetes dos jornais, é indicada a participação dos jovens e geralmente com explicações controversas entre policiais, jovens e pessoas da família. Aprofundando nossas reflexões, continuemos a acompanhar o relato de Beбето:

[...]. Outro dia eles chegaram me chamando pra ir ver um cara que tinha morrido: "Bora lá! Bora lá! " Aí eu peguei e fui. Diz aí tia! Que o cara tava cheio de tiro e com um cadeado na boca. Sabe o que é isso? "Porque eles acham que o cara falou demais, aí eles não gostam". Aí o cara falou: 'Bora macho,

vem trabalhar de novo com a gente!"Aí eu vou e digo;" Não, quero mais não!"Mas tia...(rindo) eles me chamam vez por outra também, porque os caras tão devendo e eles não sabem somar né, tia? (Mais risos). Aí eu vou e somo tudo, digo quanto que tá. Aí eles vão lá, com revolver, cobram, chegam até a levar as coisas da casa deles... A gente não tem infância aqui. A gente começou a fazer um campinho perto da escola, mas depois o dono veio e não deixou mais a gente brincar lá. Eu já me misturei, já fui apreendido várias vezes. Aí eu conheci os Meninos de Deus. O Betinho disse: "Se você quiser eu posso te ajudar. " Eu disse: "É eu agora vou ficar de maior, não posso vacilar mais não". Aí eu vim, tinha um monte de gente. E ele disse mesmo: "Ó! Ele aqui é envolvido, é "semvergoim" mas tá querendo sair. "(Bebeto, Menino de Deus, entrevista em 09/05/13).

Assim posto, o discurso que uma sociedade constrói para erigir em problema social um fenômeno qualquer é sempre insuficiente para fornecer-nos a inteligibilidade mais ampla do problema. Isto quer dizer que devemos enfatizar o discurso sobre a violência como algo a ser analisado. Sem isso, acreditar em um horizonte com possibilidades outras torna-se uma tarefa impossível. "O processo do mundo ainda não está decidido em nenhum lugar, nem tão pouco está frustrado; e os homens podem ser na terra os guardiões do seu rumo ainda não decidido" – É o que nos diz Ernst Bloch em seu "Princípio da Esperança" (2005). Nele o autor analisa a diferença entre os conceitos de Não e Ainda –Não, aqui descritos por Santos:

O não é a falta de algo e a vontade de superar essa falta [...] O Ainda-não é uma categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente do processo de se manifestar. O Ainda-não é o modo como o futuro se inscreve no presente e se dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas, que nem existem no vá-

cuo e nem estão completamente determinadas. [...] O Ainda-não é por um lado capacidade (potência) e por outra possibilidade (potencialidade). Esta possibilidade tem uma componente de escuridão que reside na origem dessa possibilidade, no momento vivido, que nunca é inteiramente visível para si próprio, e tem também uma componente de incerteza [...]. Em cada momento há um horizonte limitado de possibilidades e por isso que é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece: *carpe diem*. (SANTOS, 2002, p. 22-23).

Um bom exemplo desse devir esperança, num movimento de contração e expansão, é o de Sócrates e Garrincha, meninos de Deus e rappers. Eles abordaram-me no final de um dos encontros com o grupo. Vejamos no registro de nosso diário de campo:

Eu já estava saindo quando vieram falar comigo. Disseram que faziam parte de um grupo de rap, disseram também que eles mesmos compunham os raps. Mostraram-me uma camisa onde se lia um trecho de um dos raps que tinham feito. Conversamos um pouco mais sobre música, rap, sobre filmes interessantes para a juventude e que contavam com a participação de rappers importantes como Mv Bill e Crioulo Doido. Eles me apresentaram a história de Dexter, um rapper muito admirado no grupo: de ladrão de banco a presidiário, dedicando-se ao rap na prisão e hoje um dos maiores nomes do rap nacional. Sócrates e Garrincha criaram um grupo chamado Relato Ativo. Com dificuldades faziam as letras que versavam sobre os desafios das juventudes de periferia e gravavam em studio (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de abril de 2013).

Acompanhemos o educador Herbert, quando fala da esperança enquanto devir, em relação aos garotos de um modo geral:

Aos poucos os meninos começaram a perceber outras possibilidades de vida, que trazem dignidade e respeito sem precisar usar da violência que pode trazer medo, mas não o verdadeiro respeito e dignidade. Eles começaram a sonhar com trabalho digno, em sair da vida vivida de forma não pensada. É difícil, sobretudo pra eles que não têm, a maioria, um bom grau de instrução. A gente tem consciência de que o trabalho é por vezes penoso para quem não estudou e precisou viver num ambiente hostil de muitas ofertas para o crime. Eles precisam trabalhar muito durante o mês para ganhar um salário, enquanto que no crime eles podem ter duas vezes mais em um só dia, mas hoje eles fazem um assalto e têm 1.000,00 ou 2.000,00 reais e amanhã estão sem nada. Muitas vezes tem de pagar com a vida. (Herbert de Souza, entrevista, 24/07/12).

Essa tomada de consciência associada a um desejo de mudança é capaz de produzir fecundas transformações individuais e coletivas. E o que produz desejo em Beбето? Quando ele fala de sua paixão pelos Meninos de Deus seus olhos brilham mais, passa a afirmar a sua vontade, o direito ao sonho e à esperança. Subverte a prescrição elitista que julga poder definir o seu lugar no mundo a partir do que lhe foi advindo de heranças materiais. Diante de uma vida padronizada, enquadrada, ele se rebela e produz dissonâncias, bifurcações, redesenha o que seria para muitos o seu destino. Produz potência e reinventa o dia a dia na periferia. Acompanhemos!

Aí a gente foi formando o grupo mesmo. E eu né? Doido pra tirar os meninos do mundo... comecei a dizer; "Oí macho! lá tem merenda, lá nós joga, tem palestra!" Aí os meninos começaram a vir. E o pessoal que já tava começou a receber numa boa: "É menino de Deus, é menino de Deus!" Aí o Betinho trouxe as camisas pra nós. Foi bom, ó! Aí o Betinho disse assim: "Tu ainda quer se envolver? "Ai eu disse: "Não! quero não!" Pena que têm os outros que ainda

não saíram né? Eu cheguei a ser gerente do restaurante da casa de José de Alencar. Porque eu me dedico. Saí porque tinha uma pessoa que não gostava de mim, tinha preconceito e queria botar uma parente dela no meu lugar. Hoje eu tô aí nesse trabalho com as garotas, as Meninas de Deus, né? Todo mundo falava: "Como é que um cara errado pode ensinar o que é certo?" Todo mundo me julgava. O Betinho que me chamou pra ficar com as Meninas que jogam também. Aí eu chegava todo por acolá... E era o Betinho que falava com elas, conversava, tirava o time. E aos poucos eu fui começando a fazer também. Hoje elas me escutam, me respeitam. Eu tô assumindo mesmo. (Bebeto, Menino de Deus, entrevista em 09/05/13).

Descobrir-se e construir-se como educador é potência que vaza no relato de Bebeto a partir de seu campo de experiência na relação com o Jangurussu e suas juventudes. Os canais de socialidade vivenciados pelos jovens reconstituem seus vínculos consigo, com o outro e com a comunidade, como afirma Mafessoli (1987) recolocando a esperança em seus trajetos e preparando, quem sabe, os futuros "Herberts" do bairro, como sugere Sócrates: "Minha canhota é um espetáculo! Chutei fiz o gol corri pro abraço! Comemorei com os parceiros na moral na humildade que é fundamental. É o que eu mais peço pro Senhor, humildade sempre... muitas pessoas precisam de humildade..." (Sócrates, recado deixado na rede social facebook, 21/07/2012).

Ao contrário do que parecem desejar as intenções capitalísticas, a cultura juvenil no Jangurussu não nos revela uma juventude letárgica, parada, adaptada, como que imersa num anestesiamento conformista. Muitas vezes ela se insurge revolta, não estagnada, não inerte, não de braços cruzados, não "fazer o quê? Sempre foi assim..." E o grupo Meninos de Deus parece colaborar com esse processo.

O momento em que fui concluindo essa incursão pelo universo dos Meninos de Deus coincidiu com o avanço da

discussão sobre a redução da maioria penal no país. Tive algumas conversas informais com Herbert de Souza e com alguns dos garotos sobre isso. Todos apontam para um consenso: se há um lado bom nesse debate é quanto à visibilidade da insuficiência das políticas públicas para as juventudes. Mia Couto (2011) em uma conferência sobre segurança mundial realizada em 2011, faz uma instigante pergunta: "Por que motivos se realizam mais seminários sobre segurança do que sobre justiça? Se quisermos resolver e não apenas discutir a segurança mundial teremos que enfrentar ameaças bem reais e urgentes".

De minha parte, posso dizer hoje que "eles" são bem mais que produtos e agentes da violência como a mídia sensacionalista quer que acreditemos. Mais que jovens vulneráveis ou ameaçadores. "Eles são poemas – vida, entonação de vários corpos dentro de si", assim como os jovens descritos por Adad (2004, p. 226). E essa alquimia se dá sempre que novas oportunidades são gestadas, e um lampejo, uma hipótese, um esboço de esperança começa a ser delineado individual e coletivamente, como atesta o educador Herbert:

Hoje muitos deles são referências na comunidade. Menino que foi envolvido, pra mais de trinta, menino que terminou ensino médio, menino que tá pensando em faculdade, menino que está trabalhando com carteira assinada, menino que não quer voltar mais pro tráfico. Ninguém quer sofrer, nem por amor. Hoje eles são referência na comunidade, em alguns bairros, que há como se superar, e eu acho que o mérito é todo deles. Todo deles. Você chegar pra pessoa e dizer que ele tá errado... Agora você dizer: "Ah! você pode". Se você correr atrás e disser: "Você pode". Ainda há tempo? Há tempo. Menino que tinha cinco homicídios nas costas... Por isso eu acredito." (Herbert de Souza, entrevista, 24/07/12).

É fácil perceber que a sociabilidade, a arte, os esportes, as expressões culturais, a espiritualidade, tudo isso ganha mais relevo, a partir da prática educadora que é tecida com as juventudes do Jangurussu, como processos significativos do fazer histórico; não sem sobressaltos, sinuosidades, mas com esperança também. Algo ocorria com os jovens Meninos de Deus que os faziam remar contra o atual individualismo. Nenhum deles mencionou o desejo de deixar o bairro, ao invés disso, preferem ficar e ajudar a transformar o Jangurussu em um lugar melhor pra se viver. Para Mellucci (1997), os movimentos sociais devem ser considerados como uma forma de ação coletiva que expressam conflitos e solidariedade, repartindo uma identidade coletiva entre os atores e provoca ruptura com os limites do sistema em que ocorre a ação. Olhar que partindo da contradição capital versus trabalho, abre-se e vai além. Deixa-se guiar por outras dimensões importantes do agir e do sentir humanos, sem cair na rigidez excessiva das antigas categorizações.

Há ainda muito espaço para a poesia no mundo. E ela pode surgir de movimentos sutis, tecidos com a delicadeza das coisas tidas como “pequenas”, mas ao mesmo tempo cheias de atos de vida, característica essa que ainda segundo Mia Couto é o grande motor para a transformação social – não só a atitude, mas uma nova atitude. Brindemos, pois, a nossa poética e grandiosa pequenez, ela carrega as sementes de um novo modo de pensar e sentir a vida e educação– e talvez de uma nova atitude de vida.

Referências

- ADAD, Shara Jane H. Costa. *Jovens e educadores de rua: itinerários poéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- BARREIRA, Cesar (Coord.). *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na Cidade de Fortaleza*. Brasília, DF: UNESCO, 1999.
- BITTENCOURT, João Batista de Menezes. *Corpos em linhas de fuga: êxtase Juvenil nas Verduradas em São Paulo*. 2010. Disponível em: <http://enap2010.files.wordpress.com/2010/03/joao_batista_menezes_bittencourt.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.
- BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. v.1/v.2. Trad. Nélio Schneider/ Werner Fucks. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005.
- CARLOS, Ana Alessandrini. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- COUTO, Mia. *Conferências do Estoril 2011*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jACccaTogxE>>. Acesso em: 5 abr. 2013.
- DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo: Ana Blume, 1998.

- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 6, p. 5-14, maio/dez. 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 63, p. 237-280, 2002.
- SILVA, Rebecca Isabelle Herculano; SILVA, Maria Goretti Herculano. *Projeto “Jangurussu, Reciclando a Vida”*: uma análise sócio-ambiental na visão do catador. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, 2., 2007, João Pessoa. Anais... João Pessoa, 2007.
- WEBER Florence, Horiz. *Antropológicos*. vol.15 n. 32. Porto Alegre July/Dec. 2009

CAPITULO 06

CAPANEMA, UM POLÍTICO ENGAJADO COM O PROJETO VARGUISTA PARA ALÉM DO ESTADO NOVO (1934-1959): para além da educação escolar

Rafael Guimarães Costa¹

Flávio Muniz Chaves²

1. Apresentação

O presente artigo orienta-se no sentido de investigar a importância das movimentações de Gustavo Capanema no cenário educativo de 1934 a 1961, focalizando os cargos de maior influência que tenha ocupado, passando por um Capanema: ex-vereador de Pitangui-Minas Gerais; ex-Interventor de Minas Gerais; ex-Ministro da Educação e Saúde Pública de 1934 a 1945.

Entretanto, o que pretendemos é dar maior atenção ao seu tempo de legislador, enquanto Deputado Constituinte em 1946, até o estabelecimento da Legislação Educacional Brasileira – Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1961, onde se apresenta junto, com o então, Ministro da Educação e Saúde Pública-Clemente Mariani, como personagem central nos debates.

É importante pontuar que o século XX foi fundamental na construção do cenário educacional brasileiro subse-

quente. As conquistas da Revolução Francesa, em especial, no que diz respeito à invenção da escola pública e laica, com a fundação das escolas superiores, a promoção do ensino primário obrigatório e gratuito e a liberdade de expressão refletiriam mais à frente, no Brasil da modernização científica e cultural da *Belle Époque*.

A partir de 1920, é possível perceber mudanças significativas do ponto de vista de como se deve interpretar o Brasil, refundá-lo, científica e educacionalmente. O movimento modernista com a Semana de Arte Moderna, de 1922, ajudou a desencadear transformações estruturais no pensamento social brasileiro.

Todavia, é a partir da década de 1930 que existem esforços por parte da organização do Estado e da sociedade brasileira na tentativa de modernização do país, na perspectiva de inserir de forma "compulsória" o Brasil, no processo de industrialização da economia capitalista internacional (SEVCENKO, 1989).

Uma das tentativas de modernização científica e cultural constituiu-se com a criação de um Sistema Nacional Educacional, de forma unificada e homogênea, com a transformação de Institutos e de Faculdades de Ensino Superior em Universidades, a exemplo, da Universidade do Brasil (1937), da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), para formar e educar as elites econômicas e políticas, e produzir a ciência brasileira.

Em paralelo a esse movimento, esse projeto sinalizou para a escolarização das populações pobres do *hinterland* e do litoral brasileiro, tendo por intenção, erradicar o analfabetismo, criar "cidadania" nas massas e capacitar a mão de obra.

"Os problemas de inadequação entre analfabetismo e trabalho industrial estão postos já no início

do século XX. E também já está registrada criticamente a opção política elitista de concentrar esforços e recursos no ensino superior, desconsiderando a maioria da população. " (BOMENY, 2003, p. 15).

No primeiro período do governo Vargas (1930-1945), o debate modernizador que permeava o ideário político do país, produziu discurso de atraso em todos os seus setores: saúde, educação, habitação, saneamento básico etc., um prolongamento do Brasil Imperial. A proposta da época era de modernização científica e cultural do Brasil.

Propostas essas, que iam ao encontro de um grupo intelectual diverso, formado por intelectuais de diferentes horizontes políticos, a exemplo de Francisco Campos, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e, principalmente, o "intelectual engajado" Gustavo Capanema, ex-ministro da Educação e Saúde Pública. Esse projeto efetivou-se no sentido de construção de uma identidade cultural/nacional através de usos e de práticas da educação.

"A fase que vai de 1930 até o fim da Segunda Guerra assistiu ao começo da grande mudança social, econômica e cultural do Brasil, com o declínio das velhas oligarquias de base agrária e o ascenso da burguesia industrial, que passa lentamente aos controles do mando, ao mesmo tempo em que as classes médias crescem em volume e participação social, e o operariado entra na vida política em larga escala. " (CANDIDO, 2010, p. 99).

Dentre algumas iniciativas de modernização, destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, que teve como característica essencial, dotar o Brasil de um Sistema Educacional Integrado: capaz de centralizar, orientar, delimitar e reger as relações entre a Educação e a Federação.

Os debates de Capanema com Clemente Mariani e Carlos Lacerda, em finais da década de 50, para aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, trouxe no seu bojo, o confronto ideológico diante da privatização do espaço público educador.

Na década de 1920, os movimentos reformistas que explodiram em vários estados da federação denunciavam o processo de modernização conservadora do país que via a ciência e a educação como protagonismo nas discussões públicas. Atores e quadro histórico-temporal, indicando como cerne do debate a LDB 1961, os eixos de polarização, centralização/descentralização dos "deveres" do Estado, para com a educação nacional.

O primeiro a assumir o recém-formado Ministério da Educação e Saúde Pública foi Francisco Campos, em 1930 que se incumbiu de realizar a primeira reforma na Educação em âmbito nacional, chamada Reforma Campos que, como principal ação, organizou o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

Ainda na gestão de Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública, criou-se o Conselho Nacional de Educação. Nesse contexto, o movimento escolanovista foi responsável pela tessitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que caracterizou a educação como "matéria de salvação pública", avançando em direção à montagem de um Sistema Educacional (BOMENY, 2003, p. 44-45).

1.1. O início de uma empreitada em favor da modernização conservadora

Em julho de 1934, Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, de Vargas, promovendo ampla reforma educacional no país.

"(...) algumas das características das reformas de Capanema ainda hoje são presentes em nosso campo educacional, por exemplo, a unificação do sistema, os conteúdos ministrados em língua portuguesa, a organização e controle do governo em seus diferentes níveis (Educação Básica e Superior), leis que regulam as profissões no país e o financiamento estatal da educação. Portanto, a compreensão do aparato educacional brasileiro não pode ser feita sem uma discussão sobre a presença e onipresença das medidas de Gustavo Capanema." (SOUZA, 2014, p. 10).

Sob essa ótica de Capanema, o Estado devia ser entendido como um "público organizado". A intervenção varguista no campo da educação, não tem um ponto final com o término da atuação estatal de Capanema como Ministro de Estado.

Todo o seu esforço para dar continuidade às políticas de reformas educacionais tem desdobramento, em 1945, com a derrocada do Estado Novo, na Câmara Federal, quando se elege Deputado Federal pelo Partido Social Democrático - PSD mineiro, envidando esforços para engessar propostas que estivessem na contramão da política varguista.

Nascido em 1900, formou-se em direito pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. Durante sua graduação aproximou-se, dentre outras personalidades, de Carlos Drummond de Andrade. Ambos fundaram o grupo dos "intelectuais da rua Bahia", onde discutiam questões sociais: educação, saúde, política, literatura, ciência. Iniciou sua vida política, em 1927 elegendo-se vereador em sua cidade natal Pitangui, em Minas Gerais. Logo depois, em 1930, foi convidado a assumir a chefia do gabinete do Presidente do Estado de Minas Gerais e, em seguida, o cargo de Secretário do Interior e Justiça do Estado.

Em 1933, Capanema encerrou suas atividades políticas no estado de Minas Gerais e volta à prática do direito em Belo Horizonte, mas, por pouco tempo. Logo em seguida, em 1934, é convidado por Getúlio Vargas para assumir o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública. Sua atuação como ministro se destaca por suas reformas educacionais e pelo tempo de 11 anos à frente do Ministério da Educação do Brasil.

"Capanema teve sua intervenção mais circunscrita ao período de 1934-45, quando ocupou a pasta de ministro da Educação e Saúde. No Entanto, as reformas que implementou foram de tamanha envergadura que permaneceram como herança ao longo da segunda metade do século, desafiando ainda imaginação política para a reestruturação do campo educacional. " (BOMENY, 2003, p. 8).

Capanema conferiu traços modernizadores no período em que esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, criando o Palácio Capanema, o prédio do Ministério, organizando, unificando e homogeneizando a educação do país.

O que vale ressaltar nos anos de Capanema no Ministério é a ação de duas figuras importantíssimas que traduzem, de certa forma, o que foi a modernização conservadora do governo Vargas em suas ações ministeriais, são elas: Carlos Drummond de Andrade e Alceu Amoroso Lima. Amigos desde os tempos dos intelectuais da rua Bahia, Carlos Drummond de Andrade auxiliou Capanema, tanto em 1930 na Secretaria do Interior e Justiça do estado de Minas Gerais, quanto, em 1934, no Ministério da Educação e Saúde Pública, e representava o pensamento modernista na vida de Capanema.

Por outro lado, Capanema tinha envolvimento nas discussões católicas, e tinha na figura de Alceu Amoroso Lima um mentor intelectual, que intervinha diretamente

em determinadas ações do ministro no que se relacionava ao ensino religioso em suas reformas educacionais.

Desde sua nomeação para assumir a Secretaria de Interior e Justiça do Estado de Minas Gerais, Capanema apresentava-se como a ponte de articulação entre Minas Gerais e a Federação. Como ministro da Educação e Saúde Pública, essa qualidade teve continuidade, principalmente, servindo de sustentação, tanto para o pensamento católico, tendo, Alceu Amoroso Lima, como figura significativa, quanto, para o pensamento modernista que tem na figura do poeta, amigo e chefe de gabinete do Ministério, Carlos Drummond de Andrade, sua maior personalidade com relação ao ministro.

“(...) suas proposições ora se aproximavam do corporativismo católico, ora do liberalismo reformador. Relacionou-se, além disso, com personalidades da esquerda e da direita, mantendo um corpo de interlocutores bastante heterogêneo.” (GOMES, 2000, p. 261).

Essa particularidade que Capanema exercia, de transitar entre campos de pensamento destoantes, faz com que fique muito difícil, precisar qualquer filiação a qualquer linha filosófica seguida pelo político mineiro. Entretanto, sua participação efetiva na defesa e manutenção das reformas varguistas apresenta-se como pistas na análise de suas ações. Flutuava em ambientes variados como vereador, secretário, ministro e em sua carreira como legislador não foi diferente.

Para entender os sentidos que suas ações tiveram, não apenas no esvaziamento de leis propostas, no tocante educacional inverso as suas reformas, mas, também no entendimento do que elas provocaram, e provocam, ao longo dos anos nas discussões educacionais em nosso país.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, foi e ainda é o documento que rege a educação brasileira, que orienta as ações, que define e regulariza a Educação Brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Citada pela primeira vez na Constituição de 1934 e levada ao debate no legislativo, apenas, em 1948, a LDB só conseguiu se afirmar como política educacional institucionalizada, na Constituição de 1961, após levar longos 13 anos de debates acirrados entre grupos políticos destoantes.

Ainda hoje, a LDB é alvo de debate nos cenários políticos e acadêmicos no que se refere as suas propostas pedagógicas e, no campo da história da Educação, temos trabalhos importantes nas intervenções de Capanema enquanto ministro. Entretanto, pouco é citada sua relevância para a perpetuação a um projeto de Educação enquanto Deputado Federal.

O ex-ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, que, em 1945, se elege ao cargo de Deputado Federal pelo estado de Minas Gerais, sendo líder da bancada do PSD, pela sua habilidade política e bom relacionamento com diversos membros de outros partidos, tendo, assim, papel fundamental em diversas propostas que se discutiam no cenário brasileiro da época, em especial, a LDB de 1961.

A ação de Gustavo Capanema, com relação às políticas educacionais, não tem um ponto final com o término de seu exercício como ministro. Todos os seus esforços para a continuidade das políticas e reformas educacionais varguistas, têm sequência, em 1945, na Câmara Federal, quando o político mineiro se elege deputado pelo Partido Social Democrático - PSD, Minas Gerais, e alimenta esforços para o engessamento de propostas que estivessem na contramão da política adotada nas eras Vargas.

“O fato de Capanema ter permanecido na vida pública como congressista impediu as discussões em

torno das reformas que fez, e impediu também a votação de leis que reformulassem a política educacional de sua gestão." (Bomeny, 2003, p. 8).

Em sua trajetória como Deputado, o ex-ministro Capanema torna-se líder da bancada de seu partido, o PSD, tendo assim, papel fundamental em propostas que se discutiam no cenário brasileiro, principalmente, nos debates que se perduraram por longos dez anos, desde a apresentação do anteprojeto pela Comissão Mariani (1948), até o substitutivo do Deputado Carlos Lacerda (1958), que em 1961, se materializaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Analisar esses dez anos de debates que foram travados em torno da construção da LDB, desde a apresentação do projeto de lei, pela Comissão Mariani, até o último suspiro de Capanema na Câmara Federal, antes de ser nomeado Ministro do Tribunal de Contas da União - TCU, no sentido do esvaziamento proposital das propostas a favor das Diretrizes de Educação, é construir um caminho de entendimentos, possibilidades e contradições de uma base filosófica assumida para a educação brasileira.

As cartas enviadas a Capanema e por Capanema nessa época de legislador são interessantes fontes documentais, e podem desnudar os porquês dos esforços e mobilizações em torno de um engessamento das discussões das leis de educação no período. Podem descrever alianças ou rompimentos com antigos agentes que o influenciavam diretamente, quando ministro, como Alceu Amoroso Lima e Carlos Drummond de Andrade.

"Um dos objetivos do estudo de correspondências pessoais é permitir que o pesquisador se aproxime de aspectos subjetivos, integrantes e mesmo definidores de redes de sociabilidade, mas de difícil acesso quando se utiliza outro tipo de fonte. Entre tais aspectos está toda uma dimensão expressiva,

um clima intensamente emocional que se pode detectar da troca de cartas. Ele envolve aproximações e afastamentos entre os missivistas, momentos mais estratégicos na construção dos relacionamentos e também diversas espécies de integrantes da rede, conforme os graus de afetividade nela explicitados. " (GOMES, 2000, p. 41).

Perceber a influência de Capanema na LDB de 1961, é percorrer os anos em que permaneceu na Câmara dos Deputados e as tramas políticas, que se instauraram no sentido de paralisar a LDB. Durante 13 anos de calorosos debates, Capanema entendia que a pressa em votar e aprovar a LDB tinha interesses claramente políticos e não educacionais.

Pensava o deputado que a desagregação da educação serviria como alimento para a reorganização das grandes oligarquias, além de desarticular a dinâmica educacional do governo Vargas. Segundo Montalvão:

"Na sua visão a matéria servia apenas para fustigar a herança getulista, que assegurou à educação o status de questão privilegiada pelo Estado Nacional. A possibilidade de cada estado formular um sistema singular de ensino, que, na soma das vinte uma unidade da federação, iria formar o sistema nacional de educação, significava um retrocesso: a dispersão pedagógica facilitaria a imposição dos apetites das oligarquias locais. " (MONTALVÃO, 2010, p. 7-8).

O principal embate ideológico durante a construção da LDB de 1961 foi a disputa entre o Ministro da Educação e Saúde Pública, Clemente Mariani, que dentre as atividades exercidas, era banqueiro e empresário, e o deputado Gustavo Capanema.

Como ministro, Mariani foi o responsável, dentre outras ações, por desmontar a organização educacional var-

guista, tirando conteúdos ideológicos dos currículos escolares instituídos por Vargas.

Assim, as discussões em torno da LDB de 1961 obtiveram maior fôlego no momento em que Gustavo Capanema, em 1959, foi nomeado por Juscelino Kubitschek, como ministro para assumir o Tribunal de Contas da União - TCU. Com isso, as articulações traçadas na direção de engessamento da proposta de lei, sem seu líder e defensor, acabam ruindo, e a LDB de 1961 avança como a Lei que vai orientar a educação brasileira, a partir de então.

Tentar compreender a política educacional brasileira, por meio das ofensivas de Capanema, em recusa à LDB, é tentar historicizar e problematizar o debate educacional atual. Para além de utilizar a história como recurso de entendimento de um passado, é usar a história, como fonte de entendimento, para esclarecer como foram desdobradas as construções e os rumos traçados para a política educacional nesse contexto histórico.

O que intriga e movimenta essa pesquisa são os intensos debates, que perduram no cenário político brasileiro por 13 anos, entre grupos político-econômicos – getulistas, liberais, osligarcas, pequenos grupos partidários e pequenos grupos da sociedade civil organizada – que disputavam o protagonismo num país recém-liberto do autoritarismo varguista.

2.Considerações finais

“O aparte do deputado Capanema ressaltava os aspectos políticos da LDB. Na sua visão, a matéria servia apenas para fustigar a herança getulista, que assegurou à educação o status de questão privilegiada pelo Estado Nacional. A possibilidade de cada estado formular um sistema singular de ensino, que, na soma das vinte uma unidade da federação,

iria formar o sistema nacional de educação, significava um retrocesso: a dispersão pedagógica facilitaria a imposição dos apetites das oligarquias locais. Foi esta a lógica que presidiu o esforço do ex-ministro da Educação em vetar o anteprojeto elaborado pela comissão de educadores em 1948, que teve como consequência a paralisação total da LDB até 1951, e a sua tramitação bastante irregular até 1957." (MONTALVÃO, 2010, p.5).

No entendimento de Capanema, a LDB instituir-se-ia num instrumento facilitador para o ressurgimento das antigas oligarquias, que poderiam manipular as ações pedagógicas em suas localidades, de acordo com seus interesses, e longe dos olhos reguladores de um poder central poderiam, mais uma vez, reverter o embate pelo poder no campo político-social.

Então, sendo o PSD o partido com maior número de cadeiras no Congresso Nacional e Gustavo Capanema, líder dessa maioria, a política legislativa dava-se de modo que as conquistas do regime varguista não obtivessem derrotas, ou que se as tivessem que fossem vendidas por muito caro.

Outro complicador para as pretensões descentralizadoras de Clemente Mariani era o trânsito fácil, que Capanema mantinha entre os partidos, chegando a formar um grande bloco da maioria, compondo a aliança com a União Democrática Nacional - UDN e Partido Trabalhista Brasileiro - PTB.

Tendo todo esse repertório político clarificado, podemos entender que a permanência duradoura de Capanema na vida política brasileira, principalmente, nesses anos que esteve no Congresso Nacional como legislador, foi crucial, tanto para o engessamento dos debates em torno da LDB, mantendo discursos inflamados contra as tentativas de desmonte de seu projeto educacional, liderado por Clemente

Mariani e Carlos Lacerda, quanto para a manutenção das políticas centralizadoras do autoritarismo estado novista de outrora.

Referência

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Os Intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. *Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, PIERRE. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. *Homo Academicus*. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *A Cultura no Plural*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. 1. ed. Rio de Janeiro/Bragança Paulista: Ed. FGV/Ed.USF, 2000.

MICELLI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MONTALVÃO, Sérgio. *A LDB de 1961; apontamentos para uma história política da educação*. Mosaico (Rio de Janeiro), v. 2, p. 1-21, 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A Questão Nacional na Primeira República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bouquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. (Orgs.) *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1984.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: editora Brasiliense, 1989.

SIRINELLI, Jean-François. *Os Intelectuais*. In: RÉMOND, René. (Org.). *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SOUZA, A. C. *Gustavo Capanema: presença e onipresença na educação brasileira*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, p. 1-12, 2014.

XAVIER, Libânea Nacif. *O Brasil como Laboratório: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

CAPITULO 07

DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: trajetórias, identidades e percursos

Francisco Ari de Andrade¹

Erbenia Maria Girão Ricarte²

1. Sobre a formação profissional de docentes

A questão da formação dos profissionais em educação já vem sendo motivo de discussão intensa nos últimos anos em nosso país. Pode-se dizer que, ao longo da história, em nosso país, a formação de professores não tem sido assumida pelo estado como um esforço do governo e de uma política social que se preocupa com a qualidade de educação e com o processo de cidadania do povo brasileiro. Pesquisas realizadas por Coelho (1978) e Catani (1987) apontam uma descaracterização crescente nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas. Esses, de um modo geral, ocupam nas universidades um lugar de curso menor.

Cabe ressaltar, ainda, que isso não ocorre apenas nas instâncias da administração do ensino responsáveis pela política e implementação da área, que não tem assumido as questões de fundo da formação dos profissionais de ensino.

¹ Professor Adjunto IV(DE) do Departamento de Fundamentos da Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC.

² Pedagoga, Especialista em Docência do Ensino Superior, Mestranda em Educação – Universidade Federal do Ceará – UFC.

Mesmo entre professores e alunos do ensino superior há uma tendência grande em menosprezar parte das questões articuladas com a formação para o exercício do magistério.

Parece que algumas crenças do tipo, "quem sabe faz, quem não sabe ensina", ou "o professor nasce feito", ainda, predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contradizendo essas crenças. Quem não conhece professores que sabem muito, mas que são incapazes de transmitir seus conhecimentos de forma inteligível e assimilável? Quantos cursos e seminários visando ao aumento da competência do professor têm evidenciado a importância do domínio e da apropriação de conteúdos teóricos que possam refletir uma prática consistente? E o que dizer sobre o conhecimento acumulado quanto às questões do progresso científico e social, implicado na ação docente e no crescimento do aluno?

Não existe ensino de qualidade nem inovação pedagógica sem uma formação adequada de professores. Essa afirmação parece ser óbvia, todavia, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e situações.

Ensinar é uma prática complexa, ainda mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta, em face de seus alunos e das diferentes condições de escolarização com que tem de lidar no sistema. Quando um professor, em formação ou em exercício, é questionado sobre o que os professores de química, por exemplo, deveriam saber e saber fazer, as respostas são, em geral, bastante pobres e não incluem muitos dos conhecimentos que a pesquisa destaca hoje como fundamentais.

A propósito dessa questão, um curso que aponta para finalidades profissionalizantes deve assegurar a formação e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e atitudes nos futuros professores que lhes permitam iniciar

sua carreira de trabalho com as competentes condições pessoais de qualificação.

Com referência às licenciaturas, pode-se dizer que a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas atenções da Universidade; isto para não dizer que vem se tornando um objeto de menor importância na vida universitária. As licenciaturas, em geral, apresentam-se como cursos distantes, sem ligações, em que parte de conteúdo específicos não se articulam com as disciplinas de cunho pedagógico, e essas aparecem em número insignificante no somatório geral do curso.

Desse modo, a formação desse professor é oposta em alguns pontos e seu papel social não é considerado, enquanto proposta de definição de uma perspectiva unificada, que oriente e articule todo o currículo montado para sua habilitação.

Diante das questões colocadas, justifica-se a construção de projetos capazes de reorganizar o trabalho pedagógico dos cursos, bem como a necessidade de redefinir uma pedagogia que lute contra todas as formas de opressão e esforce-se para conduzir os alunos à satisfação cultural escolar e compreender o mundo em que vivem

De acordo com Libâneo (1998), a ação educativa é um processo natural da sociedade, sendo que as instituições de ensino se apropriam dessa tarefa, de forma sistêmica e intencional. Com o crescimento da sociedade do conhecimento, as universidades necessitam reconfigurar-se, repensando prioritariamente a formação do docente do ensino superior.

Para Pimenta (2002), no atual panorama nacional e internacional, há uma preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino de graduação. Consi-

dere-se também o paradoxo da sociedade globalizada, que se caracteriza pela perda da empregabilidade, na qual a profissão professor universitário está em crescimento. Essas questões aliadas a uma série de reformas e mudanças que ocorreram na educação nos últimos anos proporcionam uma reflexão sobre os professores, pois embora esses possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo, a falta de didática, de metodologias e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de desempenhar também um papel político e social, o docente tem seu foco no processo de ensino-aprendizagem, e para lidar com a diversidade de indivíduos que constituem o cenário universitário, o docente deverá possuir, apenas, o domínio específico da área, mas também o domínio das áreas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades para o exercício docente, portanto, o docente do ensino superior é, acima de tudo, um profissional da educação. Geralmente os professores do ensino superior identificam-se através da sua área de atuação e não como um professor do curso no qual leciona.

Grande parte dos professores universitários não assume sua identidade docente, e encara-a como uma forma de complementação salarial, pois segundo Pimenta (2002), o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores de Ensino Fundamental e Médio.

Essa problemática aponta para uma questão fundamental: que formação esse profissional teve? Como ele irá contribuir para a formação dos seus alunos, se ele mesmo não se caracteriza no exercício da sua profissão?

Benedito (1995) ratifica a posição anteriormente citada, quando afirma que o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em par-

te intuitiva, autodidata, ou seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante, sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado, mas ela é insuficiente. De acordo com Pimenta (2002), embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino-aprendizagem. Pimenta (2002) acrescenta ainda que

(...) os resultados obtidos não são objetos de estudo (...) não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento (...). Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino da graduação, Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente o que tem sido reconhecido em diferentes países. (PIMENTA, 2002, P.31).

Assim, nesse contexto, depara-se com a formação dos educandos que buscam universidades como um espaço marcado por prática pedagógica intencional, capaz de provocar situações favoráveis ao desenvolvimento do aprendiz nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores. Com isso, constituem-se nas universidades diversos tipos de identidades docentes: teremos docentes experientes no campo de trabalho que podem dominar teoricamente os conteúdos, mas que não sabem ensinar; docentes que sa-

bem ensinar os conteúdos teóricos, mas que nunca os vivenciaram; e, ainda, um grupo seletivo que possui todos esses atributos, teoria, prática e didática, entre outros perfis.

Grande parte dos docentes do ensino superior constrói sua identidade docente através das experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores, que lhes possibilita dizer quais eram os bons professores. Formam modelos positivos e negativos, nos quais se espelham para reproduzir, ou negar.

Na verdade, eles não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe é o de construir a identidade de professor universitário, baseado não apenas nas experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir saberes pedagógicos através de uma contínua formação, que viabilize o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério.

Como, então, definir as competências necessárias para que um docente do ensino superior seja um profissional da educação?

Definindo os vários modelos de formação docente e desenvolvendo as competências dos mesmos, baseado em modelos que nos permitam interferir dentro dos processos de prática de gestão como um todo, figurando dentro de uma que garanta o gerenciamento da competência ou profissionalismo em si, pela condução. Le Boterf (2003), coloca o gerenciamento da competência, ou do profissionalismo como um gerenciamento pela condução, ou seja, o gerenciador procura agir mais sobre o contexto favorável à emergência da competência do que sobre a própria competência.

Desse modo, podemos conceber tais perspectivas de formação do profissional docente como um labirinto de co-

nhecimentos e de complexidades extremamente dinâmicas, as quais se deparam todos os dias dentro da realidade que venha a ser colocada para esse sujeito do processo. Vale ressaltar que tal complexidade se dinamiza à medida em que se vão expandindo os diversos conhecimentos e suas diversas alterações e inserções curriculares do meio acadêmico como um todo.

Resta-nos então, focarmos dentro da formação profissional a que se pretende o estudo, em questão, ao qual se debaterá de maneira mais aprofundada, dentro de uma perspectiva voltada para universidade.

2. Prática pedagógica dos professores do ensino superior

A pedagogia propõe-se a entender e ajudar na maturação para o desenvolvimento técnico, politécnico, para a autonomia racional, ética, política, prática para a liberdade, emancipação, igualdade, criatividade, inclusão, enfim, o direito de sermos humanos que passa necessariamente pela revolução das atuais formas de organizar a vida. Portanto, por concordância científica e convicção ética, consideramos o desafio mais urgente, frente à realidade atual, responder à seguinte questão: "Como se efetiva, no contexto de uma situação de crise do capitalismo, uma ação educativa, no ensino e na pesquisa, no magistério superior, que dê respostas às necessidades imediatas do mundo do trabalho, que imprima tarefas sociais à educação, preservando elementos de uma estratégia não capitalista? "

Essa questão fundamental perpassa todas as áreas de referência das disciplinas do currículo da universidade e implica em concepções epistemológicas, curriculares e didáticas. Ela vem sendo respondida por diferentes abordagens teóricas, com diferentes enfoques, configurando assim matrizes do pensamento pedagógico.

A elaboração da teoria pedagógica é matéria de pesquisa e, segundo Freitas (1987, p. 138), implica interação intensa com a prática pedagógica. A prática não é o conhecimento em si, mas fornece, indiscutivelmente, a base para a construção deste conhecimento. A questão que se coloca ainda segundo Freitas é: "Qual seria o elemento basilar na pesquisa da teoria pedagógica?".

Ao contrário do que afirma a perspectiva positivista (o fato objetivo é a base da pesquisa), a base da pesquisa séria "... aquilo que, por um lado, é elemento dela e, por outro, é expressão das necessidades práticas que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados. São essas peculiaridades que estão presentes no problema com o qual a pesquisa científica inicia". (KOPIN, 1978, p. 230).

Freitas propõe ainda,

Vivenciar a prática pedagógica com um projeto histórico claro, sem aprisionar a prática com a imposição de esquemas estruturantes; buscar apoio interdisciplinar; gerar problemas significativos de pesquisa que permitam extrair conceitos em direção ao abstrato para empreender o regresso ao concreto. (FREITAS, 1987, p. 230).

Levantando como hipótese de elementos basilares da teoria pedagógica a organização do trabalho no trato com o conhecimento nos objetivos-avaliação.

Para compreendermos as tendências da didática no ensino superior, faz-se necessário abordar os níveis metodológico, técnico, teórico, epistemológico que todo trabalho acadêmico apresenta. Pela abordagem destes níveis podemos apreender o lógico e o histórico, os nexos e as determinações, tanto do ensino, quanto da pesquisa no campo da Didática para criticar seus traços essenciais – o

trabalho pedagógico no trato com o conhecimento, os objetivos e avaliação.

Esse debate instala-se, por um lado, pela análise epistemológica das diferentes contribuições teóricas correntes em livros que hoje constituem uma vasta literatura disponível na área; mas, por outro lado, exige a análise da prática pedagógica na organização do trabalho pedagógico na Universidade. A Epistemologia questiona os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade da pesquisa científica.

Figura, portanto, como alternativa de avaliação crítica dos avanços e lacunas que se identificam na produção da pesquisa, apontando para possibilidades de redefinição de rumos e aguçando a reflexão crítica sobre o assunto. A concepção da pesquisa científica enquanto atividade socialmente condicionada ou como fenômeno historicamente situado, parte do entendimento de que essa forma de produção humana traz em seu processo de desenvolvimento questões de natureza epistemológica, teórica, metodológica, técnica e política. Esses elementos estão contidos nos programas das disciplinas, nos projetos de atividades curriculares, nos textos e nas propostas de aulas/projetos de cada professor/pesquisador.

Para analisá-las é preciso lançar mão de uma proposta instrumental para o estudo das articulações entre os elementos constitutivos do programa, texto e da aula/projeto, técnicas, métodos, teorias, modelos científicos e pressupostos filosóficos, bem como suas determinações históricas. Podemos expressar os pontos indicadores para analisarmos sob a forma de níveis, como:

- 1- Nível metodológico (método predominante);
- 2- Nível técnico (tipo de pesquisa realizada e técnicas de pesquisa utilizadas);

3- Nível teórico (fenômenos educativos/sociais privilegiados, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas);

4- Quanto ao nível epistemológico (concepções de validação científica, de causalidade e de Ciência, referentes aos critérios de cientificidade implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas), esse pode ser desdobrado em:

4.1. Pressupostos lógico-gnosiológicos: referentes às maneiras de tratar o real (o abstrato e o concreto), no processo de pesquisa, o que implica diferentes possibilidades de abstrair, conceitualizar, classificar nas diversas formas de tratar o sujeito e o objeto na relação cognitiva;

4.2. Pressupostos ontológicos: relacionados às concepções de homem, história, realidade, educação, nas quais as pesquisas se fundamentam, e que se referem à visão de mundo contida em toda produção científica.

Contudo, a simples análise e reconstrução da lógica que articula os elementos constitutivos do programa, texto, aula/projeto não é suficiente para compreender o processo de produção científica. É necessário, ainda, situar o caráter histórico da construção científica.

E, nesse sentido, recorremos a Marx quando expõe suas teses acerca da formação social da consciência humana e do hegemônico.

Será preciso grande perspicácia para compreender que as ideias, as noções, e as concepções, numa palavra, que a consciência do homem se modifica com toda mudança sobrevinda em suas condições de vida, em suas relações sociais, em sua existência social? Que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante. Quando se fala de ideias que revolucionam uma sociedade inteira, isto quer dizer que, no seio da velha

sociedade, se formam os elementos de uma nova sociedade e que a dissolução das velhas ideias marcha de par com a dissolução das antigas condições de vida. (MARX e ENGELS, 1984, P.79).

Nessa perspectiva, o sujeito e objeto relacionam-se na base real em que são unificados na história (KOSIK,1976). O movimento do pensamento ocorre através da atividade histórica do homem, o trabalho - fundamento ontológico da história, processo da formação da espécie humana, cujo ser genérico só se objetiva através do trabalho – havendo coincidência plena entre sujeito e objeto, através da prática, no transcurso da história, onde vão se constituindo, através da relação, o sujeito enquanto objetivado, e o objeto enquanto subjetivado, tornando-se o pensamento objetivo e as leis do pensamento coincidentes com as leis do objeto. Isto é um processo, em que a realidade objetiva transforma-se em leis do pensamento, ou seja, em conhecimento.

Por isso, reconhecemos que o desenvolvimento teórico dá-se como categorias da prática, e isto se dá através do método que serve às finalidades da produção do conhecimento. O desenvolvimento do conhecimento exige, portanto, reconhecermos as categorias, seus conteúdos históricos e suas leis.

Cabe à Didática do Ensino Superior contribuir com esses debates quanto à disciplina científica, curricular, área de formação e intervenção profissional, refletindo sobre “realidade e possibilidades”, enquanto espaços de ação de organização do trabalho pedagógico e de trato com o conhecimento e, para além dela, enquanto elemento da construção de uma dada hegemonia frente às necessidades históricas de formação humana para a transformação da sociedade.

Essa necessidade traz em si uma exigência histórica para a formação humana, exigência radicada numa com-

preensão do homem como ser ativo e criativo, prático, que se transforma na medida em que transforma o mundo, pela sua ação material e social. Unem-se compreensão teórica e ação real, com vista à transformação radical da sociedade. Para tanto é imprescindível a leitura crítica do hegemônico, do que vem sendo assegurado, consolidado, desconstruído, reconstruído, construído, reconceitualizado. Isto nos leva a questionar a Didática do Ensino Superior hoje empregada nas universidades.

2.1. Formação continuada dos docentes

Vários estudos realizados na década de 1990, desenvolvidos por agências internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e a Ciência - UNESCO, deflagraram um movimento de discussão acerca da Educação Superior, apontaram a formação de professores como um dos indicadores para a melhoria na qualidade da educação. No país, com a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as políticas de educação superior conheceram uma grande mudança que passou a vigorar entre dois eixos básicos: a flexibilidade e a avaliação (CURY, 2006, p.274).

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contribuiu para a consolidação de princípios e diretrizes para a educação superior ao tomar a avaliação como um dos eixos, asseverando que o exercício do magistério superior é um campo profissional que possui um saber próprio e exige uma preparação específica como condição do profissionalismo docente. Ao mesmo tempo, o Plano de Educação – Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001) estabelece em suas diretrizes a necessidade das instituições de ensino superior instituírem políticas que possibilitem a elevação dos padrões de qualidade de ensino, da pesquisa e da extensão.

Além da legislação citada, convém lembrar a Lei n. 10.861/04 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior (BRASIL, 2004) tornando-se um dos mecanismos de regulação e controle do trabalho docente. A valorização do profissional docente mediante a oferta de programas de formação continuada está entre o conjunto dos indicadores de elevação dos padrões de qualidade do ensino superior.

Nesse contexto, as práticas reflexivas devem ser difundidas, não apenas limitar-se à experiência pessoal. O professor do ensino superior precisa de saberes que não pode aplicá-los sozinho, e essa reflexão tem que estar pautada de forma que se expanda para as ciências humanas. É necessário reconhecer o profissional da educação superior e valorizá-lo como ser inacabado. Segundo Pimenta (2005), uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade. (PIMENTA, 2005)

3. O papel do profissional docente de ensino superior

O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que esse educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea. Vasconcelos (2000) afirma que o docente do ensino superior para se encontrar dentro de um padrão de perfil que uma universidade necessita, precisa ter desenvolvido, bastante, três itens de suma importância: saber ensinar, ser bom crítico e pesquisador.

O que se constata na realidade é que a minoria se enquadrava em todos esses itens, enquanto a maioria detém um e no máximo dois, não estando totalmente aptos a ministrar aulas no ensino superior.

Atualmente, o mercado de trabalho, em geral, sempre questiona a necessidade de um profissional completo, e não aquele especializado em apenas uma única área. Nesse momento, cabe ressaltar que como a formação do conhecimento profissional coletivo exige que se aperfeiçoem as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, o professor universitário precisa aprender a interpretar e compreender tanto a educação quanto a sociedade de forma comunitária. Hoje, quando se pensa na formação permanente, não podemos conceituá-la "[...] apenas como uma forma de conhecimento científico, pedagógico e cultural do professor, devemos acrescentar como sendo uma descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso". (IMBERNON, 2000, p.69)

O perfil dos docentes deve ser construído a cada dia mediante uma prática que priorize conhecer, redescobrir, criar e agir, pontuados pela ciência da ação, na qual esse educador é o protagonista principal dessa ação. Porém, é preciso avançar na preparação dos docentes para o ensino superior, pois nem todos os professores tiveram em seus cursos de pós-graduação disciplinas didático-pedagógicas.

Alguns professores não tomaram consciência da importância da formação inicial e/ou continuada como um requisito da contemporaneidade educacional que vivencia mudanças na forma do conhecimento. Entendemos que como as aulas necessitam ser diversificadas para motivar o acadêmico ao aprendizado, isso pode ser feito por meio da utilização de estratégias que colaboram para a dinâmica do ensino.

Assim, para facilitar a aprendizagem dos estudantes, o professor deve utilizar várias estratégias, ou seja, a aplicação dos meios disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos. Mais ainda, para fazer uso desses recursos, o professor deve ter objetivo na sua vida, não basta, apenas, introduzir uma variedade de recursos que não conduzam

ao objetivo desejado. O professor que constrói seu saber didático por intermédio de sua prática, avança, acerta hoje, erra amanhã, mas busca alternativas e experimenta novas maneiras de trabalhar o conteúdo.

Assim, concluímos que é preciso direcionar o trabalho educativo para a formação com qualidade, integrando docentes que estejam preocupados realmente com uma educação e formação que possibilite ao futuro profissional agir, interagir, construir uma ação fundamentada na qualidade, na ética e na inovação, sempre em parceria com o conhecimento.

4. Considerações finais

Apresentaram-se neste trabalho as contrapartidas para uma prática docente construtivista, enfatizada na autonomia, liberdade e criatividade, como pontos triunfais para a construção do conhecimento universitário. E o professor precisa hoje ultrapassar as exigências meramente técnicas ou conteudistas para situar a educação superior como elemento primordial na dinâmica social.

A formação pedagógica é um dos grandes desafios do professor universitário como forma de mudar o perfil da universidade, melhorando assim o ensino, a qualidade científica e aperfeiçoando as relações intra e interpessoais.

Dessa forma, pode-se afirmar que a docência universitária está em transição, e esse processo de mudanças e inovações não será homogêneo, pois ainda há resistência por parte de alguns docentes devido à comodidade, atribuindo o fracasso do ensino universitário ao despreparo e a falta de metodologias inovadoras. Mas por outro lado, um percentual grande de professores acadêmicos já se comprometeram com o novo.

Conclui-se que a mudança na docência universitária ocorrerá quando o professor se der conta que não é só ter o conteúdo técnico, e sim contribuir para uma situação ética, social e verdadeira de uma real aprendizagem.

Referências

BENEDITO, Vicente *et al.* *La formación universitaria a debate*. Barcelona. Universitat de Barcelona: 1995.

BRASIL. Diário Oficial da União. Lei nº 10.861/2004 de 14 de abril de 2004. Brasília, DF: *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 2004.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Diário Oficial da União. Lei nº 10.172/2001 de 10 de janeiro de 2001. Brasília, DF: *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 2001.

COELHO, I. M. *Formação do educador*. São Paulo, SP: Unesp, 1996.

CATANI, A. M. *Educação em debate*. São Paulo, SP: Moderna, 1998.

CURY, C. R. J. *Políticas de educação superior e prática pedagógica: um quadro do ordenamento jurídico e suas perspectivas*. Recife, PE: Endipe, 2006.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

- ENGELS, Frederic; MARX, Karl. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo, SP: Global, 1984.
- FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica à organização do processo de trabalho pedagógico e a didática*. Campinas, São Paulo, SP: Papirus, 1995.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- KOPIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.
- LE BOTERF. *Desenvolvendo a competência do profissional*. São Paulo, SP: Artmed, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, SP: Cortez, 1998.
- PIMENTA, J.G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASION, Léa das Campinas; GRAÇAS, C. *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- VASCONCELOS, M. L. *A formação do professor do ensino superior*. 2 ed. São Paulo, SP: Pioneira, 2000.

CAPITULO 08

BOM JUÁ NA TRAJETÓRIA DO SURGIMENTO DOS BAIRROS NEGROS EM SALVADOR – BAHIA¹.

Rosivalda dos Santos Barreto²

1. Introdução

Esse artigo é o recorte da dissertação intitulada Patrimônio Cultural, Infância e Identidade no bairro de Bom Juá, Salvador-Bahia. Estudamos o legado africano no patrimônio cultural material infantil através das histórias infantis, músicas, brincadeiras, atividades, imagens e composição do ambiente escolar. Os territórios negros soteropolitanos beneficiam-se das lutas dos moradores mais antigos, desde a década de 1970. Com a formação da associação de moradores acompanhamos a história, o desenvolvimento social e político desse local.

A identidade individual e coletiva dos moradores construiu-se espelhada nas práticas culturais dessa população, acercando o patrimônio cultural material e imaterial

¹ Esse artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado intitulada;

² Doutora em educação brasileira. Poseduca/UFC. Mestrado em Educação - UFC (2012). Especialização em História Social e Cultura Afro-Brasileira, Faculdade da Cidade do Salvador-Petrab/ACEB (2010). Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2000). Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Faculdade de Educação da Bahia, FEBA (1995) Mestrado em Educação - UFC (2012). Especialização em História Social e Cultura Afro-Brasileira, Faculdade da Cidade do Salvador-Petrab/ACEB (2010). Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2000). Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Faculdade de Educação da Bahia, FEBA (1995).

e na cultura de base africana. Isso ocorrendo porque a percepção das dinâmicas culturais, econômicas e políticas das populações negras nos bairros e cidades brasileiras são temas com estudos reduzidos.

Tratamos neste estudo sobre os “bairros” soteropolitanos. Para eles existem duas percepções díspares, uma pela municipalidade; outra pela formalidade legal e meios institucionais. Em Salvador, na maioria dos bairros a presença do estado e a interferência na constituição do urbano são percebidas pela população. Além disto um conjunto de demandas pela melhoria das condições de vida, devido a isso ocorreu a parceria com a prefeitura por via da Coordenação de Desenvolvimento Social - CDS, para a construção de infraestrutura dos bairros na década de 1980 resultando na infraestrutura dos mesmos.

Os bairros soteropolitanos são territórios que guardam suas peculiaridades sociais econômicas e culturais, lembrando a evolução urbana e a africanidade como pano de fundo para a compreensão do crescimento da cidade.

1.1. Salvador: conceito de bairros e sua constituição

Podemos considerar bairros como a forma administrativa das prefeituras subdividirem as áreas-cidade. Eles surgiam à medida que a cidade crescia e se instalavam as infraestruturas urbanas, ou seja, os arruamentos, loteamentos, as redes de energia elétrica, água, esgoto e transporte público devido à ação política dos moradores, o que dá o primeiro indício de sua territorialidade no que tange às disputas de poder por onde a política se instala (SANTOS, 2006). Para as pessoas, os bairros formam a sua territorialidade e desenvolvem sua identidade associada a esse lugar e que, por conseguinte, é diferenciada de outros locais da cidade. Para a geografia urbana, os bairros são mais do que unidades administrativas conforme Azevedo (2011), dependendo do enfoque, eles definir-se-ão numa

perspectiva morfofuncionalista, fenomenológica, marxista e com recorte de políticas territoriais que ainda se encontram em construção. Para efeito desse trabalho bairro é o...

[...] espelho das circunstâncias temporais, ainda mais perceptíveis com a urbanização, traduz diferentes espacializações da vida social da cidade, surgindo dentro da história do urbano, como um ícone na busca de resultado da construção histórica e social do espaço cidadão. (BEZERRA 2011, p. 28)

Bezerra (2011) revisa o conceito de bairros desde os dicionários, passando pelos conceitos utilizados na França, Lisboa e Natal. Ele o constrói considerando a circunstância e realidade local relacionada com a sociedade, a história e a busca de resultados para a construção do espaço social. Em Salvador, considera-se a topografia, as bacias hidrográficas, os acidentes geográficos e as possibilidades geográficas de ocupação humana associada às condições de vida da população local.

Com isso foi acoplada a ideia de distrito, subdistritos e de bairros acoplada à de regiões administrativas como um conjunto de bairros numa mesma região da cidade (CIAGS/UFBA; SEMA, 2010). Elisabete Pereira dos Santos, coordenadora da Central de Produção de Indicadores Urbanísticos e Ambientais, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente, em entrevista no Jornal A Tarde, afirma que "ninguém diz que mora em uma Região Administrativa ou em uma bacia hidrográfica". Logo, as pessoas consideram-se morando em bairros.

Em Salvador, os bairros são demarcações das relações sociais da sociedade espelhada nas classes sociais e grupos etnorraciais que desenvolvem suas identidades nas relações com o patrimônio cultural, que por vezes dialogam com os grupos de profissionais que pensam a cidade. Mas

é digno de nota que em Salvador inexitem bairros, eles estão no imaginário cultural.

Consideraremos, aqui, o bairro como território, no qual um conjunto da população historicamente estabeleceu a sua moradia e desenvolveu através do seu patrimônio histórico as identidades na sua relação com essa herança histórico-cultural. A pesquisa de Barreto (2012) aplica para Bom Juá o conceito de território de maioria afrodescendente elaborado por Cunha Junior (2007, p. 71-77), que...

São locais onde encontramos a maioria dos afrodescendentes tendo como característica principal a perpetração da pobreza; o racismo antinegro estrutural, espaço urbano constituído por autoconstruções e cultura, identidade, terra e território com base na matriz africana.

De acordo com o censo de 2010, do IBGE, Salvador possui 2.675.656 de pessoas residentes, dentre elas 2.125.863 são pretas. A diferença entre brancos e pretos é de 549.793 de pessoas que se autodefinem como amarelas e indígenas, que é menos da metade da população absoluta, de 1.337.828, desse modo a maioria dos habitantes de Salvador são afrodescendentes³. Logo, Salvador não tem territórios de maioria afrodescendente, ela o é.

As delimitações de bairro, elas aconteceram depois do desmembramento entre Estado e Igreja, a partir do Decreto 119, em 1890 estimulando os municípios brasileiros à divisão em distritos, a partir de 1891. Esses distritos seguem as legislações do momento republicano como divisão administrativa, assim, vários bairros abandonaram as referências das demarcações e intervenções eclesiásticas, p.e., algumas áreas da cidade como: Rua da Misericórdia,

³ Dados do IBGE, Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>>. Acesso: 28 fev. 2013.

Pupileira, Rua da Soledade, Lapinha, Ladeira de São Bento, Praça da Piedade dentre outros.

Daí em diante, a cidade foi dividida em distritos. Veremos adiante brevemente as transformações pelas quais passou Salvador até a atual lei de bairros que tramita na câmara de vereadores. A partir do Ato nº 15, de setembro de 1892, Salvador dividiu-se em três distritos atendendo à Carta Magna republicana. Em 1894 foi promulgada a Lei Municipal nº 50, e através dela a cidade passa a ter dez distritos.

A GeoSedur⁴ apud Fernandes (1992, p. 118) assinala que em 1903, pela Resolução nº 96, Salvador passa a ter três circunscrições escolares, sendo a terceira constituída de sete distritos suburbanos. Em 1894, publica-se a Lei nº 50 e a cidade é demarcada em dez distritos. Em 1903, a Resolução nº 96 delimita em três circunscrições, e a terceira sete distritos suburbanos. A partir de 1894, mais nove distritos foram criados, somando-se em 1903,19, com 10 distritos.

No ano de 1903, mais nove são criados. Em 1920, o Ato 127 promove outra modificação, criando mais um distrito distribuído em duas áreas, urbana e suburbana. E em 1938, o governo federal determina que a cidade seja subdividida em urbanas e suburbanas. Atualmente, a área suburbana significa estar longe do perímetro urbano e com infraestrutura precária, palco de violência urbana e policial.

No Decreto nº 333, de 12 de setembro de 1944, o zoneamento oficial determina a formação de 24 distritos e três zonas, onde cada subdistrito corresponde a unidades menores dentro dos distritos. Em 1954, com a Lei nº 502, a cidade passou a ser demarcada em cinco distritos e seis

subdistritos. A Lei nº 1.038, de 15 de junho de 1960, delimita a cidade em zonas urbanas, suburbanas e rurais, o que é criticado na própria prefeitura por não condizer com o momento.

Já Lei Orgânica que se estabeleceu pela Lei nº 2.313, de 1971, reutiliza-se a subdivisão por subdistritos, agora em três. No decorrer do tempo, Água Comprida, hoje Simões Filho foi desmembrada de Salvador, deixando-a com três distritos e seis subdistritos. A Lei nº 2.454, de 1975 desmembra Ipitanga, atual Lauro de Freitas, ficando apenas Salvador e Madre de Deus. Em 25 de novembro de 1986, Salvador promulga outra lei que altera a divisão da cidade, e por fim é sancionada a Lei nº 3.688. Conforme o seu artigo 1º...

As Administrações Regionais, que têm por finalidade descentralizar a execução de obras e serviços de interesse local, de modo a garantir maior eficácia na prestação de serviços à população, reger-se-ão por esta Lei e pelas disposições da Lei nº 3.601/865⁵.

Ela dispõe sobre a criação de regiões administrativas onde a cidade se subdivide em 17 regiões a saber, art. 4º - As Administrações Regionais, a serem criadas por ato do Chefe do Poder Executivo, terão as seguintes denominações delimitadas pelo Decreto 7.791, de 16 de março 1987: AR 1, Centro; AR 2, Itapagipe; AR 3, São Caetano da qual faz parte o bairro de Bom Juá. AR 4, Liberdade; AR 5 Brotas onde se localiza o bairro de Engenho Velho de Brotas; AR

⁵ Lei que altera a estrutura das Secretarias do Município de Salvador, cria e extingue entidades, órgãos e cargos. FERNANDES, Antonio Sérgio Araújo. Gestão municipal e participação social no Brasil: a trajetória de Recife e Salvador (1986-2000). Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=Kn98b-oh_UgC&pg=PA216&lpg=PA216&dq=L+ei+n%C2%BA+3.601/86+que+lei+%C3%A9+essa?&source=bl&ots=FNXFHYOMYD&sig=RV_i-I_qWR_XTi-5MAhxg_jU-Xv1LE&hl=pt&sa=X&ei=TGMxUeL7Oo_ew8AT_i74GwA_w&ved=0CE0Q6AEwBg#v=onepage&q=Lei%20n%C2%BA%203.601%2F86%20que%20lei%20%C3%A9%20essa%3F&f=false>. Acesso em: 01 fev. 2013.

6, Barra; AR 7 Rio Vermelho; AR 8, Pituba; AR 9, Boca do Rio; AR 10, Itapuã; Ar 11, Cabula; AR 12, Beiru/Tancredo Neves; AR 13, Pau da Lima; AR, 14 Cajazeiras; AR 15, Valéria; AR 16, Subúrbio Ferroviário e AR, 17 Ilhas. Porém o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental cria a zona rural de Salvador e ocorre outra modificação. A área de Ipitanga passa a constituir a AR XV, que antes era Valéria e com a modificação passou a ser AR XVI. Subúrbio Ferroviário AR XVII e Ilhas AR XVIII.

O entendimento e concepção de bairro para os moradores diferem do da administração municipal. Bairro na Lei nº 1.038, de 15 de junho de 1960, é uma unidade territorial que o habitante da cidade tem mais facilidade de reconhecer-se e ser reconhecido, contando com uma comunidade organizada demonstrada pela relação de pertencimento a esse lugar que é único dentro da cidade enquanto totalidade.

No entanto, a defesa do pertencimento e reconhecimento dos moradores presentes na lei desconsidera os moradores, quando adotam nomes desconhecidos para as ruas da cidade. Nos ônibus são afixados os nomes antigos das ruas, após 51 anos de proclamada a lei e fica evidente que o pertencimento existe devido à resistência dos soteropolitanos na sua relação com o território, independentemente da vontade política.

Os resultados iniciais da pesquisa apontaram primeiro a modificação dos nomes das ruas por conta da lei de bairros de 1960 e em 2011 a morosidade no processo que tramita na câmara dos vereadores para a atualização da lei de bairros. Conforme as informações do IBGE, em março de 2011, no Centro Cultural da Câmara de Vereadores foram anunciadas informações sobre "bairros" de Salvador com dados obtidos no censo 2010, esse utilizou informações do projeto Caminhos das Águas que fez o levantamento dos limites dos futuros bairros da cidade. A ausência deles impossibilitava a regularização dos mesmos, e o estabe-

lecimento de índices objetivos para as comunidades, porque trabalhava com estimativas, o que não colabora para a aquisição de políticas públicas para a população. Além da divisão supracitada o IBGE obtém suas estimativas nos setores censitários, que são...

unidades territoriais de coleta formada por área contínua, situada em um único quadro urbano ou rural, com dimensão e número de domicílios que permitiam o levantamento das informações por um único recenseador, segundo cronograma estabelecido. Seus limites devem respeitar os limites territoriais legalmente estabelecidos, sendo definidos por pontos de referência estáveis e de fácil identificação no campo, de modo a evitar que um recenseador invada a unidade territorial de coleta de responsabilidade de outro recenseador ou omita a coleta na área sob sua responsabilidade.

A cidade de Salvador é um distrito com 22 subdistritos denominados Amaralina, Brotas, Conceição da Praia, Itapuã. Ilha de Maré, Mares, Nazaré, Paripe, Paço, Penha, Periperi, Pilar, Pirajá, Plataforma, Santana, Santo Antonio, São Caetano, São Cristóvão, São Pedro, Sé, Valéria e Vitória. Dentro deles os setores sensitários, ou "bairro", ou seja, as áreas de ponderação de acordo com o IBGE.

No ano de 1991 eram 1761; em 1996, 2006 e no ano 2000 contavam com 2.523 (CASTRO, 2005). Na ausência de bairros, o IBGE trabalha com o conceito de área de ponderação, que é uma unidade geográfica constituída por um agrupamento de setores censitários, que pode abranger um ou mais "bairros", visto que na legislação vigente não existe a delimitação de bairros.

2. Conceitos de Bairro para Salvador

Os bairros são delimitações importantes e organizativas das cidades, para eles são elaborados conceitos que consideram as necessidades organizacionais das prefeituras e são fundamentais para a instalação da sua infraestrutura. Nele constroem-se histórias de vida e relações sociais onde são impressas as memórias e se constroem identidades. Em Natal bairro é "[...] unidade territorial de planejamento que utiliza referenciais conhecidos pela população", de acordo com a SECRETARIA ESPECIAL DE MEIO AMBIENTE E URBANISMO, 2003, p. 2). Em Portugal, a definição de bairro está associada a um conjunto de freguesias que formam uma região político-administrativa e em referência a algum monumento, (BEZERRA, 2011).

A seguir descreveremos algumas informações relevantes sobre os bairros de Salvador, para compreendê-los, principalmente, os da periferia. O documento Informações Sistematizadas Bairros de Baixa Renda da Prefeitura Municipal de Salvador, através da CDS (2003, p. 8-9) bairro de baixa renda, segundo os seus próprios critérios como sendo uma unidade espacial. Espaços com barreiras físicas naturais e as impostas por intervenções físicas (urbanização), de tipologia habitacional com unidade unidomiliar e lotes abaixo de 120 m², densidade populacional média e alta onde moradores contam com a renda entre 1 a 5 salários mínimos regionais. Além disso, a CDS define o bairro segundo os equipamentos urbanos como: escolas, igrejas, posto de saúde, situação fundiária desapropriável para obras, remoção e loteamento. As políticas públicas para os bairros da periferia de Salvador consideraram o conceito destacado acima para estruturá-los, desde 2003.

O projeto que oficializa novos bairros, em Salvador, tramita na câmara de vereadores desde o mês de fevereiro de 2011. Ele foi elaborado com base no Projeto Caminho

das Águas, resultado de uma pesquisa em parceria entre a Universidade Federal da Bahia, IBGE e o Governo do Estado da Bahia e teve como objetivo...

aprofundar a pesquisa sobre a complexa relação entre Salvador e as águas nesse começo de século, tendo em vista a visível degradação da qualidade das suas águas, além da necessidade de produzir conhecimentos capazes de fundamentar a implementação de política democrática das águas. [...] produção de indicadores sobre a qualidade das águas e sobre o acesso aos serviços públicos de saneamento ambiental, a delimitação das bacias hidrográficas e de drenagem natural e a delimitação dos bairros de Salvador, tendo como referência as noções de identidade e de pertencimento dos seus moradores. (SEMA 2010)

A mesma pesquisa conceitua bairro, de acordo com a construção coletiva das comunidades pesquisadas. Considera a articulação de natureza subjetiva e objetiva, elaborada na coletividade a partir de questionário com os moradores e das relações desses com as águas que o bairro partilha. O conceito de bairro presente no projeto Caminho das Águas acrescido com o da prefeitura em seus critérios para consolidação, segundo a síntese de Barreto (2012) é...

Conjunto de relações sociais com unidade territorial, densidade histórica e relativa, autonomia no contexto urbano, e ambiental que incorpora noções de identidade e pertencimento de moradores, que o constituem. Nele a população usa os mesmos equipamentos e serviços comunitários, mantém relações de vizinhança, e reconhecem seus limites pelo mesmo nome. E os critérios da prefeitura da cidade para converter esses locais em bairros foram os seguintes. Além das noções de pertencimento e de identidade definiu-se como critério a existência de unidade de saúde (pública, privada ou comunitária); a existência de unidade de ensino que ofereça a partir da sexta série do ensino fundamental; a existência de lo-

gradouro categorizado pela Prefeitura Municipal do Salvador como via coletora (ou equivalente) e a existência de transporte público regulamentado. Destes critérios, de caráter mais objetivo, fez-se necessária a presença de 3 destes, para a conversão de uma localidade em bairro.

O projeto acima citado associa o pertencimento dos territórios às bacias hidrográficas existentes neles. Além disso, preocupa-se com a preservação das bacias devido ao evidente desaparecimento delas, a exemplo de Bom Juá e Arraial do Retiro como relata o morador do bairro, Aduino Sena.

O dique da Prata era lá dentro da Mata Escura. Dique grande foi assoreado, o que aconteceu foi que foi nascendo aquelas... baronesas, ninguém tirou, foi indo, foi indo, foi indo, acabou. Pra tomar banho, a gente tomava banho na "tora"¹ ali. Tomava o escarreirão do vigia²(O menino fula). Era o reservatório de água da EMBASA (Empresa Baiana de Saneamento do Estado da Bahia). Aquele dição ali né. Alagadão não tem nem uma foto, agente tinha uma foto, teve uma vez que teve uma exposição de foto aí não sei quem pegou. Foi tanta gente naquela época que não tinha foto digital, foto... alguém pegou aquela foto. A gente só de cueca. Tinha uma balaustrada, só ia lá quem sabia nadar. Uma vez peguei uma cueca de painho aí fui tomar banho. (Informação verbal)

¹ Essa expressão é utilizada em Salvador para demonstrar que se existe necessidade de fazer alguma coisa, ela será feita independentemente do que seja e de qual obstáculo esteja impedindo.

² No livro *O menino fula*, Hampatê Bâ descreve maneiras semelhantes de brincas nas cercanias de seu território como destaca o informante.

3. O bairro Bom Juá

Bairros são territórios e territórios são construídos ao longo da história que desenvolvem tanto as relações sociais como o estado quanto a demografia. Dessa forma

pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo. [...] palco da proliferação do capital, espaço apropriado pelos agentes do capital através da divisão social do trabalho. (SAQUET; SILVA, 2008).

O bairro de Bom Juá, pelo seu contingente, história, transformação alvo da proliferação do capital, e por tudo que nele foi construído é um território. Seu nome originase porque tinha os melhores juazeiros da região. É um vale formado por ladeiras que dão acesso à Fazenda Grande do Retiro, São Caetano e Gomeia⁸, local onde existia o terreiro de Joãozinho da Gomeia (1914-1971), um dos maiores e respeitados sacerdotes do candomblé de Salvador, até o início da década de 1970. Na sua parte baixa é limitado por Retiro, Arraial do Retiro, Jaqueira do Carneiro e KM 02 da BR 324, porta de entrada e saída da cidade para a região metropolitana, municípios outros e estados. É também pertencente à bacia do rio Camurujepe que...

[...] percorre 14 quilômetros, desde a sua nascente, em Boa Vista do São Caetano, até sua foz, Praia do Costa Azul. Situado ao longo da BR 324, com uma área total de 39km², abrangendo 22 bairros, e dentro deles, os densamente povoados, São Caetano, Campinas, Calabetão, Bom Juá, Retiro e Pernambués. (BONFIM; SANTANA. 2008, p. 2).

Para entender Bom Juá é necessário conhecer a formação da cidade de Salvador e de onde emerge sua africanidade. Imigravam para a Bahia com o tráfico criminoso de milhares de africanas(os), Viana Filho (2008, p 143-154) revela que na Bahia existiam 2.715.155 de africanos até o ano de 1852, dados corroborados por Nina Rodrigues (2004, p. 29) para a população brasileira, sendo 1.045.000 brancos; 788.728.000 negros e 259.000 índios³. No Recôncavo desembarcavam muitos africanos que na época eram mais 60% da população escravizada ocupando-se com o cultivo da cana-de-açúcar e fumo (SOUZA JUNIOR, 2005). Atualmente, o IBGE apresenta os seguintes dados para Salvador em 2010. Brancos 20,3%; pardos, 63,4%; pretos 15,7%; amarelos e indígenas 0.6%. Logo, somam-se 79,1% de afrodescendentes.

A migração desde o Recôncavo para Salvador resulta das cheias do Rio Paraguaçu e decadência econômica. Com ela vem o candomblé nagô dos grupos oriundos das ações nagô, gege, angola, mina, ansá, congo, benin, tapa, benguela, cambinda, carabari, codá, mofiambagira, bonan, barbá, santo tomé, cotocori, medubem, dagomé, moçambique, calabá e d'Costa. As ocupações eram o serviço da casa e da enxada: sapateiro, ganho, cozinheiro(a), lavoura, carregador, barbeiro, fumeiro, feitor, alfaiate, lavadeira, pedreiro, pesar tabaco, canoeiros, marinho, engomadeira, carpinteiro/aprendiz, costureira, vendeira, vaqueiro, carreiro, caldeireiro, tecedor de tecido, oleiro e rendeira. As festas eram as de candomblé extremamente ligadas à do levanta pau da bandeira⁴ regadas a samba de roda tocado na palma da mão, caixas de fósforos, painéis. E na culinária pratos de bolos e frigideira de bacalhau (SOUZA JUNIOR, 2005).

³ Embora esse estudo não implique em revelar dados sobre as populações indígenas, mas seus dados denunciam o extermínio dessa população.

⁴ Essa festa comemora o enfrentamento dessa população a expulsão dos portugueses, consiste em colocar os mastros nos limites da cidade. Costumava-se oferecer a frigideira uma iguaria culinária.

O Bom Juá surge na década de 1940 e a sua população resulta do trânsito migratório de descendentes de africanos do Recôncavo baiano (PELLEGRINI 1982). Ele constituiu-se, inicialmente, de pequenos casebres autoconstruídos por pequenos agricultores, proprietários de hortas⁵ Dados coincidentes com a pesquisa de Sousa Junior (2005) ao mostrar os ofícios existentes em Cachoeira, as festas e o candomblé. As atividades econômicas locais e tangível à chefatura feminina das famílias e apontada por Pellegrini (1982), sem apontar a barreira impeditiva para as mulheres negras e a exclusão do homem negro do mercado de trabalho, nem os vários ofícios exercidos que foram extintos no pós-abolição. Também não visibiliza o protagonismo feminino das mulheres africanas e afro-soteropolitanas⁶. No Brasil, a mulher negra garantia o sustento da família trabalhava/a como empregada doméstica, é digno de nota que atribuir a falta de preparo para o trabalho do homem na indústria é uma justificativa racista

Ao homem negro, despreparado e marginalizado do processo de industrialização nascente, restam as tarefas sociais mais humilhantes e a marginalização. Neste contexto, a mulher negra tomará a si a responsabilidade para manter a unidade familiar,

⁵ Outros dados importantes relativos à formação da comunidade de Bom Juá podem ser encontrados no livro Bom Juá: um estudo de geografia urbana (1982), que apresenta a pesquisa do Professor Giacomo Corna Pellegrini, que afirma o trânsito migratório e a direta descendência africana dos moradores de Bom Juá. Coincidentemente os dados coletados por Vilson Caetano de Sousa Jr no seu livro Nagô: a nação de ancestrais itinerantes, resultado da pesquisa apoiada pela FIB - Centro Universitário, Fundação Palmares e Universidade do Estado da Bahia, apresentam os ofícios dos negros africanos na região do Recôncavo Baiano, mais especificamente Cachoeira de onde muitos dos primeiros moradores são oriundos e o trabalho da enxada e pedreiro se destacam.

⁶ Obtêm-se maiores informações em RAMOS, Maria Estela Rocha. Origens da segregação espacial da população afrodescendente em cidades brasileiras. In: Espaço urbano e afrodescendência: estudo da especialidade negra para o debate das políticas públicas. CUNHA JUNIOR, Henrique e RAMOS, Maria Estela Rocha (Orgs.). Coleção Diálogos Intempestivos. n.44. Fortaleza: Edições UFC. 2007. BARRETO, Rosivalda dos Santos. Mulher e poder: a perspectiva de alunas(os) e professoras(es) do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. Revista Fórum Identidade: dossiê desafios da educação na contemporaneidade. Itabaiana: Gepiadde, Ano 6, v. 12, jul-dez, 2012.

a coesão grupal e preservar as tradições culturais. (OLIVEIRA, 2003 p. 94).

A agricultura e a arquitetura migraram com essa população, a exemplo do corte oblíquo na fachada das casas, com cores fortes azul e verde, contrastando com tons leves o rosa e pinturas brancas nas soleiras das portas (PELEGRINI 1982, p. 47). Dos cortes oblíquos informa Ramos (2007, p. 137), que representavam um estilo do modernismo e representava o *status* do proprietário.

Vemos, então, que esse estilo de construção denotava a capacidade de superação dos moradores, denotando que essa população alcançou um razoável poder aquisitivo, mesmo que segregada, confinada à pobreza e ao descaso, promovidos pelos poderes públicos, isto, é um esquema característico do racismo estrutural antinegro. Algumas casas atualmente preservam essa arquitetura e modelos arquitetônicos contemporâneos. Os laços de comunalidade, solidariedade e convivência coletiva, são apontados por Pellegrini (1982) em nota de rodapé, mas não percebidos como um legado africano,

Nas entrevistas realizadas em agosto de 1977, entre os aspectos característicos da vida do bairro, aparece frequentemente não apenas os problemas com vizinhos, suas brigas, mas também a solidariedade e a ajuda recíproca dos vizinhos nos momentos de dificuldade. Em outros termos, o tipo de relação interpessoal criado com a vizinhança é praticamente familiar. Neste sentido, é indicativa a relação que as crianças têm com os adultos. A instabilidade nas relações filho-genitores e em particular é atenuada com a multiplicidade de figuras paternas e maternas existentes na vizinhança que, sem qualquer responsabilidade jurídica, exercem notável influência psicológica afetiva. O lugar em que se dá essa relação interpessoal é mais uma vez na rua, com seus buracos, com sua falta de esgoto, com seus montes de lixo, com seu barro vermelho, perenemente presente

na época das chuvas e perigosamente escorregadio. Se por um lado as ruas são um elemento de peso negativo nas vidas e saúde dos habitantes do bairro de Bom Juá, são por outro lado, rudimentares, em eficientes canais de socialização, principalmente para as crianças.

É explícito que o descaso dos poderes públicos com esse território resultou no processo de desertificação das relações sociais ao nível habitacional, mas também na

[...] questão do conhecimento, da memória e sua transmissão. Não se pode falar de uma identidade africana única, onipresente em toda a parte do planeta. Contudo, há uma experiência histórica que irmana todos os negros do mundo: a diáspora. O sequestro dos africanos de seu continente, o tráfico escravocrata – crime contra a humanidade, a exploração da mão de obra negra, o ataque etnocentrista à cultura e tradição africanas, resultou numa experiência dramática que interliga, política e socialmente, todos os africanos e seus descendentes espalhados no globo. (OLIVEIRA, 2003, p. 84)

A inexistência de igrejas protestantes, a comunidade e a prática exclusiva da religião do candomblé, Pellegri (1982, p. 69) também explicam os laços comunais existentes em Bom Juá para o seu desenvolvimento. Isto é parte da cosmovisão de base africana, no “bairro” quando de sua formação.

A integração possibilita a conjugação das diferenças. A integração na visão africana supõe um todo orgânico que contempla as diferenças. Não há diferenças que possibilitam a desagregação do conjunto, do todo orgânico. O que há são possibilidades diferenciadas de arranjos sociais, culturais etc, sempre flexíveis, sempre possíveis de novos arranjos... O que há são várias faces que compõem uma mesma rostitude (chamaria também de identidade),

um mesmo organismo. Vale o princípio da inclusão! (OLIVEIRA 2003, p. 116-166).

No que toca a habitação desde a década de 1970 Pellegrini (1982) demonstrava o otimismo nessa população, o som dos objetos percussivos de metal, rádios, o cantar do galo pela madrugada, o grito das crianças e o latir dos cães à noite, o autor associava essa forma de vida à de um lugarejo com características próprias, que Barreto (2012) o caracteriza semelhante às narrativas de (BÂ, 2003), quando relata suas experiências de infância no Mali.

4. Considerações Finais

Os territórios afrodescendentes foram elaborados por seus atores e recriam-se por intermédio do legado africano e por conta da comunalidade, solidariedade de base banto que se estruturaram. Vimos que o "bairro" é a extensão da cidade e também resultado do descaso dos poderes públicos e se mantém graças ao enfrentamento dos moradores às instâncias governamentais.

Nesse âmbito constrói-se a identidade, desenvolvem-se a autoestima e valorização do local, por ser um espaço de vivências e lutas propulsores da preservação da memória e concomitante desenvolvimento das pessoas, tempo em que incorpora o patrimônio cultural. Os resultados desse estudo, apontou Salvador, como um território afrodescendente onde existe a perpetração do racismo antinegro presente na sua periferia praticado pelas instâncias governamentais.

Em contrapartida, marcamos a resignificação da cultura de matriz africana na formação de grupos, a exemplo da associação de moradores, semelhantes às organizações africanas, tanto de adultos, quanto de jovens dos dois sexos. Destacamos os laços familiares independente da con-

sanguinidade, a irmanação representada nos movimentos sociais produziu o território habitável.

Salientamos a ausência de uma lei atual que crie novos bairros ou institua os "bairros" existentes como bairros e não como áreas de ponderação. Os resultados mostraram a desatualização na lei de bairros ou de uma lei que institua os existentes como bairros, e não como áreas de ponderação; e o descaso governamental pelas periferias. Concluimos que a marca desse território está na amizade, solidariedade e nos malungos, ou seja, irmãs(os); que a situação referente à lei de bairros não permite a eficácia das políticas públicas nos territórios periféricos, dificultando sobremaneira os trabalhos do IBGE para responder com consistência sobre as populações nas áreas a serem delimitadas como "novos bairros" .

Referências

BEZERRA, José Alencar. *Como definir o bairro?* Uma breve revisão. GEOTemas, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v. 1, n. 1, p. 21-31, jan./jun., 2011.

BARRETO, Rosivalda dos Santos. *Mulher e poder: a perspectiva de alunas (os) e professoras (es) do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães*. Revista Fórum Identidade: dossiê desafios de educação na contemporaneidade. Itabaiana: Gepiadde, Ano 6, v. 12, jul-dez, 2012. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_12/FORUM_V12_03.pdf. Acesso em: 02 dez. 2012.

_____. *Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá*: Salvador / Bahia. 2012. fl. 214. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BONFIM, Rafael Bahia. SANTANA; Marcos Jorge Almeida. *O Estado de conservação e uso das escadarias e rampas drenantes em Salvador*. Disponível em: <info. ucsal.br/b anmon/A rquivos/ ART_030109.doc> Acesso em: dez. 2010.

CASTRO, Izail Arnaldo de. *População e Setores Censitários dos Bairros de Salvador*.⁷ 2005.

CIAGS/UFBA; SEMA. *O Caminho das Águas em Salvador: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes*. Elisabete Santos et al. (Org.). Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010. Coleção Gestão Social.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Afrodescendência e espaço urbano*. In CUNHA Jr, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (Org.) *Espaço Urbano e Afrodescendência: estudos da especialidade negra para o debate das políticas públicas*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

_____. *Os Negros Não se Deixaram Escravizar*. In: APP Sindicato Cut/CNTE Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/artigo.aspx?id=3209>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

DEGOLI, Vincenzo. *Bom Juá' Trent'Anni dopo. Evoluzione di una Periferia*. Università' Degli Studi di Milano. Facoltà di Lettere e Filosofia. Tese de Doutorado, (2005-2006).

FERNANDES, Antonio Sérgio Araújo. *Gestão municipal e participação social no Brasil: a trajetória de Recife e Salvador (1986-2000)*. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=Kn98b-oh_Ug>

⁷ Material não oficial do IBGE. Elaborado para facilitar o trabalho dos pesquisadores que buscam informações para suas pesquisas. A partir do censo demográfico de 2000. Outros documentos pesquisados foram: Análise do Projeto de Lei nº 216/2007 – Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do município do Salvador (PDDU). Agosto 2007; Informações Sistematizadas para Bairros de Baixa Renda da Coordenação de Desenvolvimento Social – 1985; Lei 1.038 de 15 de junho de 1960 – fixa a delimitação de bairros, distritos e subdistritos da cidade de Salvador. Salvador, 1960; Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de 2004 e 2007.

C&pg=PA216&lpg=PA216&dq=Lei+n%C2%BA+3.601/86+que+lei+%C3%A9+essa?&source=bl&ots=FNXFHYOMYD&sig=RV_i-IqWR_Xti 5MAhxg-jU-Xv1LE&hl=pt&sa=X&ei=TGMxUeL7Ooew8A-Ti74GwAw&ved=0CE0Q6AEw Bg#v=onepage&q=Lei%20n%C2%BA%203.601%2F86 %20que%2 0lei%20%C3 %A9 %20essa %3F&f=false>. Acesso em: 01 fev. 2013.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR. 2003.

PELLEGRINI, Giacomo Corna. *Bom Juá: um estudo de geografia urbana – periferias urbanas do terceiro mundo*. Tradução Breno Raigorowski. Salvador: Associação de Moradores de Bom Juá. 1982.

RAMOS, Maria Estela Rocha. *Território Afrodescendente: leitura de cidade através do bairro da Liberdade*. Salvador, Bahia. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Arquitetura, 2007.

RODRIGUES, Nina. *Os Africanos no Brasil*. 8 edição. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. 2. Coleção Milton Santos; 1 reimpr. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAQUET, Marcos Aurelio; SILVA, Sueli Santos da. *Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território* Resumo: Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42 Disponível em: <www.geouerj.uerj.br/ojs>. Acesso em: 25 fev. 2013.

SOUSA JR, Vilson Caetano. *Nagô: a nação de ancestrais itinerantes*. Salvador: Editora FIB. 2005.

_____. *Nossas Raízes Africanas*. (Org.). São Paulo: Atabaque, 2004.

VIANA FILHO, Luiz. *O Negro na Bahia: um ensaio clássico sobre a escravidão*. Salvador-BA: EDUFBA. 2008.

A Tarde de 01/08/2011, caderno A4

CAPITULO 09

SABERES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE FORMADORES

Juliana Silva Santana⁸

Francinalda Machado Stascxak⁹

1. Introdução

O artigo pretende discutir a inclusão escolar sob a ótica da formação de professores. Para tal, entrevistamos professores do curso de especialização em Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior (UECE), a fim de perceber quais os saberes sobre o tema. Os professores do curso têm, em consequência, de verificar como o tema vem sendo abordado nesse nível de sua formação.

A “falta de formação” tem sido, ao longo dos anos, um dos principais motivos apresentados pelos professores para justificar a não inclusão de crianças com deficiência, ou com quaisquer outras especificidades. Já se percebe um caminhar significativo, quando os cursos de graduação trazem, em suas matrizes curriculares, disciplinas que discutem a temática ou, ainda, em decorrência de suas ex-

⁸ Mestra em Educação Brasileira. Professora substituta do curso de Pedagogia (UECE). Psicopedagoga. Educadora Inclusiva.

⁹ Habilitada em Português/Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Uni7.

periências, professores e alunos debatem a inclusão em diversos aspectos, ainda que não seja proposta das aulas esse direcionamento.

De fato, a promoção da inclusão escolar requer saberes docentes que permitam ao professor atuar com mais segurança e eficácia, desde a atitude positiva à inclusão (acessibilidade atitudinal), até fazer uso de estratégias inclusivas (acessibilidade metodológica).

Os processos de formação, inicial ou continuada, precisam dar esse suporte aos professores e, dessa forma, caminhar rumo a uma nova realidade, em que a formação não seja mais um obstáculo à inclusão escolar.

Assim, traçou-se como objetivo geral da pesquisa: identificar os saberes sobre inclusão escolar dos professores do curso de Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior (UECE), para pensarmos como essa especialização, a partir dos conhecimentos do seu grupo de professores, poderá abordar a temática e, assim, contribuir com a formação dos cursistas e de tantos outros professores, que passarão por suas formações continuadas.

1.1. Inclusão escolar e formação de professores

Considerando os professores como agentes fundamentais no processo de inclusão escolar, torna-se imprescindível compreender quais os papéis que eles assumem dentro do processo e que contextos perpassam esse fazer. A formação dos professores aparece como quesito fundamental para a prática inclusiva, também em forma de lei, contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, na Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015), entre outras.

Os documentos que reforçam os direitos universais, independente da deficiência, destacam, ainda, a obrigatoriedade da educação de qualidade, estando intrínseco nessa compreensão, a formação dos educadores do ponto de vista inicial e continuado, visto que ao longo dos anos as compreensões de educação têm tomado novos paradigmas diante da inclusão escolar.

Todavia, entende-se que as questões ligadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência trazem consigo as marcas de um histórico de segregação e marginalização que se inicia na completa impossibilidade de estudar (Idade Antiga e Idade Média), progride para as possibilidades educacionais, desde que em espaços especializados com profissionais especializados (Idade Moderna) e, atualmente, vive momentos de integração e perspectivas e práticas de inclusão escolar (MAGALHÃES, 2002).

Compreendendo esse contexto histórico educacional, entende-se concomitantemente certas posturas excludentes em relação ao aluno com deficiência, assim como, as dificuldades que muitos professores encontram para incluir; mesmo com tantos avanços sociais e educacionais conquistados, ainda, enfrentamos problemas escolares historicamente produzidos. A desconstrução de tais problemas decorre da formação e de tantos outros componentes, conforme destaca Glat (2007, p.16):

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Assim, ao deparar-se com o "novo", característica atribuída frequentemente ao aluno com deficiência, mesmo sendo cabível também aquele sem deficiência, a escola de forma mais específica, o professor, é convidada a repensar seus paradigmas, suas atuações, suas rotinas. Incluir alunos com deficiência proporciona crescimento docente, pois implica em renovação contínua de saberes.

Do ponto de vista específico, algumas ações relacionadas à formação de professores na perspectiva inclusiva têm sido adotadas, inclusive, com o apoio da legislação, como a inserção de disciplinas que contemplem essa área do conhecimento em cursos de Pedagogia. A obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e outros cursos relacionados, o oferecimento de estágios onde os formandos terão acesso a práticas escolares com alunos com deficiência, entre outras.

Entende-se que para, de fato, contribuir com a educação inclusiva, é necessário romper barreiras, transpor os limites representados por, apenas, uma ou outra disciplina dentro do processo formativo, tomando-se a discussão de forma transversal e contínua, independente do conteúdo tratado. Todavia, em termos de implementação, as ações supracitadas foram fundamentais e serviram de base para que a temática fosse, obrigatoriamente, abordada durante as graduações.

Contudo, atualmente, percebe-se a necessidade de discutirmos a formação docente inclusiva numa esfera mais coesa, contextualizada, e não, segregada. Carvalho (2012) fala sobre a importância dos educadores serem qualificados para o trabalho com a diversidade em sua formação inicial e continuada, sobretudo para desfazer a noção de que o trabalho docente se dá, de maneira mais eficaz, em grupos homogêneos, sob o imaginário do "aluno padrão".

Para tal, é mais significativo que a temática perpassasse todos os níveis e possibilidades da formação, e não fique

restrito a disciplinas ou cursos especializados, que fortalecem a perspectiva do trabalho diferenciado, apenas, para o aluno com deficiência, em detrimento da experiência de práticas diversas que contemplem todos os alunos.

A presença de alunos com deficiência nas escolas é uma realidade e, para que a inclusão desses aconteça, é necessário ir além dos conhecimentos científicos e específicos; é imprescindível pensar a educação de forma acessível e heterogênea. Dessa forma, não é necessário ter um currículo específico para atender o aluno com deficiência, assim como também não é necessário um currículo específico para formar o professor que atua com práticas inclusivas.

Carvalho (2010, p.105) esclarece que “não se trata de elaborar um novo currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários”. Espera-se, assim, que quaisquer cursos na área da educação preocupem-se em abordar a temática da inclusão escolar de forma transversal e contínua.

2. Sobre o curso de formação de formadores da UECE

A Especialização em Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior é um curso em nível de pós-graduação oferecido pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em sua turma 01. A formação continuada constitui o cerne do curso, sendo direcionado aos profissionais de educação portadores de licenciaturas plenas e/ou bacharéis envolvidos em educação.

De acordo com as informações cedidas pela secretaria do curso, situado no Centro de Educação da UECE - CED, possui carga horária de 465 horas/aulas, sendo distribuídas em dois blocos de disciplinas. O primeiro bloco compreende: Estágio Supervisionado/Seminário Introdutório; Tecno-

logias Digitais no Ensino Superior: A Analítica da Aprendizagem e a Didática; Metodologia do Trabalho Científico I; Estágio - Pesquisa e Diagnóstico; Políticas de Formação Docente; I Seminário de Estudos Monográficos: Professor Formador e Coordenador Pedagógico; Produção de Textos Pedagógicos; II Seminário de Estudos Monográficos: Organização dos Grupos de Orientação. Já o segundo bloco inclui as disciplinas: Metodologia e Práticas Interdisciplinares; Fundamentos Pedagógicos, Sociológicos e Antropológicos do Trabalho Docente; Didática e Formação de Professores; Paulo Freire e as Abordagens Contemporâneas de Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional Docente; Estágio Supervisionado e Estudos Monográficos.

Anteriormente, esse curso, intitulado de Especialização em Formação de Formadores, formou quatro turmas, sendo a primeira iniciada em 2002.1 e última em 2009.1, com carga horária de 450 horas/aulas. Ambos os formatos têm como objetivo principal a formação continuada dos profissionais da educação.

3. Formação de professores e os saberes docentes

Reportando-se ao dicionário Aurélio, encontramos as definições do termo saber: do latim, *sapere*, significa conhecimento teórico; ser instruído em; compreender; reter na memória, dentre outras.

Os chamados "saberes docentes" referem-se àqueles presentes nas práticas dos professores. São múltiplos, diversificados e recorrentes de diversas fontes. Tardif (2014, p. 15) aponta que o saber dos professores "é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade".

Mesmo antes da preparação formal para o exercício do magistério, o estudante de pedagogia, ou das outras licenciaturas traz consigo certa noção do que é ser professor, a partir das suas vivências, enquanto aluno e sua trajetória de vida, apoiados nos referenciais de docência que tiveram. Para reproduzir, ou para romper com modelos nos quais não favoreceram o aprendizado de forma eficaz, sendo em parte, os norteadores da escolha da profissão.

Pimenta (2012) classifica esse saber como da experiência, ou seja, aquele que é formado no decorrer das vivências escolares, enquanto alunos e/ou enquanto professores, para que a transformação do "vir a ser" docente possa ser complementada com os saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos de forma articulada entre si.

Não há linearidade na conquista dos saberes. Assim como os saberes da experiência são adquiridos antes da capacitação formal, continuam a ser desenvolvidos nas vivências de sala de aula, na prática docente. Esse saber desenvolvido durante o exercício da profissão fora denominado por Tardif (2014) como experiencial, ou seja, adquirido a partir da prática pedagógica propriamente dita dos professores. Para Pimenta (2012), os saberes pedagógicos são aqueles adquiridos na relação professor-aluno. Parte da premissa de que para ensinar não há receitas ou fórmulas, trata-se da proposta de alinhar a teoria para que a prática tenha uma roupagem dotada de intencionalidade.

A formação docente institucionalizada é de suma importância para o contato, reflexão e apropriação de saberes. Para Tardif (2014), é nessa experiência que se agregam diversos tipos de saberes docentes, como: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), que são definidos como aqueles que são ministrados pelas instituições que formam professores; os saberes disciplinares que dizem respeito às disciplinas ministradas nos cursos de formação de professores e os

saberes curriculares que são aquelas pertinentes ao saber erudito que o professor deve adquirir. Já Pimenta (2012) classifica como saberes do conhecimento, que diferenciam a informação do conhecimento, dando a esse o *status* de emancipador do ser humano.

A constituição dos saberes docentes dá-se de forma particular para cada indivíduo. Esses vão se moldando com o passar do tempo e, fundamentados na história de vida do professor, assumem características únicas e personalizadas. Ainda que tenham acesso às mesmas fontes de informação, configuram-se de maneira diferenciada a depender das reflexões e vivências de cada professor. Sendo assim, os saberes sobre inclusão tornam-se mais significativos, quando o docente tem contato teórico e prático relacionados ao tema: um aluno com deficiência traz uma oportunidade de aquisição de novos saberes e ressignificação de outros já existentes.

4. Metodologia da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ao buscar compreender as subjetividades de uma realidade em questão. Buscamos conhecer quais os saberes docentes sobre inclusão escolar de professores do curso de Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior (UECE), para que, com base nesses, busquemos relacioná-lo a uma prática que acessibilize um conhecimento inclusivo.

O problema da pesquisa configurou-se a partir do contato de uma das autoras deste trabalho que está cursando a especialização, em questão, juntamente com o envolvimento teórico e prático da outra autora com a inclusão escolar. Tal realidade, levou-nos a questionar de que forma a temática é retratada no curso, sendo que esse está focado em especializar futuros formadores educacionais. Ou seja,

as possibilidades de ampliar as discussões sobre inclusão em diversos espaços podem ser ampliadas mediante a vivência dessa temática durante o curso de Formação de Formadores – UECE. Segundo Gil (2010, p. 55) “a escolha do problema de pesquisa sempre implica algum tipo de comprometimento”.

Foram convidadas a participarem da pesquisa um quantitativo de cinco professoras que atuam no 1º bloco oferecido no curso. As participantes deveriam ter atuação confirmada no curso e estarem disponíveis a participarem da pesquisa. Dessas, duas professoras contribuíram com sua participação, respondendo a uma entrevista semiestruturada composta de cinco questionamentos. Segundo Gil (2010, p. 113):

“Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. (...) É uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”.

A análise dos dados deu-se a partir das respostas às entrevistas, as informações sobre o currículo do curso e o embasamento teórico apresentado. Longe de esgotar as possibilidades de interpretação, buscamos responder ao questionamento central da pesquisa, referentes aos saberes sobre inclusão escolar dos professores do curso de Formação de Formadores da UECE, a fim de compreendermos se há alguma relação desses com a prática docente e, por conseguinte, com a formação de formadores mais inclusivos.

5. Resultados obtidos e análise dos dados

Para assegurar a privacidade dos participantes da pesquisa, estipulamos nomes fictícios para cada uma. Joice é pedagoga com doutorado em Educação Brasileira. Leciona há 38 anos, com ênfase em didática e pesquisa. Já Samara é pedagoga, também, graduada em Letras, com pós-doutorado em Didática. Atua há 50 anos na educação nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado.

Ambas as professoras têm vasta experiência em docência e pesquisas na área da educação e demonstram compreender a inclusão escolar sobre o viés social. Joice destaca a legislação a respeito, vigente no Brasil, enquanto Samara enfoca a “questão da justiça social, dos direitos humanos e uma conquista que reconhece a dignidade humana”.

De fato, a perspectiva da lei tem bastante força quando falamos em inclusão escolar, visto que foi e ainda é, em muitos casos, sobretudo por essa via, que as pessoas com deficiência acessam às escolas. Entretanto, mais do que um cumprimento de lei, a inclusão configura-se como um novo e atual modelo de pensar, de ser e de fazer escola. Glat (2007, p. 25) destaca que

“O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional do país – tanto para o ensino público quanto privado – coloca em questionamento os pressupostos que consubstanciavam a escola como, tradicionalmente, a conhecemos. Está agora passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos”.

Contudo, para constituir essa forma política educacional do país, a escola inclusiva, entende-se ser impres-

cindível que os professores e demais agentes educacionais compreendam o que é a inclusão, como ela pode ser efetivada, quais os papéis de cada sujeito no processo de inclusão; ou seja, que esse modelo educacional seja discutido, aprendido, construído mediante a participação de todos.

É real que os professores que se graduaram há mais de 15 anos, pelo menos, não tiveram nenhum acesso às discussões sobre inclusão na academia. A temática, de fato, não emergia, visto que, embora as leis já trouxessem a proposta de integração da pessoa com deficiência em espaços escolares, essa, ainda, estava atrelada à intervenção do educador especializado na área.

O profissional especialista (educador especial e/ou psicopedagogo) era aquele preparado para atender as especificidades dos alunos com deficiência e, assim, não recaía sobre os professores, como um todo, a necessidade de compreender os processos de aprendizagem de forma heterogênea, como temos hoje em se tratando de inclusão.

Podemos perceber tal realidade na fala das entrevistadas: Samara revela que nunca teve a oportunidade de estudar tal temática, contudo, ambas destacam que a experiência docente já lhes trouxe a oportunidade de ler sobre o assunto, conversar com colegas que se dedicam à pesquisa e ensino, em questão, e observar vivências. Pimenta (2012, p.22) destaca que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem”.

A formação inicial é fundamental para a “constituição” do ser professor, contudo, salientamos que é imprescindível a continuidade desse processo. Tornar-se um professor inclusivo vai além de adquirir saberes científicos sobre as deficiências e metodologias específicas de ensino, afinal, concordando com Pimenta (2012), professorar não é uma atividade burocrática, onde adquirimos conhecimen-

tos, técnicas, métodos a serem aplicados cartesianamente na prática.

Dessa forma, ainda que os conhecimentos inclusivos não tenham sido construídos institucionalmente em cursos de graduação, mediante leitura especializada e discussões com profissionais da área, isso não pressupõe a inabilidade para atuar com inclusão, visto que tais saberes podem ser construídos por outras fontes, de forma contínua.

As professoras entrevistadas não tiveram acesso à discussão sobre inclusão em seus cursos de graduação e nem mesmo nas pós-graduações e, desta forma, seus saberes experienciais sobre o tema sobressaem-se aos saberes científicos, disciplinares, curriculares.

Ao ser questionada como a sua formação contemplou a temática "inclusão", Samara revelou:

Não contemplou. O Curso Normal feito em colégio de freiras beneditinas tinha por base o enciclopedismo, o Curso de Letras (Inglês e Literatura) não passava por esta questão; o Curso de Pedagogia foi totalmente tecnicista. O Mestrado em Educação Brasileira não oferecia em sua estrutura curricular estudos sobre inclusão e o Doutorado e Pós-Doutorado já fui afinando pesquisas e docência sobre a docência no ensino superior. Esse inventário mostra a dificuldade de uma formação interdisciplinar para um professor que não se afastou.

Mesmo diante de uma rotina de estudos e práticas educacionais processuais e contínuas, a formação quanto à inclusão não é garantida visto que, por vezes, a temática ainda é vista como tema de aprofundamento, como um eixo de pesquisa e atuação.

Possivelmente, tal compreensão advém da área da Educação Especial, essa sim uma modalidade de ensino, com atendimento especializado aos alunos com deficiên-

cia. Contudo, a educação inclusiva tem uma característica mais ampla, conforme afirma Glat (2007), não numa perspectiva de ruptura, mas sim de continuidade agregando possibilidades.

Na realidade, precisamos pensar a educação inclusiva como uma forma de educação global, uma cultura, para que, assim, possamos pensar todas as esferas, eixos e atuações de forma heterogênea e inclusiva. As especialidades fazem parte do processo de formação do professor, sobretudo do pedagogo, mas não podem substituir temas que são universais em se tratando de educação; a inclusão é um desses casos. A professora Samara problematiza a formação do professor ao afirmar que está ainda muito ligada a questões pontuais e específicas, onde "cada um fica na sua área".

Já a professora Joice relata que a abordagem da temática – inclusão escolar – constitui uma área do conhecimento bastante profunda para ser tratada em apenas uma disciplina de um curso, corroborando com a ideia de que essa deve transversalizar a formação, embora também levando a questão de que o tema deva ser abordado em cursos específicos para a área.

Pimenta (2012, p. 27) assevera que "[...] a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia enquanto ciência, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação, perde seu significado". Precisamos pensar as questões educacionais de forma mais articulada e transversal.

No curso pesquisado - Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior (UECE) – a temática é abordada de forma indireta, aparecendo como área de aprofundamento nos estudos monográficos, conforme as entrevistadas.

Ao analisarmos o currículo do curso, percebemos que a temática inclusão pode ser contemplada em diversos momentos, inclusive ao considerarmos os diversos blocos de disciplinas. Todavia, nenhuma dessas traz descrito em sua ementa a inclusão como aspecto a ser conversado transversalmente nas aulas.

Considera-se que, embora o tema não esteja registrado nos documentos do curso, a temática emerge vista a experiência dos alunos que atuam em escolas que tenham alunos com deficiência e porque, a cada dia, não há mais como falar em educação e escola sem falar, concomitantemente, em inclusão.

Salienta-se que a mediação do professor nessas discussões em sala de aula dependerá dos seus saberes docentes, sejam eles de formação inicial ou continuada, ou da prática. O desconhecimento do professor sobre o tema interfere nos processos de mediação, que não dependem exclusivamente do professor, mas que contam com tal participação para sintetizar e encaminhar.

Segundo a professora Samara, "caso o aluno deseje pesquisar esta questão (inclusão), teremos o maior prazer em trazer um pesquisador para orientá-lo". Tal afirmação mostra que existe a possibilidade de aprofundar a temática durante a conclusão de curso, mas que esse aprofundamento dar-se-á especificamente para o aluno que demonstrar interesse em pesquisar a temática, assim como que o professor orientador será alguém externo à equipe base que compõe o curso.

6. Considerações finais

Ao longo da nossa trajetória de pesquisa, esse artigo permitiu-nos realizar um estudo acerca dos saberes docentes sobre inclusão escolar, com enfoque nos professores do

curso de Formação de Formadores da UECE, considerando que nessa especialização estão, principalmente, os professores que atuam na educação básica e que, portanto, estão fazendo parte, diretamente, do cotidiano dos alunos com deficiência. No contexto da formação continuada são, potencialmente, agentes inclusivos, viabilizando a inclusão tanto no suporte teórico quanto prático.

Entende-se que, no momento de formação de futuros formadores, a temática "inclusão" seja imprescindível, vistos os novos parâmetros educacionais que solicitam, inclusive, em forma de lei, que todos os alunos tenham acesso garantido à escola e às aprendizagens. Todos, com e sem deficiência.

Dessa forma, por mais que a inclusão ainda seja vista de forma compartimentada, como uma área específica do conhecimento, entende-se que a educação inclusiva é ampla e perpassa todos os segmentos educacionais: graduações, pós-graduações, extensões, cursos, congressos, práticas pedagógicas, gestão escolar, entre outros; devendo estar, assim, presente em quaisquer situações de formação docente.

A pesquisa permitiu-nos visualizar que a formação dos professores sobre a inclusão escolar ainda acontece de forma indireta. Ora pela própria atividade docente, onde o aluno com alguma especificidade tem por lei direito de estudar, ora pela aproximação do tema a partir de leituras individuais.

Como os saberes sobre educação inclusiva não estão restritos a uma disciplina, ou a uma especificação desse tipo, espera-se que, de forma transversal e contínua, o assunto insurja nos debates educacionais e escolares, como pudemos verificar que acontece no curso de especialização pesquisado.

Embora a temática “inclusão escolar” não seja abordada no currículo formal do curso, ela faz parte das discussões entre os cursistas e os professores, já que o tema permeia o campo das experiências retratadas e são debatidas e defendidas com bastante frequência.

Assim, torna-se, ainda, mais importante que os professores formadores deste curso também tenham saberes docentes sobre inclusão, para melhor mediar as situações de aprendizagem que possam aparecer em sala de aula.

Também foi possível concluir que, em se tratando de Formação de Formadores, é possível que a temática “inclusão escolar” faça parte enquanto escolha para desenvolvimento de pesquisa de conclusão do curso ao que as entrevistadas puderam sugerir, na escolha desse tema, que fosse convidado algum professor orientador que tenha pesquisas nessa área, de forma mais específica.

Entende-se que nesse momento a pesquisa é bastante enriquecedora e pode reverberar resultados bastante significativos na formação do indivíduo, contudo o que queremos levantar com esse trabalho é a importância dessa temática ser debatida com todos os cursistas, no decorrer do curso, e não, apenas, com aqueles que se identificam com a temática. Ao abrir as possibilidades de escuta e de vivências, colabora-se com a cultura inclusiva, fortalecendo saberes.

Todavia, entende-se, também, que, para que o tema seja discutido de forma transversal, interdisciplinar, é fundamental que os professores do curso também se apropriem melhor do assunto, do ponto de vista teórico e prático, não no sentido de tornar-se um especialista ou no intuito de ampliar os campos do curso oferecido, mas, sobretudo, para promover uma formação de professores mais atenta às diferenças e comprometida com a inclusão.

Tomando-se por base que os saberes docentes são construídos continuamente e que, com base nesses, as práticas pedagógicas ganham novos significados, esperamos que novos olhares possam ser dispensados a essa temática dentro dos cursos de formação de formadores e, assim, profissionais da educação possam ampliar suas concepções e práticas inclusivas.

Referências

- BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2010.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1996.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. - Curitiba: Positivo, 2010.
- GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. *Um breve panorama da educação especial no Brasil*. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza: UECE, 2002, p.61-71.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. - Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPITULO 10

SUCESSO ESCOLAR E SOCIOLOGIA: uma revisão sistemática

Edna de Brito Amaral¹

Fauston Negreiros²

1. Pressupostos Iniciais

A educação configura-se como um processo contínuo que possibilita ao indivíduo o alcance de suas potencialidades ao longo da vida. É por meio da educação que o indivíduo aprende a viver e a conviver em sociedade. Outros pontos que se discutem, referente à educação, é o sucesso e o insucesso escolar de muitos alunos, em quais fatores encontra-se permeando nessa trajetória e que refutam ou não a mesma.

Observa-se no campo educacional a existência de relações de desigualdades sociais que diferenciam os alunos, no contexto escolar, muitos são privilegiados em detrimento de outros; existem os que possuem “boas” notas e os que não galgam êxito; os primeiros sempre se procura explicar o sucesso por meio de habilidades específicas já aos se-

¹ Pós-graduanda em Sociologia pela Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFPI- Teresina. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Saúde Mental pela FLATED (Faculdade Latino Americana de Educação). Possui experiência nas áreas de psicologia e saúde coletiva, psicologia social organizacional e do trabalho.

² Graduação em Psicologia (Licenciatura, Bacharel e Psicólogo Clínico) pela Universidade Estadual do Piauí (2005). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2012). É professor-pesquisador adjunto III do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Sociologia da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

gundo não se busca ampliar o olhar para eles, só os denominam como não possuindo habilidades para aprender, ou até mesmo como não conseguissem transformar suas realidades sociais, assim sendo se percebe a reprodução das desigualdade e da exclusão social, aspectos esses que deveriam ser superado por meio da educação (NETO, 2016).

Neste íterim de desigualdades, é que emergem os índices que sevem para medir o sucesso escolar, bem como o insucesso, quando se fala nesses aspectos cita-se que o sistema usado para caracterizar o sucesso escolar no mundo é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA realizado entre os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, bem como pelos seus parceiros colaboradores. O PISA configura-se como um programa contínuo, com objetivos, a longo prazo, priorizando o desenvolvimento de um conjunto de informações que se propõem a monitorar o conhecimento e aptidões, em vários países, de estudantes e em distintos subgrupos demográficos em cada país participante (OCDE, 2016)

O Brasil, segundo dados do PISA 2015, divulgados pela OCDE, teve uma queda nos quesitos avaliados, ciências, leitura e matemática, ficando entre os piores países avaliados e fora da média estabelecida pela OCDE; de 70 países participantes da avaliação, o Brasil ficou, no ranque mundial, na posição 63^a em ciências, 59^a em leitura e em matemática ficou na posição 66^a (MORENO, 2016), porém esses dados precisam ser avaliados de forma criteriosa, visto que o Brasil, ainda, se encontra em subdesenvolvimento, possui uma vasta extensão territorial, populacional e passa por várias questões culturais, econômicas que merecem atenção.

É válido pontuar que o Brasil possui um sistema de ensino dividido em modalidades e possui avaliações específicas para educação que possibilitam uma visão mais am-

pla e minuciosa do desenvolvimento educacional, porém não se pode negar que a realidade educacional brasileira precisa melhorar e evoluir, bem como que os governantes precisam colocar a educação na agenda de prioridades urgentes, visto que os investimentos em educação, ainda, são poucos e assim sendo provocam vários déficits quando o assunto é educação de qualidade.

Diante de tais aspectos a proposta, aqui, é trazer um arcabouço do sucesso escolar em uma visão sociológica, visto que o indivíduo se encontra envolto em uma sociedade e que precisa também ser reconhecida, pois é permeada por inúmeras questões como econômicas, culturais, sociais e demandam, assim, análise mais crítica frente as desigualdades que permeiam esse contexto e que acabam expondo muitos estudantes, mais especificamente no Brasil, ao insucesso escolar.

A sociologia veio a debruçar seus estudos sobre a educação após a segunda Guerra Mundial, momento esse delimitado para o presente estudo mais especificamente enquanto campo de investigações científica a partir da década de 1960, com objetivo de oposição às visões naturalistas que versavam sobre dons e capacidades intelectuais, bem, como contrariando a tese de que a educação viria a ajustar as diferenças sociais, visão essa do primeiro momento histórico (CUNHA, 2010, FORQUIN, 1995).

De acordo com esses aspectos é que se percebe o surgimento de uma Sociologia da Educação que procura enfocar seus estudos nas trajetórias escolares - fugindo da visão clássica da sociologia em que as desigualdades frente às oportunidades era o mais evidenciado, bem como da participação da família, mais especificamente das estratégias utilizadas para as mesmas, no percurso educacional de seus membros (NOGUEIRA, 2013).

Nessa fase de consolidação da Sociologia da Educação, percebe-se o paradigma da reprodução como cunho

forte de investigações científicas, a reprodução de Bourdieu procurou enfocar o funcionamento do sistema escolar, mais especificamente o francês, onde se percebia, segundo ele, que a educação não se comprometia em transformar a realidade social, ao contrário, aperfeiçoava os modos de reprodução das desigualdades, por meio da manutenção de formas hegemônicas de comportamento (STIVAL; FORTUNATO, 2008).

Assim sendo, Bourdieu discutiu que a escola acaba por possuir um papel ativo na reprodução das desigualdades, pois uma vez reconhecida como fidedigna, a escola passa a exercer, sem suspeitas, suas funções de reprodução e legitimações das desigualdades. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Bourdieu (2008) debate que existe um poder simbólico que media as relações sociais, por que não dizer as relações estabelecidas dentro das instituições escolares, ele configura-se como um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade dos sujeitos, sendo que esses não sabem que estão sujeitos a ele, ou mesmo não sabem que, muitas vezes, o exercem.

É válido discutir que a legitimação da reprodução que favorece o capital cultural de classes mais favorecidas em detrimento das menos favorecidas, em âmbito educacional, dá-se por meio da violência simbólica, Bourdieu e Passeron (1975) enfocam que toda atuação pedagógica configura-se como uma violência simbólica, pois impõem arbitrariamente um poder legitimador por meio da instalação dos aportes da cultura dominantes enquanto cultural universal a ser seguida, delegando a quem possui um capital cultural menos desenvolvido, muitas vezes por questões de desigualdades.

Assim sendo, pode-se perceber que abordar o sucesso escolar em âmbito sociológico é reconhecer que existem trajetórias escolares distintas que vão de encontro ao reconhecimento cujo ponto a ser discutido é o discente, tendo

como espaço referencial o sistema de ensino. Nogueira e Fortes (2004) discutem que o maior, ou menor sucesso pode ser definido como o tempo que cada aluno leva no percurso educacional, quanto menor for o tempo para a conclusão de cada percurso pode-se dizer que a trajetória foi de sucesso. Porém quando se discute trajetórias de sucesso educacionais muitas vezes, se percebe discursos que acabam segregando pessoas de camadas populares ao insucesso escolar, ou mesmo de famílias com poder aquisitivo, cultural ou educacional menor, como é discutido por Bourdieu.

Lahire (2008) busca definir, por meio de pesquisa realizada com crianças de camadas populares, o sucesso escolar como uma maior consonância entre as inter-relações familiares e escolares, nesse aspecto ele pontua que as relações são favoráveis à aprendizagem, em casos contrários, ocorrendo dissonância, os fatores relacionados à aprendizagem não são favoráveis.

Nesse enfoque, segundo Nogueira (2013), é que se faz necessário um olhar mais refinado aos modelos macrosociológicos de análise, para que não se possa produzir possíveis generalizações arriscadas. Essas viriam a descuidarem-se da complexidade que se percebe em escalas individuais, logo negariam ao indivíduo a possibilidade de evolução em decorrência das generalizações.

É mister pontuar que as realidades individuais são realidades sociais e, assim sendo, são produzidas socialmente, não existe de forma natural uma fronteira que separe o indivíduo e o social, assim sendo defende que o indivíduo não deve ser negado pela sociologia, visto que os aparatos singulares de uma determinada realidade individual devem ser estudados como elementos socialmente produzidos. (LAHIRE, 2013).

Percebe-se, desse modo, a relevância de estudos que busquem discutir o sucesso escolar com enfoque sociológico, visto que a sociologia traz uma visão acerca da educa-

ção e mais especificamente das interrelações que são estabelecidas no meio social, e de modo mais específico na educação, assim sendo faz-se necessário elencar estudos que tragam as discussões frente à sociologia e ao sucesso escolar, de modo mais direto com as visões pontuados pelos sociólogos supracitados.

1.1. Procedimento metodológico

Este artigo trata-se de um estudo teórico que resultou de uma busca por teses e dissertações com objetivos empíricos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Buscou-se produções dos últimos dez anos (2006-2016), dissertações e teses que emergiram nas bases de dados supracitadas, quando se pesquisa com as palavras indutoras "sucesso escolar e sociologia". Pretendeu-se com essa busca delinear um esboço acerca do sucesso escolar com enfoque sociológico. Os critérios pré-estabelecidos para análise foram: trabalhos empíricos publicados, em português, de 2006 a 2016, trabalhos que objetivavam estudar o sucesso escolar com enfoque sociológico.

Surgiram 26 trabalhos com o enfoque delimitado, desses, 38% eram teses e 62% dissertações, com relação às áreas 69,2% eram de educação, 27% em sociologia e 3,8% em psicologia. Percebeu-se que a concentração maior dos trabalhos em universidades foram em São Paulo, com 30,8% dos trabalhos, no Rio Grande do Sul e Minas Gerais cada um com 23% dos trabalhos, 11,5% foram de universidades de Goiás e em instituições do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Brasília corresponderam a 3,8% das publicações, cada estado.

Em 2011, foi que houve uma maior efervescência de publicações, com cinco trabalhos correspondendo a 19,2% do total, em 2015 e 2013 foram registrados quatro (15,4%)

trabalhos em cada ano, em 2007, 2009 e 2014 ocorreram três (11,5%) de estudos, respectivamente, observou-se uma menor concentração de produções nos anos de 2006, 2010, com um (3,8%) trabalho em cada ano.

Com relação ao tipo de metodologia, houve uma predominância pelo tipo de pesquisa qualitativa com 57,1% dos trabalhos, em sua maioria foram usados para coleta de dados entrevistas, complementadas por questionários e observações de participantes.

Posteriormente foi criado um banco de textos com os resumos dos 26 trabalhos, onde se usou *Software Iramuteq* que permite por meio da "análise textual descrever um material produzido por um produtor, seja individual ou coletivamente..." (CAMARGO; JUSTOS, 2013) para observar-se quais os temas principais que emergiram desses trabalhos.

1.2. Resultados e Discussões

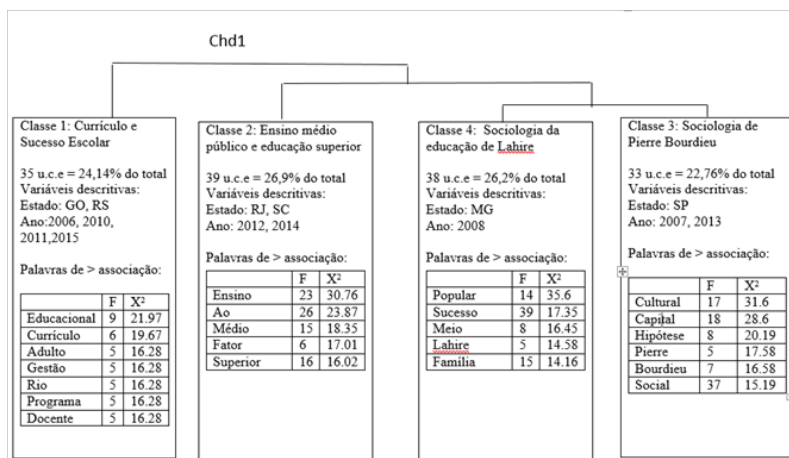
A análise dos resultados constituída pelo corpus de 26 unidades de contexto inicial (u.c.i.), ou resumos, e processados pelo *Software Iramuteq* apresentou um conjunto de corpus em 223 unidades de contexto elementar (u.c.e), apresentando 2069 palavras, vocábulos ou formas distintas; essas ocorreram 7759 vezes. É pertinente salientar que foram analisadas com média de 3,38 em termos de ocorrência, sendo considerado na Classificação Hierárquica Descendente (CDH) 65,02%.

Surgiram quatro classes com poder explicativo do conteúdo dos resumos das teses e dissertações, sendo que a segunda classe foi a que apresentou maior poder explicativo, como se visualiza na imagem dois do dendograma. Percebe-se que a classe quatro e a três estão diretamente interligadas e versam sobre duas teorias sociológicas bastante difundidas na sociologia da educação, a teoria

de Bernard Lahire e de Pierre Bourdieu, partindo desses preceitos dos dois autores emergiu a classe dois, onde se observam conteúdos referentes á ascensão ao ensino superior, de modo mais específico de alunos do ensino médio de escolas públicas, aspecto esse enfocado pelas teorias dos autores supracitados.

Pode-se discutir que o conteúdo da classe um é designador do sucesso escolar esse advindo dos aspectos pontuados pelo conteúdo presente nas outras três classes e sendo corroborado por um ensino que possui um processo educacional favorecido por um currículo que favoreça o aprendizado a quem depende do mesmo.

FIGURA 1 - DENDOGRAMA DA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE DOS CONTEÚDOS SURGIDOS NA BIBLIOTECA DE TESES E DISSERTAÇÕES COM PALAVRA INDUTORA SUCESSO ESCOLAR E SOCIOLOGIA



Fonte: Teses e dissertações disponíveis na BDTD – IBICT.

De acordo com esboço presente no conteúdo do dendograma, figura 1, pode-se observar que os 26 trabalhos, encontrados na Biblioteca Nacional, possuem como teorias

principais norteadoras as de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu, essas versando acerca do sucesso escolar.

Na classe três, denominada Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, com poder explicativo de 22,76% encontram-se as palavras com maior poder explicativo: cultural, capital, hipótese, Pierre, Bourdieu e social. Essas sendo as categorias centrais utilizadas pelo mesmo para explicar o sucesso escolar.

Bourdieu e Passeron (1975) discutem, por meio da teoria da reprodução, que o sucesso escolar, nos sistemas escolares, dá-se por meio da determinação do nível de capital cultural que as crianças possuem, mais especificamente do capital cultural que advém da família, sendo que os que não o possuem e conseguem êxito, conseguem absorver o que a cultura dominante prega, por meio de um esforço extremo, porém apesar de evoluir não conseguem adentrar, por exemplo, em cursos que normalmente as pessoas de classes sociais mais favorecidas acessam.

Na classe quatro, onde se percebe formação semelhante á classe três que concerne ao conteúdo remetendo a uma teoria específica, os termos que surgiram com maior poder explicativo foram: popular, sucesso, meio, Lahire e família, esses centrais na abordagem teórica do sociólogo Bernard Lahire acerca do sucesso escolar.

Para Lahire (1997) o sucesso escolar perfaz a condição de harmonia entre o que se preconiza pela escola e pela família, necessitando observância frente as práticas de leituras estabelecidas nos contextos familiares, a ordem doméstica entre outros aspectos.

Tarábola (2010) procurou discutir diferenças que fossem significativas entre estudantes universitários advindos de escolas públicas e privadas, no que concerne o sucesso alcançado pelos egressos do ensino público, e não encontrou explicações que viessem pontuar diferenças significativas para explicação do êxito dos mesmos.

Na observância do conteúdo das discursões de Bourdieu e Lahire e procurando mapear as condições necessárias ao sucesso de estudantes oriundos de classes populares, que não tinham grandes capitais culturais e econômicos, Gonçalves (2015) observou que após a superação da fase de vestibular, o sucesso acadêmico desses estudantes não se mostrava inferior a quem pertencia às classes mais favorecidas socialmente, logo não se observavam condições diferenciados, segundo os critérios do estudo.

Na classe dois, ensino médio público e educação superior, está com maior poder explicativo do corpus de 26 segmentos de textos, correspondendo a 26,9%, com palavras de maior associação descritivas: ensino, o médio, fator e superior. Percebe-se que as discursões dos trabalhos buscam sintetizar os aportes dos teóricos supracitados acerca do sucesso escolar, pois a ascensão ao nível superior de alunos advindos de escolas públicas, além de configurar-se como sucesso escolar de alunos de meios populares demonstra que o capital cultural, mesmo de pessoas desses meios não se configurara inferior aos de classes mais favorecidas.

Não se pode negar as dificuldades enfrentadas por estudantes de classe populares no meio educacional superior, porém a realidade brasileira vem estimulando a permanência dos mesmos ao adentrarem em cursos superiores, mais especificamente por meio dos auxílios estudantes, Vicente (2015) discute que a permanência de estudantes que advêm de escola pública no campos do IFMG, por exemplo, é estimulada por meio desses auxílios, além do apoio que recebem da família.

Silva (2015) traz a discursão frente à atribuição de fracasso escolar para pessoas advindas de meios populares, refletindo que, para esse público há uma exasperação e generalização por parte da sociedade que culmina com casos

desumanos de produção de desigualdades sociais e mais especificamente no espaço escolar.

É nesse ínterim que se faz pertinente tecer considerações para as disparidades sociais que os sujeitos se encontram envolvidos. A fim de minimizar a atribuição de fracasso ao sujeito, procura-se olhar, de forma ampla e mais criteriosa, para sujeitos e reconhecer que não se torna válida uma generalização que produz desigualdades, as especificidades precisam ser observadas e levadas em consideração, não com o que deu certo no errado, mas como possibilidade de desenvolvimento mais amplo.

A classe um: currículo e sucesso escolar, com 24,14% de valor explicativo, encontra-se diretamente ligada à classe dois; as palavras como maior associação foram: educacional, currículo, adulto, gestão, rio, programa, docente. Observa-se nos conteúdos dos trabalhos e sintetizados nessa classe que o sucesso escolar terá relação com o processo educacional adotado, com o currículo disponibilizado pelas instituições de ensino, logo pode se remeter que a superação de barreiras segregantes pode vir a garantir sucesso escolar aos estudantes independentes da classe social a que pertencem.

Passos (2011) enfatiza, exemplificando com a modalidade de ensino EJA, que apesar da mesma ser caracterizada como uma modalidade em que há uma grande evasão de alunos, os dados empíricos de seu estudo revelam que os sujeitos desenvolvem estratégias que vêm a favorecer a continuidade dos estudos. Essas perfazem o estabelecimento de uma boa relação com a instituição de ensino, mobilizam aspectos familiares e pessoas em busca de aprimoramento ou mesmo de desenvolvimento de um capital cultural que pode vir a favorecer sua vida egressa, como por exemplo no campo do trabalho.

Noro (2011) pode identificar que o sucesso escolar de alunos do Programa Nacional de Integração da Edu-

Percebe-se, segundo as palavras que emergiram como centrais na nuvem de palavras, perfazem aspectos trabalhados pela sociologia da educação, permeando o escolar, com sucesso advindo dos meios educacionais, as diferenças sociais nas trajetórias educacionais em contextos familiares distintos.

Com categorias sociológicas, como sucesso escolar, trajetórias escolares de sucesso, capital cultural e econômico, Castro (2014) procurou discutir quais seriam os determinantes de sucesso de pessoas, de classes menos favoráveis, que conseguem chegar ao final do ensino médio em idade adequada e que está sendo o fator de sucesso. Os critérios observados foram: as desigualdades sociais que ainda se mostram como forte entrave ao desenvolvimento pleno da educação; observou-se discreta diferença com relação ao sucesso escolar entre os sujeitos pertencentes a classes menos e mais favorecidas, em aspectos como estímulo familiar aos estudos e rotinas individuais de estudo; percebeu-se que 34% dos sujeitos, pertencentes às famílias em que a mãe não possui considerável capital escolar e baixo nível socioeconômico alcançaram trajetórias escolares exitosas, essas enquanto conclusão do ensino médio sem reprovação na idade ideal.

Observa-se, de acordo com os resultados advindos da busca no banco de dados da biblioteca, que muitas dissertações de mestrados e teses de doutorados trazem a preocupação de pesquisar o sucesso escolar, de formas mais específica com os aportes da sociologia da educação.

Outro aspecto observado é que esses estudos se focam, de forma mais diretiva, nas teorias sociológicas de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire o que revela como esses autores são atuais em estudos acerca do tema do sucesso escolar. Assim sendo, percebe-se como o tema é emergente na sociedade, bem como percebe-se a relevância desses na busca de desmistificação de insucesso para determinadas

parcelas da população que advém de classes menos favorecidas.

O presente trabalho teórico favoreceu um esboço de como estão as produções e publicações de dissertações e teses que buscam elencar os aspectos pertinentes ao sucesso escolar, e sociologia favorecendo um panorama frente aos teóricos que embasam os mesmos, aos tipos de desenhos metodológicos utilizados e os principais achados acerca do tema.

Referencias

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEAU, P. Escritos de educação. 10. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

BORGES, A. D. B. *Percepções de formandos do ensino médio acerca das contribuições da escola e da classe social de origem sobre suas chances de ascensão educacional: o que os alunos pensam, querem e como interpretam suas realidades*. 2012. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CASTRO, V. G. *Determinantes do Sucesso Educacional: uma análise do perfil dos indivíduos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar*. 2014. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Juiz de Fora.

CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Laboratório de Psico-

logia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. 2013.

CUNHA, M. A. A. *Sociologia da educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FORQUIN, J. C., (org.). *Sociologia da Educação* – dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes. 1995.

GONÇALVES, F. G. *Sucesso no campo escolar de estudantes oriundo de classe populares: estrutura e trajetórias*. 2016. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LAHIRE, B. *Dans lês plis singuliers du social*. Paris: La découverte, 2013.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

NETO, F. M. R. *Educação & Desigualdades Sociais no filme Escritores da Liberdade*. Revista Café com Sociologia, 2016, 5.1: 37-45.

MORENO, A. C. *Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática*. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em 12 de dez. 2016.

NOGUEIRA, C. M. M; FORTES, M. F. A. *A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea*. Paidéia. v. 2. 2004.

NOGUEIRA, M. A. *A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento*. Educação e Sociedade. 2013.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Educação & Sociedade, 78. 2002.

- NORO, M. M. C. *Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência*. 2011. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Programme for international student assessment (PISA) results from pisa 2015*. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em 12 de jan. 2017.
- PASSOS, V. A. *Educação de jovens e adultos: fatores e estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar*. 2011. Dissertação (mestrado). Pontífice Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2011.
- SILVA, A. B. *Editando vidas: focos do DSM na medicalização social*. 2015. Dissertação (mestrado). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro.
- STIVAL, M. C. E. E; FORTUNATO, S. A. O. *Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu*. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) e no III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas escolas CIAVE. 2008. Área Temática: Violências e convivência nas Escolas: Complexidade, diversidade.
- TARABOLA, F. S. *Quando o ornotorrinco cai à universidade: Trajetórias de sucesso escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de habitus de estudantes universitários das camadas populares*. 2010. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação de São Paulo. São Paulo. 2010.
- VICENTE, R. G. J. *Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão*. 2015. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional. Universidade de Brasília. 2015.

CAPITULO 11

LIBERDADE RELIGIOSA E HOMOFOBIA: intolerâncias sobre a diversidade sexual velada por argumentos religiosos de professores no cotidiano escolar

Leonardo Ribeiro¹

1. Introdução

Este artigo encontrou sua justificativa quando, em atuação em equipe multidisciplinar como pedagogo, atuando com psicóloga e assistente social no Centro de Referência em Direitos Humanos LGBT da ONG Estruturação², em Brasília, Distrito Federal, durante um ano, atendendo a comunidade LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) de maneira a auxiliar em seu bem estar biopsicossocial, percebeu-se que essa comunidade possui problemas, medos, anseios, sofrimentos, falta de aceitação

¹ Pedagogo, especialista educação e promoção da saúde, especialista em educação para diversidade e cidadania, especialista em análise política e políticas públicas, mestre em ciências e tecnologias da saúde.

² A ONG Estruturação trabalha na defesa dos direitos de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais. Em 2008, em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, essa ONG fomentou o nascimento e existência de um Centro de Referência com atuação em 3 frentes: psicológica, jurídica e social. As três áreas, por vezes, trabalhavam em conjunto, com 1 profissional e 1 estagiária, cada uma. A área social, na pessoa de uma assistente social, trabalhava para que a população LGBT tivesse acesso a serviços e programas do governo. A área jurídica, com um advogado à frente, tratava das questões jurídicas oferecendo suporte judicial para iniciar e acompanhar ações. A área psicológica, com uma psicóloga à frente, trabalhava com o acolhimento e apoio psicológico para todas as questões trazidas pelo público, inclusive não necessariamente LGBT.

própria e da sociedade, assim como outras pessoas, todavia, além desses problemas, esse grupo é mais vulnerável, pois, se depara com a discriminação e o preconceito social, agressividade e até mortes, o que ocorre pela intolerância e falta de informação por parte da sociedade.

A homossexualidade foi retirada da relação de doenças pelo Conselho Federal de Medicina, em 1985 e o Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução 001/99³, de 22 de março de 1999, determinou que nenhum profissional pode exercer "ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas".

Ainda que na área da saúde ocorra o reconhecimento de que a homossexualidade não é doença, na área da educação, algumas/uns professoras/es não necessariamente estão governadas/os por essas orientações e expressam tal opinião entre suas/seus alunas/os, muitas vezes de forma homofóbica.

Dessa forma, os direitos da população LGBT são violados em vários âmbitos sociais, além do mais, faltam leis e políticas públicas que garantam cidadania e direitos civis à população LGBT. Argumentos homofóbicos podem buscar embasamento em diversos conhecimentos, inclusive, em interpretações sobre os saberes relacionados à biologia, política, antropologia, sociologia, direito, entre outros.

Segundo Foucault (1977), quando esses argumentos encontram respaldo em discursos religiosos que exercem forte controle sobre o comportamento humano, eles parecem tornar-se alvo de intensas discussões, que oferecem oportunidade de análise sobre sistemas simbólicos e relações de poder, relações de vigilância e punição sobre os corpos e comportamentos sociais.

Com relação à educação, Nardi (2010) relata que estudos recentes da UNESCO, com estudantes brasileiros do

³ Fonte: http://pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao1999_1.pdf

ensino fundamental, seus pais e professoras/es mostraram um alto grau de rejeição à homossexualidade na comunidade escolar. Além de tratarem a homossexualidade como patologia, muitos professores acreditam em perversão e deformação moral com base em seus valores religiosos, justificando, assim, a omissão perante a homofobia ou à ação discriminatória perante à homossexualidade.

Assim, este artigo reflete-se sobre a liberdade religiosa e o uso de argumentos religiosos por parte de professores como forma de pensar a homossexualidade e, ainda, justificar a homofobia. Mediante o exposto dos questionamentos: 1). É possível o exercício da liberdade religiosa por professores, em sala de aula, sem que se incorram em desrespeito à diversidade sexual? 2) Como os argumentos religiosos expostos por professores incitam, em estudantes, comportamentos homofóbicos; 3). Qual postura deve ser adotada por docentes a fim de não propagarem discursos homofóbicos.

Desenvolvem-se as reflexões a partir da hipótese de que quando professores se manifestam de forma contrária à diversidade sexual, à luz de fundamentos religiosos, por conseguinte, seus alunos podem reproduzir discursos e valores de tais docentes. Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é debater sobre limites e possibilidades para a coexistência entre população LGBT e matrizes religiosas avessas à homossexualidade.

O propósito deste artigo é promover uma reflexão teórica sobre o tema, o que foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, análise de discurso e observação participante. Neste artigo não há pretensões conclusivas sobre a relação entre liberdade religiosa, sexualidade e direitos civis, mas sim, apresentar um estímulo a demais investigações, mediante distintas abordagens metodológicas. Para destrinchar brevemente esta reflexão, o leitor encontrará, aqui, um debate sobre sexualidade e homofobia e, logo em

seguida, sobre liberdade religiosa, homossexualidade e direitos fundamentais.

2. Sexualidade e homofobia

Foucault (1999, apud CRUZ, 2012) afirmou que a palavra sexualidade surgiu no início do século XIX. Antes disso, falava-se de forma científica sobre sexo, apenas como diferença biológica ou como atividade requerida para reprodução. Costa (2012) ressalta que pesquisar sobre a sexualidade é como desvendar uma das grandes incógnitas da existência humana, querer decifrar uma das mais instigantes realidades, atrever-se a sondar um palpitante universo.

Segundo Moser (2001, apud COSTA, 2012), existem as dimensões sociocultural, afetiva, político-ideológica, religiosa, espiritual e psicológica da sexualidade, necessárias para se compreender melhor o que se denomina de identidade sexual, que "poderia ser avaliada a partir de ao menos quatro aspectos: o biológico, o do gênero, o da orientação sexual e o dos valores".

Dessa forma, a homossexualidade não se trata de uma patologia¹, senão um aspecto da personalidade de parcela significativa da população e em praticamente todas as culturas. Essa ideia é corroborada por Borillo (2012) quando afirma ser a homossexualidade um atributo da personalidade, e mais que essa manifestação do pluralismo sexual deve permanecer fora do interesse interventor das instituições. Além disso, Natividade (2012) ressalta que não existe homossexualidade, mas sim homossexualidades, pois,

¹ A homossexualidade foi retirada da relação de doenças pelo Conselho Federal de Medicina em 1985 e o Conselho Federal de Psicologia, por sua vez, determinou, em 1999, que nenhum profissional pode exercer "ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas". Vide: http://pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao1999_1.pdf.

existem múltiplas experiências sexuais nos arranjos homoafetivos.

As pessoas questionam porque existe diversidade sexual, portanto, Cerqueira (2012) explica que existem duas teorias modernas para explicar o assunto. Os essencialistas entendem que um LGBT já nasce assim, ou seja, existiria uma personalidade homossexual que viria de natureza, apelando para uma explicação genética.

Uma espécie de terceiro sexo que se manifestaria por meio do tipo de profissão escolhida, demonstração de entusiasmo excessivo por algo ou pela androgenia. Por essa teoria, um gay, lésbica, travesti, transexual ou bissexual não teria culpa de ter nascido assim, e por isso não poderia ser punido por nada, inclusive nem ser alvo de preconceito.

Essa teoria traz consigo um forte apelo religioso e católico justificada pela passagem da bíblia que diz "Porque há eunucos que assim nasceram do ventre da mãe; e há eunucos que foram castrados pelos homens; e há eunucos que se castraram a si mesmos por causa do Reino dos céus. Quem pode receber isso, que o receba". (Mateus 19:12 RC), eunucos seria um eufemismo para falar de homossexuais, porque a palavra homossexual foi criada 1869 (CERQUEIRA, 2012).

A outra teoria que pretende explicar porque os gays são gays é a cultural. A homossexualidade para alguns seria uma construção cultural social, uma linguagem constituída a partir das relações sociais da ordem da cultura (CERQUEIRA, 2012).

Assim, seriam formas de viver a sexualidade que são construídas, aprendidas, selecionadas e aperfeiçoadas. Contudo, sendo natureza ou cultura, frisa Cerqueira (2012), a sexualidade humana é uma relação de ambas, dessa forma, o preconceito e discriminação em relação à comunidade LGBT caracterizam a homofobia. Entretanto,

destaca-se que a homofobia não é cometida apenas com gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais.

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. O termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários europeus. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. (BORILLO 2012, p. 15)

Ainda, (BORILLO, 2012, p. 17), definiu que no cerne desse tratamento discriminatório, a homofobia tem um papel importante, dado que é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um *status* superior e natural. A homofobia aparece no Brasil de forma explícita ou velada cotidianamente. Segundo dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), trazidos por Franzoi (2011), com uma média de mais de 100 homicídios por ano praticados contra a comunidade LGBT, o Brasil ocupa o primeiro lugar numa lista de 25 países como o mais homofóbico.

Mott e Cerqueira (2003) estudam a mortandade de gays, lésbicas e travestis brasileiros e apontam para uma calamidade pública: em 2002, foram assassinados 90 gays, 32 travestis e 4 lésbicas. De 1963 a 2002, foram 2.218 mortos pela homofobia. Manifesta-se também por meio de gestos, palavras, atitudes, envolvendo violência física, psicológica, moral, econômica advinda de familiares, amigos, colegas de trabalho, instituições e da sociedade em geral. Vieira (2016) mostra que, desde 2009, os crimes contra a população LGBT aumentaram 62%, só em 2016 foram 149 mortes, no Brasil, vítimas de homofobia.

Afirma (BORILLO, 2012, p. 15) que, assim como a xenofobia, o racismo, a homofobia é uma manifestação ar-

bitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos.

Nesse contexto, a homofobia pode ser considerada uma agressão, sendo um conceito de difícil aceção, mas é fato que faz parte do comportamento social humano traduzido em ações, pensamentos e sentimentos. Como salientou Moser (1991), a agressão pressupõe uma relação diádica como a maioria das condutas humanas, sendo uma interação social na medida em que tem sua origem e se efetiva na relação com o outro. Exemplos da aceção de agressão e que implicam nas reflexões deste artigo são ofensa verbal, psicológica ou física contra gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais.

Professores podem aprender a emitir comportamentos agressivos contra a população LGBT por influência de uma convivência em um grupo religioso, por exemplo, e estudantes podem aprender a ser agressivos contra gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais por observação de docentes. e, dessa forma, o ciclo da agressão se perpetua.

Apesar dos crimes cometidos contra a comunidade LGBT e do preconceito, vem ocorrendo uma luta em defesa dos direitos dessa população e vitórias vêm sendo colhidas. Para citar exemplos recentes, Franzoi (2011) apontou a Portaria nº 1.707, de 18/8/2008, do Ministério da Saúde que instituiu o processo transexualizador, possibilitando que o Sistema Único de Saúde passe a executar, direta e gratuitamente, cirurgias de resignação sexual, conhecida popularmente como mudança de sexo; o Parecer nº 1.503, da Procuradoria Geral da Fazenda Nacional, de 19/7/2010, que possibilitou a inclusão dos companheiros homoafetivos na condição de dependente para fins de Declaração de Imposto de Renda; o Programa Brasil Sem Homofobia do Governo Federal, de 2004, que visa combater a discrimina-

ção contra a população LGBT e reconhecer seus direitos; a Lei de Benefícios da Previdência Social que equipara as pessoas em união estável do mesmo sexo.

Apesar desses avanços, tem-se cada vez mais expressiva a profusão de discursos de opositores da população LGBT, bem como seu acesso a direitos e políticas públicas. Destaca-se principalmente a ação daqueles que se manifestam embasados em preceitos religiosos.

Exemplos específicos que ligam as controvérsias entre determinados grupos de religiosos e a população LGBT está na PLC 122/2006², na ADIN n° 4.277³ e no kit anti-homofobia⁴, que ficou conhecido como "kit-gay", que não foi distribuído nas escolas de todo o país, pois o Estado decidiu não tomar partido de nenhuma orientação sexual, afinal a Constituição Federal em seu art. 19, inciso I, determina que o Estado não se filie, não dependa e nem forme alianças com crenças religiosas.

Muitos são os casos de controvérsias de religiosos com relação à promoção de direitos civis e políticas públicas para a população LGBT, sendo que há aquelas/es que apelam para os escritos bíblicos como forma de justificar a sua homofobia.

Helminiak (1998) salienta que as descobertas sobre a homossexualidade são novas para a história da humanidade, e por isso fazem parte de uma situação não imaginada

² A PLC 122/2006 do Poder Legislativo que visa criminalizar a homofobia foi aprovada na Câmara (como projeto de lei 5003/2001), mas está emperrada no Senado e sempre encontrando o obstáculo da bancada evangélica parlamentar que afirma que o mencionado projeto de lei extrapola seus objetivos, criminalizando opiniões e atos religiosos contrários à homossexualidade.

³ A ADIN 4.277 do Supremo Tribunal Federal, em decisão histórica, reconheceu a união estável homoafetiva, equiparando-a a união heteroafetiva, mas encontra forte debate até hoje na sociedade.

⁴ O Kit anti-homofobia seria distribuído para 6 mil escolas da rede pública, em todo país. O kit seria um material educativo composto de vídeos, boletins e cartilhas com abordagem do universo de adolescentes homossexuais. Fonte: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2010/11/24/interna_brasil,224563/material-didatico-contra-homofobia-mostra-adolescente-que-virou-travesti.shtml

pelos autores bíblicos, portanto não se deve esperar que a Bíblia expresse uma opinião sobre eles. Na época em que a Bíblia foi escrita “não havia uma compreensão muito elaborada sobre a homossexualidade como orientação ou condição sexual”, mas apenas uma referência genérica de atos e contatos entre pessoas do mesmo sexo, o que hoje se chama homogenitalidade (Helminiak, 1998).

3. Liberdade religiosa, homossexualidade e direitos fundamentais

Segundo Dalgalarrondo (2008), a base das religiões é o divino, mas ela é uma invenção humana, e por isso tem caráter, a um só tempo, experiencial, psicológico, sociológico, antropológico, histórico, político, teológico e filosófico.

Dessa forma, o autor afirma que a visão crítica e analítica da religião vem desde a antiguidade clássica com os primeiros filósofos, pois, antes ela era vista de forma apologética, posição na qual os sacerdotes, teólogos e pensadores afirmam os dogmas, a certeza da existência e centralidade dos deuses e suas leis inexoráveis, e como a salvação e a felicidade (terrenas ou celestiais) são possíveis pela adoção das crenças e pela obediência às leis.

Vale ressaltar que essa postura apologética não é de todo antiga, mas ainda atual no comportamento de algumas pessoas. Todavia, conforme Goffman (2001) graças à visão crítica da religião é possível evidenciá-la como elemento de antropomorfização e instrumento de alienação, manipulação, controle social e dominação.

Para Dalgalarrondo (2008), há modelos de religiões animistas, fetichistas, totemistas, manistas, politeístas, monoteístas, matriarcais, patriarcais, reencarnacionistas, com um Deus perfeito e puro, com deuses instáveis e repletos de defeitos, sem deuses (ou sem atribuir centralidade a eles,

como o budismo e o confucionismo), quase exclusivamente místicas e sem preocupações com a ética (zen-budismo), quase somente éticas e com pouca mística (confucionismo), com infernos e céus e religiões sem uma clara sobrevivência da alma após a morte.

Existem várias religiões e por isso conceituar religião torna-se uma atividade extremamente complexa. Uma religião é formada por uma doutrina, um conjunto de ritos e cerimônias, um sistema ético e uma comunidade de fiéis (Wilges, 1995 apud DALGALARRONDO, 2008).

Atitudes preconceituosas encontram sua defesa nesse sistema ético, com suas leis, proibições, regras de conduta, que são mais ou menos expressas e codificadas. Elas são os argumentos para excluir ou incluir pessoas de suas comunidades, para julgar o certo do errado. Destarte Goffman (1980), a vivência de uma religiosidade ou espiritualidade inclui as crenças pessoais, como a crença em divindades e seus poderes, a pertença a denominações religiosas, a frequência a cultos, o compromisso com um sistema doutrinário de uma Igreja ou de uma religião organizada. É possível encontrar pessoas que rejeitam uma religião organizada, a vivência de uma religiosidade, dando ênfase à experiência espiritual direta (espiritualidade) em contraposição à religião institucional. Skinner (1974) posicionou-se contra instituições autoritárias que interferem na vida humana.

Quando as pessoas começaram a viver juntas em grupos, surgiu um ambiente social marcado por certas práticas. Aqueles que se comportavam de maneiras prejudiciais aos outros, por exemplo, eram punidos por aqueles a quem prejudicavam. Puderam-se formular advertências padronizadas acerca do comportamento considerado mau e que era conseqüentemente punido, mesmo por aqueles que não foram prejudicados num caso específico. As contingências se tornaram mais poderosas quando foram codificadas em advertências religiosas e governamentais, em orientações e instruções chama-

das leis. Obedecendo à lei, a pessoa evita punição (SKINNER, 1974, p.107).

Outros autores escreveram sobre a religião e a alienação. Feuerbach (1988, apud DALGALARRONDO, 2008) afirma que a alienação é fatal na religião cristã, e possivelmente em toda religião, pois, para enriquecer Deus, os humanos devem empobrecer-se; para que Deus seja tudo, o homem precisa ser nada. Marx (1975, apud DALGALARRONDO, 2008) aponta a religião como o ópio do povo. Natividade (2008b, apud NATIVIDADE, 2010) apontou que a religião "aparece como o lugar do controle e da regulação, e a sexualidade como um domínio livre de amarras institucionais e sociais. "

É na religião que muitas pessoas encontram as explicações e justificam o que poderia ocorrer em uma sociedade. Durkheim (1978, apud DALGALARRONDO, 2008) ressalta que a religião é eminentemente social, produto e produtora da sociedade. Ela surge de necessidades humanas fundamentais e que são sociais e mesmo aparentando ser uma experiência íntima e introspectiva, ela é, em essência, social.

Para Durkheim, os humanos, ao adorarem os deuses, estão adorando a si mesmos. A religião não representa a sociedade como ela é, mas, antes, a representa de um modo ideal, como sociedade ideal. Por isso, as pessoas que recorrem à religião para justificar seus preconceitos, o fazem como sendo algo idealizado e que gostariam de ver na sociedade, recusando-se a ver a sociedade no sentido real, como ela é e está caminhando. Assim, a pessoa religiosa poderia mais, e argumentar usando a religião e a bíblia para expressar poder e mais sabedoria (DALGALARRONDO, 2008).

Segundo Helminiak (1998), a interpretação literal da Bíblia entende o texto unicamente conforme ele diz. Em

contraposição, a interpretação histórico-crítica entende o texto bíblico, hoje, compreendendo-o em sua situação original e só então transpondo seu significado para o presente. Em algumas passagens da sagrada escritura, a Bíblia é utilizada como argumento científico teológico para desmoralizar a orientação/condição homossexual. Utilizando a versão da tradução pastoral da Bíblia segue algumas citações. 1) (Gn 19.3-16), no episódio de Sodoma, quando Ló recusa-se a expor seus convidados aos abusos sexuais que os homens de Sodoma queriam consumir; 2) (Lv 18.1), no qual afirma que um homem não deve deitar-se com outro como se fosse mulher, porém no (Lv 18.1-10), é exortado sobre práticas sexuais que eram praticadas no Egito antigo, sendo proibidas para o povo de Israel, ou seja, a prática homoafetiva já existia em outras culturas e civilizações, como a pedofilia, incesto, zoofilia, adultério e outros modos de vivenciar a sexualidade, o livro bíblico vem exortar sobre proibições às diversas práticas sexuais que são vistas como imorais, pervertidas e anormais. 3) No Novo Testamento em um outro contexto da história da humanidade no livro de (Ro 1.26-27), o texto mostra a relação entre mulheres do mesmo sexo, os homens do mesmo sexo como uma questão vergonhosa e errônea. Basicamente são esses três trechos da Bíblia que são utilizados para repreender, exortar, amedrontar homossexuais sobre sua prática perante Deus e os mistérios da fé. Sendo assim, quando convém a uma pessoa que não aceita a homossexualidade, passagens bíblicas são recorridas, mas quando não convém são esquecidas e não citadas.

Na interpretação histórico-crítica há esse amarre entre as passagens bíblicas. Por exemplo, a Bíblia afirma ser a homossexualidade um comportamento digno de punição à morte, abominação e motivo para a não salvação divina, todavia, no Novo Testamento prega-se o amar ao próximo como a si mesmo, e como cita Franzoi (2011), em uma sociedade democrática atual, que prevalecem os princípios

de liberdade e igualdade, não se pode tirar a vida de ninguém e nem incitar que se tire, pois estaria sendo afrontado um direito fundamental, o da vida, além de ser uma atitude discriminatória.

É interessante observar que nas sociedades ocidentais fundadas em valores judaico-cristãos seria inadmissível, há alguns séculos, falar-se em preconceito praticado pela religião, tendo em vista a intrínseca relação entre Estado e Igreja (FRANZOI, 2011, p. 20).

O pluralismo iniciado pela Reforma Protestante possibilitou e tornou viável a liberdade religiosa, tida hoje como um direito fundamental dos indivíduos de adotarem para si crenças religiosas diversas, sem sofrerem impedimentos (FRANZOI, 2011). Ressalta-se que a liberdade religiosa do docente em sala de aula é assunto polêmico.

Ao mesmo tempo em que podem ser encontrados pensadores que defendam que os professores devem ser neutros e não influenciarem seus alunos com seus valores religiosos, também podem ser encontrados autores, como por exemplo, o filósofo John Rawls, citado por Franzoi (2011), que com sua teoria do liberalismo político, sustentaria que, nesse caso, todos os adeptos de doutrinas razoáveis, de ordem moral, religiosa ou filosófica, sejam ouvidos e participem da construção de uma sociedade harmônica e estável.

Os cidadãos com suas concepções religiosas, morais e filosóficas, por mais que não possam impor seus valores quando da interpretação da Constituição, da elaboração de leis e de políticas públicas, são livres para participarem da vida pública, e também para publicá-los e transmiti-los para outras pessoas, inclusive podendo influenciar a vida pública e política. (FRANZOI 2011, p. 29).

O problema, de fato, encontra-se quando essa liberdade religiosa fere outros direitos e incentiva comporta-

mentos agressivos como a homofobia. Por isso, o professor Fábio Portela, citado por Franzoi (2011), explica que "todas as manifestações religiosas seriam toleradas, ressalvadas aquelas que defendem ou praticam atos de violação direta a direitos fundamentais". Rawls (apud FRANZOI, 2011) também não considera ilimitado o direito à liberdade de expressão. Assim sendo, seria possível criticar a homossexualidade exercendo a liberdade religiosa sem incorrer em preconceito e discriminação? Franzoi (2011, p.33) diz que sim. O autor demonstrou que é possível que "os religiosos valorem, dentre as várias condutas da sociedade, aquelas que são santas ou pecadoras, divinas ou diabólicas, dignas do céu ou do inferno", porém devem respeitar os direitos fundamentais.

Crime e extrapolação ao exercício da liberdade religiosa ocorrerão em situações específicas de lesão direta e inequívoca a direitos fundamentais (FRANZOI, 2011, p.34). Assim, caso algum brasileiro emita opiniões que incitem a morte, violência, espancamento de lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e gays, por exemplo, essa situação corresponderia uma afronta ao direito à vida. Outros casos de discriminação.

Defender o apedrejamento, o espancamento e a tortura dos homossexuais; afirmar que os homossexuais são sub-raça merecedora de castigos, de desrespeito, de desprezo, de tratamento desumano e degradante; manifestar discursos nos quais defendam que os homossexuais devem sofrer atentados contra sua integridade física e psíquica, sustentar que os homossexuais são pessoas inferiores. (FRANZOI, 2011, p.37)

Caso recente noticiado pela mídia foi do deputado federal Jair Bolsonaro (PP/RJ) que defendeu o uso de palmadas para evitar que um filho seja gay, afirmando que "quando um filho começa a ficar meio assim gayzinho, leva

um côro, muda o comportamento dele”⁵. Uma clara incitação à violência física contra uma pessoa em função de seu comportamento sexual e de gênero. É importante que a população LGBT também tenha essa noção de coexistência de direitos, pois, sentir-se ofendido não é suficiente para pedir uma punição, estatal, por exemplo, sendo fundamental, para tanto, que haja direta e inquestionável violação a direitos fundamentais. (FRANZOI, 2011, p.35).

Helminiak (1998) reforça que lésbicas e gays são tidos como pessoas estranhas em nossa sociedade. São deserdados por suas próprias famílias, separados de seus filhos, despedidos de seus empregos, despejados de imóveis, expulsos de bairros, insultados por personalidades públicas, espancados e assassinados nas ruas. Tudo feito, muitas vezes, em nome da religião e de uma suposta moralidade judaico-cristã.

Portanto, o exercício da liberdade religiosa de forma intolerante, sem que se respeitem direitos fundamentais de certos grupos, como a população LGBT, pode ser considerada uma agressão quando professores entram em sala de aula, levam consigo seus valores pessoais e morais. A difusão desses valores deve ser vista, portanto, com cautela. Discursos religiosos elaborados de forma a reprovar grupos sociais, como a população LGBT, pode ensejar a aprendizagem de comportamentos agressivos contra esses grupos.

4. Considerações finais

Muito ainda há o que se investigar, abrindo-se o leque, por exemplo, para o estudo entre as diversas religiões, não só as cristãs e a sexualidade e gênero. Este artigo pôde debater que quando professores entram em sala de aula levam consigo seus valores pessoais e morais, mas a difusão desses valores deve ser vista com cautela.

⁵ Fonte: <http://www.gay1.com.br/2010/11/deputado-federal-jair-bolsonaro-defende.html>

Discursos religiosos, elaborados de forma a reprovar grupos sociais, podem ensinar a aprendizagem de comportamentos agressivos contra esses grupos. Nessa seara, independente da interpretação de cada professor, esses profissionais devem priorizar por uma reflexão histórico-crítica – logo, não literal – quando expor reflexões de cunho religioso, quando for argumentar, contrariamente, a homossexualidade.

Sempre deve ser esclarecido aos estudantes que incitações à agressão ou morte, de forma explícita ou velada, com atitudes concretas ou opiniões contra a população LGBT, mesmo que com base na religião, ferem seus direitos fundamentais previstos na legislação brasileira. Não obstante as diferenças entre liberdade religiosa e homofobia, o ideal seria que houvesse um acordo para coexistência de uma sociedade mais democrática e plural. "A dignidade e a liberdade do ser humano englobam o direito de identidade pessoal e, por consequência, o direito de identidade sexual." (Costa, 2012).

É preciso que os direitos de lésbicas, gays, travestis e transexuais sejam resguardados para que possam usufruir de seus direitos e liberdades civis. Para tanto, crucial se faz que os professores reflitam sobre sua postura em sala de aula, de modo a não disseminar preconceitos, mas converter-se em multiplicadores do respeito às diferenças.

Referências

- BORILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana & DINIZ, Débora (Orgs.). *Homofobia e educação* – Um desafio ao silêncio. Disponível em: http://www.anis.org.br/arquivos/pdf/homofobia_e_educacao.pdf. Acesso em: 23 jan 2012.
- NOVA BIBLIA PASTORAL. *São Paulo*: Paulus, 2014.

- CERQUEIRA, Marcelo. *Que pergunta! Porque os gays são gays?*
Disponível em: <http://www.ggb.org.br/porque%20os%20gays%20sao%20gays%20Marcelo%20Cerqueira.html>.
Acesso em: 23 jan 2012.
- COSTA, Wellington Soares. *Homossexualidade e direito à identidade sexual: um estudo à luz dos direitos da personalidade*.
Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/nej/article/viewFile/471/413>. Acesso em: 23 jan 2012.
- CRUZ, Izaura Santiago. *Percepções de professoras de ciências sobre gênero e sexualidade e suas implicações no ensino de ciências e nas práticas de educação Sexual*. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Izaura_Santiago_da_Cruz_10.pdf. Acesso em: 23 jan 2012.
- DALGALARRONDO, Paulo. *Religião, Psicopatologia e Saúde mental*. Artmed: Porto Alegre, 2008.
- FRANZOI, Vinicius. *A liberdade religiosa no direito brasileiro: delimitação das possibilidades de crítica à homossexualidade*. Monografia de graduação. Faculdade de Direito, UnB, 2011. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1883/6/2011_ViniciusFranzoi.pdf. Acesso em: 23 jan 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GAY 1. *Deputado federal Jair Bolsonaro defende palmadas para que filho deixe de ser "gayzinho"*. Disponível em: <http://www.gay1.com.br/2010/11/deputado-federal-jair-bolsonaro-defende.html>. Acesso em: 9 jan 2012.
- GOFFMAN, I. *Estigma: nota sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2001.
- GOFFMAN, I. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

- HELMINIAK, Daniel A. *O que a Bíblia realmente diz sobre a homossexualidade*. Summus/Edições GLS: São Paulo, 1998.
- MOSER, G. *A agressão*. Ática: São Paulo, 1991
- MOTT, Luiz & CERQUEIRA, Marcelo. *Matei porque odeio gay*. Grupo Gay da Bahia: Bahia, 2003
- NARDI, Henrique Caetano. Educação e Diversidade sexual. Disponível em: <http://educacaoaceitaodasdiferenassexuais.blogspot.com/2010/03/escola-e-diversidade-sexual.html>. Acesso em: 19 mar 2010.
- NATIVIDADE, Marcelo. *Uma homossexualidade santificada?* Etnografia de uma comunidade inclusiva pentecostal. *In: Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 30(2): 90-121, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rs/v30n2/a06v30n2.pdf>. Acesso em: 23 jan 2012.
- Resolução CFP 001/99. Disponível em: http://pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 22 jan 2012.
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre o Behaviorismo*. Cultrix: São Paulo, 1974.
- VIEIRA, Tereza Rodrigues. *Minorias sexuais: direitos e preconceitos*. Editora Consulex: Brasília, 2015.

CAPITULO 12

IDENTIDADE NEGRA: um olhar para a infância e os imaginários presentes no ambiente escolar

Ana Carolina Bustamante Dias Souza¹

Williana Freitas de Oliveira²

1. A Formação da Identidade Negra

O objetivo deste trabalho é discutir o processo de formação identitária de crianças negras no ambiente escolar, mais precisamente na pré-escola. O tema faz-se importante pois observa-se pequena presença da educação infantil nos trabalhos que abordam relações étnico-raciais. Em contrapartida, situações de discriminação racial não são raras no cotidiano de creches e pré-escolas. A escola é um dos espaços possíveis de construção da identidade, e, muitas vezes, o primeiro contato da criança fora do núcleo familiar aumentando sua importância neste processo de construção. O imaginário sobre o negro como ruim, feio e inferior permanece reforçando estereótipos e mantendo o racismo.

Estudar a formação da identidade é buscar compreender a relação do indivíduo-sociedade, pesquisando o desenvolvimento do sujeito, sob condições materiais e histó-

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Psicologia.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Pedagogia.

ricas determinadas, ao longo dos processos de socialização e de individualização.

A identidade não é algo inato como pontua Gomes(2004). Ela refere-se a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo.

Munanga (2003, p.39) pontua que "os processos identitários, sabe-se, são estritamente ligados à própria história da humanidade". Essa identidade nos fala, então, sobre a cultura, à época, as relações sociais e psíquicas as quais o indivíduo foi e, ou é submetido, ou seja, ela é também uma intersecção de diferentes componentes.

Diversas pesquisas realizadas nas escolas brasileiras, como Cavalleiro e Dias mostram a presença do racismo, explícito ou oculto. Sendo necessário um olhar mais atento a essa questão. Apesar da infância ser uma fase de extrema importância no desenvolvimento do ser humano, ela não tem sido, até o momento, o foco principal das pesquisas que tratam da diversidade étnico-racial e educação no Brasil.

Segundo Gomes (2003), quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história.

A criança ao adentrar o espaço escolar, amplia suas interações, conhece novas crianças e adultos, estabelece novas formas de relacionamento e depara-se com modos de ser, falar e agir diversificados dos do ambiente familiar, ampliando sua vida social e conseqüentemente a construção de suas identidades.

Conforme Munanga:

A questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça, etc. (MUNANGA, 2005).

Mas a questão da formação das identidades dentro do espaço escolar? Como tem sido tratada? Sabemos que a escola se constitui em espaço importante da formação identitária das crianças e que a nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela percepção que os outros possuem dela. Vivemos em um país que, apesar da miscigenação racial e cultural, ainda se apoia em um imaginário que prima por um ideal de beleza europeu e branco. E o não reconhecimento e atribuições negativas as diferentes 'identidades' limitam e podem criar um sentimento de inferioridade.

Formar uma identidade étnico-racial, construir uma boa autoimagem e autoestima sendo negro, num país em que historicamente os negros são considerados inferiores e que ainda ocupam, devido a sua longa história de escravidão, posições socialmente desvalorizadas não é tarefa fácil. O processo de baixa autoestima no aluno negro provém do ambiente sócio histórico, e reforçado pelas ações da escola

sobre esse sujeito considerado "inadequado", que mais tarde pode acabar eclodindo na evasão e a repetência.

Conforme Munanga (1996)

(...) A questão fundamental é simplesmente esse processo de tomada de consciência da nossa contribuição, do valor dessa cultura, da nossa visão do mundo, do nosso "ser" como seres humanos; e valorizar isso, utilizar isso como arma de luta para uma mobilização; isso é que é importante (1996, p. 225).

Souza (1990) diz-nos que ser negro no Brasil é tornar-se negro. Assim, para entender o "tornar-se negro" num clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico. Referindo-se aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem.

Segundo Munanga (2003), a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação, ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e, enfim, à colonização do continente africano e de seus povos.

É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade "amarela" e a identidade "branca", justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura (MUNANGA, 2003, p.37).

Sobre o processo identitário negro Cavalleiro esclarece-nos:

Nurna sociedade como a brasileira, na qual predomina uma visão preconceituosa, historicamente construída a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser inferiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Desse modo, cada indivíduo socializado em nossa sociedade poderá internalizar representações preconceituosas a respeito do grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (CAVALLEIRO, 1999, p.40).

1.1. O Imaginário sobre o negro

Levando em consideração a complexidade do racismo, Oliveira (2015) diz-nos que este é portador de símbolos de negação de outros povos considerados inferiores, e como esse simbolismo opera na imaginação e no inconsciente das pessoas, o ocidente só poderá libertar-se do racismo através de uma profunda perlaboração.

Segundo Oliveira (2015):

A educação brasileira formulou representações que desqualificaram os povos não ocidentais, situando-os como os diferentes, os exóticos, os que não se enquadram no padrão universal de humano. É necessário romper com esse pensamento universalista e valorizar a diversidade, a fim de romper com a percepção de superioridade/inferioridade para se construir uma educação para a diversidade étnico-racial (OLIVEIRA, 2015, p.16)

O pensamento que dá base a nossa pedagogia é marcado pelo imaginário ocidental. Nele, a imagem do negro é assimilada ao mal, ao perigoso. Não raras expressões como 'denegrir' utilizadas de forma estereotipada. [...]. No pensamento ocidental a escuridão, a sombra e a cor negra assumiram representações simbólicas do mal, da desgraça, da morte (Oliveira, 2003).

Ainda segundo Oliveira (2003), se o diabo é a personificação do mal, a cor negra surge como representação imaginária dele, levando Durand (Op. Cit.: 92-93) a identificar que "o Diabo é quase sempre negro ou contém algum negro. (...) o ogro, tal como o diabo, tem freqüentemente pêlo negro ou barba escura. (...) o mal, simboliza tudo o que se opõe à luz: obscuridade, noite, feitiçaria".

Fanon (2008) coloca que:

Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do "problema negro". O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro. (FANON, 2008, pág 160).

Faz-se necessário mergulhar pelo campo do imaginário para compreender o processo de valorização de um grupo étnico/racial ou até de uma cultura, criando a figura do outro, aquele que será desvalorizado, estigmatizado,

discriminado e que precisa ser "convertido", educado à imagem do grupo hegemônico.

A antropologia do imaginário é uma leitura importante para entendermos a complexidade e o universo simbólico presentes na construção das identidades dessas crianças no ambiente escolar, levando em conta o potencial imaginativo, a grande capacidade de as crianças representarem simbolicamente.

Como aponta-nos Teixeira (2006) na perspectiva durandiana, é através do imaginário que nós reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo. É o imaginário que, por meio do processo de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas. São os processos de simbolização que permitem ao ser humano assumir sua humanidade, tomar consciência da condição própria dos seres vivos, ou seja, do seu destino mortal.

2. Infância, racismo e educação

Atualmente, é consenso nos estudos sobre a construção social da infância que as crianças são atores sociais que participam do processo de formação e transformação das regras, da vida social e produzem cultura. Assim como também se entende que a identidade é relacional, e está vinculada às condições sociais e materiais.

Assim sendo, é importante compreender que o processo de transformação da criança até o adulto, para além de um fenômeno biológico, é um processo cultural, por meio do qual o indivíduo se insere no mundo social como um sujeito de direitos, constituindo-se na interação com seus pares adultos e crianças (GOUVEA, 2004).

No que diz respeito à educação infantil, há um número reduzido de pesquisas que têm como preocupação que essas crianças têm construído suas identidades perante as relações interpessoais estabelecidas nesse nível escolar.

Sobre a educação infantil sabemos que é um direito das crianças previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB o art. 29º define:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Porém a escola apresenta-se como espaço de aprendizado e reprodução do racismo, entre outros fatores, pelo conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, como apontam pesquisadores, aos programas educativos, aos manuais escolares, ao comportamento diferenciado dos professores diante de crianças negras e brancas como aponta Cavalleiro (1999), também, pela forma como o negro é retratado na literatura infantil como aponta Souza (2012).

Apesar de avanços como a Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, que, alterando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tornaram obrigatório o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país, pesquisas apontam que pouco se viu sobre ações concretas de sua efetivação e a educação infantil não foi contemplada.

Segundo Lopes e Oliveira (2015), a educação e a pesquisa com crianças pequenas e suas interfaces com as questões étnico-raciais é um espaço de construção e afirmação de identidade étnica, de significativa importância para a formação humana.

De acordo com Cavalleiro (1999), compreender a dinâmica das relações multiétnicas no âmbito da educação infantil representa um recurso de avanço no combate ao racismo brasileiro, e às desigualdades predominantes na sociedade. O entendimento dessa questão no cotidiano da educação é condição *sine qua non* para se arquitetar um projeto novo de educação que possibilite a inserção social e o desenvolvimento igualitário dos indivíduos. Assim, é de fundamental importância que as crianças recebam uma educação igualitária e sejam igualmente reconhecidas nas suas diferenças, pois a infância contribuirá para a formação desses sujeitos nos âmbitos, psíquico, cognitivo e emocional, para toda a vida.

3. Considerações Finais

A Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, CEERT (2012) pontua que existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Havendo nesse território a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre.

Dias (2007) mostra-nos em sua tese com educadoras da primeira infância, que elas reconhecem a diferença de tratamento que é destinado as crianças brancas e às crianças negras no ambiente escolar e, muitas vezes, a falta de preparo para lidar com as situações de discriminação.

A autora pontua, ainda, que creches e pré-escolas deveriam estar preparadas para dialogar com as múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo. Isso significa dizer que essas instituições deveriam ser lugares de aprendizagens lúdicas que estão construindo identidades positivadas

para todos e todas. No entanto, pesquisas apontam que boa parte das práticas realizadas nesses espaços têm servido para reproduzir processos hierarquizantes, colaborando pouco para o rompimento de dominações, seja ela etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística ou religiosa (DIAS, 2015).

Admitir a existência do racismo na escola e buscar formas de combatê-lo seria umas das propostas, mas também é de fundamental importância a formação continuada dos professores. Trata-se, portanto, de perceber os desafios que precisam ser enfrentados para que se vislumbrem algumas possibilidades de ação para minimizar conflitos que surgem nas escolas, decorrentes da falta de atenção de professores sobre as relações raciais estabelecidas no ambiente escolar.

O CEERT (2012) afirma que havendo uma intervenção qualificada e que não ignore a raça como um componente importante no processo de construção da identidade da criança outra história estará sendo construída". Se a criança negra se sente bem com seu rosto, sua cor, seus cabelos, assim como uma criança branca se sente bem consigo mesma, as chances de haver uma aceitação e respeito entre elas é grande.

Pinto (2006 p. 401) afirma que:

Em um país como o Brasil onde as desigualdades sociais atingem proporções de catástrofe, onde as populações negras e indígenas estão entre as mais pobres e excluídas de direitos, meu argumento é que essas populações devem chegar a esfera pública através da reafirmação de suas identidades, não com objetivo de reafirmá-la como essencial, ou manter tradições, mas, porque a afirmação da identidade é uma forma de fazer justiça e de incluir essas populações.

A reprodução do racismo na escola é um dos temas mais relevantes da agenda dos movimentos sociais negros, em todo o país. Não sem razão, evidentemente. Por trás das altas taxas de infrequência, repetência e evasão escolar verificadas entre as crianças negras, existe um denominador comum: a estigmatização e a desqualificação delas em razão do racismo (MOREIRA, 1997, p. 102).

Não se trata de transferir toda a responsabilidade para a escola, mas, ela como espaço de ensino-aprendizagem tem uma missão importante de discutir sobre os direitos que os negros, os índios e as mulheres possuem e que lhe foram negados durante séculos, e, sobretudo, nos dias de hoje, quando a escola nega a discussão (ou a existência) sobre esses temas ela acaba reforçando a discriminação e a desigualdade.

Gomes (2005) pontua:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005)

Para Oliveira (2015), a educação não é como sistema, mas como projeto, é mediadora. A educação é a instância capaz de integrar o indivíduo, como pessoa, à totalidade do universo, não somente intelectualmente, mas também objetivamente, facilitando-lhe uma visão e um entendimento de si como parte do todo[...]capaz de congregar sem desfi-

gurar ou aniquilar a diferença que é o verdadeiro sentido da relação, não fosse a diferença, direta ou indiretamente, tudo acabaria relacionando-se com o mesmo, uma vez que não haveria diferença.

Cavalleiro (2006) pontua:

A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor (...) promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. (CAVALLEIRO, 2006, p.38)

Segundo Oliveira, em seu texto *Educação e Africanidades: contribuições do pensamento de Kabengele Munanga*, a educação tem papel fundamental, mais que um mero papel de socialização, mas acima de tudo como promotora da alteridade enquanto proposta de relação de complementação recíproca e criadora de uma ideia de sociedade desvinculada da ideia de institucionalização do ser e do pensar numa massa desprovida de personalidade e de individualidade.

A escola e o professor precisam assumir uma postura ativa, rever seus métodos e conteúdos e desmistificar sua ideologia em relação ao negro. É preciso se trabalhar com as crianças e com suas famílias para uma mudança efetiva da sociedade, tornando-a mais democrática. É necessário que a escola assuma uma postura de equidade, pois sabemos historicamente que não estamos em nível de igualdade, e silenciar diante das diferenças também é reproduzi-las.

Referências

- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf > Acesso em: 14/03/2017
- BRASIL. Senado Federal. Presidência da República. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm > Acesso em: 14/03/2017
- CAVALLEIRO, E.S. *O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão*. Rev. Bras. Cresc. Desenvolvimento. Humano, São Paulo, 9(2), 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/articleview/39447>> Acesso em: 12/03/2017
- DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do Horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007
- DIAS, Lucimar Rosa. *Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas*. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139/423> > Acesso em: 14/03/2017
- EDUCAÇÃO Infantil e Práticas promotoras de Igualdade Racial. São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/publicacoes2.php?id=85> > Acesso em: em: 10/03/2017

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: UduFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos e Conceitos presentes no Debate Sobre relações Raciais no Brasil: Uma Breve discussão*, 2012 Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relações-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussão.pdf>> Acesso em: 14/03/2017

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. In: Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v.29, n. p. 167-182, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>> Acesso em: 14/03/2017

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. São Paulo: EDUSF, 2004.

LOPES, Jader Janer Moreira. OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Infância e relações étnico raciais*. Percursos pelos trabalhos da Anped e Gt 21e 07, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view-File/1146/428> . Acesso em: 10/03/2017

MOREIRA, Diva. *Racismo na escola*. Presença Pedagógica, vol 3, n.º 16, jul/ago, 1997.

MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania*. Departamento de Antropologia – USP Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>> Acesso em: 14/03/2017

MUNANGA, Kabengele. *As Facetas de um Racismo Silenciado*, In: SCHWARC, L.; QUEIROZ, R. Raça e Diversidade. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996c, pp. 213-229. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/247555/mod_resource/content/1/Kabe_raca%20e%20diversidade.pdf> Acesso em: 10/03/2017

Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: SEMTEC/MEC, 2003, p. 37. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf Acesso em: 14/03/2017

Identidade, cidadania e democracia :Algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994

Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte :Autêntica, 2012.

Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Julvan Moreira.de. *Formação de Professores para a Diversidade Étnico-Racial*. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015. Disponível em: <<http://www.olhares>

unifesp.br/index.php/olhares/article/view/368 > Acesso em: 15/03/2017

Matrizes Imaginárias Arquetipais do Negro como Mal no Pensamento Educacional do Ocidente. In: 6ª Reunião Anual da ANPED-Novo Governo. *Novas Políticas? Poços de Caldas*. Rio de Janeiro:ANPED, 2003, vol. 01. Pp 289-290. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/julvanmoreiradeoliveira.rtf>> Acesso em: 14/03/2017

PINTO, Céli Regina Jardim. *Quem tem direito ao “uso do véu”?* Uma contribuição para pensar a questão brasileira. In: *CADERNOS Pagu*, nº 26 janeiro a junho de 2006, pp. 377-403. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332006000100015&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 12/04/2017

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 15/04/2017

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro ou As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em ascensão social*. 2 edição. 1990

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Pedagogia do imaginário e função imaginante: Redefinindo o sentido da educação*. In: *Olhar de professor*. Ponta Grossa. V.16. n.02. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461>> Acesso em: 15/04/2017.

CAPITULO 13

EDUCAÇÃO INFANTIL: a inserção de jogos como recurso didático em diálogo com a diversidade curricular

Maria Edilene de Sousa¹

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro²

1. Introdução

Em nossa jornada como professores da rede pública municipal de ensino, com práticas pedagógicas na educação infantil, e formando docentes em um curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), passamos a questionar de que modo os jogos podem contribuir de que modo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, por ser o público alvo dessa etapa da educação básica, uma vez que ficávamos inquietos com as possibilidades de percepção de alunos na realização de uma atividade com jogos. Estas inquietações eram aguçadas em discursos de professores em formação, com base na leitura de fundamentação teórica da área.

¹ Professora da rede pública municipal de ensino de Itapipoca. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Especialista em Educação Especial.

² Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), setor de Metodologia e Pesquisa em Educação. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Linha de Pesquisa: Formação, Didática e Trabalho Docente. E-mail: mirtiel_frankson@yahoo.com.br

Desde muito cedo apresentamos interesse instigante pela educação infantil, em virtude do público que essa recebe, no caso, as crianças, que podem ser bastante participativas nas atividades propostas e que estejam participando. Por diversas vezes estivemos participando de jogos com crianças da educação infantil e durante tais atividades ficávamos inquietos e reflexivos com suas possibilidades de percepção destas durante a realização de uma atividade didática com jogos. Além disso, instigava-nos compreender que conhecimentos ou saberes eram aprendidos durante a realização das brincadeiras, inseridos no âmbito curricular escolar.

Com efeito, os jogos têm se tornado, a cada dia, mais imprescindíveis, na educação de crianças, jovens e adultos, pois esses têm poder de tornar a aprendizagem mais prazerosa e atraente levando o ser humano a buscar essa satisfação do ego. Conforme destaca Santos (1999), o ato de brincar é uma grande oportunidade que a criança tem de aprender pela própria experiência, principalmente porque as atividades lúdicas são ações pedagógicas indispensáveis para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças, porque não há atividade mais completa que o brincar, por isso, é importante também a discussão em cursos de formação de professores.

Em face o exposto, este texto analisa a função dos jogos frente ao processo de desenvolvimento e da aprendizagem de alunos da educação infantil, segundo a visão de professoras de uma escola da rede pública municipal de ensino de um município do Ceará. Para alcançá-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: discutir a percepção das professoras deste nível educacional sobre a função dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; e compreender a função dos jogos como recurso didático para a prática e formação de professores.

2. Caminho metodológico da pesquisa

A abordagem metodológica escolhida para a realização desta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que a finalidade desta é conhecer, compreender e retirar as dúvidas acerca do assunto estudado. "A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]" (MINAYO, 1994, p.21-22). Além disso, o estudo, realizado no ano de 2010, é pautado em uma revisão de literatura e em uma pesquisa de campo, desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de ensino de Itapipoca, no Ceará.

A técnica utilizada para a coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, composta por sete questões abertas, uma vez que esta favorece o contato direto dos pesquisadores com os entrevistados, onde o primeiros poderão esclarecer dúvidas e desenvolver outros questionamentos, caso houvesse necessidade. O estudo teve como sujeitos escolhidos, para participar da pesquisa, quatro professoras que foram selecionadas de forma aleatória, a fim de manter a identidade das docentes, e adotamos o uso de nome fictício.

3. Jogos: possibilidades de incluir a diversidade no currículo da educação infantil

Ao observar crianças em situações de jogo, os adultos muitas vezes se impressionam com a forma como elas ficam absorvidas por esta atividade. Como é que não se cansam? De onde vem tanta energia? O que faz com que as crianças, mesmo cansadas e sem fôlego, continuem a correr para não serem pegadas numa brincadeira de "polí-

cia e ladrão", ou permanecerem escondidas num cantinho, apesar do medo do escuro, num jogo de esconde-esconde? Pode-se dizer que a causa de tamanha entrega e envolvimento por parte da criança é o prazer, o divertimento que o brincar lhes proporciona. (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Para tanto, os jogos, assim como o brincar, revelam uma necessidade básica e um "direito de todas as crianças", essa atividade deve ser compreendida e perpassada para o campo educacional, voltado para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência. Ao brincar, a criança está exercitando sua capacidade de concentração e atenção, descobrindo o gosto de criar e permanecer em uma atividade. Ao brincar a criança pode desenvolver um mundo de possibilidades, de situações criativas que a levam à autonomia.

O jogo é considerado como uma importante atividade na educação de crianças, uma vez que permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral e a aprendizagem de conceitos[...]. Compreender o lugar do jogo na pedagogia ou na Psicopedagogia torna-se imprescindível para que este eficiente recurso possa ser utilizado adequadamente. (BRENELLI, 1996, p.140),

De acordo com o exposto, percebe-se que brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos e com outras pessoas. Além de desenvolver suas capacidades motoras, intelectuais e de relacionamentos com os outros, Vygotsky (1989, p.3) afirma que, "a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais é uma criança desenvolvida de outra forma", portanto, umas das variadas formas que esta criança poderá desenvolver suas potencialidades é o uso de jogos.

Com relação ao jogo, Piaget (1975 apud FARIA, 1998) acredita que ele é essencial na vida da criança. O jogo para esse autor constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade. Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para o aprendizado de diversos tipos de conhecimento. Pode-se, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação, no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo.

De acordo com Adrados (1985, p.304),

É respeitando as regras do jogo que a criança aprende as primeiras noções sobre os direitos alheios e a sociabilidade; é jogando que o ego se estrutura e fortifica; jogando aprende a competir [...] o jogo enfim, é como um terreiro para a vida e tem suas fases que acompanham as próprias fases do desenvolvimento.

Diante do exposto, vale ressaltar que através do jogo, a criança aprende a esperar sua vez de jogar e a interagir de forma mais organizada, conhecendo e respeitando regras e cumprindo normas, permitindo também à criança lidar com o egocentrismo que, segundo Piaget (1975), é um estado de não diferenciação entre o sujeito e o mundo exterior.

Para Bock (1999), o egocentrismo é superado no período das operações concretas que vai dos sete aos onze, doze anos, aproximadamente, pelo início da construção lógica, isto é, a capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. Nesse sentido, observa-se que o jogo possibilita uma série de aquisições à vida do ser humano, por isso, deve estar presente desde a infância.

Desse modo, o jogo pode também ser considerado um espaço de interação, porque a grande maioria dos jogos requerem a interação com outras pessoas e a criança aprende a conviver em grupo, o que é indispensável para uma boa integração social. Sem esquecer que brincar sozinho também é importante, pois a criança aumenta as possibilidades de lidar com sua afetividade e de descobrir seus interesses, uma vez que experimenta diversos brinquedos, brincadeiras e jogos. A partir de um jogo, a criança desvenda infinitas possibilidades de corrigir a realidade, muitas vezes, insatisfatória. Acerca do que foi exposto destaca-se que

Não há rigidez nos jogos, nos sonho ou fantasias. O desejo da criança é que determina o comportamento. Ela cria seu próprio mundo, põe e dispõe os fatos de forma que lhe é mais agradável, exerce domínio sobre os brinquedos; assim, realiza ações que não lhe são permitidas no mundo real. (FREUD, 1969 apud DORNELLES, 1994, p.87).

Acredita-se que, em situações de brincadeiras, a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência, ou seja, as brincadeiras constituem-se em necessidades instrutivas e de forma criativa a construção da aprendizagem (KISHIMOTO, 1994). Da forma como essas necessidades sejam satisfeitas dependerá a futura coordenação motora, o espírito de equipe, a criatividade e o respeito às regras sociais.

Para Piaget (1971, p.217) o jogo é:

Expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, no nível do pensamento operatório ou racional [...]. O jogo constitui o polo extremo da assimilação do real ao eu.

Diversos estudos têm estabelecido uma classificação dos jogos de acordo com as estruturas mentais da criança. Quanto a esse assunto, Piaget (1975) classifica os jogos em: jogos de exercícios (de zero a dois anos); jogos simbólicos (de dois a sete anos) e jogos de regras (a partir dos sete anos), os quais serão discutidos e analisados a seguir.

3.1. Jogo de exercícios

Esses jogos são característicos do período sensório motor, que vai desde o nascimento até os dois anos de idade, época em que surge a linguagem. Essa fase caracteriza-se pela satisfação das necessidades básicas. Nessa idade os movimentos da criança são verdadeiramente por reflexos, fatos que tornam evidente a necessidade de jogos de exercício para dar os primeiros sentidos lógicos aos movimentos. Na fase denominada sensório motor, o jogo de exercício consiste em manipulações dos objetos em função dos desejos e hábitos motores da própria criança (BOCK, 1999).

Diante disso, Murcia (2005, p.41) define os jogos de exercício "como conjunto de movimentos locomotores globais que aparece em um contexto lúdico; sua característica mais relevante é o vigor que alcança a atividade física; pode ser social (com iguais ou adultos) ou solitária." Estes exercícios consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir e empurrar objetos, emitir sons, correr, dentre outros.

Portanto, embora esses jogos sejam característicos do período sensório motor, eles mantêm-se durante toda a infância e até na fase adulta. Por exemplo, andar de bicicleta, fazer caminhada, correr, jogar futebol, entre muitos outros que representam os jogos de exercícios.

Neste período a criança conquista, através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a

cerca [...] no final do período a criança é capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto, por exemplo, descobre que, se puxar a toalha, a lata de bolacha ficará mais perto dela. Neste caso ela utiliza a inteligência prática ou sensório-motora, que envolve as percepções e os movimentos. (BOCK, 1999, p.101-102).

Diante do exposto, pode-se perceber que nessa etapa do desenvolvimento da criança, não existe qualquer representação cognitiva do ambiente externo. Assim, é perceptível que a criança seja capaz de agir no mundo, mas ainda não tem capacidade suficiente de criar mentalmente soluções para os diversos problemas que tem de enfrentar, como por exemplo, quando deseja brincar com um brinquedo que não está ao seu alcance.

Aos poucos a criança vai ampliando seus esquemas, adquirindo prazer através de suas ações. Nesta fase outras conquistas vão surgindo, como engatinhar, andar e falar, todas as atividades cheias de prazer. Com o passar do tempo, a criança vai aumentando o grau de desenvolvimento até o momento em que a mesma passa para o período das invenções o que caracteriza um novo tipo de atividade lúdica denominado jogos simbólicos.

3.2. Jogos simbólicos

Quanto aos jogos simbólicos, esses caracterizam a fase ou estágio que vai desde o momento em que surge a linguagem, por volta de um ano e meio de idade, até aproximadamente os seis, sete anos. E a tendência lúdica predominante manifesta-se sob forma de jogo simbólico, o qual surge ao mesmo tempo em que a linguagem, mas desenvolve-se independente dela.

Nessa forma de atividade lúdica, o jogo pode ser de ficção ou de imitação, tanto no que diz respeito à trans-

formação de objetos quanto ao desempenho de papéis. A função do jogo simbólico consiste em assimilar a realidade, sendo que a criança vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. É a fase do faz-de-conta, onde a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações (BOCK, 1999). Nessa fase a criança já estruturou as imagens mentalmente, já domina a linguagem falada com a qual pode se expressar.

Os jogos simbólicos são, portanto, recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando brinca de "faz-de-conta" sabe que sua conduta não é racional para os outros, mas não está preocupada em convencê-los. (FARIA, 1998, p.100)

Nesse sentido, os jogos simbólicos têm características que lhes são próprias: liberdade de regras, desenvolvimento da imaginação e fantasia, ausência de objetivos, adaptação da realidade aos seus desejos. Nesses momentos, a criança vivencia aspectos de sua realidade, muitas vezes, difíceis de superar, como o nascimento de um irmão, morte de um ente querido, mudança de colégio.

À medida que a criança vai se desenvolvendo, passa para estágios mais avançados, e as atividades tendem a ser mais imitativas, buscando coerência com a realidade, uma vez que essa tem a capacidade de, recordar os acontecimentos do passado, a mesma poderá apresentá-lo do seu jeito e de acordo com a sua compreensão.

De acordo com Olinda (2004, p.74), os

[...] jogos simbólicos são facilmente percebida na brincadeira da criança de mais de dois anos. Nesse período, já está presente o faz-de-conta e a criança pega uma boneca para ser seu bebê, representando nas brincadeiras as relações sociais de convivência [...]. O jogo de imitação e assimilação simbólico,

os jogos de classificação e ordenação, já caracteriza esta fase da vida infantil.

Frente a isso, podemos perceber que um dos fatos importantes nessa atividade é a vontade que a criança tem de entender como é o mundo dos adultos, como ocorrem as relações sociais. Ela demonstra todo esse interesse ao brincar de compra e venda, de casinha, de médico, buscando, de certa forma, imitar o mundo dos adultos.

No entanto, o jogo simbólico possibilita à criança ir até a fantasia, viver fantasticamente e voltar à realidade, ir até uma situação vivida pelo outro e voltar a si mesma. Esse ir e voltar, ser e não ser alguém é o que facilita a flexibilidade de seu pensamento, fortalecendo o conhecimento de si mesma, o conhecimento do outro e do mundo que a cerca.

As funções dos jogos simbólicos (compensação, realizações de desejos, liquidação de conflitos) somam-se ao prazer de se sujeitar à realidade (invertida ou não). Os conteúdos são o objeto das atividades da criança e de sua vida afetiva possíveis de ser evocados e pensados graças ao símbolo, que prolonga o exercício como estrutura lúdica. O símbolo não constitui conteúdo em si mesmo. Por exemplo, quando a criança brinca de mamãe-filhinha com uma boneca (o símbolo), representando o cotidiano, dando comida, banho, bronca (conteúdos da brincadeira), é a boneca que facilita a evocação dos afetos da criança (FRIEDMANN, 2012). Em razão disso, é importante o estudo da temática de modo didático, compreendendo diferentes aspectos desses jogos para a formação dos discentes e para o êxito do processo de aprendizagem.

3.3. Jogos de regras

Os jogos de regras começam a manifestar-se entre os quatros e sete anos e desenvolvem-se entre os sete e os doze anos. Com os progressos de socialização da criança e o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais, o jogo

egocêntrico é abandonado. No entanto, o convívio social passa a ser mais interessante. As obrigações são impostas por intermédio das relações de reciprocidade e cooperação do grupo.

A criança constrói regras quando controla seu relacionamento com o outro; sai de si para colocar-se do ponto de vista das ideias e dos sentimentos dos parceiros (reciprocidade). Quando faz seus lances num jogo, pode prever os lances do outro; quando age, evita lesar, porque não pretende ser lesada e assim por diante. (FARIA, 1998, p.111).

Entretanto, o jogo de regras possibilita desencadear os mecanismos de equilíbrio cognitivos, onde constitui um poderoso meio para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança, visto que a aprendizagem, assunto a ser discutido posteriormente, segundo Piaget (1991), está subordinada às leis do desenvolvimento. No entanto, o que proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem não é o jogo em si, mas a ação de jogar, a qual depende da compreensão das regras do jogo.

No jogo, o indivíduo poderá perder ou ganhar, jamais os dois ao mesmo tempo. A criança, bem como o adulto, deve ter esta consciência. Contudo, para a criança que ainda não compreendeu que existe uma forma de brincar estruturada, ou seja, não tem noção de regras, o importante para ela é participar dos jogos e não necessariamente ganhar, pois aos poucos a mesma irá perceber que nos jogos existem vencedores e que nem todos poderão ganhar.

Diante disso, Haidt (2002), acrescenta que o jogo é uma atividade física ou mental, organizada por um sistema de regras. É uma atividade lúdica, pois se joga pelo simples prazer de realizar esse tipo de atividade. Jogar é uma atividade natural do ser humano. A compreensão de jogo está associada tanto ao objeto, denominado brinquedo, quanto à brincadeira.

No entanto, o jogo acontece de forma mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais visíveis. Por possuir regras, supõe-se que o jogo tenha organização e coordenação que o inserem num quadro de natureza lógica. É necessário, portanto, conhecer as regras, compreendê-las e praticá-las, exigindo um exercício de operação e cooperação.

4. Analisando dos dados da pesquisa

Mediante os dados obtidos na pesquisa de campo, foi realizado um confronto entre a fundamentação teórica e as falas dos sujeitos, para uma maior compreensão dessa temática e obter as respostas dos objetivos e inquietações desse artigo, expresso na introdução. Além disso, para análise das falas dos sujeitos foram adotados nomes fictícios, preservando, assim, a sua identidade.

A fim de saber como as professoras da escola pesquisada compreendem os jogos, foi questionado às mesmas como essas definem os jogos, uma vez que esses devem fazer parte da rotina da sala de aula de todos os professores de educação infantil.

Percebeu-se diante das respostas das entrevistadas que essas concebem os jogos como atividade importante para o desenvolvimento, como algo indispensável na vida da criança, além de uma atividade onde a mesma pode expressar todos os seus sentimentos. Essa tem nas brincadeiras a oportunidade de adquirir diferentes aprendizagens. Santos (1999) define a brincadeira como sendo uma necessidade básica da criança, isso porque através dela a criança se desenvolve integralmente.

A aprendizagem é um processo que se dá através da interação entre os sujeitos, e a mesma também ocorre em decorrência do desejo que a criança tem de aprender (NUNES; SILVEIRA, 2010). Foi indagado às professoras se

existe relação entre o brincar e o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dentre as respostas, destacam-se as seguintes: uma relação [...] o vínculo ele é muito forte; brincar [...] a brincadeira realmente é uma forma de aprendizagem, umas das mais importantes que existem, porque ela desenvolve todos os aspectos da criança, principalmente, nessa faixa etária o motor. Então com certeza a relação é muito forte. Aprendizagem e brincadeira caminham juntas. (Sheila).

Conforme Nunes e Silveira (2010, p.11) "o aprender traz consigo a possibilidade de algo novo incorporado ao conjunto de elementos que formam a vida do indivíduo, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que ele já possui." As concepções das professoras convergem para a compreensão de que os jogos e brincadeiras são uma forma de aprender onde as crianças desenvolvem toda sua criatividade e espontaneidade, uma vez que o ato de brincar favorece a liberdade de expressão (ALMEIDA, 1987).

Atualmente, é imprescindível incluir a diversidade no currículo da educação infantil, porém, as brincadeiras de jogos realizadas dentro do espaço escolar, em geral, não são interpretadas como atividades significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, seja pelos pais ou mesmo por alguns educadores. Frente a isso, foi questionado aos sujeitos se na escola pesquisada as crianças tinham liberdade de brincar pelo pátio na hora do intervalo. Todos os sujeitos responderam que a escola não dispõe de espaço físico suficiente e adequado para desenvolver brincadeiras extraclases, pois não há intervalo e condições físicas para isso. Entre as respostas dos sujeitos, alguns destacaram que não há intervalo porque: a gente considera que existe a falta de espaço. Nós só temos um corredor aqui e porque assim com faixa etária diferente a gente tem medo que os maiores possam machucar aos pequenos, por conta disso os meninos não têm recreio de jeito nenhum. A gente pro-

cura trabalhar dentro da sala de aula. (Natália); o ambiente fora não é adequado. (Karla).

Percebe-se a limitação formativa e pedagógica dessa escola em relação ao espaço externo destinado às brincadeiras e interações das crianças. Evidencia-se que mesmo a escola sendo voltada, especificamente, para crianças de zero a cinco anos, a mesma ainda não dispõe de uma estrutura adequada para acomodar essas crianças no que se refere ao espaço para as brincadeiras fora da sala de aula. Diante das falas dos sujeitos e das observações feitas durante a pesquisa de campo, foi confirmado que as crianças interagem, basicamente, com os colegas de sala, ficando restritos nesse ambiente. Dada a importância da prática do educador infantil, foi questionado aos sujeitos da pesquisa se na referida escola era inserida a temática dos jogos no plano de aula das professoras. As mesmas destacaram que: todos os dias. (Natália). Sim. Nós utilizamos da metodologia todos os dias, até mesmo porque que não temos o intervalo do recreio, né, com eles. (Eva). Sim. A brincadeira é inserida em todos os eixos de trabalho né, tanto na matemática como na leitura, na linguagem. (Sheila). Com certeza. Na área da parte de movimento [...] porque faz parte do ensino de educação infantil. (Karla).

Verifica-se que os jogos e brincadeiras podem ser utilizados para ministrar diversos conteúdos, considerando a diversidade curricular na educação infantil, uma vez que, para cada eixo de trabalho há um jogo específico como relatou Sheila. Para complementar a fala dessa educadora o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1999) apresenta, de maneira explícita, vários tipos de jogos e brincadeiras que podem ser trabalhados em cada eixo de trabalho, sendo esse um bom instrumental de formação aos professores.

No que se refere ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, foi questionado às professoras se

elas tinham algum conhecimento acerca das atividades voltadas para a realização dos jogos e brincadeiras, referente a esse documento. Dentre as respostas dos sujeitos, duas professoras afirmaram que não tinham conhecimento desse documento, já tinham ouvido falar, mas não se lembravam de nada. No entanto, é preciso destacar que algumas das professoras demonstraram falta de conhecimento acerca do documento educacional, revelando limitações em sua formação docente.

É importante destacar que a formação profissional requer, assim, uma sólida formação teórico-prática, embora muitas pessoas acreditem que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. Sabe-se que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (LIBÂNEO, 1994).

Ainda em relação à formação dos professores foi indagado às professoras se as mesmas teriam feito algum curso na área de jogos e brincadeiras, para que assim pudessem desenvolver essa temática, afim de compreender a relação delas com os jogos e brincadeiras. Dentre as repostas enfatize-se:

Jogos e brincadeiras mesmo em si? Eu não lembro [...] Tivemos sim [...] há eu tô lembrando que eu terminei, foram dois anos na Formação de Educação Infantil com a Ana Luísa, foi muita oficina. Há foi bom demais. Demais, demais. Eu aprendi demais, sabe?(Natália).

Não. Não. Já fiz um [...], aliás, eu não sei se está relacionado. Fiz um projeto de [...] dinâmicas só. Mas não

estava voltado para Educação Infantil. Tinha, tinha brincadeiras. (Eva).

Percebe-se através das respostas apontadas acima que todas as professoras tiveram alguma formação acerca de jogos e brincadeiras, seja um curso, uma capacitação, uma palestra, enfim, o importante é que contribuiu para sua atuação no âmbito da Educação Infantil, pois quando foi perguntado às mesmas se essa formação foi importante para elas, todas responderam que sim, que foi muito útil para sua prática pedagógica, uma vez que ficou mais fácil trabalhar com as crianças. É importante salientar que as professoras são as principais responsáveis em tornar formativas as brincadeiras e jogos realizados na escola. Freire (1996, p.85) afirma que, "como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

No entanto, um ponto que não pode deixar de ser enfatizado neste estudo é a formação lúdica do docente, que ainda não se faz presente nos currículos oficiais dos cursos de formação de professores, deixando assim uma lacuna em sua formação. Quanto a esse assunto, Kishimoto (1994) acrescenta que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.

5. Conclusão

Através deste estudo foram realizadas consistentes análises acerca do brincar na educação infantil, o que possibilitou uma comparação entre estudos teóricos e os dados coletados na pesquisa de campo, permitindo compreender na fala das professoras investigadas que os jogos e brincadeiras são inevitáveis na educação, desenvolvimento e

aprendizagem das crianças, contribuindo, significativamente, também, para a formação e prática das professoras.

Notou-se que as docentes conhecem e defendem a contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que essas se utilizam desses mecanismos para obter melhores resultados no ensino das mesmas, inserindo essa temática no seu plano de aula. Logo, percebe-se que existem professores que se preocupam, não somente, em ensinar as letras e os números para as crianças, mas desenvolvê-las, de forma integral, por intermédio dos jogos, que podem contribuir com os diferentes processos de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Tais perspectivas necessitam ser inseridas no âmbito do currículo das instituições de ensino, integrando a formação e a prática pedagógica dos docentes.

Dessa forma, conclui-se que o brincar com jogos é um processo facilitador tanto do desenvolvimento infantil como da construção do conhecimento da criança, pois os jogos fazem parte de seu imaginário, além de trazerem consigo infinitas possibilidades de aprendizagem, a criança aprende pela própria experiência. O estudo revela a necessidade de formação mais sistemática sobre o tema em debate, discutindo aspectos didáticos dos jogos para a formação dos alunos e para o trabalho pedagógico.

Assim sendo, cabe à escola preparar-se para criar espaços de jogos e brincadeiras, onde os objetos, os brinquedos, os materiais, as informações e as regras do brincar venham sempre fazer parte, não somente da educação das crianças, como também da formação do profissional, de forma a capacitá-lo na utilização de tal recurso como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O currículo escolar, neste sentido, necessita ser percebido como campo oportuno de aprendizagens e formação com o uso de jogos, a reformulação dos currículos, também, devem estar atentadas para as discussões promovidas no de-

correr deste texto, dada a relevância que a temática apresenta no cenário da formação dos discentes, não somente da Educação Infantil, mas de toda a Educação Básica.

Referências

- ADRADOS, Isabel. *Orientação Infantil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- BOCK, Ana M. Bahia et al. *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CRAIDY, Maria Carmem e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto alegre: Artmed, 2001.
- DORNELLES, Carla Silva da. *A atividade lúdica e a construção do conhecimento*. In: Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a criança: Infância e adolescência em discussão. Fortaleza: UFC, CBIA, 1994, p. 73-90.
- FARIA Anália Rodrigues. *O desenvolvimento da Criança e do Adolescente Segundo Piaget*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção – Leitura.

FRIEDMANN, Adriana. *O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão* São Paulo: Moderna, 2012. – (Cotidiano escolar: ação docente).

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série - formação de professor).

MINAYO, Maria Célia de Sousa. *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MURCIA, Juan Antônio Moreira. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NUNES, Ana Inez Belém Lima e SILVEIRA, Rosemary Nascimento do. *Psicologia da Aprendizagem*. Fortaleza: RDS, 2010.

OLINDA, Ercília Maria Braga de (org.) *Formação Humana: Liberdade e Historicidade*. Fortaleza: UFC, 2004.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Zahar, 1971.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, e sonho, Imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche* 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPITULO 14

QUANDO TUDO FOGE A NORMA: bricolagens, artesanias e currículos pensadospraticados

Rafael Marques Gonçalves³

O artífice frequentemente enfrenta padrões objetivos de excelência que são conflitantes; o desejo de fazer alguma coisa bem pelo simples prazer da coisa benfeita pode ser comprometido por pressões competitivas ou obsessões.

O artífice explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça

(SENNET, 2012a, p. 19-20)

1. Pensares Iniciais

Centrado num processo de compreensão da criação e reinvenção na produção das bricolagens cotidianas, ou seja, nas práticas cotidianas e nos currículos pensados-praticados por professores da educação básica, sigo minha trajetória acadêmica desenvolvendo pesquisas que buscam na criação curricular cotidiana, as bricolagens docentes/discentes, a partir de diálogos e embates com normas curriculares, circunstâncias locais, suas possibilidades e limites, saberes plurais e culturas locais, no fito de tecer redes de

³ Professor da Universidade Federal do Acre (Centro de Educação e Letras - Campus Floresta de Cruzeiro do Sul). Doutorando em Educação pela UERJ/ProPed. Líder do Grupo de Pesquisas em Memórias, Identidades, Currículos e Culturas – GpMICC/CEL/UFAC. Membro do GT 12-Currículo da ANPEd e da Associação Brasileira de Currículo – AbdC. E-mail: rafamg02@gmail.com

fazer-saberes que considero pertinentes para compreender o cotidiano escolar e sua produção científica atual.

A ideia que é compreender as tessituras dos cotidianos escolares em suas riquezas próprias, bem como nas suas especificidades, identificando processos subversivos, criativos, emancipatórios de criação curricular. Sigo assim, entendendo que essa identificação permite desinvisibilizar (SANTOS, 2004) existências tornadas invisíveis pelos processos formais de compreensão dos cotidianos das escolas e que nelas só percebe o que falta, ou o que segue as normas formais, frequentemente em conflito com os saberes-fazer locais e seus possíveis.

Na pesquisa de doutorado, que desenvolvi por meio da observação/participação nos cotidianos escolares, conversas com seus praticantes/pensantes e em tudo e aquilo que são oferecidos por meio de suas ações/narrativas, compreendendo ainda estes como parceiros de pesquisa, – jamais objetificados, sempre sujeitos com os quais dialogo em processos de aprendizagem mútua, sobre seus cotidianos, conflitos, prazeres, fazer-saberes e interrogações.

Neste texto, portanto, apresento parte da pesquisa, onde defendi a ideia de que por meio de conversas, podemos aprender a compreender o cotidiano pesquisado. A pesquisa foi desenvolvida, empiricamente, por meio de conversas com um grupo de professoras e a parte dela que aqui se encontra diz respeito à relação daquilo que faz em seus cotidianos e as propostas que as orientam, incluindo os materiais didáticos que recebem.

Nessas conversas do grupo, as professoras relataram que acham válidas as propostas didáticas encontradas em livros didáticos e paradidáticos, sobretudo quando trazem dicas de jogos, atividades, material rico em cores e etc., mas assumem que também “não dá para seguir à risca” nada do que está apontado nos materiais, pois os alunos nem sempre conseguem seguir o conteúdo proposto. Por

isso surge, com frequência, a necessidade de buscar mais e mais propostas.

2. Do mergulho

Março de 2016, mais um encontro com as professoras, mais uma roda de conversas, uma noite trirriense⁴ tipicamente abafada do verão. Pauta do dia: "currículos e as práticas cotidianas", temática motivada pelas conversas que tivemos no encontro anterior, quando conversávamos sobre quais percepções tínhamos sobre currículos e cotidiano escolar.

Contudo, não apenas motivados pelas narrativas anteriores, as professoras estavam ansiosas para narrar sobre situações que ocorreram dias depois do nosso primeiro encontro, nas escolas e que envolveram a discussão curricular que vinha sendo realizada pelos Supervisores Pedagógicos.

Desde o início do ano de 2016, a Secretaria de Educação vinha buscando promover a reestruturação curricular e suas orientações. O motivo, segundo a fala de uma das técnicas da SE⁵, ligava-se ao fato de que o documento existente já não mais refletia a realidade da educação municipal, porque era datado da década de 1990.

Nas conversas do grupo, as professoras relataram que acham válidas as propostas didáticas encontradas em livros didáticos e paradidáticos, sobretudo quando trazem dicas de jogos, atividades, material rico em cores e etc., mas assumem que também "não dá para seguir à risca" nada do que está apontado nos materiais, pois os alunos não nem sempre conseguem seguir o conteúdo proposto. Por isso

⁴ A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de Três Rios, interior do estado do Rio de Janeiro.

⁵ Secretaria de Educação.

surge, com frequência, a necessidade de buscar mais e mais propostas.

Profa. Rita - Essa semana na minha turma eu usei um texto do livro didático da Magda Soares, a história era linda, apesar de um pouco grande pra turma, os alunos não deram conta e quando comecei a fazer, tentar né, a interpretação de texto oral eles começaram a contar uma situação que eles tinham vivido na rua deles. A história deles até tinha a ver com a do livro, se fosse outro tempo eu tinha chamado a atenção, tentado de todas as formas retornar ao livro didático, mas o que eu fiz foi dar valor ao que eles estavam trazendo...

Profa. Verônica - A gente sempre precisa buscar outras coisas, mesmo que seja muito rico em desenhos e histórias, os meus alunos, às vezes, não conseguem também entender o texto, ou então estão motivados por outra coisa que aconteceu na comunidade deles. Pra mim o governo e essas editoras tinham mesmo era que ir dar aula pra ver como tudo acontece de verdade antes de fazer qualquer coisa...

Dialogando com essas narrativas, trazidas de forma introdutória ao estudo do material empírico da pesquisa, percebo que as professoras não se portam de maneira passiva quando submetidas à imposição de propostas externas, elas bem sabem o quanto sua realidade não está estampada no material que chega à escola que não contempla a riqueza da diversidade de saberes e as redes de conhecimentos tecidas e presentes no cotidiano escolar.

Aqui podemos trazer à tona a contribuição de Certeau (1994) quando defende que o "homem ordinário"⁶ remodela suas ações e artes de fazer, através das suas astúcias, perspectiva que pode ser compreendida como outra forma de interpretação das práticas culturais contemporâneas.

⁶ A tradução do francês, "homme ordinaire" seria mais apropriadamente feita para homem comum, considerando que é a ele que Certeau se refere, nada tendo a ver com o uso do termo ordinário em português coloquial.

Neste sentido, posso lançar mão da noção de consumo, na medida em que as professoras ressignificam suas ações e usam aquilo que lhes é dado para consumo de outras maneiras, ou seja, repensam, criam astúcias para lidar com textos e propostas curriculares pensadas longe de suas realidades e possibilidades de trabalho com sua comunidade escolar.

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p.39)

Ou seja, a narrativa apresentada no início deste capítulo permite perceber como os sujeitos comuns fazem uso de "suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas 'piratarias', sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em sua uma quase-invisibilidade" (CERTEAU, 1994, p. 94).

Percebendo o cotidiano escolar como área de produção de ações, como espaço/tempo de permanente negociação, reinvenção das artes de fazer, entendo, que isso significa que os sujeitos praticantes do cotidiano usam as propostas didáticas externas, buscando compreender a necessidade de praticar suas astúcias e valorizar outras redes de conhecimentos, o que vai ao encontro de um discurso contra-hegemônico, em relação ao modelo de escola e de ação pedagógica que os percebe como meros consumidores daquilo que é produzido externamente.

Essa negociação de sentidos e a reinvenção dos currículos, criando os currículos pensados e praticados, são possíveis em virtude dos usos que os praticantes fazem dos

produtos e das regras oferecidas para seu consumo (CERTEAU, 1994). Contudo, segundo o autor, os mecanismos de resistência sempre foram exercício de longo tempo e vão sendo definidos, de acordo com cada contexto e da inserção dos praticantes nele. Ou seja, os usos sempre serão realizados de formas distintas, e levariam em consideração a cultura do cotidiano escolar.

Profa. Bianca: - Verdade seja dita, a gente tem que rebolar é muito com todas as dificuldades e falta de material. No meu ponto de vista a gente acaba é refazendo tudo o que mandam. Eles pensam de um jeito e a gente faz de outro...(risos). É muito mais legal quando consigo fazer alguma coisa com a minha turma que eu criei, mesmo que tenha tirado a ideia do livro, mas fomos eu e eles que fizemos, do nosso jeito. E quando dá pra fazer com outra turma? Nossa, fica mais legal ainda!! Lembra, Verônica, ano passado quando fizemos o projeto do trânsito?

Profa. Verônica: - O que eu mais gosto de fazer é pegar esses materiais e guardar.(risos). Guardo com carinho tudo, mas antes eu recorto um monte de coisas que eu acho que dê pra usar. Ah gente, é isso mesmo, tudo é lindo, muito lindo, mas recortar e usar de outra maneira é melhor (risos). Ano passado na escola fizemos o projeto do trânsito, que a Bianca falou, tinham mandado pra escola um monte de orientações, mas só que do jeito que estava eles tinham pensado que os alunos eram de escola particular. Gente, nossos alunos, pelo menos a maioria deles, andam a pé e usam ônibus, mas quase não saem do bairro que moram. O que nós fizemos foi juntar com todas as outras professoras e pensar tudo de outra maneira, próxima da nossa realidade.

Do excerto narrativo acima, posso apreender que nas relações estabelecidas nas artes de fazer nos cotidianos a sua própria rede institucional vai estar permeada, mesmo que de forma transgressiva, pelo estilo peculiar de cada uma, nas trocas, nas invenções e na resistência. Substituin-

do a ideia de práticas de consumo, comuns e rotineiras, as “maneiras de fazer” são habitadas pela vontade e pelo desejo de produzir um conhecimento autoral, gerando com isso currículos pensado e praticados, cotidianamente.

A conversa das professoras traz à tona como essas buscam repensar suas práticas, reinventar suas artes de fazer cotidianas. Do meu ponto de vista, elas se colocam como artesãs, como artífices (SENNETA, 2012) que manuseiam material bruto para fazer arte, seja em suas individualidades ou coletividades cotidianas.

Nesse sentido, as maneiras de fazer dos praticantes vão aliar-se às outras regras diferentes daquelas da produção e do consumo oficiais, possibilitando novas maneiras de utilizar a ordem regulatória, como na bricolagem do material do projeto de trânsito. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminam alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.

No desenvolvimento da pesquisa, o que me interessa é fazer emergir as práticas sociais que produzem saberes, as práticas curriculares que produzem currículos outros e, sobretudo, o caráter coletivo de ambas. No caso específico desta pesquisa, as práticas curriculares assumem o processo de reconstrução permanente dos textos políticos e um dos meus objetivos é compreender como essas articulações acontecem, como são produzidas as micropolíticas de currículo.

Por micropolíticas, entendo o contexto das práticas (BALL, 2001), tendo em vista que assumo o currículo como produção cultural, ou seja, é no contexto das práticas que as políticas macro, no caso da pesquisa, as políticas curriculares são ressignificadas, perpassam por sentidos de dis-

puta e negociações. Contudo como bem lembra Macedo e Frangella (2008, p. 53):

[...] a noção de política de currículo como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, nos permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que, se a análise do papel do Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal, mas em outros contextos.

Assim, a micropolítica de currículo vai estar associada a uma instância fragmentária, um espaço/tempo específico, significado pelas rotas de fuga, pelas artes de fazer e de resistência dos currículos pensados e praticados nos cotidianos escolares, ou seja, os currículos que se inscrevem e formam outras redes no contexto das práticas.

Retomando a noção de que a produção do currículo é uma criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012), percebemos, também, o quanto o currículo é uma construção cultural atravessada por relações de poder. Portanto, as práticas escolares relacionam-se, diretamente, com os usos, as técnicas, os sentidos construídos nessa rede de relações sociais em um determinado momento histórico e político, no qual esse currículo está inserido.

As narrativas das práticas das professoras permitem-me desinvisibilizar o que se passa nas escolas, compreender e trazer evidências de que nós vamos, aos poucos, e, às vezes bem depressa, até mesmo nos corredores da escola, trocando nossas "descobertas", graças aos diversos saberes e fazeres que estão sempre presentes, articulando-se entre si, criando novos e múltiplos conhecimentos. Tanto nas táticas desenvolvidas por professores e alunos, quanto nos usos que esses fazem do que é aprendido na vida e nas escolas, sentimos os saberes e fazeres cotidianos enredados aos outros diferentes saberes e fazeres, incluídos ou não nas propostas oficiais.

Pensando nessas astúcias das professoras, quero acreditar, aposto que na artesanaria das práticas do currículo, como criação cotidiana entram em cena as relações de sua produção de sua partilha e de sua cooperação. Cada sujeito que compõe e tece o cotidiano escolar é único e apresenta capacidades e habilidades distintas, mas juntos e agindo em conjunto, ou seja, em cooperação mútua, tecem outros significados para suas práticas.

Nessa relação, quero inserir a noção de que a participação e a solidariedade pautadas pelo princípio da comunidade (SANTOS, 1995, 2010) apontam as possibilidades de serem instauradas alternativas cotidianas de trabalho, em que os sujeitos envolvidos exerçam uma não colonização do saber operado esse em cada grupo.

Por comunidade, entendo não apenas o conjunto de pessoas num determinado território, mas sim, o conjunto de ações, intenções e interações que as professoras buscam pôr em prática e que Oliveira (2012) aponta como:

São totalidades complexas, que precisam ser ampliadas, precisam proliferar, se queremos superar os monopólios de interpretação do real herdados do cientificismo moderno ou a renúncia à interpretação, o seu outro, presente na aceitação acrítica de uma realidade e de uma ideologia de imobilização das lutas sociais, o que só é possível no diálogo entre saberes, valores e culturas. (OLIVEIRA. 2012, p.17)

Para Santos (2006), a dimensão da participação direta envolvida na noção do princípio da comunidade trata do reconhecimento da limitação imposta por uma definição restrita do espaço político. A proposta de trazer esse novo senso comum em torno do político para além das questões, envolvendo a representação política assenta em evidenciar a possibilidade de “repolitização global da vida social” (SANTOS, 1995). Se por comunidade podemos entender um espaço-tempo em que um ou mais grupos habitam sub-

metidos a uma mesma regra em suas relações, podemos dizer que a microcomunidade instalada pelas professoras, ao terem anunciado, replanejem o projeto de trânsito, exacerba a responsabilidade, à qual não podemos nos furtar, pautados pelo sentimento de pertencimento a um grupo, com o qual somos solidários e pelo bem-estar do qual somos responsáveis.

Por outro lado, nas relações que se estabelecem, cotidianamente, posso também chamar as professoras de artífices, artesãs de práticas ordinárias. Aqui busco fazer uma analogia entre a atuação das professoras com o "artífice" identificado por Sennet (SENNET, 2012) que aprende em e com suas artes de fazer, que abarcam a condição humana do engajamento, ou seja, pautadas pelo desejo de fazer bem o que se faz.

Sennet (2012a, 2012b) aponta que a artesanaria e a co-operação, enquanto práticas produzidas, socialmente, ao fruto de demandas colocadas e que envolvem interação e diálogo. A capacidade de diálogo e de trabalho compartilhado denotam os modos como os sujeitos se governam e se ligam uns aos outros, sendo inerentes a eles a pericia artesanal, a partilha e a construção coletivas, mesmo que para um produto individualizado.

Fazer é pensar, assim aponta Sennet, e o que as professoras/artífices fazem é reelaborar seus fazeres, a partir de pensamentos que acreditam ser importantes. Para o autor, a relação entre fazer e pensar precisa ser tensionada, na medida em que a inquietude artesanal, a consciência e o engajamento para a criação de um produto final fazem da habilidade individual e coletiva elementos que poderão, também, criar produtos para além do final previsto pela técnica.

No caso da pesquisa, a relação entre fazer e pensar evidencia como as professoras, artífices cotidianas de currículos, trabalham com as técnicas advindas de suas expe-

riências pessoais, face às técnicas demandadas de forma prescritiva. O que está em jogo é a relação de permanente negociação dos sentidos das práticas, suas nuances entre o que está planejado e o praticado.

Profa. Fernanda: - Semana passada a Supervisora da minha escola veio nos dizer que o MEC está propondo o currículo único. Eu fiquei pensando como seria esse currículo pro Brasil todo?! Ela (a supervisora) foi passando os slides com o resumo das matérias e o que a gente deveria trabalhar, quando esse currículo for valer pra todo mundo, pois ele fala que todos têm direito de aprendizagem. Acho legal isso, eu mesma na época de escola tive problemas pra acompanhar as matérias, meu pai era militar e acabávamos mudando de cidade e toda vez que mudava tinha dificuldade em acompanhar a escola nova. Só que do mesmo jeito que o currículo vai ser igual pro Brasil todo eu acho que, da maneira como ela mostrou nos slides, algumas matérias estão fora de ordem. Acho que isso pode até vir pra gente como norma de trabalho, mas eu vou continuar fazendo o que acredito igual faço com o livro. Eu não sigo o livro à risca, ele fica lá no armário, prefiro ir montando as minhas aulas e o meu planejamento na medida em que vejo o avanço da turma, como ela foi no ano passado... Antes de começar a matéria sempre vejo com a professora do ano anterior até onde ela foi. Penso em tudo que já trabalhei, até mesmo pra não fazer igual todo ano, senão fica chato. Poxa, eu tenho 15 anos de sala de aula, acho que entendo bem como seguir com a matéria e agora vem um documento dizendo como tenho que trabalhar.

Ainda sobre a relação entre fazer e pensar, a fala da Fernanda provoca-nos a pensar que, para além das dimensões normativas e propostas de textos curriculares, no espaço tempo macrossocial, as escolas possuem outras dimensões micro, compostas por saberes locais, saberes da experiência e currículos que estão encarnados (NAJMANOVICH, 2001), pois constituem as ações dos praticantes

nos seus saberes e fazeres cotidianos, nas táticas com que enfrentam as estratégias do poder proprietário, como nos ensinou Certeau (1994).

Os modos de fazer, de criar e tecer o conhecimento são também reflexo da nossa vida, das nossas experiências. De maneira encarnada, as práticas fazem parte das nossas redes, afinal, a docência é uma das poucas profissões que são experienciadas desde a mais tenra idade. Ao longo da vida, o currículo e suas artes de fazer vão compondo nossas redes e "moldando" o uso que fazemos das orientações que recebemos.

O livro, a proposta didática e o texto curricular são os produtos impostos para serem consumidos, mas nas relações de uso, são incorporados, muitas vezes, de maneira contrária à original, ou seja, há uma invenção nas práticas do cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando o discurso oficial, o material oficial, criando uma produção mais cotidiana, tornada invisível, aquela dos 'consumidores', e que 'marca o que fazem com os produtos'.

Profa. Débora: - Isso que a Fernanda tá falando é muito importante, mas não é só porque o governo está querendo colocar um currículo único, mas é que todo dia, já há muito tempo sempre teve supervisor que ficou no nosso pé querendo que o planejamento fosse seguido igual tinha o documento, aquele amarelado... Meus Deus, nunca tinha visto figura mais quadrada que nem a supervisora que tinha lá na escola. Se você fazia alguma coisa diferente do que ela tinha pensado, pronto era o fim. Tinha que fazer igual estava naquele papel mofado dela...era exposto e ganhava medalha de ouro!

Compreender o cotidiano escolar enquanto um espaço-tempo de negociação de sentidos, fazeres, saberes e conhecimentos sempre é algo desafiador, na medida em que

isso possa representar um encontro com aquilo que nos é mais próximo, ou seja, nós mesmos, nossas práticas, nossas artes de lidar e relacionar com a alteridade e de enxergar os momentos de contradição e compreensão da importância de fazer desse espaço-tempo local de solidariedade e de partilha e, porque não, de contradições.

Débora relata ter-se deparado com formas de legitimação curricular pautadas em propostas que, de certa maneira, significariam um engessamento de suas práticas. Assim, é a vida escolar, permeada de noções e sujeitos que pensam de forma distinta, mais próximos do perfil monocultural da modernidade, ou mais baseada numa proximidade com uma ecologia de saberes.

Sennet (2012a) aponta que, muitas vezes, os artífices são incompreendidos por suas formas distintas de trabalho. Aqui, com base no relato de Débora, resalto, também, a maneira como o pensamento indolente, ortopédico opera na criação de existências invisíveis. No entanto, apesar das amarras e situações de impasse que vivemos no cotidiano, o que fazemos permanentemente é recriar a vida, os conhecimentos, os valores, as crenças, os modos de usar diferentes do instituído ou dos manuais, encontrando saídas para as situações que se apresentam.

Buscar nas práticas e suas narrativas como os currículos pensados/praticados e suas interfaces com o contexto de influência, dos textos e das práticas, propostos por Ball (2001) é perceber que o cotidiano escolar configura-se como um espaço-tempo de ampla diversidade epistemológica. Diversidade, muitas vezes, tornada invisível e massificada diante de inúmeras propostas prescritivas de programas didáticos desenvolvidos, notadamente, no contexto de textos oficiais.

Nesse ínterim, sigo com meu mergulho no campo, dando continuidade ao que proponho pesquisar com o cotidiano escolar, compreendendo-o como rede de múltiplos

saberes e fazeres e de enunciação de uma ecologia de saberes. Santos (2011, p.33) esclarece que "o lugar de enunciação da ecologia de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora", ou seja, sentir o contexto das práticas curriculares das professoras como local onde o saber torna-se fazer, e vice-versa.

3 Para um futuro vivenciado no presente

Mergulhar no contexto das práticas é aliar-me à noção de que a ecologia de saberes é, também, oriunda de "todos os lugares que estão para além do saber, enquanto prática social separada" (SANTOS, 2011, p.33), sendo necessário levar em consideração a influência das experiências, das crenças e dos modos de vida individuais e coletivos de cada professora e dos demais membros da comunidade escolar.

Pensar na constituição de micropolíticas de currículos, enquanto invenção do cotidiano, tecidas por seus praticantes artífices, reporta-me a Ferraço (2008) quando afirma que só é possível pensar a questão curricular referenciada na dimensão das redes coletivas de fazeres e saberes dos sujeitos que praticam o cotidiano.

Para Ferraço, a função social e política da escola e do currículo consistem em ampliar o horizonte das possibilidades de conhecimento, e no meu entendimento, implica em ampliar, também, os currículos pensados e praticados já existentes e tornados invisíveis. Afinal os currículos cotidianos e suas micropolíticas são processadas pelas redes de sujeitos que compõem e tecem o cotidiano escolar.

Portanto, quando as professoras relatam a apresentação de propostas curriculares prescritivas, essas não representam nada além do que formalidades, muitas vezes, bricoladas nas quais os conteúdos e métodos propostos

passam a ter algum significado, ou não, quando “são lidos, discutidos, ensinados e enredados pelos sujeitos” (FERRAÇO, 2008, p.32).

Por opção político-epistemológica-pedagógica, afirmo que minha ênfase investigativa está no local, na parte, no fragmento, que nunca é demais lembrar, contém o todo (MORIN, 2005). Nessa dimensão do social que quero pôr em destaque, busco empoderar as professoras como artífices de modos de fazer currículos, pensados e praticados no cotidiano escolar, bem como ainda tecelãs de micropolíticas invisibilizadas de currículos.

Pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de espaço-tempo privilegiado de produção de conhecimentos, crenças e valores, considerando-o de modo complexo, implica que sejamos críticos às práticas de políticas de homogeneização e padronização dos currículos pensados e praticados. Nesse entendimento, vale dizer que sempre temos que desconfiar dessas políticas que propõem padronizar e homogeneizar nossas escolas, professoras e nossos alunos sempre em busca da suposta possibilidade de controle da realidade escolar e, porque não dizer, em prol da busca pela “melhor qualidade” definida fora do espaço-tempo escolar.

Os aspectos teóricos apresentados e as narrativas que temos captado vêm auxiliando a interrogar a elaboração curricular cotidiana, permitindo que se pense no currículo como espaço de negociação, ambivalência e fronteira em que se encontram e dialogam diferentes culturas e experiências sociais. Diferentemente da ideia de fechamento e determinação, o currículo revela-se como parcialidade, mutabilidade, criação e dinamismo, sendo a produção curricular entendida, tanto como construção em embates, quanto também como negociações políticas que se dão, não num espaço de elaboração consensual, mas por meio de projetos em disputa por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável.

Considero, nos limites deste texto, que, talvez, a importância da pesquisa e do seu desenvolvimento inicial seja em virtude da contribuição que pode trazer a disputa pelo reconhecimento dos saberes dos professores, de suas experiências, memórias e histórias de vida. Encontro nos escritos de Arroyo (2011); quando esse aponta que "é fácil constatar que essas disputas adquiriram tais dimensões que nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática" (ARROYO, 2011 p.16).

Tenho a ciência de que minhas reflexões apresentam alguns caminhos abertos e levantam importantes questões no que tange os campos do currículo, da escola e da política curricular. Este texto é uma parcela de pesquisa, uma reflexão que está em desenvolvimento, assim, não apresenta resultados definitivos, mas busca compreender/pensar os modos como os currículos são criados e acontecem no cotidiano escolar.

Não obstante, sinto-me desafiado a estabelecer um fluxo interpretativo entre o micro e o macro, a encontrar uma medida onde nem o isolamento e nem a generalização reduzam o entendimento. Não sei ainda como fazer, desconheço o caminho, mas a experimentação é o meu norte, ou ainda, meu sul, não sei...

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes*. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

ARROYO, Miguel. *Currículo, territórios em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

- BALL, Stephen J. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem Fronteiras, V.1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. In:
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 101-117.
- GONÇALVES, Rafael Marques. *Currículos pensados/praticados no cotidiano escolar: negociações e tessituras*. 77 f. Qualificação (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do rio de Janeiro, 2016.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SENNET, Richard. *O artífice*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012a.
- _____. *Juntos: os rituais, os prazeres e política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012b.

HINO NACIONAL BRASILEIRO

Música de Francisco Manoel da Silva
Letra de Joaquim Osório Duque Estrada

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó Liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
“Nossos bosques têm mais vida”,
“Nossa vida” no teu seio “mais amores”.

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
— Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

HINO DO ESTADO DO CEARÁ

Letra: Thomaz Pompeu Lopes Ferreira

Música: Alberto Nepomuceno

Terra do sol, do amor, terra da luz!	Tua jangada afoita enfune o pano!
Soa o clarim que a tua glória conta!	Vento feliz conduza a vela ousada;
Terra, o teu nome, a fama aos céus remonta	Que importa que teu barco seja um nada,
Em clarão que seduz!	Na vastidão do oceano,
- Nome que brilha, esplêndido luzeiro	Se, à proa, vão heróis e marinheiros
Nos fulvos braços de ouro do cruzeiro!	E vão, no peito, corações guerreiros?!
Mudem-se em flor as pedras dos caminhos!	Sim, nós te amamos, em ventura e mágoas!
Chuvas de prata rolem das estrelas...	Porque esse chão que embebe a água dos rios
E, despertando, deslumbrada ao vê-las,	Há de florar em messes, nos estios
Ressoe a voz dos ninhos...	Em bosques, pelas águas!
Há de aflorar, nas rosas e nos cravos	Selvas e rios, serras e florestas
Rubros, o sangue ardente dos escravos!	Brotem do solo em rumorosas festas!
Seja o teu verbo a voz do coração,	Abra-se ao vento o teu pendão natal,
- Verbo de paz e amor, do Sul ao Norte!	Sobre as revoltas águas dos teus mares!
Ruja teu peito em luta contra a morte,	E, desfaldando, diga aos céus e aos ares
Acordando a amplidão.	A vitória imortal!
Peito que deu alívio a quem sofria	Que foi de sangue, em guerras leais e francas,
E foi o sol iluminando o dia!	E foi, na paz, da cor das hóstias brancas!

**Mesa Diretora
2017-2018**

Deputado José Albuquerque
Presidente

Deputado Tin Gomes
1º Vice-Presidente

Deputado Manoel Duca
2º Vice-Presidente

Deputado Audic Mota
1º Secretário

Deputado João Jaime
2º Secretário

Deputado Júlio César Filho
3º Secretário

Deputada Augusta Brito
4ª Secretária



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

**INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO CEARÁ**
Inesp

Thiago Campêlo Nogueira
Presidente

Gráfica do Inesp

Ernandes do Carmo
Coordenador

**Cleomarcio Alves (Marcio), Francisco de Moura,
Hadson França e João Alfredo**
Equipe Gráfica

Aurenir Lopes e Tiago Casal
Equipe de Produção Braille

Carol Molfese e Mário Giffoni
Equipe de Diagramação

José Gotardo Filho e Valdemice Costa (Valdo)
Equipe de Design Gráfico

Lúcia Maria Jacó Rocha e Vânia Monteiro Soares Rios
Equipe de Revisão

Site: www.al.ce.gov.br/inesp

E-mail: inesp@al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-3701

Fax: (85) 3277-3707



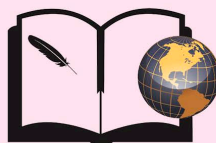
**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
Av. Desembargador Moreira 2807,
Dionísio Torres, CEP 60170-900, Fortaleza, Ceará,
Site: www.al.ce.gov.br
Fone: (85) 3277-2500

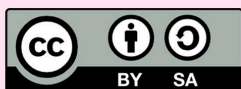
Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará