

SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS



DENISE PEREIRA
JANAÍNA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO
(ORGANIZADORAS)

Atena
Editora
Ano 2020

SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS



DENISE PEREIRA
JANAÍNA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO
(ORGANIZADORAS)

Atena
Editora
Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

- Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

- Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas ciências humanas

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Luiza Alves Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadoras: Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S115 Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas
ciências humanas 1 [recurso eletrônico] /
Organizadoras Denise Pereira, Janaína de Paula do
Espírito Santo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-304-0

DOI 10.22533/at.ed.040201908

1. Antropologia. 2. Ciências humanas. 3. Etnologia. I.
Pereira, Denise. II. Espírito Santo, Janaína de Paula do.

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Uma tradição, normalmente, pode ser definido como aquilo que se faz por hábito, um legado passado de uma geração para outra. Embora o historiador Hobsbawm tenha chamado atenção em uma obra bastante reconhecida entre historiadores de que as tradições, de maneira geral consistem em retomar “passado histórico apropriado”, em que o senso de continuidade ocupa um valor e uma necessidade centrais, e que, para isso, muitas vezes os diferentes grupos se constituem em torno de falsas noções de continuidade, ou seja, as tradições, podem, muitas vezes serem inventadas, a expressão saberes tradicionais traz consigo um elemento mais amplo do que a noção de continuidade a que nos referíamos acima.

Usualmente, a ideia de saber tradicional é usada para marcar um conjunto de noções e práticas que permeiam as sociedades e grupos e são ligadas, por exemplo, ao reconhecimento de propriedades de plantas, consensos e práticas sociais comuns, valores norteadores que parecem pertencer a uma realidade atemporal, ou seja, estiveram sempre presentes e são reconhecidas por um grande número de pessoas sem ter passado pelo espaço de “validação científica”, que nesse caso, significaria o crivo do método usado pela ciência para chegar em suas conclusões. Isso não significa, que, nos dias atuais não se possa falar de uma espécie de «terreno comum» em que se estabelece um diálogo, uma espécie de entendimento entre as esferas do conhecimento tradicional e do conhecimento contemporâneo, técnico e científico.

Essa troca existe, e é bastante presente, ainda que, nem sempre, essas esferas sejam consideradas de maneira equivalente, uma vez que a “ciência” acaba prevalecendo. Em ciências humanas, nos últimos anos, esse debate se fez cada vez mais presente, dado que o registro, o resgate e o entendimento desses saberes tradicionais sempre esteve na pauta, de uma maneira ou de outra, de seu campo de pesquisa. Nesse caso, o sentido de incompatibilidade não se faz tão presente como em outras tradições científicas. Ainda assim, tem se construído cada vez mais o entendimento de que esse resgate e a ideia de que os saberes tradicionais devam ser pesquisados e referidos, junto com eles chama-se a atenção para que os valores de justiça social, participação popular e sustentabilidade estejam sempre presentes e cada vez mais na pauta do processo de construção dos saberes. Assim, para além de base e fonte, se entende, nas ciências humanas, que há que se dar voz ao saber tradicional, e que o dialogo deste com o conhecimento científico constitui-se enquanto riqueza e multidimensionalidade do mesmo.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira

Janaína de Paula do E. Santo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	13
A MOBILIZAÇÃO DE PAIS E RESPONSÁVEIS PARA PARTICIPAÇÃO EFETIVA NOS CONSELHOS ESCOLARES	
Débora Paula Martins da Silva Lenise Patricia de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.0402019081	
CAPÍTULO 2	19
A PSICOPEDAGOGIA E A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Nivaldo Emídio Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.0402019082	
CAPÍTULO 3	28
BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS PUBLICADAS ENTRE 2015 E 2018	
Karolina da Silva Riquelme Flavinês Rebolo	
DOI 10.22533/at.ed.0402019083	
CAPÍTULO 4	39
EDITH STEIN: UMA ANTROPOLOGIA INTEGRAL COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO	
Vitor Vinícios da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0402019084	
CAPÍTULO 5	48
ESCREVENDO A DANÇA: MEMÓRIA, ARTE, ENSINO E CIÊNCIA	
Ana Lígia Trindade Patrícia Kayser Vargas Mangan	
DOI 10.22533/at.ed.0402019085	
CAPÍTULO 6	54
FILOSOFIA: QUEM É A MULHER NESSE CONTEXTO?	
Brasilina Bento da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.0402019086	

CAPÍTULO 7.....	65
FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: O QUE PENSAM OS FUTUROS PROFESSORES?	
Janaina de Azevedo Corenza	
DOI 10.22533/at.ed.0402019087	
CAPÍTULO 8.....	77
LEITURA NA ESCOLA: UM ESTUDO COMPARATIVO	
Rosely Ribeiro Lima	
Valéria Ribeiro Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.0402019088	
CAPÍTULO 9.....	86
MUSEU E ESCOLA, CONSTRUÇÃO COLETIVA PARA A PERMANÊNCIA DA MEMÓRIA, COM ÊNFASE NA FUNÇÃO DO OBJETO MUSEAL	
Maria Augusta de Castilho	
Maria Christina de Lima Félix Santos	
Melly Fátima Góes Sena	
DOI 10.22533/at.ed.0402019089	
CAPÍTULO 10.....	97
O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO EM VIGOTSKI	
Thais de Sá Gomes Novaes	
Letícia Maria Montoia Gonçalves	
Letícia Busquim Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.04020190810	
CAPÍTULO 11.....	103
PEDAGOGIAS QUE CURAM COM OS/AS PESCADORES/AS ARTESANAIS DE ITAPISSUMA	
Talita Maria Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.04020190811	
CAPÍTULO 12.....	114
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS PRESSUPOSTOS DE STEPHEN BALL	
Taiani Vicentini	
Adolfo Ramos Lamar	
DOI 10.22533/at.ed.04020190812	

CAPÍTULO 13.....122

VOZES EM DISPUTA: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PARTICIPAÇÃO

Suelen Alves dos Santos

Leônidas Daniel Paulino

DOI 10.22533/at.ed.04020190813

SOBREAS ORGANIZADORAS.....134

ÍNDICE REMISSIVO.....135

CAPÍTULO 1

A MOBILIZAÇÃO DE PAIS E RESPONSÁVEIS PARA PARTICIPAÇÃO EFETIVA NOS CONSELHOS ESCOLARES

Data de aceite: 01/08/2020

Data de submissão 06/05/2020

Débora Paula Martins da Silva

Pedagoga e Mestranda em Educação –
Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE)
Recife – PE
<http://lattes.cnpq.br/1911785714570875>

Lenise Patricia de Souza

Pedagoga – Universidade Federal de
Pernambuco (UFPE)
Recife – PE
<http://lattes.cnpq.br/0247375837507411>

RESUMO: Neste artigo, apresentamos reflexões sobre as experiências vivenciadas no campo de estágio através da disciplina de PPP VIII – Estágio supervisionado em gestão educacional -, e discutimos os resultados de ações interventivas realizadas em uma escola da rede municipal do Recife. Para tal tivemos como objetivo geral mobilizar os pais e responsáveis dos alunos da escola a participarem e construir efetivamente o conselho escolar. No decorrer deste trabalho serão expostas todas as etapas e objetivos específicos das intervenções, bem como a importância do conselho escolar e do estágio, e os resultados encontrados no que se refere ao projeto de intervenção e as considerações acerca do que foi vivido e observado na escola e em sua gestão durante nosso tempo de atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado, Gestão democrática, Conselho Escolar, Projeto de intervenção.

THE MOBILIZATION OF PARENTS AND GUARDIANS TO EFFECTIVE PARTICIPATION IN SCHOOL BOARDS

ABSTRACT: In this paper, we present reflections over experiences in the internship through the PPP VIII discipline – Supervised Internship in Educational Management -, and discuss the results of interventional actions done in one school from the Recife's Municipal Board. By doing it, the general goal was to mobilize parents and guardians of the students to participate and build, effectively, the school board. During this work, every step and specific goals of the interventions will be explained, as well as the importance of the school board and internship. Also, the results from the interventional project and considerations about the experience observed at the school and their management under our work period will be brought.

KEYWORDS: Supervised Internship., Democratic Management, School Board, Interventional Project.

1 | INTRODUÇÃO

A intervenção voltada para o conselho escolar foi uma sugestão da gestora da escola em um momento em que a tentativa era renovar o conselho. A referida escola que serviu como campo de estágio está localizada na cidade do Recife-PE, atendia as modalidades de ensino infantil, anos iniciais do ensino fundamental, além de projetos Se Liga e Acelera indicados para correção de fluxo. Operava nos turnos da manhã e da tarde, atendendo diariamente 556

alunos distribuídos em 26 turmas. Contava com uma equipe de 21 professoras (efetivas e contratadas), a gestora, vice-gestora, uma coordenadora, além de merendeiras, auxiliares de serviços gerais e de portaria, totalizando 55 funcionários na escola.

O objetivo desta intervenção foi mobilizar os pais e responsáveis dos alunos da escola a participarem e construírem efetivamente o conselho escolar, conhecendo seus representantes, visto que este é um mecanismo importante na concretização da gestão democrática. Gestão democrática é uma maneira de reger uma unidade escolar visando a participação efetiva de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, professores, funcionários, estudantes) nos processos de tomadas de decisões, e em todos os aspectos de sua organização, de maneira transparente e democrática (Dourado, Oliveira e Moraes, s/d).

A necessidade de convidar esses pais e responsáveis a compor o conselho e conhecer seus representantes surgiu devido à carência de engajamento desse segmento nas pautas gerais da escola. Sendo o conselho escolar um órgão de representação da comunidade da escola composto por representantes de todos os segmentos, e que se constitui em espaço de discussão que pode gerar condições para instaurar processos mais democráticos dentro da escola (Dourado ET AL, s/d), buscamos como objetivos específicos:

- Identificar o que a comunidade escolar compreende sobre o papel e a importância do conselho escolar;
- Sensibilizar os pais e responsáveis quanto à importância de sua participação nas tomadas de decisões para organização da escola;
- Estimular a participação dos pais e responsáveis no conselho escolar.

Para que a gestão democrática seja efetivada é necessário que todos os segmentos que compõe a comunidade escolar percebam a dimensão do fazer democrático, tanto quanto a importância e eficácia do trabalho individual e coletivo. Individual porque é preciso que todos estejam envolvidos nas questões gerais da escola, e coletivo porque é fundamental a representação de cada segmento para que haja diálogo, discussão e por fim, consenso entre eles de maneira que todos sejam contemplados. Uma verdadeira gestão democrática prioriza a participação e autonomia de todos que integram a comunidade escolar. É preciso que todos sejam ouvidos e estimulados a participar da organização da escola como um todo, entendendo que todos são importantes no processo educacional.

2 | METODOLOGIA

Para a produção dos dados foram realizadas 4 ações interventivas, respectivamente: (i) aplicação de questionário, (aos pais e responsáveis dos alunos, gestora e vice gestora, funcionários/as dentre merendeiras, porteiro e auxiliar de serviços gerais); (ii) panfletagem com informações sobre o conselho escolar e exposição de cartazes sobre a referida temática; (iii) bilhete de convocação para uma oficina onde seria discutida a importância do conselho escolar; (iv) realização da oficina. Ressaltamos que os questionários não foram iguais para toda a comunidade escolar, eles foram construídos visando características específicas de cada segmento. Mas, de modo geral, continham perguntas com o intuito de investigar o que a comunidade escolar compreendia sobre gestão democrática na escola,

sobre o conselho escolar, seu papel, importância e quem o compõe, bem como questionava acerca do interesse em participar do conselho.

A aplicação dos questionários se deu conforme cronograma pré-estabelecido, no turno da manhã, durante o horário de chegada dos alunos à escola juntamente com seus responsáveis. A aplicação com os demais segmentos ocorreu até o final do turno daquele dia. Foram sujeitos da pesquisa 3 professoras, 5 funcionários/as, 23 responsáveis por alunos, a gestora e a vice gestora.

Na segunda ação foi realizada uma panfletagem sobre a importância do conselho escolar. No panfleto havia informações sobre como participar do conselho, frases convidativas e estimuladoras, o nome de todos os representantes dos pais no conselho escolar e uma breve referência a respeito do que é o conselho escolar, quem o compõe e qual a sua finalidade. A ação aconteceu no horário de largada dos alunos do turno da manhã e tinha o objetivo de estimular a participação dos pais e responsáveis a fim de contribuir para a democratização na escola.

A terceira ação interventiva contou com a distribuição de convites aos alunos de todas as turmas do turno da manhã. Passamos nas turmas e entregamos pessoalmente, explicando-os que deveriam entregar o convite aos pais ou responsáveis a fim de convidá-los a participarem da oficina que estará descrita na próxima ação. No convite estava discriminado o horário e o local de realização da oficina, um texto curto comunicando o assunto a ser tratado e frases convidativas.

Ainda na terceira ação, confeccionamos previamente cartazes que foram afixados na grade de entrada da escola antes do horário de largada dos alunos a fim de que quando os responsáveis chegassem para buscar seus filhos pudessem observar os cartazes. Eles continham informações sobre a composição do conselho escolar e convidavam para a construção de uma escola pautada na participação.

Na quarta e última ação foi concretizada a culminância do projeto de intervenção com uma oficina que teve por finalidade corroborar para a sensibilização dos pais e responsáveis a fim de que percebessem a sua importância nas tomadas de decisões da escola, pois, muitos pais ainda não entendiam a relevância de sua participação no dia-a-dia da escola e por isso compreendiam que todas as decisões voltadas para as pautas gerais deveriam ser deliberadas apenas pelo corpo docente e pela gestão da escola, excluindo-os assim de todo o processo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos dados dos questionários foi possível notar que a maioria dos pais e funcionários não tinham conhecimento adequado sobre gestão democrática, nem sobre o conselho escolar. No geral, esses segmentos não se reconheciam como parte constitutiva fundamental para atuação deste importante mecanismo de participação. Além disso, muitos desses sujeitos demonstraram não entender a diferença entre conselho escolar, conselho tutelar e conselho de classe. No entanto, a maioria deles demonstrou interesse em participar do conselho escolar, e aqueles que não, alegaram falta de tempo.

A partir dos dados dos questionários preenchidos pelas professoras e pelas gestoras percebemos que esses segmentos eram conscientes do papel e da importância do conselho escolar para efetivação de uma gestão democrática na escola, e para

garantir a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões para o bom funcionamento da instituição nas dimensões pedagógica, financeira e organizacional. Assim, pudemos confirmar a validade da intervenção junto aos pais, conforme planejado.

Com a panfletagem foi possível perceber a curiosidade dos pais à medida que perguntavam sobre informações contidas no panfleto e se haveria uma reunião para discutir mais profundamente do que se trata o conselho escolar. Além disso, foi possível verificar que toda a movimentação causada pelas nossas ações na escola, estava sendo notada e bem recebida pelos pais, estimulando dessa forma uma intervenção mais rica e proveitosa.

No que diz respeito à oficina, esta foi dividida em cinco momentos, respectivamente: (i) apresentação das autoras do projeto; (ii) dinâmica de grupo; (iii) apresentação expositiva com apoio de slides sobre o conselho escolar; (iv) fala da gestora e dos representantes dos pais no conselho escolar; (v) coquetel de encerramento.

No momento da dinâmica de grupo foram distribuídas bexigas a todos os pais propondo que escrevessem nela o papel da gestão escolar. Feito isto, foi formado um círculo onde a gestora esteve no meio para que todos os pais jogassem as bexigas para o ar simultaneamente, e a gestora ficou com a tarefa de segurá-las sem que deixasse-as cair no chão. Obviamente a gestora não conseguiu cumprir a missão de não deixar nenhuma bexiga cair no chão devido a quantidade demasiada. Em função disto a dinâmica mudou e os pais ficaram com a tarefa de ajuda-la nesta missão, alterando então o desfecho da história ao passo que desta forma foi possível manter todas as bexigas seguras.

Com isso, foi possível uma reflexão bastante formidável no que diz respeito à presença dos pais na vida escolar das crianças, pois os mesmos afirmaram que reconheciam que a equipe gestora sozinha não conseguia tratar detalhadamente de cada criança e de todas as demandas administrativas, pedagógicas e financeiras, necessitando então do apoio dos pais e responsáveis nesta difícil tarefa.

Em seguida, foi realizado o momento da apresentação sobre o conselho escolar. Para isso, foi construído um slide com base em informações que contemplassem as dúvidas dos pais, constatadas durante a análise dos dados dos questionários aplicados na primeira ação interventiva. O que é o conselho escolar? Qual sua função? Qual a importância? Por que e como participar? Foram algumas das questões abordadas durante a apresentação. Este foi um momento de troca de aprendizagens onde os pais participaram bastante e se mostraram atentos a todas as informações, fazendo questionamentos e colocações.

No 4º momento, a gestora juntamente com os representantes dos pais no conselho escolar se posicionaram e reafirmaram a importância deste mecanismo de participação e de gestão democrática na escola. O 5º e último momento ficou destinado para o coquetel de encerramento.

Consideramos o modelo de gestão democrática como o mais adequado para a efetivação de uma gestão pautada na participação, porque corrobora para a descentralização do poder nas tomadas de decisões da figura do/a gestor/a, distribuindo-o para os demais segmentos que compõem a comunidade escolar, a fim de que se reconheçam também como sujeitos detentores de poder.

Segundo a trajetória histórica mencionada por Silva e Lima (2012), os colegiados foram criados como mecanismo para garantir a execução de uma gestão democrática, assegurada pela constituição de 1988 e pela LDB 9.394/96. Para isso, os conselhos

escolares contam com a participação representativa de pais, professores, estudantes, funcionários e de membros da comunidade. Percebemos ainda que as gestoras e as professoras alcançadas durante a aplicação dos questionários reconheciam o conselho escolar como “instância máxima de decisões no interior da escola” e que se constitui como espaço de debates e discussões para tomada de decisões e para reivindicação dos interesses de toda a comunidade escolar, confirmando então, o conceito trazido no trabalho de Silva e Lima (2012).

A proposta de estágio e de intervenção em gestão escolar dá aos estagiários a oportunidade de aproximar-se daquele que pode ser seu futuro ambiente de trabalho, possibilitando observar o exercício da profissão em situações reais de trabalho nas diferentes áreas em que o pedagogo pode exercer sua função. A proposta de intervenção em gestão escolar nos permitiu vivenciar o que está descrito no trabalho de Batistão (2013) “acompanhar e observar como o pedagogo se movimenta nestes espaços e coordena as ações dos diferentes profissionais envolvidos no processo educativo” (p.20).

Além disso, ainda com base em Batistão (2013), a proposta de intervenção nos permitiu contribuir com a escola-campo ao levarmos conhecimento acadêmico para ser discutido dentro da escola. E que apesar de ter sido levado, também, em forma de oficina, não foi imposto de maneira que venha definir como deve ser realizado o trabalho da escola. Essa contribuição em mão dupla só foi possível porque o foco da nossa observação e intervenção estava direcionado para as experiências e as aprendizagens que a escola podia nos proporcionar e para a possibilidade de ampliar a participação dos pais na organização da escola. Ou seja, adotamos o que sugere Lima (2008) a mudança de foco, que normalmente, está voltado para os fracassos encontrados na escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a prática de estágio aliada à pesquisa do tipo intervenção propicia espaço para reflexão, pois, podemos por em prática a teoria e analisar a prática a partir da teoria. Foi possível fazer levantamento de dados para obter informações sobre a comunidade escolar. Para isso, utilizamos instrumentos de coleta de dados, cruzamos e analisamos esses dados, o que configura pesquisa.

O estágio supervisionado em Gestão Escolar é de suma importância, pois implica de forma muito eficaz na formação do futuro pedagogo. Por meio deste, foi possível obter uma rica experiência através do contato direto com uma gestão escolar, entender sobre suas dimensões pedagógicas, e ainda aplicar um projeto de intervenção, ampliando assim nossos conhecimentos.

Durante as observações e intervenções feitas na escola, ficou explícito que a gestora esforça-se para desempenhar uma gestão democrática, descentralizando o poder e oportunizando a comunidade a ter conhecimento sobre a importância da participação de todos para o bom andamento da escola, mesmo que muitos pais e responsáveis ainda a vejam como autoridade máxima e detentora do poder.

É possível constatar aspectos desta gestão democrática de variadas formas, uma vez que a gestora estava neste cargo por ter sido eleita pela comunidade, a preocupação que ela demonstra em relação ao fato de a comunidade escolar não ter uma participação eficaz e a própria problemática apresentada por ela a ser nosso tema de intervenção.

Desta forma, compreende-se que a mesma se empenha em fortalecer o conselho escolar trazendo a comunidade para a escola, instigando desta maneira, a participação dos pais e responsáveis.

“Infelizmente” o conselho escolar foi formado antes da culminância do projeto e por isso, sem a realização de eleição (apenas por adesão), pois é necessário que haja o Conselho Escolar e para tanto a gestora consultou pais mais ativos para que estes fizessem parte do conselho escolar. Face a isto, ficamos extremamente satisfeitas com a culminância do projeto levando em consideração o interesse dos pais em questionar sobre como participar, se candidatar, formar chapas e assim vir a ser conselheiro escolar.

Diante do exposto, afirmamos satisfação em ter concluído um projeto voltado para a construção de uma gestão democrática e descentralizadora, corroborando para efetivação do conselho escolar e a imprescindível participação dos pais e responsáveis nas pautas gerais da escola como um todo.

REFERÊNCIAS

BATISTÃO, Marci. **Estágio supervisionado em gestão da educação escolar**. Revista eletrônica pró-docência/UEL, Londrina, vol.1, n.4, p.15-23, jul./dez. 2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf>>

LIMA, M.S.L. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

SILVA, M. T. da; LIMA, M. G. F. de. **A pesquisa na mediação do estágio supervisionado em gestão educacional**. In: Fórum Internacional de Pedagogia, 4º ed., Parnaíba, PI. Campina Grande, Realize Editora, 2012. p. 1-14.

CAPÍTULO 2

A PSICOPEDAGOGIA E A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/08/2020

Nivaldo Emídio Moreira

Acadêmico do 4º período do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia – polo de Igarapava-SP nivasnem@gmail.com

RESUMO: Com o avanço das pesquisas na área da Neurociências, podemos determinar os princípios diferenciais entre “Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia”. Obstante, determinar qual melhor ciência, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, para uma contribuição educacional seria de uma atuação ética bem decrépita para o contexto educacional vigente. Isto porque é de unanimidade dos educadores, os que estão realmente comprometidos com a aquisição de novos saberes, que quanto mais informações neuropsicopedagógicas e psicossociais os educandos obtiverem mais oportunidades de melhoria no avanço do ensino-aprendizagem educando, terão mediante os conhecimentos da Psicopedagogia e da Neuropsicopedagogia. Logo, podemos precisar que Psicopedagogia é a conjunção de duas áreas do saber: a psicologia e a pedagogia; portanto, isso nos leva a entender o processo do ser humano a assimilar e a construir o conhecimento, intervindo em suas dificuldades de aprendizagem, sem detença. Já a Neuropsicopedagogia, apodera-se de conhecimentos da neurociências e, com isso, dispõe de uma gama de testes e recursos diferenciados, que garante intervenções e

avaliações mais precisas e mais eficazes. Neste contexto, para substancializar uma escola focada no discente, então devemos rechaçar as enormes pressões da atualidade para a uniformidade, ou seja, “ser padrão”. Assim, poderemos, mediante a aplicação da Psicopedagogia e da Neuropsicopedagogia, formar seres “humanos” pensantes, livres, críticos, criativos, conscientes e participativos na construção de um mundo melhor. Desde então, atribuir à educação, como momento essencial de desenvolvimento do ser. Portanto, concerne às instituições educacionais fomentar projetos e/ou programas de incremento à Formação Continuada de Professores, nestas áreas de conhecimento, promovendo, assim, o aperfeiçoamento do grupo docente das escolas, fazendo com que as atividades docentes tornem-se mais construtivas, perfazendo uma educação de maior alcance social, focada no desenvolvimento completo do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia.

ABSTRACT: With the advancement of research in the area of neuroscience, we can determine the differential principles between “Psychopedagogy and Neuropsychopedagogy”. However, determining which best science for an educational contribution would be a well-described ethical act for the current educational context. This is because it is unanimous of the educators, those who are really committed to the acquisition of new knowledge, that the more neuropsychopedagogical and psychosocial information students get, the more opportunities for improvement in the

advancement of teaching-learning they will have through the knowledge of Psychopedagogy and Neuropsychopedagogy. Therefore, we may need to say that psychopedagogy is the conjunction of two areas of knowledge: psychology and pedagogy; Therefore, this leads us to understand the process of the human being to assimilate and build knowledge, intervening in their learning difficulties without stopping. Neuropsychopedagogy, on the other hand, takes knowledge of neuroscience and, thus, has a range of differentiated tests and resources, which ensures more accurate and effective interventions and evaluations. In this context, to substantiate a student-focused school, then we will reject today's enormous pressures for uniformity, that is, "to be standard". Thus, we can, through the application of Psychopedagogy and Neuropsychopedagogy, form thinking, free, critical, creative, conscious and participative human beings in the construction of a better world. Since then, attribute to education as an essential moment of the development of being. Therefore, it concerns the educational institutions to foster projects and / or programs to increase the continuing education of teachers in these areas of knowledge, thus promoting the improvement of the teaching group of schools, making teaching activities more constructive, making them a broader social education focused on complete student development.

KEYWORDS: Continuing Education, Psychopedagogy, Neuropsychopedagogy

1 | INTRODUÇÃO

Quem ainda não vivenciou, na escola, as conversas entre os professores, no seu dia a dia, ou quando em atividade de Formação Continuada, comentários como: "não sei o que estes meninos vêm fazer na escola, não querem nada com nada? São um bando de desinteressados, não sabem nada!

A partir desses relatos concretos, torna-se claro que os alunos com dificuldades de aprendizagem, na concepção atual, "baixo Q.I, diferenças individuais de capacidade, desinteresse ou desmotivação; resumindo: o aluno ainda é o responsável pelo seu fracasso escolar" (MELCHIOR, 2004, p. 24). Sendo assim, muitas vezes, são considerados por esses mesmos professores como alunos problemas, pois esses professores não respeitam o singular de seus alunos

Há décadas, estes mesmos professores participam da formação continuada na escola, que outrora recebeu outras denominações. Mas que formação continuada é essa? O que de novo estão propondo nessa formação continuada?

O mundo globalizou, a sociedade mudou, porém a educação continua nos mesmos moldes da escola de décadas atrás. Dessa forma, a *Psicopedagogia*, "área de estudo da neuropsicologia que avalia, diagnostica, estuda e intermedia diante da aprendizagem do aprendendo, suas complexidades psicossocial no processo das dificuldades do ensino aprendizagem, faz: A **Psicopedagogia**, interligando Psicologia e Pedagogia, como ferramenta pedagógica na formação continuada do professor e estabelece um segmento para analisar como os seres humanos constroem seus conhecimentos e, em seguida, apontar melhores estratégias e ferramentas para favorecer o aprendizado.

Este artigo tem como objetivo desenvolver, no professor, um novo **olhar** frente ao ensino-aprendizagem de seus alunos, em um contexto escolar e social, pois perfaz sua transformação por meio do conhecimento da além psicopedagogia. A **Neuropsicopedagogia**, interligando neurociências, psicologia cognitiva e pedagogia, auxilia melhor, professores e educadores, a compreenderem melhor como funciona o cérebro de uma criança e de um

jovem, pois todo aprendizado do ser humano, está conectado operacional e funcionalmente ao Cérebro. Já que

“O educador trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante a si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando,” (Freud, 1903).

Dessarte, novas formas de ensinar surgirão, ou seja, o (re)pensar para a construção de uma nova escola, garantindo, assim, o desenvolvimento social, emocional e afetivo da criança e do jovem, principalmente os que ainda estão na educação infantil.

2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação Continuada de Professores delonga-se precariamente desde o Império, quando o Imperador Pedro I assinou uma lei de criação de escolas primárias. Portanto, por falta de “mão de obra” professores e “questão financeira”, a lei não prosperou. Diante desta falácia, o governo imperial não teve outra alternativa, senão descentralizar a educação, autorizando as províncias instituírem escolas de educação básica, isto é, naqueles tempo, a educação popular. Mas como manter as escolas sem professores?

Para solucionar este problema, os governantes das províncias, iniciaram um período de escolas normais. Com isso, a “Formação de Professores” surge pelas mãos de instituição mais frágil e pobre do país: as Províncias.

O mundo contemporâneo, há algumas décadas, está em transformação e, a partir do início do Século XXI, essas transformações, estão acontecendo a passos acelerados, determinando, assim, um mundo de incertezas. Essas transformações, aceleradas no desenvolvimento social e econômico tem como fator fundamental elencado no novo capital o “conhecimento”. Economicamente, podemos dizer que isso gera e agrega valor neste “produto” ou ao “serviço” desse conhecimento.

Neste contexto de transformações do mundo contemporâneo, a EDUCAÇÃO não pode, e sim deve acompanhar o ritmo frenético para a formação de novos cidadãos, utilizando a escola como base; conseqüentemente, o ensino aprendizagem, por meio dos professores/educadores. Já em 2005, um levantamento de políticas referente aos professores de educação básica feito junto a 25 países membros pela, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, demonstrou que:

(...)...existe atualmente um volume considerável de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Existe também considerável evidência de que os professores variam quanto à sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e nem todos conseguem ser bons professores e manter esse padrão ao longo do tempo. No entanto, o enfoque geral para a seleção e admissão de professores tem seguido a tendência de considerar os professores como se todos fossem equivalentes e de focalizar mais a quantidade dos professores do que a qualidade que eles possuem ou podem desenvolver. (OCDED. 2015, p. 12)

Diante do exposto, os professores, como também a sociedade (família), têm como prerrogativa adentrar neste mundo de “hoje”, pois não há como pregar verdades absolutas, tanto científicas, culturais, políticas ou ética diante da realidade. Portanto, faz-se necessário: preparar/formar crianças, jovens e também adultos, para este mundo de “hoje”, isto é, mais versátil, disponibilizando assim informações mais rápidas, infinitas e incertas, pois: *“A própria educação, inclusive já vem se tornando fonte de segregação e tem traçado pontos da sua origem higienista de instituição total. À educação a serviço do capitalismo, lembra-me a pedagogia ao serviço dos mestres.”* (Lucas Andrade, Eduardo, it, 2019, p. 29). E, dentro deste mundo de “hoje”, continua a prática pedagógica da docência de décadas. Assim:

“Nas escolas, as crianças, que não se enquadram nas normas, são rapidamente diagnosticadas como problemáticas, não raro, medicadas. É cada vez maior o número de trabalhos psicopedagógicos em que o rótulo perverso é aplicado, e um comportamento provocativo e desafiador da criança é teorizado como gozo, sem que uma pesquisa mais detalhada da dinâmica psíquica que a afeta seja realizada” (Cecarelli,2010).

Nesta perspectiva, sendo a docência uma atividade desafiadora e complexa, requer do professor um esforço pessoal muito grande e constante, para (re)aprender, inovar, questionar e investigar, uma nova forma de ensinar. Essa nova atitude mudará seu perfil profissional para o mundo de “hoje”, mediante cursos de formação de professores, por meio de novos saberes: a Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia. Esses saberes não só contribuirão para com o professor, principalmente da educação básica, com ações mais efetivas e assertivas, no desempenho de sua atividade docente em sala de aula, como também para o conhecer a si próprio, porque esses saberes, nos cursos de formação continuada de professores, despertaram um novo olhar de como a PSÍQUE e o CÉREBRO dos alunos funcionam. Por conseguinte, dos professores também, pois “ao invés de ensinarmos a mesma coisa da mesma forma para todos, devemos aprender o máximo sobre cada aluno e ensiná-lo de forma que faça sentido à sua maneira particular de pensar.” Desta forma:

[...] A implementação da BNCC apresenta-se como uma oportunidade ímpar para a implementação de uma política de estado que promova o aprimoramento da atuação dos professores em sala de aula vistas a impactar positivamente o processo educativo dos estudantes brasileiros. (CONSED,2017)

Considerando a citação acima, podemos questionar: que oportunidade ímpar é esta? Que aprimoramento é este? Que impacto é este? Então vejamos: a oportunidade ímpar é implementar políticas públicas para cursos de formação continuada de professores, com visão Interdisciplinar/Multidisciplinar, com um objetivo em comum. O aprimoramento é o conhecimento de novos saberes, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, além da Pedagogia, proporcionando ao professor o saber lidar com a complexidade da profissão. O impacto é a revolução da escola, dos currículos e nos conteúdos formativos dos cursos de formação de professores, transformando este professor de **passivo** para **proativo**.

Esses novos saberes, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, têm relevância no mundo- flexível em que vivemos; e a educação, mais do nunca, demanda esses novos

saberes.

Quando falamos de Formação Continuada de Professores, não são apenas as informações, as leituras orientadas, apresentadas nas atividades de “MÓDULO II”, geralmente feitas pela coordenação pedagógica, é necessário informar aos professores sobre os cursos “ON LINE”, os quais direcionam para atender às dificuldades de aprendizagem ou discussão sobre as turmas e/ou alunos problemas em roda de conversa. Formação Continuada de Professores vai muito além do “MÓDULO II”, é adquirir vontade de conhecimento, e sede de saber, ser um “PLUS”, isto é, procurar novos meios e estratégias, para lidar com alunos de variados estilos, como: tímidos, desinteressados, desmotivados, despreocupados, irresponsáveis, distraídos, impulsivos e com problemas psíquico-neuronais. É entender como investiga a psique e o cérebro de cada aluno, respeitando a individualidade de cada um. Isso contribui para um maior comprometimento da turma na realização de atividade durante as aulas.

Diante do exposto, isto é, o contato com a Psicopedagogia, por meio dos escritos de Alicia Fernández, podemos aprender que: “ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimento de mesmo, como sujeito criativo e pensante”. (FERNÁNDEZ, 2001, p.30, apud)

Corroborando com o contexto, a Psicopedagogia não possui um conceito definitivo, contudo, Silva (2010, p. 27-28) diz:

Um campo do conhecimento que, como o nome sugere, implica uma integração entre a psicologia e a pedagogia tendo como objetivo de estudo o processo de aprendizagem visto como estrutural, construtivo e interacional, integrando nele os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do ser humano. A psicopedagogia tem, então, como objetivo, facilitar esse processo de aprendizagem removendo os obstáculos que impedem que ele se faça.

Pelo fato de as escolas estarem em um embate de lidar com as dificuldades de aprendizagem, como também propor uma intervenção que seja capaz de minimizar o problema, surge no Cenário, A Psicopedagogia Institucional, nas figuras do Psicopedagogo e o Neuropsicopedagogo Institucional, ambos contribuindo para uma abordagem, não de intervenção direta no aluno, mas para contribuir na Formação Continuada de Professores, por meio de aportes Multidisciplinares.

A Neuropsicopedagogia, em uma visão mais abrangente, é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da neurociências, que estuda o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, tendo como enfoque a aprendizagem. A Neuropsicopedagogia procura fazer inter-relações entre os estudos das neurociências com os conhecimentos da **psicologia cognitiva, neuropsicologia e da pedagogia**. Então, conforme definição (Luria, 1981), “Neuropsicopedagogia é a ciência que estuda a relação entre o **cérebro e o comportamento humano**”.

Por meio dos saberes da Neuropsicopedagogia, há a possibilidade de compreender e entender como acontece o processamento, conexão, (cérebro / aprendizagem) nos aspectos educacionais de cada ser. Para isso, a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) apresenta uma definição mais centrada da Neuropsicopedagogia:

[...] uma ciência transdisciplinar nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional. (SBNPp, 2014).

O papel da Psicopedagogia e da Neuropsicopedagogia, na formação de professores como professor atuantes diretamente com alunos, é fundamental no âmbito educacional e constitui-se na preparação para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem com maior segurança, pois com um **olhar** Psicopedagógico/Neuropsicopedagógico inserido na sala de aula, estabelece-se uma aprender mais significativo

Neste artigo, salienta-se a importância da Psicopedagogia e da Neuropsicopedagogia na formação continuada de professores, pois, se o professor estiver comprometido, neste contexto, “formação continuada”, proporcionará não só uma melhor compreensão e entendimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, como também perceberá um novo mundo de conhecimento para si mesmo, isto é, seu autoconhecimento.

A Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia interventiva

A Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia na intervenção pedagógica da aprendizagem como ferramenta na formação continuada de professores alavancam novos saberes do mundo flexível, pois o “*educador trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão*”. Desta forma, estes saberes Multidisciplinares fundamentam a prática pedagógica que devem ser executadas nas escolas deste mundo de cultura digital.

Neste contexto é que a formação de professores necessita se reinventar para alcançar um novo modelo de ensino aprendizagem, o qual contempla os alunos na sua individualidade, isto é, conhecer, compreender, entender as dificuldades de aprendizagem de cada um, e não atender apenas uma parcela dos discentes considerada “normal” e sim, os que necessitam de atendimento. Fica evidente, no cenário atual escolar, que os professores, mesmo participando do “Curso de Formação de Professores”, não estão capacitados além dos, desgovernados “recursos pedagógicos”, necessário em sua formação, para atender alunos digamos “fora da curva”, pois a formação de professores atualmente é insuficiente, arcaica e precária, e não há resultados tão positivos. Assim, convoca responsabilidade de descobrir e (re)novar, por meio de uma orientação eficiente, nesta mudança de postura, novas aquisições e competências, para um novo aprendente.

Os professores só poderão atender a essas novas mudanças de postura, buscando novas aquisições e competências para o novo aprendente, se forem devidamente munidos de recursos pedagógicos melhorados pela sua “Formação Continuada”, superando preconceitos e quebrando barreiras para estabelecer tal mudança. Contudo, mesmo adquirindo tais competências por meio da formação continuada, para ajudar nas dificuldades de aprendizagem, estes professores não podem diagnosticar distúrbios e transtornos, pois isto é competência dos médicos, ficando apenas na investigação e na sondagem do problema, sendo mediador juntamente com a equipe multidisciplinar – professora de sala, psicopedagogo, neuropsicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, supervisora pedagógica, psicólogo, familiares, apresentando seu parecer e/ou sua intervenção, “no” e “do” problema. Pois conforme (CORREIA, MARTINS, 2006, p.01): “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem

problemas”.

Com uma “Formação Continuada de Professores”, devidamente comprometida com o ensino aprendizagem, e com um olhar voltado para a Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, torna-se mais fácil o professor identificar as dificuldades defrontadas pela criança, principalmente na pré-escola, estabelecendo, assim, uma intervenção para prevenir e minimizar o fracasso nas séries vindouras, razão pela qual o aluno não é culpado pela sua não aprendizagem. Desta forma, é possível a escola repensar em uma nova atitude, visto que:

Há o perigo de a Escola, diante de qualquer comportamento divergente de seus alunos, encaminhar essas crianças para as classes especiais, sem antes realizar uma reflexão profunda sobre as mesmas. Qualquer rotulação é uma tendência reducionista, pois muitas vezes rotula-se a criança sem que sejam pesquisadas as condições em que o problema ocorreu [...] não se pode, portanto, colocar crianças em classes especiais, sem a indicação da equipe multiprofissional, cuja orientação é imprescindível (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 12).

Contudo, atualmente, nos cursos de formação de professores, há reflexões, como: Quem quer mudanças? “TODOS”. Quem quer mudar? “NINGUÉM”. Obviamente, esta reflexão não acontece somente nos cursos de formação de professores, mas em todo ambiente onde se propõe e/ou se necessita de mudanças. É de extrema importância o profissional da educação estar aberto e comprometido com a mudança para com os novos saberes: Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, porque a primeira infância é o alicerce para a construção do conhecimento futuro da criança, e se estes novos saberes não estiverem bem estruturados nesta fase, poderá haver sérias rupturas que irão ocasionar problemas na aprendizagem no futuro. Retomando assim, o mesmo discurso inicial, dito pelos professores. Daí a importância destes novos saberes. Pois, **“Por trás de cada aluno existe um cérebro e que se faz necessário compreender seu funcionamento para que novas formas de ensino sejam inventadas e reinventadas, proporcionando ao cérebro melhor assimilação e acomodação dessas informações”**. (Howard Gardner)

3 | O OUTRO LADO DA QUESTÃO (UMA REFLEXÃO PROVOCATIVA)

Estamos falando de formação continuada de professores, para que, ampliem seus conhecimentos diante das mudanças do mundo flexível, por meio de novos saberes. Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, oportunizando, assim, o conhecer da Psique e o Cérebro de seus alunos, promovendo, portanto, um ensino aprendizagem inovador. Este é um lado da questão. E o outro lado? Este outro lado da questão é saber e conhecer como está vivendo e/ou sobrevivendo o professor neste mundo flexível: A SAUDE DO PROFESSOR. Então! Como está sua saúde física? Como está sua saúde mental? Como está seu relacionamento interpessoal com os alunos, com os outros professores, sua família, as famílias dos alunos e a sociedade? Conforme Roberto Leão (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE), “Temos uma categoria que sofre muito de estresse pelo número de alunos em sala de aula, pelos salários baixos, pelas difíceis condições de trabalho”. A partir destas indagações, os Cursos de Formação de

Professores podem contribuir para deslindar estas indagações, visto que os saberes e os conhecimentos adquiridos na formação continuada também podem ser aplicados em si próprio, pois, senão, como o professor, e a escola, vão construir o ser do amanhã, se ele próprio e ela própria estão doentes? Plagiando Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”. Assim sendo, cabe ao professor “MUDAR” sua atitude de ser professor e tornar-se professor.

No contexto EDUCACIONAL, o mal estar docente não é algo que afeta somente sua própria vida, suas atividades e anseios e desejos. Como também, segundo Gonçalves (et al, 2008), que é um processo que afeta também a escola como um todo e principalmente os alunos, mesmo que de forma indireta

[...] o cansaço e o desgaste emocional e físico por parte dos professores, ao aproximar-se do semestre letivo vai gradativamente aumentando seu nível de esgotamento, que muitas vezes pode ser sentido pelos alunos, uma vez que este desgaste reflete de forma significativa na aplicação dos conteúdos e aprendizagem dos alunos (GONÇALVES et al, 2008, p. 4604).

Portanto, o outro lado da questão será solucionado com políticas públicas adequadas, além de outros fatores consideráveis, visando também oferecer formação continuada para a saúde do docente. Por conseguinte, um ensinando doente, não pode mediar conhecimento a um aprendiz, já que o educador também faz parte de um processo de participação, superação integração e entrega.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo não é questionar o modelo da “Formação Continuada de Professores”, nem tanto, indicar novas propostas. Porém, abrir um discussão sobre o que se pode melhorar para auxiliar o professor no seu dia a dia na sala de aula com seu universo de seres pensantes, com suas individualidades, aguardando uma resposta para atender a suas indagações, com constantes mudanças, tentando acompanhar o ritmo alucinado deste mundo flexível.

Obstante, sabemos que a Formação de Professores poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional ao despertar a consciência para seu papel social, dentro e fora da sala de aula. Neste contexto, o OLHAR Psicopedagógico e Neuropsicopedagógico, na formação de professores, ainda está distante de uma realidade na educação brasileira. Haja vista o veto integral pelo Presidente da República, da proposta que garantia atendimento por profissionais de psicologia e serviço social aos alunos das escolas públicas de educação básica. O PLC/60 (PL 3.688/2000 da Câmara dos Deputados) foi aprovado em setembro pelos deputados, na forma de um substituto elaborado pelo Senado. Desta forma, cabe a cada órgão institucional, por meio de estratégias, tanto administrativas como financeiras, por meio de parcerias com Universidades e Entidades Privadas, fomentar projetos que culminem em cursos para Formação de Professores, voltado para esses novos saberes.

O outro lado da questão nos remete à saúde do professor, “Mal-estar docente”, a qual está debilitada nos últimos tempos, pois a qualidade dos serviços na área da educação está intimamente ligada às condições que os professores encontram para trabalhar. São várias as causas desse Mal-estar docente, desde a indisciplina em sala de aula, até a falta

de reconhecimento de sua atividade. A partir de então vem a - PROVOCAÇÃO REFLEXIVA! Como um professor doente poderá planejar e ministrar uma aula nesta condição? Fica, portanto, a consideração final para esta indagação.

REFERÊNCIAS

(apud, BOLETIM DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 12).

FERNANDÉZ, Alicia, Os idiomas do Aprendiz (2001)

CECCARELLI, Paulo Roberto, A Nova Ordem Repressiva. Psicologia ciência e profissão, 2010,30(4), 738-751

CONCED, grupo de trabalho formação continuada de professores, (2017, p. 3)

FREUD, Sigmund, Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 13), Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1914)

GONÇALVES et al, 2008, p. 4604 (apud)

LUCAS ANDRADE, Eduardo/Psicanálise e Educação, Divinópolis 2019

SILVA 2010, p. 27-28 (apud disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-psicopedagogia>, visitado em 09/2019

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – (OCDE). 2015, p. 12)

Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, disponível em: <https://sbnpp.org.br>.

Lei, nº 9394 de 20 de Dezembro d 1996.

<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/09/neurociencia-um-novo-olhar-educacional.html> visitado em 10/10/2019

CAPÍTULO 3

BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS PUBLICADAS ENTRE 2015 E 2018

Data de aceite: 01/08/2020

Data de submissão: 22/05/2020

Karolina da Silva Riquelme

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2527793816207782>

Flavinês Rebolo

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7132889814371370>

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo fazer o estado do conhecimento sobre a temática do bem-estar/mal-estar docente. Os estudos sobre bem-estar e mal-estar docente, desenvolvidos nos últimos quatro anos, que foram publicados sob a forma de artigos científicos em periódicos nacionais, indexados na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), foram localizados, inventariados e analisados, destacando-se as tendências teórico-metodológicas e identificando os principais aspectos determinantes do bem-estar e do mal-estar dos professores em seus trabalhos. Dos 25 estudos encontrados nos bancos de dados, 8 foram publicados nos últimos quatro anos (de 2015 a 2018) e constituíram o corpus de análise desta pesquisa. As análises apontaram que os professores, tanto os da Educação Básica como os do Ensino Superior, embora em contextos diferentes, enfrentam os mesmos fatores que podem levar ao mal-estar, como a falta de reconhecimento profissional, a superlotação

das salas, o desinteresse (e muitas vezes desrespeito e violência) dos alunos, os baixos salários, entre outros. No entanto, também foi possível perceber, nos artigos analisados, que as dificuldades e os padecimentos são superados, de certa forma, com a satisfação de poder ensinar e proporcionar uma boa formação aos alunos, sendo que alguns professores expressaram o desejo de permanecer na profissão. Espera-se que este estudo contribua para o conhecimento da forma como a questão do bem-estar/mal-estar docente vem sendo abordada e analisada, teórica e metodologicamente, bem como para identificar possibilidades e necessidades de novas pesquisas nessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente, Bem-estar docente, Mal-estar docente, Estado do conhecimento.

TEACHING WELL-BEING AND MALAISE: AN ANALYSIS OF RESEARCH PUBLISHED BETWEEN 2015 AND 2018

ABSTRACT: This research aimed to assess the state of knowledge on the subject of teacher well-being/malaise. Studies on teacher well-being and malaise, developed over the past four years, which were published in the form of scientific articles in national journals, indexed in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Electronic Psychology Journals (PePSIC), were located, inventoried and analyzed, highlighting the theoretical and methodological trends and identifying the main determinant aspects of teachers' well-being and malaise in their work. Of the 25 studies found in the databases, 8 were published in the last four years (from 2015 to 2018) and

constituted the corpus of analysis of this research. The analyzes showed that teachers, both in Basic Education and in Higher Education, although in different contexts, face the same factors that can lead to malaise, such as lack of professional recognition, overcrowding in classrooms, disinterest (and often disrespect and violence) of students, low wages, among others. However, it was also possible to perceive, in the analyzed articles, that the difficulties and sufferings are overcome, in a certain way, with the satisfaction of being able to teach and provide good training to students, with some teachers expressing the desire to remain in the profession. It is hoped that this study will contribute to the knowledge of how the issue of teaching well-being/malaise has been approached and analyzed, theoretically and methodologically, as well as to identify possibilities and needs for new research in this area.

KEYWORDS: Teaching work, Teaching well-being, Teaching malaise, State of knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

Como parte integrante de um projeto maior, intitulado “O trabalho e a vida de educadores brasileiros: um estudo sobre o bem-estar e o mal-estar docente com os professores do Museu da Pessoa”, este estudo aborda a temática do bem-estar e mal-estar docente, com uma pesquisa do tipo Estado do conhecimento.

As pesquisas do tipo Estado do conhecimento são constituídas, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), pela “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

Nesse sentido, ao mapear e analisar os estudos já realizados sobre a temática, espera-se contribuir para fortalecer as discussões e o avanço do conhecimento sobre o bem-estar e o mal-estar docente e, ainda, considerando que a gestão das escolas, as condições de trabalho e a formação inicial e continuada dos professores são aspectos fundamentais que intervêm no modo como o professor desenvolve seu trabalho e realiza os esforços necessários às adaptações exigidas pelas mudanças da escola contemporânea, e considerando a importância desses aspectos para a obtenção de bem-estar no trabalho, acredita-se que os resultados desta investigação possam contribuir para um maior entendimento das necessidades e melhorias relacionadas à gestão escolar, às condições de trabalho e à formação dos professores, aspectos essenciais para a criação de práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com as exigências postas à Educação pela sociedade contemporânea.

2 | MÉTODO

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Segundo Ferreira (2002, p. 258) “o estado da arte ou estado do conhecimento tem por objetivo mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”, constituindo-se em análises detalhadas de artigos publicados em periódicos científicos da área da Educação.

Para o levantamento e o mapeamento das produções, foram realizadas buscas em duas bases de dados eletrônicas, a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e foram utilizados os indicadores “bem-estar docente” e “mal-estar docente”, com recorte temporal dos últimos quatro anos, de 2015 a

2018. O levantamento foi realizado, nas duas bases de dados, no período de 08 a 20 de outubro de 2018.

Foram encontrados 25 estudos, sendo que 16 não correspondiam ao período de publicação entre 2015 e 2018; e 1 artigo se apresentava repetido nas bases de dados. Assim, foram selecionados 8 estudos, a partir dos critérios estabelecidos, para constituírem o *corpus* de análise desta pesquisa.

Após o levantamento dos trabalhos, foi feito o arquivamento, quantificação e identificação de cada estudo. As análises dos estudos tiveram como focos principais: os objetivos, os bases teóricas e metodológicas e os resultados das pesquisas, e são apresentadas a seguir.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Quadro 1, são apresentados os estudos selecionados para as análises.

	REFERÊNCIA	OBJETIVOS	MÉTODO E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	SUJEITOS DA PESQUISA
1	CARDOSO & COSTA, 2016	Conhecer a satisfação profissional de professores de nutrição	Qualitativo / Questionário e entrevista semiestruturada	Professores do Ensino Superior
2	SENA, 2018	Revisar e analisar o livro <i>O Nome Atual do Mal-Estar Docente</i>	Qualitativo / Revisão Bibliográfica	Professores da Educação Básica
3	COSME & TRINDADE, 2017	Analisar as tensões e dilemas dos professores	Qualitativo / Revisão bibliográfica	Professores da Educação Básica
4	PEREIRA, 2017	Buscar resposta para o questionamento: de que, afinal, padecem os professores da educação básica?	Qualitativo / Entrevista, diário de bordo e diário clínico	Professores da Educação Básica
5	VIEIRA, GONÇALVES & MARTINS, 2016	Discutir a relação entre processo de trabalho docente e a saúde de professoras.	Quali-quantitativo / Entrevista semiestruturada e Job Content Questionnaire	Professores da Educação Infantil
6	SOUZA & NASCIMENTO, 2015	Compreender como os alunos do curso de matemática percebiam a si mesmos e a profissão para a qual estavam em formação	Qualitativo / (Auto) biográficas	Acadêmicos de Licenciaturas
7	SETTON & VALENTE, 2018	Apresentar o trabalho e a reflexão da Professora Françoise Lantheaume, diretora do ECP da Universidade Lunière Lyon	Qualitativo / Entrevista etnográfica	Professores da Educação Básica
8	SOUZA & COUTINHO, 2018	Descobrir e relacionar as principais queixas, sintomas e diagnósticos expostos em questionários semiestruturados	Quali-quantitativo / Entrevista semiestruturada	Professores da Educação Infantil e Fundamental

Quadro 1 - Apresentação dos artigos selecionados e analisados

FONTE: Quadro elaborado pelas pesquisadoras

3.1 OS ESTUDOS E SEUS SUJEITOS

Sete estudos (Sena, 2018; Cosme e Trindade, 2017; Setton e Valente, 2018; Pereira, 2017; Souza e Coutinho, 2018; Cardoso e Costa, 2016; e Vieira, Gonçalves e Martins, 2016) foram realizados com professores já formados e atuando em diferentes níveis de ensino, Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior. Apenas um estudo (Souza e Nascimento, 2015) foi realizado com acadêmicos de licenciaturas/futuros professores.

3.2 OS ESTUDOS E SEUS OBJETIVOS

As pesquisas buscam compreender as mudanças contemporâneas e as reflexões do professor acerca da profissão, bem como identificar os fatores de satisfação e insatisfação e as consequências para a saúde dos professores.

Cardoso e Costa (2016) buscam reconhecer a satisfação profissional de professores do curso de Nutrição de uma Instituição de Ensino Superior, apontando fatores de satisfação e insatisfação e a visualização de sentimentos para o final da carreira. Ambições, mudanças e dilemas educacionais na contemporaneidade escolar e a reflexão do docente ao ser atingido direta e indiretamente em um contexto social, histórico, profissional e psíquico, que também são discussões observadas por Cosme e Trindade (2017), Pereira (2017) e Souza e Coutinho (2018).

Cosme e Trindade (2017) refletem sobre a natureza do trabalho docente em uma época que as escolas possuem maiores ambições educativas, onde são apresentadas novas exigências e desafios para os professores que precisam lidar com as cobranças profissionais inéditas, levando em consideração seu impacto e importância, significado e amplitude desse trabalho. Por meio dos dados analisados, os autores buscam compreender e identificar, especificamente, se nos trabalhos são estabelecidas relações entre vicissitudes, tensões e dilemas que ocorrem cotidianamente na profissão docente como propiciadores de mal-estar.

A partir da indagação “de que padecem os professores da educação básica?” Pereira (2017) evidencia formas específicas e atuais de sofrimento psíquico, entremeando os territórios da educação e da saúde que toca o mal-estar docente, procurando compreender também o quanto a escola pode estar contribuindo para a baixa coragem moral dos professores.

As multi-causalidades do mal-estar das professoras de primeiras letras e seu adoecimento são abordadas com objetivo de descobrir e relacionar sintomas, queixas e diagnósticos sob os aspectos físicos, psicológicos e sociais, levantados em questionários semiestruturados aplicados e analisadas por Souza e Coutinho (2018).

Vieira, Gonçalves e Martins (2016), Souza e Nascimento (2015) investigam as situações exigentes e conflitantes no cotidiano do trabalho docente e a saúde física e mental dos professores, abordando o uso de psicofármacos e aspectos psicológicos surgidos durante suas atuações e a desconcentração por adversidades presentes na escola, no ambiente familiar e na sociedade em geral. Discutem a relação entre o trabalho e a saúde de professoras na escola contemporânea.

Sena (2018), busca problematizar, a partir da obra *O nome atual do mal-estar docente*, de Pereira (2017), os motivos que levam os professores ao sentimento de menos valia de sua função, tendo por consequência efeitos na saúde mental, levando a um alto uso de psicofármacos.

Setton e Valente (2018) objetivam apresentar as reflexões e o trabalho desenvolvido pela Professora Françoise Lantheaume, diretora do Laboratório Educação, Cultura e Política da Universidade Lumière Lyon, França. Dialogando mais especificamente sobre a religião na escola, laicidade e discriminação e, também, sobre o mal-estar e sofrimento dos professores diante esses aspectos.

A insatisfação antes mesmo do ingresso na profissão docente foi abordada em uma única pesquisa, a de Souza e Nascimento (2015), que diante da alta evasão do curso de Matemática-Licenciatura, visam compreender a maneira como os licenciandos percebiam a si como profissionais, em suas poucas experiências, e a profissão, que foi apontada sob uma ótica preconceituosa e sem perspectivas futuras para um plano de carreira. Também foi objetivado conhecer outras faces além das apresentadas estatisticamente pela instituição para justificar o abandono do curso, como os dados de levantamentos socioeconômicos. Já as discussões em torno da aposentadoria deram-se por uma única pesquisa, a de Cardoso e Costa (2016), observando e objetivando construir um conjunto de convicções que levam os professores a permanecerem na profissão, por maiores que sejam suas frustrações e desconfortos na docência.

3.3 OS ESTUDOS E SUAS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

A abordagem qualitativa foi a mais utilizada, sendo empregada em seis pesquisas (Cardoso e Costa, 2016; Sena, 2018; Cosme e Trindade, 2017; Pereira, 2017; Souza e Nascimento, 2015; Setton e Valente, 2018). Já as abordagens quantitativa e qualitativa, juntamente, foram utilizadas em duas pesquisas (Vieira, Gonçalves e Martins, 2016; Souza e Coutinho, 2018). Pesquisas apenas de abordagem quantitativa não foram encontradas dentre os estudos analisados.

Nos estudos pesquisados foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

Questionário e entrevista semiestruturada, utilizados na pesquisa de Cardoso e Costa (2016) em um estudo social descritivo e exploratório submetido à análise dos conteúdos obtidos. Segundo Cardoso e Costa (2016), que cita GILL (2008) “A pesquisa social é um método de cunho científico no qual adquirem conhecimentos novos no campo da realidade social”, destacando nessa pesquisa o método exploratório.

Os autores destacaram critérios para a seleção dos sujeitos que participaram das investigações, sendo: o professor estar efetivo na instituição, não estando afastado por motivos de férias, licenças médicas, entre outras. Participaram da pesquisa 11 professores com idade entre 29 e 59 anos, sendo 10 do sexo feminino. 81,8% (9/11) possuíam doutorado e 18,2% (2/11) mestrado. Foram realizados encontros com cada professor, com duração média de 40 minutos, onde foi entregue um questionário e após o preenchimento, realizada uma entrevista que

é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas, considerada uma forma de interação social, pois permite a obtenção de informações sobre o que os sujeitos sabem, creem, desejam, sentem, fazem, e como explicam ou respondem as situações que enfrentam. (Cardoso e Costa, 2016).

Por meio do questionário foi realizada a identificação pessoal de cada docente e,

com a entrevista os autores buscaram respostas sobre o nível de satisfação com a carreira, a opção em escolhê-la novamente, ou não, como também o compartilhamento das vivências em momentos de desgaste com o ensino, o que ainda os mantém na profissão e quais as possíveis visualizações de sentimentos para o final da carreira. Essa pesquisa obteve como limitação, segundo os autores, o fato de os resultados não serem generalizados em um estudo qualitativo, com amostra não representativa.

A entrevista semiestruturada também foi utilizada por Vieira, Gonçalves e Martins (2016) e Souza e Coutinho (2018). Além da entrevista, que na dimensão qualitativa se deu a respeito das práticas educacionais que os docentes utilizam diariamente, Vieira, Gonçalves e Martins (2016) aplicaram sobre todo o corpo docente –196 professores que atuavam nas 27 EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, nos meses de maio e junho de 2011– o Job Content Questionnaire, na dimensão quantitativa, com finalidade de investigar as rotinas dos professores que são consideradas um risco à sua saúde. Esse instrumento, segundo Vieira, Gonçalves e Martins (2016), “é composto por 49 questões (versão recomendada) que abordam controle e demanda do trabalhador, suporte social dos cargos de chefia e dos colegas de trabalho, assim como demandas físicas e insegurança no emprego”.

Já a entrevista semiestruturada foi realizada com 14 professoras, uma de cada Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) selecionada. Com as análises foram avaliadas as demandas psicológicas advindas da profissão e o controle obtido sobre essas demandas, dizendo respeito às exigências psicológicas enfrentadas pelas professoras das EMEIs durante a realização de seu trabalho.

Souza e Coutinho (2018) também utilizaram a entrevista semiestruturada, submetida à análise quali-quantitativa, partindo das falas de 32 professores das primeiras letras de três escolas municipais de Olinda em Pernambuco. O critério de escolha dessas professoras foi terem pedido um número maior de afastamentos devido às doenças, entre os anos de 2010 a 2015.

Diferentemente da pesquisa de Cardoso e Costa (2016) onde o critério de escolha dos sujeitos era o professor estar efetivo na instituição e não se apresentar afastado por motivo de doença, férias ou outros fatores. Já os critérios para participação dos sujeitos da pesquisa de Souza e Coutinho (2018) são justamente o oposto: Professores afastados temporariamente ou que tenham retornado à sala de aula, professores que foram readaptados de sua função definitivamente, professores que já se afastaram por licença médica e também os que não se afastaram, todos dentro do período de 2010 a 2015, buscando analisar aspectos da saúde física, emocional e psicológica desses no ensino escolhido.

Revisão bibliográfica, foi utilizada em duas pesquisas por Sena (2018) e Cosme e Trindade (2017). Consecutivamente, abordando pesquisas recentes sobre os dilemas na carreira do professor sob um olhar freudiano, analisando obras literárias qualitativamente. E em uma abordagem de caráter sistêmico, Cosme e Trindade (2017) confrontam ideias de como os professores poderão ser abalados futuramente com as transformações ocorrentes no mundo, tendo por uso 16 projetos de pesquisa portugueses publicados no período de 2010 a 2013 e o fim dos anos 1990 e o início do século XXI, permitindo o confronto das pesquisas em dois períodos diferentes, levando em consideração a forma como as

vicissitudes, tensões e dilemas poderão ser modificados com as transformações mundiais, sociais e políticas educativas.

Cosme e Trindade (2017) afirmam ter utilizado os 16 projetos com o objetivo de reflexão “de modo que beneficiasse quer os cuidados metodológicos com que estes foram construídos, quer, ainda, a importância que tais trabalhos assumem na delimitação dos campos de saber”, considerando, além disso, a análise de estudos produzidos por autores de referência, ou orientados por autores de grande vigor, reconhecendo-os como especialistas no assunto. Os trabalhos selecionados foram separados em três grandes grupos: o primeiro sobre a reflexão de trabalhos que se inclinam para o mal-estar docente dos profissionais; o segundo onde as preocupações éticas e os dilemas dos professores são o ponto fundamental das pesquisas; e o terceiro que trata sobre os momentos e as vicissitudes relacionadas aos modos de vida profissional dos professores.

A metodologia utilizada por Pereira (2017), pesquisa-intervenção elaborada propriamente para uma orientação clínica, buscou mostrar “aos formadores e aos gestores educacionais dispositivos possíveis para que a palavra seja liberada, o sintoma seja destravado e a responsabilidade de cada um seja politizada” (PEREIRA, 2017).

Foram utilizadas entrevistas, diário de bordo e diário clínico para registrar informações sobre as queixas de mais de 50 professores, de escolas públicas, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Os autores buscaram estratégias de intervenção que se nivelam à “clínica de urgências subjetivas” (PEREIRA, 2017) que podem ser descritas como:

- (1) localizar a posição subjetiva de quem fala a partir de sua escuta, destacando modos fixos de gozo ou de satisfação pulsional; (2) estabelecer rapidamente as possíveis hipóteses – já que não se tem o tempo da clínica convencional; (3) propiciar a transferência ao longo de todo o processo; (4) suspender as resistências e os semblantes; (5) recortar o caráter repetitivo do sintoma; e (6) intervir pontualmente, sobretudo, por meio de “citação”. (PEREIRA, 2017, p. 74)

Essas estratégias buscam auxiliar o sujeito a formalizar seu sintoma, proporcionando um “destrave de identificação para se alcançar algum modo de elaboração subjetiva” (PEREIRA, 2017). Dessa forma o professor consegue que seja identificado sua condição sintomática.

Souza e Nascimento (2015) utilizam o método de (Auto)biografia, identificando o comportamento de docentes ainda em formação para compreender a perspectiva desses em relação a si como profissionais e as perspectivas futuras como professores. Foram desenvolvidos encontros para que houvessem anotações e discussões que foram gravadas acerca da temática. Segundo os autores,

Com relação à formação docente, as pesquisas biográficas e autobiográficas – doravante (auto)biográficas –, com o uso de narrativas escritas ou orais, são apresentadas como capazes de emergir as representações que o professor, ou o futuro professor, tem sobre a sua profissão, as práticas pedagógicas, a trajetória acadêmica, as projeções quanto ao futuro, além das diversas escolhas que fez ao longo de sua vida. (SOUZA E NASCIMENTO, 2015, p. 74)

Dessa forma, os estudantes de Licenciatura em Matemática escreveram relatos autobiográficos e, posteriormente, foram realizadas discussões em grupo sobre as mesmas temáticas expostas durante as narrativas. Essa pesquisa foi vista como qualitativa, compreendendo que a abordagem deu ênfase à compreensão dos comportamentos a partir dos apontamentos dos sujeitos investigados.

A entrevista etnográfica utilizada por Setton e Valente (2018), observando e buscando responder questões sociais em que os professores estão inseridos, como religiosidade e preconceito, por meio de conversas e reflexões com a Professora Pesquisadora Françoise Lantheaume, diretora do Laboratório Educação, Cultura e Política (ECP), DA Universidade Lumière Lyon 2, França.

4 | BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS APONTADAS NOS ESTUDOS

No estudo de Cardoso e Costa (2016, p. 2357), que trabalhou com professores do Ensino Superior, são considerados “fatores de satisfação: realização de uma vocação, atividades de pesquisa e extensão, desenvolvimento e reconhecimento dos estudantes e sociedade, aprendizado, autonomia, flexibilidade e relacionamento com os alunos”. 72% dos professores entrevistados dizem estar satisfeitos, mantendo-se positivos para continuar e não abandonar a profissão. Entre os fatores de satisfação, chama a atenção a contribuição para a formação de profissionais qualificados e, também, ter a possibilidade dentro da carreira de poder estudar e aprender mais, possuindo flexibilidade e autonomia para fazer o que realmente gosta (que é dar aula). Já, entre os fatores de insatisfação relatados pelos entrevistados são destacados o excesso de trabalho, juntamente às atividades extras que lhes são atribuídas, o desinteresse nas aulas demonstrado pelos alunos e o grande número de estudantes em uma única sala. 45,4% dos professores falam que se visualizam em sala de aula mesmo após a aposentadoria, e 36,4% dizem que terão sentimentos de realização, satisfação e felicidade chegando ao final da carreira.

Cardoso e Costa (2016) concluem que “a satisfação dos docentes de nutrição está relacionada com a docência propriamente dita e que a insatisfação relaciona-se com as condições de trabalho no ensino superior” como também é entendido que a satisfação maior é relacionada às realizações pessoais, um trabalho que promove autonomia e a possibilidade de novos conhecimentos. Nesse sentido, os autores afirmam que não é suficiente a diminuição dos fatores que causam o mal-estar, e sim, faz-se necessário estimular os fatores de satisfação para que o docente possa desfrutar com conforto do início, meio e fim de sua carreira.

Sena (2016) observa que muitos professores têm se afastado de suas atividades com licenças médicas, e outros são afastados de suas funções laborais das escolas, devido aos confrontos com alunos e as diversas dificuldades encontradas em sala de aula. Esses afastamentos são identificados atualmente junto com as mudanças que afetam direta e indiretamente a escola e os professores, notando “que aí reside também uma singularidade, certo modo particular, e não universal, com o qual cada professor responde a essas demandas dentro de um contexto de vulnerabilidade psíquica, social e histórica.” (SENA, 2016). Para a abordagem desses assuntos, Pereira (2017) que foi focalizado no estudo de Sena (2016) faz uma crítica aos reduzidos números de estratégias e

metodologias utilizadas nas pesquisas sobre os professores que se tornam convencionais, como entrevistas, grupos focais, estudos de caso, entre outros, que acabam não adquirindo amplo alcance e restringindo-se às publicações. Assim o autor convoca o pesquisador a se aventurar em novas ideias e perspectivas para compreensão do mal-estar docente por meio de análises clínicas. Tornando a falar dos fatores de mal-estar, assim como o estudo de Cardoso e Costa (2016), apesar do sofrimento muitos professores desejam permanecer na docência.

a escola como lócus onde as queixas inscrevem-se; a escola como índice da repetição com a qual os professores encontram-se num palco atravessados pelos excessos do imaginário, pois atuam e gozam, e o sintoma é, às vezes, nomeado como depressão, levando-os a um sentimento de impotência e de utopia; e, por fim, muitos professores estavam fixados, aderidos às categorias biomédicas que ajudaram alguns deles a obterem a licença médica ou afastamento. (SENA 2016, p. 7)

Esses são os fatores que representam a insatisfação abordada no livro *O nome atual do mal-estar docente*, de Pereira (2017), utilizado no estudo de Sena (2016), em que as doenças são vistas como um refúgio e os psicofármacos são “aliviantes” diante as grandes cobranças que lhes surgem durante a carreira.

A sensação de impotência profissional como fator de insatisfação é discutida nos resultados dos estudos de Cardoso e Costa (2016), Sena (2016) e Cosme e Trindade (2017) e se relaciona às dimensões curriculares e pedagógicas, associadas aos desafios e exigências confrontados cotidianamente pelos professores. Quando Cosme e Trindade (2017) abordam as preocupações éticas e os dilemas profissionais dos professores identificados nos estudos consultados, “corroboram a hipótese de que a vida dos professores, do ponto de vista da das exigências, desafios, dificuldades e sucessos, não pode ser dissociada da atividade curricular e pedagógica que esses professores desenvolvem.” (COSME E TRINDADE, 2017)

Foi observada a recorrência do tema “depressão”, nos estudos analisados nesta pesquisa. Os estudos de Sena (2018), Cosme e Trindade (2017), Vieira Gonçalves e Martins (2016), Souza e Nascimento (2015), Setton e Valente (2018) e Souza e Coutinho (2018) abordam a questão da depressão apenas citando-a ligeiramente, sem aprofundamento.

Já no estudo de Pereira (2017) os sintomas da depressão aparecem de forma mais detalhada, durante as orientações clínicas, o que leva o autor a concluir que há uma “fuga para doença”, expressão freudiana que está sendo reatualizada, e que seus sintomas não são propriamente causados pelos alunos. Segundo o autor, os professores nomeiam a si mesmos com o seu sintoma “eu *sou* deprimido” quando deveria dizer “eu *estou* deprimido (e não poderia estar)”. O estado depressivo como fuga do professor é uma medida protetiva contra a urgência do desejo do outro, como a difícil relação com os alunos, cumprimento de programas e projetos governamentais.

Cardoso e Costa (2016) lembram, a partir de suas análises, que a satisfação maior é relacionada às realizações pessoais, que não são concluídas por causa da fuga para depressão. Do mesmo modo para Souza e Coutinho (2018), além de abordarem a depressão em sua pesquisa, descobriram múltiplas causas, frequentes e recorrentes, que produzem o mal-estar docente nas dimensões físicas, mentais e sociais. A característica

de “recorrente” dada às causas do mal-estar é tomada como aplicável em toda bibliografia utilizada nesta revisão, já que os fatores de padecimento são os mesmos, ainda que o cenário seja outro.

Vieira, Gonçalves e Martins (2016), consideram que a ideia de doação e sacrifício no magistério, visto como sacerdócio, é naturalizada, e consideram que o sentimento de mal-estar docente é um dos principais motivos para a licença de saúde dos professores da educação básica. Nos dados dos questionamentos feitos, são observados profissionais que acreditam ter um alto nível de especialização e autonomia laboral, podendo ser considerado um fator de satisfação. Também há o sentimento de insuficiência na visão de que a carreira na educação infantil não é propícia à promoção, as condições de trabalho como o grande número de alunos nas salas de aula e a compra de materiais escolares com o próprio salário, tudo isso, e entre outros, tem aumentado o mal-estar docente.

A pesquisa de Souza e Nascimento (2015) é distinguida neste estudo pelo fato de explorarem os preconceitos com a docência e o mal-estar docente antes mesmo do ingresso na profissão, considerando as frustrações e impossibilidades de realização profissional por meio das expectativas dos alunos de Licenciatura em Matemática. Para tanto, com os resultados das entrevistas, é visto que muitos dos acadêmicos pensam em abandonar o processo de formação na docência, outros projetam suas vidas como professores, mestres e doutores. Souza e Nascimento (2015) citam que “Os problemas que afligem a profissão docente estão ligados à origem, ao desenvolvimento histórico e à desvalorização social dessa profissão” (SOUSA, 2001).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitem afirmar que ainda há, na área da Educação, um pequeno número de estudos sobre o bem-estar e o mal-estar, considerando a relevância dessas temáticas, principalmente pelo grande número de pedidos de afastamento ou licença médica dos professores, fato esse divulgado corriqueiramente pelas mídias.

Dos 25 estudos encontrados nos bancos de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), 16 não foram publicados nos últimos quatro anos (de 2015 a 2018), 1 se apresenta repetido, e 8 constituíram o corpus de análise desta pesquisa.

Nos estudos há pontos convergentes, como, por exemplo, os fatores de satisfação, relacionados à autonomia, ao prazer em proporcionar o desenvolvimento de indivíduos em meio à sociedade, à mediação do conhecimento e ao aprendizado, apontados pelos sujeitos desses estudos, bem como os fatores de insatisfação, relacionados à carga horária excessiva, salários baixos, infraestrutura do ambiente escolar péssima, desvalorização e não reconhecimento por parte dos alunos, gestores e sociedade, fatores que levam alguns professores ao desencanto com a carreira e a busca por outras áreas de empregabilidade.

Outras ideias comumente presentes nos estudos, em especial os que realizaram contato direto com os professores por meio de encontros e entrevistas, são as queixas sobre os “danos” à saúde mental, física e social em decorrência das condições de trabalho em que se encontram. Os sintomas como ansiedade, irritabilidade, dores e má digestão são alguns dos fatores que os professores relatam e associam ao desconforto e mal-estar, levando aos possíveis afastamentos da sala de aula. Há também o sentimento de

medo, por parte de alguns professores, ao voltarem às salas de aula, em consequência da exposição à violência escolar e desrespeito por parte dos alunos, embora grande parcela desses docentes se mantenha empenhada em suas práticas, para produção de melhores resultados em seus trabalhos.

Conclui-se que os professores, tanto os da Educação Básica até os do Ensino Superior, embora em contextos diferentes, enfrentam os mesmos fatores que podem levar ao mal-estar, como a falta de reconhecimento profissional, a superlotação das salas, o desinteresse e, por vezes, o desrespeito e violência dos alunos, os baixos salários, entre outros. No entanto, também foi possível perceber, nesses estudos analisados, que os padecimentos são superados, de certa forma, com a satisfação de poder ensinar e proporcionar uma boa formação aos alunos, sendo que alguns professores expressaram o desejo de permanecer na profissão. Assim, cabe trazer novamente a fala de Cardoso e Costa (2016) quando afirmam que não é suficiente a diminuição dos fatores que causam o mal-estar, e sim, faz-se necessário estimular os fatores de satisfação para que o docente possa desfrutar com conforto e satisfação, o início, meio e fim de sua carreira.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, C. G. L. do V.; COSTA, N. M. da S. C. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2357-2364, 2016.

COSME, A.; TRINDADE, R. E. A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 565-587, 2017.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

PEREIRA, M. R. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? **Educação em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 71-87, 2017.

SENA, I. de J. O Nome Atual do mal-estar Docente. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, jul., 2018.

SETTON, M. da G. J.; VALENTE, G. A. Religião e educação: um desafio para o trabalho docente – entrevista com Françoise Lantheaume. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

SOUSA, J. M. **As missões (im)possíveis do professor: O bem/mal estar docente**, 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/7.pdf>. Acesso em: 27 de jun. de 2019.

SOUZA, E. M. R. de; COUTINHO, D. J. G. Adoecimento das professoras das primeiras letras em Olinda: sintomas, queixas e diagnósticos. **Educação e revista**, v. 34, 2018.

SOUZA, F. das C, S.; NASCIMENTO, A. S. G. do. A docência nas reflexões de alunos da licenciatura em matemática (Mossoró/RN-Brasil). **Paradigma**, v. 26, n. 1, p. 72-86, 2015.

VIEIRA, J. S. V.; GONÇALVES, V. B.; MARTINS, M. de F. D. Trabalho Docente e Saúde das Professoras de Educação Infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. **Trabalho, educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.14, n. 2, p. 559-574, 2016.

CAPÍTULO 4

EDITH STEIN: UMA ANTROPOLOGIA INTEGRAL COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Data de aceite: 01/08/2020

Vitor Vinicios da Silva
(ISTA/MG)

Titulação: Graduado em Filosofia.

Faculdade: Instituto Santo Tomás de Aquino.

Fonte de financiamento: Instituto Santo
Tomás de Aquino.

RESUMO: Com o advento da modernidade há uma ruptura do sistema heterônomo (normativo) para uma estrutura autônoma, onde não sustenta mais um fundamento último. Assim, o télos humano se dissolve na construção de um novo edifício da modernidade. Torna-se um terreno riscoso e emerge a necessidade de uma nova ontologia do ser, de um télos que oriente o ser humano a obter um novo sentido. Destarte, é necessário retomarmos uma das mais altas indagações filosóficas: O que é o homem? Para, assim, resgatar e conhecer o télos a que se orienta sua natureza e criar respostas para compreender as múltiplas formas de violências que imperam no solo da atualidade. Nessa busca por respostas apontamos para a antropologia da pensadora Edith Stein (1891 -1942), que por meio da fenomenologia apresenta uma antropologia integral em respostas às antropologias reducionistas das ciências novas. A antropologia steniana compreende o ser humano em três dimensões: corpo, psique e espírito, sendo elas intrinsecamente integradas. Essa é capaz de abarcar a estrutura essencial do ser, de mergulhar na profundidade do sujeito tal como ele

vivência seu interior. Na busca por essa nova resposta as indagações de seu tempo sua antropologia converge para uma pedagogia, ou seja, para a formação dos seres humanos. Essa pedagogia terá como guia o estímulo à aceitação, ao pertencimento da alteridade na comunidade. Portanto, mergulhados nesse desafio à contribuição de Edith Stein se torna extremamente preciosa, pois busca entender o que nós somos, o que devemos ser e como devemos agir.

PALAVRAS CHAVES: antropologia. educação. comunidade.

ABSTRACT: With the advent of modernity there is a rupture of the heteronomous (normative) system to an autonomous structure, where it no longer supports a last foundation. Thus, the human télos dissolves in the construction of a new modernity building. It becomes a riscoso field and emerge the need of a new ontology of the being, of a télos that guides the human being to obtain a new sense. Hence it is necessary to take up one of the highest philosophical questions: What is man? In order to recover and know the télos to which its nature is oriented and create answers to understand the multiple forms of violence that prevail in the soil of the present time. In this search for answers we point to the anthropology of the thinker Edith Stein (1891-1942), who through phenomenology presents an integral anthropology in response to the reductionist anthropologies of the new sciences. Stengian anthropology comprises the human being in three dimensions: body, psyche and spirit, and they are intrinsically integrated. It is capable of embracing the essential structure of being, of delving into

the depth of the subject as it experiences its interior. In the search for this new answer the questions of his time his anthropology converges to a pedagogy, that is, to the formation of human beings. This pedagogy will have as its guide the stimulus to acceptance, to the belonging of otherness in the community. Therefore, immersed in this challenge to the contribution of Edith Stein becomes extremely precious, because it seeks to understand what we are, what we should be and how we should act.

KEYWORDS: anthropology. education. community.

1 | MODERNIDADE: UM NOVO PROJETO

É sabido, convencionalmente, que o pensamento moderno é conhecido entre os séculos XVII – XIX (MARCONDES, 1997, p.139). Pensamento, esse, que desponta como um novo projeto ocidental, em que, manifesta-se uma nova ideia de autonomia interpretativa, de atribuição de valores aos objetos ou fenômenos que lhe toca a sensibilidade, e outras mais. Esse novo edifício moderno, no sentido histórico filosófico, nos remete ordinariamente a uma ideia de filosofia moderna, o período em que se inicia depois do Renascimento, a partir do século XVII. O moderno ou a modernidade começa a ser associada há um arcabouço de termos, assumindo uma identidade subjetiva tendo em vista um novo projeto para a humanidade, que consiste num significado positivo.

O moderno, ou melhor, a modernidade, costuma ser associada a alguns termos-chave como razão, ciência, técnica, progresso, emancipação, sujeito, historicismo, metafísica, niilismo, secularização (verbetes relativos). Termos que, para aqueles que se situam na modernidade, assumindo seu ponto de vista, têm um significado positivo [...] (ABBAGNANO,2012, p. 791).

Todavia, esse termo assenta-se em terreno ríscoso, em termos vagos, pois é, ao mesmo tempo, complexo e possui uma gama de sentidos, não conseguindo, assim, abarcar seu significado por inteiro. Desse modo, não temos a pretensão de perscrutar todas as suas definições e indefinições, nosso objetivo é apresentar nosso maior escopo que é a antropologia steniana, ou seja, uma resposta aos grandes desafios que a modernidade promoveu, por exemplo, a perda do *télos* humano, o aniquilamento da alteridade e outros mais.

Intrínseco a esse novo projeto moderno houve-se uma ruptura de um mundo heterônomo (visão normativa – o mundo da *Phisys* dos gregos permeado por uma ordem geométrica invariável) para um mundo autônomo (não necessita de um fundamento último - o próprio homem é o fundamento (SOUZA,2005). Assim, torna-se como ideia central, da modernidade, o progresso da razão, em outras palavras, a convicção de que a razão o levará a uma resignação do mundo e do ser. Dessa maneira, há uma negação do *télos* das coisas, não existe mais um fim, mas há um desligamento desse pensamento à medida que a ciência progride.

Todavia, a casualidade final passa por um rigoroso exame crítico na idade moderna. Existe uma espécie de indeterminação do fim ou *télos* das coisas. Assim, se desejamos obter a certeza do conhecimento, é preciso que nos livremos dos fins e, conseqüentemente, abandonemos a questão do bem. Quanto mais a ciência moderna se desenvolveu, mais o homem foi cortando seus laços com a filosofia e com a teologia. (SOUZA, 2005, p.85)

2 | AS NOVAS CIÊNCIAS

Entusiasmado por todo esse pensamento moderno ergue-se sobre o pensamento ocidental, as novas ciências. Dentre essas, duas correntes tiveram como fito o fundamento de todo saber científico, sendo elas a filosofia positivista, cunhada e desenvolvida pelo pensador Isidore – Auguste-Marie-Xavier Comte (1798 – 1857) que presumia fazer uma revolução no pensamento ocidental e a denominada psicologia experimental. Essa sofre influência do empirismo quando reconhece que o intelecto só pode conhecer o mundo que nos cerca através das sensações do corpo que se transformará em sensações da mente, sendo essa conhecida como psicologismo.

[...] Este termo tem origem no séc. XIX; designa em primeiro lugar qualquer filosofia que assume como fundamento os dados da consciência, como reflexão do homem sobre si mesmo [...] Desse ponto de vista, a psicologia, como descrição da experiência interna, torna-se a única filosofia possível. (ABBAGNANO, 2012, p. 811).

Tanto uma quanto a outra são frutos de uma grande transformação ocorrida no decurso do pensamento ocidental. Essa transformação será conhecida como “Revolução científica”, isto é, o momento, em que a ciência deixa de ser contemplativa, ciência dos antigos, para se tornar uma ciência ativa, dos modernos. Essa ciência ativa rompe com a separação antiga entre a ciência (episteme), o saber teórico, e a técnica (*téchne*), o saber aplicado, integrando ciência e técnica e fazendo com que problemas práticos no campo da técnica levem a desenvolvimentos científicos. (MARCONDES, 1997, p.151)

Assim, temos no século XIX o triunfo do cientificismo, que reconhece apenas a natureza material, ou seja, está embasada na certeza rigorosa dos fatos. Além do que, se reconhecesse como a única fonte explicável do mundo, seja ele dos valores ou dos fatos. Mas, a grande novidade dessa corrente vai mais além, pois postula à crença de submeter todo o conhecimento humano as leis desse novo método.

3 | CRÍTICA AS ANTROPOLOGIAS NATURAIS

Em meio a efervescência dessas novas ciências a pensadora alemã Edith Stein. (1891 -1942) se inquietou com o esteio do pensamento moderno, isto é, as visões que se formaram a partir das novas ciências modernas, mais especificamente, com as visões antropológicas. Essas antropologias são dadas como insuficientes, pois não são capazes de abarcar o homem na sua total complexidade. Por longos anos, segundo Stein, a palavra antropologia foi relacionada como parte de uma ciência natural, sendo vista como uma ciência auxiliadora da medicina, que é uma ciência que “estudia al hombre como espécie, al igual que la zoologia estudia las espécies animales” (STEIN,1998, p.31). Assim, a antropologia natural, a priori, criou-se uma imagem descritiva do homem, isto é, a estrutura do corpo humano, suas funções e suas peculiaridades. Logo, determinando o homem numa unidade, dita como espécie, e passa-se a investigar na multiplicidade de homens a sua diferença entre os muitos. Após essa visão morfológica passamos a uma visão histórica e evolutiva do homem. Nesse passo seguinte são analisados as leis universais e o processo de evolução do homem, que busca determinar quando o homem surgiu no solo

terrestre. Contudo, essa antropologia da ciência natural não é o fundamento pedagógico que Stein procura para seu pensamento. Stein reconhece a validade de se “conocer la estructura, las funciones y las leyes evolutivas del cuerpo humano” (Stein, 1998, p. 33) e do “conocimiento de los grupos humanos, de los pueblos, e etc.” (STEIN, 1998, p.33), porém essas antropologias não conseguem servir de fundamento para uma pedagogia steiniana, por dois motivos: o primeiro é que a antropologia natural ocupa-se do indivíduo como um exemplar da espécie humana, ou seja, não se vê sua característica individual, assim, é inevitável obter uma mal interpretação do homem. O educador deve tratar o “indivíduo como este hombre con su irrepetible modo de ser próprio, y no como ejemplar de um tipo” (STEIN, 1998, p. 34), já o outro ponto é que a antropologia não deve ter obrigação apenas com o indivíduo, mas com as “unidades suprapersonales” (STEIN, 1998), ou seja, tribos, povos, pois cada homem concreto pertence a uma dessas unidades. Mas, como já visto nas ciências naturais não existe essa obrigação.

Para a filósofa há uma formulação de uma ideia reducionista do ser humano, ele é visto apenas como um mero objeto para as ciências naturais. Nessa ótica os sentimentos complexos de sensações orgânicas, o que equivale a considerar as vivências de consciência do sujeito, são dadas como efeito de causas materiais (RUS, 2015, p.28), assim, denominaremos como uma visão reducionista do ser humano, pois o delimita à apenas uma dimensão. Frente a esse pensamento, Stein nos convida a retomarmos uma das mais altas indagações filosóficas: *O que é o homem? O que o distingue dos demais seres vivos?* Para, assim, resgatar e conhecer o *télos* a que se orienta sua natureza e criar respostas para tal e, dessa maneira, apontar novos caminhos ou alternativas para sanar uma cultura de intolerância e da negação da alteridade.

4 | MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Tendo já um fim, Edith Stein necessita de um caminho para chegar à resposta que tanto procura. Ao mesmo tempo, há conjuntamente com essas novas ciências uma florescência de novos pensadores e correntes filosóficas, que, não muito diferente da pensadora, buscam novos caminhos a serem seguidos. Em fase dessas várias correntes, se apresentam dentre elas, o racionalismo (Descartes 1546 – 1650, Leibniz 1646-1716), o empirismo (Locke 1632-1704), o idealismo alemão (Fichte 1762 -1814) e a Escola Fenomenológica com o filósofo Edmund Husserl (1859 – 1938), que como um grande admirador das ciências exatas procurou fazer da filosofia uma ciência rigorosa, colocando como tarefa a busca por uma nova fundamentação última da filosofia, decisiva para o futuro. (HUSSERL, 2002, p.19).

Em conformidade com esse mesmo pensamento, que Stein torna-se aluna do filósofo Husserl elegendo, assim, seu Método fenomenológico como caminho para responder sua maior indagação. Ao eleger o caminho, afirma: “El método con el cual trataré de solucionar los problemas es el fenomenológico. Es decir, el método que E. Husserl elaboró y empleó por primeira vez em tomo II de sus Investigaciones lógicas.” (Stein, 1998, p.49). Assim, tendo como mestre Husserl, exímio pensador, que também com seu método buscou “a fundamentação última no anseio de reorientar os caminhos errôneos tomados por essas ciências naturais” (HUSSERL, 2002, p.19), a filósofa toca no âmago da questão ao ir além de seu mestre, pois entende o método de uma forma singular, ou seja, acredita que o ser

humano não se pode reduzir a apenas ao plano gnosiológico, pois o “eu” é um “eu” que vive, que sente, que pensa, ou seja, é cercado de experiências

Assim, contrariamente à tendência de Husserl de fazer abstração de tudo que há de concreto e de pessoal, Stein na sua reflexão não “fixa apenas no Eu puro¹, mas mostra-se intensamente atenta a profundidade do sujeito tal como ele se experimenta e se vivencia realmente no interior” (RUS, 2015, p.30). Dado esse novo método filosófico denominado como fenomenologia, formamos terreno para nosso fito primordial que é a antropologia steniana.

5 | ANTROPOLOGIA STENIANA

É fato que as antropologias construídas até então, segundo Stein, não abarcam a profundidade do ser humano, caindo, assim, na superficialidade. Todas essas visões de homens construídas pelas ciências naturais, isto é, a visão de homem no idealismo alemão, na psicologia experimental, no positivismo, enfim, todas elas cometem o equívoco de reduzir o homem apenas a tipos morfológicos, históricos e evolutivos, que culminam numa classificação de raças, tribos e outros. Enquadrando também nesse âmbito a uma crítica da filosofia direcionada a visão de homem na filosofia de Heidegger que, segundo Edith Stein, não há um fim a não ser o ser mesmo, permanecendo-se no nada. “[...] Pero no le há sido señalado ningún outro fin que ser él mismo y perseverar en la nada de su ser” (STEIN, 1998, p. 13). Com efeito, Stein conclui que há uma insuficiência nas antropologias que tomam como base as ciências naturais [...] uma visão racionalista, levando em conta apenas o desenvolvimento intelectual da pessoa, reduzindo ou mutilando justamente o terreno da experiência pessoal. (ZILLES, p.372,2017).

A grande indagação de Edith Stein é: “Esta Ciência natural, Morfológico-descriptiva y causal-explicativa? es acaso la antropologia que buscamos como fundamento de la pedagogia? (STEIN, 1998 p.32). Não, pois segundo ela

“[...] una antropologia que proceda conforme al método de la ciência natural no puede responder. Pues para decidir qué atención merecem el individuo, la raza y la humanidad em sus relaciones mútuas es preciso um critério valorativo”. (STEIN, 1998, p. 35).

Diante de todas essas antropologias Stein percebe o limite do conhecimento que tem como base o mundo material, ou seja, que caminha (método) por meio das leis universais não sendo, assim, fiel as peculiaridades de cada indivíduo. A grande indagação feita pela filósofa é realmente una vía de conocimiento que conduzca a la captación de la individualidade [...] (STEIN, 1998, p.37).

Stein, em busca dessa resposta, chega a uma antropologia do espírito, “una ciencia del hombre como persona espiritual [...] que estudia la estructura de todas las realidades espirituales, como son la comunidade, el Estado, el Derecho, etc. Esta antropologia es de outra índole que la científico – natural de la que partimos” (STEIN, 1998, p. 41)

Essa visão antropológica de Stein é integral, compreendida num todo em três

1. “O eu que se experimenta não é o Eu puro, pois o Eu puro não tem profundidade” – Le problème de l'empathie, p. 161. Edith Stein lembra o que é o Eu puro para Husserl: “o puro sujeito de seus atos, sem propriedades humanas. A pessoa mesma, com suas qualidades, seu destino etc., pertence, como as outras pessoas, ao mundo que se constitui em certos atos do sujeito” – La signification de la phénoménologie, p. 12.

extratos: corpo, psique e espírito, que estão intimamente ligados. Assim sendo, fazer-se cego para essa tripartição-unitária é cair na mesmice das ciências naturais.

Dentro dessa ótica, constrói sua antropologia que nos leva a compreender a individualidade humana, e outras palavras, o indivíduo na sua singularidade. Já embrenhados no pensamento steniano apontemos sua concepção de pessoa humana como um ser constituído unitariamente por três extratos, o que já havia sido constatada pelos filósofos gregos, principalmente por Platão e Aristóteles (ZILLES, p. 371, 2017). Contudo, as mesmas são aprofundadas de maneira integrada pela filosofia fenomenológica steniana.

6 I A ESTRUTURA HUMANA SEGUNDO STEIN: CORPO, PSIQUE E ESPÍRITO

Como já dito, a pensadora compreende o homem composto por uma estrutura, sendo essa composta por: corpo, alma e espírito. O homem como corpo é visto como tudo e qualquer matéria que existe, não sendo, num primeiro momento, diferente das outras matérias que aparecem. Desse modo, conhecemos o homem por meio daquilo que se expressa como característica externa, quer dizer, altura, cor dos olhos, cabelo e outros, “por su constitucion corporal el hombre es una cosa material como cualquier otra, está sometido a las mismas leyes y está inscrito en el marco de la naturaleza material” (STEIN, p. 51, 1998).

Porém, o homem extrapola essa dimensão apenas material, pois não é um corpo qualquer como os demais, isto é, não o vemos como apenas um corpo material semelhante a uma pedra, por exemplo, mas é algo também vivo, em que, pode mover-se, sentir e outros. Assim, vemo-lo como corpo físico (*körper*) e como corpo próprio/vivenciado (*Leib*) os quais compõe a dimensão material” (ALFIERE, p.63,2014).

Já o extrato da psique tanto o animal como o ser humano têm uma vida psíquica (ALFIERE,2014, p. 67). O animal sente prazer e desprazer, o homem também, o animal sente dor e o homem também, desse jeito, tanto o homem como o animal são permeados por comportamentos psíquicos. Esses atos podemos denominar como “impulso, dos instintos e das reações” (ALES BELLO, 2006, p.39), que são as sensações e emoções, tanto da alma humana como da alma animal. É válido aqui identificarmos que ter alma para Edith Stein:

“quiere decir posar un centro interior, em el que se percebe como entrechoca todo lo que viene de fuera, y del que procede cuando se manifiesta em la conducta del cuerpo com proveniente de dentro. Se trata de um punto de intercambio, em que impactan los estímulos u del que salen las respuestas” (STEIN, 1998, p.81)

Mas, o ser humano se distingue dos demais animais, pois não tem apenas uma abertura sensitiva. O homem não é submisso às manifestações psíquicas, encontramos na alma humana qualidade acima da dimensão psíquica, ou seja, potencialidades. Encontremos na alma humana outras qualidades que completem a descrição da sua especificidade (ALFIERE, 2014, p. 67). Trata-se do espírito, o homem se difere, dos demais animais, no âmbito do espírito, porém devemos expurgar de nossa compreensão a conotação religiosa do termo, visto que espírito é aquilo que “ordena el material sensible en una estructura

y, al hacerlo, penetra con su mirada en el interior de um mundo de objetos, se denomina entendimiento, o intelecto” (STEIN, 1998, p.146).

É esse extrato que possibilita a pessoa humana ser capaz de refletir e de mudar de direção, em outras palavras, ser um anímico espiritual. Esse é o lugar, onde o núcleo descansa, tem seu lugar próprio, e é nesse lugar que a pessoa humana deve adentrar para tomar decisões, refletir, é o lugar de encontrar-se por inteiro: “Solamente desde él puede el alma adoptar decisiones importantes, tomar partido por algo o hacer donación de sí misma” (Stein, 1998, p. 155)

O espírito, para Stein, é aquele que ordena a matéria, é aquele que com sua vida intencional mira a matéria a partir da sua primeira atividade que é a percepção sensível. Edith Stein denomina o espírito como “entendimento, o intelecto” (STEIN, 1998, p. 146), é aquele que é capaz de experimentar tudo aquilo que provém da vida material. Com o espírito o ser humano é capaz de apreender o fenômeno que parece dar possibilidade ao indivíduo e liberdade de escolha.

7 | UMA ANTROPOLOGIA COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Nessa compreensão é necessário clarificarmos a intrínseca ligação entre ser humano e educação (ou pedagogia), pois como dito acima, Stein buscava uma antropologia que fosse fundamento para pedagogia. A ideia de ser humano proposta pela autora é fundamento para o labor educativo, ou seja, para a ciência da educação. Esse pensamento é “por uma razão bastante simples: a educação é aquilo que põe em marcha, de maneira exemplar, a edificação da pessoa e a manifestação do seu sentido de seu ser (RUS, 2015, p.31). Ao falarmos de educação referimos a “[...] formação dos seres humanos e pressupomos um certo modelo ou ideal a construir seu lugar no mundo. (ZILLES p. 370, 2017). Dessa maneira, a imagem de homem que construímos é crucial para formação do mesmo, ou seja, para sua construção de valores e atuação no mundo em que vive. Assim, afirma Zilles:

“O ideal de humanidade, para a pedagoga Edith Stein, representa uma meta à qual pretende conduzir o educando, despertando e desenvolvendo suas energias individuais, em busca de seu lugar no seu povo e na humanidade, para contribuir na criação do espírito e da cultura” (ZILLES, 2017, p. 374)

Nesta perspectiva entender o ser humano nos leva, conseqüentemente, a entender o terreno, em que se situa o mesmo nos dias atuais. Ora, os desafios que batem a nossa porta são derivações de um processo de constituição do ser humano. Pretender sanar os desafios atuais é, indubitavelmente, voltarmos o olhar para o terreno que o ser humano se forma. O desenvolvimento da pessoa humana depende das condições externas que o permeiam, pois é aquilo que podemos entender como alimento ou estímulo humano, ou seja, são fatores que auxiliam no desenvolvimento. São as denominadas condições ou estímulo para o desenvolvimento interno e externo da pessoa. A semelhança de Edith Stein é uma relação de estímulo – respostas (Stein, 1998, p. 139). Em outras palavras, “en el desarrollo orgánico, las condiciones materiales – suelo, clima, etc, - son determinates, junto a otros factores, para la concreción de la forma. (STEIN, 1998, p. 139).

Para responder a essa pluridiversidade cultural apontamos para o pensamento da

filosofa e teóloga Edith Stein. Para tanto, segundo Stein, é necessário retomarmos esse *télos* da humanidade, dado que todos os seres humanos têm as mesmas raízes, se dirigem a um mesmo fim e estão implicados nesse mesmo *télos*. Além disso, os seres humanos têm uma co-pertência que transcende o tempo e espaço, diferentemente dos animais. O ser humano, distintivamente, dos animais, não está pré-determinado, tem uma múltipla possibilidade de ser. Logo, podemos afirmar que essa grande indagação: *o que é o ser humano?* É o grande eixo que constitui toda obra steiniana e que nos leva a compreender as múltiplas formas de violências que imperam no solo dos dias atuais.

É imperativo que busquemos novas portas para responder os gritos que ecoam na sociedade moderna. Necessitamos de um labor educativo que estimule a aceitação, ou melhor, a co-pertência da alteridade na comunidade. Formarmos seres humanos numa perspectiva intolerante é torná-los seres vivos atrofiados, como nos indica Stein:

Los perros mansos y los gatos que viven encerrados em uma casa y reciben su comida sin tener que buscarla por si mismo, no pueden expresar sus instintos de animales de presa. De igual manera, las capacidades del hombre que no encuentran ocasión para actualizarse pueden quedar atrofiadas. (STEIN, 1998, p.140)

Por conseguinte, é tarefa também da antropologia, embasada no espírito, se perguntar: “en que relación se encuentra el hombre individual com las coletividades a las que pertenece” (STEIN, 1998, p.42). Assim, a filósofa alemã acredita que a organização que respeite a pessoa e permita que se torne seres íntegros seja a comunidade (ALES BELLO, 2006, p.73). Essa comunidade é caracterizada por assumir responsabilidades recíprocas, ou seja, almejando um mesmo fim num projeto em comum. Neste contexto de comunidade podemos ver um projeto em comum a partir de uma união de pessoas, em que respeita a individualidade de cada indivíduo, [...] como um lugar de movimento individual e, assim, de construção de uma nova personalidade que é a comunidade (ALES BELLO, 2006, p.72). Sendo assim, é nesse viés que podemos construir um terreno fértil, em que respeite a diferença na cor, no gênero, na etnia, na orientação sexual, na religião, na cultura e na posição política.

Portanto, mergulhados nesse imenso terreno de incertezas e desafios, em que, nossa esperança é fragilizada pelos diferentes impasses que enfrentamos, a contribuição de Edith Stein se torna extremamente preciosa, pois busca entender o que nós somos, o que devemos ser e como devemos agir.

“A educação é a arte suprema cujo material não é nem a madeira nem a pedra, mas a alma humana (...) É vida interior que é o fundamento último; a formação se faz do interior para o exterior.”

Edith Stein

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, São Paulo: Edusc,2006.

ALFIERE, Francesco. **Pessoa humana e singularidade em Edith Stein: uma nova fundação da antropologia filosófica**. São Paulo: Perspectiva,2014.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**; introd. e trad. Urbano Zilles. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS,2002.

MAHFOUD, Miguel; SAVIAN, Juvenal F. (orgs). **Diálogos com Edith: filosofia, psicologia, educação**. São Paulo: Paulus, 2017.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1997.

RUS, Éric de. **A visão educativa de Edith Stein: aproximação a um gesto antropológico integral**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2015.

SOUZA, José C. Aguiar de. **O projeto da modernidade: autonomia, secularização e novas perspectivas**. Brasília: Liber Livro Editora,2005.

STEIN, Edith. **La estrutura de la persona humana**, trad. de José Marcadomingo. Madrid: BAC,1998.

CAPÍTULO 5

ESCREVENDO A DANÇA: MEMÓRIA, ARTE, ENSINO E CIÊNCIA

Data de aceite: 01/08/2020

Data de Submissão: 06/05/2020

Ana Lígia Trindade

Universidade La Salle
Canoas – Rio Grande do Sul
ORCID 0000-0001-9783-0227

Patrícia Kayser Vargas Mangan

Universidade La Salle
Canoas – Rio Grande do Sul
ORCID 0000-0001-9929-8887

RESUMO: O principal fundamento dessa proposta de abordagem da dança dos pontos de vista do ensino formal/informal, memória, arte e ciência é esclarecer acerca da extrema importância da preservação-construção da memória da dança para o seu reconhecimento como um campo de conhecimento científico, além de sua legitimação como categoria artística, transformação para linguagem artística englobada dentro da esfera da história, sendo realmente sistematizada em uma forma de escrita formal. Com o fato de Cursos Formais de Dança terem aumentado no Brasil, a arte da dança chega ao ambiente acadêmico, necessitando modificação de sua característica de efemeridade e sua tradição oral, além da necessidade extrema de seu desenvolvimento como arte e ciência. Este estudo se propõe a explorar as lacunas dessa arte e incentivar as discussões e reflexões sobre a dança.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, Memória, Ensino formal/informal, Pesquisa.

WRITING THE DANCE: MEMORY, ART, TEACHING AND SCIENCE

ABSTRACT: The main basis of this proposal to approach dance from the points of view of formal/informal teaching, memory, art and science is to clarify about the extreme importance of preserving-building dance memory for its recognition as a field of scientific knowledge, in addition to from its legitimation as an artistic category, transformation into an artistic language encompassed within the sphere of history, being really systematized in a form of formal writing. With the fact that Formal Dance Courses have increased in Brazil, the art of dance reaches the academic environment, requiring modification of its ephemeral character and oral tradition, in addition to the extreme need for its development as art and science. This study aims to explore the gaps in this art and encourage discussions and reflections on dance.

KEYWORDS: Dance, Memory, Formal/informal education. Search,

1 | INTRODUÇÃO

O principal fundamento dessa proposta de abordagem da dança dos pontos de vista do ensino formal/informal, memória, arte e ciência é esclarecer acerca da extrema importância da preservação-construção da memória da dança para o seu reconhecimento como um campo de conhecimento científico, além de sua legitimação como categoria artística, sendo realmente sistematizada em uma forma de escrita formal e para a valorização da área enquanto pesquisa científica e produtora de

conhecimento aplicável em várias outras áreas. Com finalidade de estudo e análise da possibilidade de utilização do ambiente acadêmico e de um ensino formal como agentes transformadores da arte da dança em seus aspectos de memória, arte, história e ciência.

A dança como arte cênica é efêmera, isto é, no momento em que ela se realiza ela também se desfaz, só ficando presente na memória de quem teve a oportunidade de presenciá-la, portanto sua preservação ainda depende muito da memória oral. Com o fato de Cursos Formais de Dança terem aumentado no Brasil, sendo hoje 33 em âmbito nacional com 5 deles no Rio Grande do Sul, a arte da dança chega ao ambiente acadêmico, necessitando modificar de alguma forma sua característica de efemeridade e sua tradição oral, além da necessidade extrema de seu desenvolvimento como arte e ciência.

Vendo, neste contexto, a oportunidade da arte da dança fugir de sua efemeridade através do meio acadêmico e de construir sua memória através do ensino formal, este estudo se propõe a incentivar as discussões e reflexões sobre a dança e explorar as lacunas dessa arte no apoio para o desenvolvimento de seu processo de registro, ensino/aprendizagem e gestão do conhecimento em dança.

2 | ESCREVENDO A DANÇA

A grande necessidade das partituras está ligada à preservação das obras e unificação das estruturas e regras de composição. Entretanto, além deste aspecto, alguns autores apontam outro pensamento que pode revelar que as escritas da dança e da música indicam uma importância fundamental para suas trajetórias (ALMEIDA, 2014). As notações em artes parecem ser mais evidentes e desejadas na história da arte ocidental, segundo Almeida, principalmente naquelas que são performáticas, como a música, o teatro e a dança. No teatro o texto literário é de algum modo sua grafia e na música, a partitura. Contudo a dança teve dificuldade de se estabelecer como categoria artística e acredita-se que este fato dificultou esta arte de criar uma forma de escrita (ALMEIDA, 2014). Na história da dança, várias notações existiram e sucumbiram. Mas algumas permaneceram por algum tempo e tem sua relevância histórica.

Se realizarmos uma análise estético-gráfica das principais escritas, esclarece Mota (2012), elas podem ser consideradas um caminho metodológico para o entendimento da concepção de corpo e movimento existente no momento ou na estética de cada escrita.

3 | DANÇA E ENSINO

Nos contextos europeu ou norte-americano os profissionais da dança costumam desenvolver a prática juntamente à teoria, sendo muito mais fácil encontrar bailarinos, professores ou coreógrafos entendedores de alguma notação coreográfica.

No Brasil, pela tradição, bailarinos mais velhos ensinam os mais jovens. O ensino da dança sempre foi informal, fora da sala de aula. O artista da dança no Brasil pode estudar e se tornar um profissional através de cursos livres nos estúdios, academias, escolas, o que é considerado ensino informal; após muitos anos de estudos e experiência, poderá obter o DRT (registro profissional) através de um sindicato, prestando um exame específico e comprovando algum trabalho na área.

O artista da dança pode se tornar um profissional através de um Curso Técnico

(ensino médio, profissionalizante) ou em Curso de Graduação e/ou Licenciatura em Dança (ensino superior); o ensino técnico e universitário é considerado ensino formal, totalmente fiscalizado pelo MEC. Após conclusão do ensino formal de nível superior, o profissional obtém seu DRT. As escolas, estúdios, academias deveriam ter o papel principal de iniciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança; e os Cursos Superiores teriam como função, ampliar a formação e áreas de atuação deste profissional, oferecendo embasamento teórico, científico, cultural, além da prática artística. Ensino formal e informal - ambos são necessários, complementares e deveriam desempenhar funções diferenciadas, o que é próprio na formação dos artistas das diferentes linguagens.

4 | DANÇA E MEMÓRIA

A dança como arte cênica é efêmera, isto é, no momento em que ela se realiza ela também se desfaz, só ficando presente na memória de quem teve a oportunidade de presenciá-la, portanto sua preservação ainda depende da memória oral. Para Bernard (2001), filósofo francês, na dança, o desejo de memorizá-la pode ser realizado de cinco maneiras distintas: pela notação coreográfica, pela fotografia, pelo vídeo, pelo filme cinematográfico e pelos testemunhos – falados e/ou escritos.

Sabemos que, de um modo geral, no Brasil, não há políticas públicas que valorizem a preservação da dança em instituições de memória. E, mesmo assim, as poucas instituições públicas que existem ainda resistem. Como reflexo dessa falta de acervos públicos, os acervos privados de pesquisadores, críticos e artistas tornam-se públicos e se encontram em domicílios ou sob a guarda de alguém ou de alguma instituição particular. É, evidentemente, sintomática a presença de arquivos privados diante da insuficiência de arquivos públicos. Nesse contexto, é de extrema importância a preservação-construção da memória da dança para o seu reconhecimento como um campo de conhecimento (XAVIER, 2011).

5 | DANÇA COMO ARTE

A história das notações de dança, de certa forma, está ligada à questão da legitimação da dança como categoria artística. Até hoje a grafia da música, apesar de todas as revoluções ocorridas na música moderna e contemporânea, é permanente no processo de ensino desta arte. A dança teve dificuldade de se estabelecer como categoria artística e logicamente de criar uma forma de escrita (BOUDIEU, 1992).

Na história da dança, várias notações existiram e sucumbiram. Contamos hoje com três notações contemporâneas de importante papel na grafia do movimento em diversas áreas. Estas são a de Benesh, a de Sutton (DanceWriting) e a de Laban (Labanotation). A indagação principal é por que tantos pesquisadores da dança entenderam a necessidade de criação de escritas. Sem dúvida a dança perdeu muito da sua história porque não possuía uma forma de registro como ocorreu com a música, praticamente todo o repertório clássico e romântico do balé, em sua forma original, está perdido (BOUCIER, 1987). Obviamente a função de registro das notações é de extrema relevância.

Para Almeida (2014), “a escrita na música foi construtora de uma outra ordem, uma outra lógica, uma outra esfera de raciocínio, criando a condição de possibilidade para

novas estruturas técnico-estética”. Baseados nestes argumentos, pesquisadores em dança acreditam que as grafias criam outra esfera de pensamento, de possibilidades, que tanto a música soube aproveitar. Nesta lógica, uma escrita para dança traria novas possibilidades técnicas, de criação, e novos modos de pensar e analisar o movimento humano.

6 | DANÇA E CIÊNCIA

Apesar da dança ser reconhecida pelo Ministério da Educação “como um curso superior com diretrizes próprias desde a década de 1970” (STRAZZACAPPA, 2002-2003, p. 74), no Brasil, “ela sempre foi compartilhada pela Educação Física e por outras áreas do conhecimento” (EHRENBERG, 2003, p. 46), ou seja, ela pode ser estudada em outras graduações, como é o caso das Artes Cênicas, Educação Artística, Comunicação Social (PACHECO, 1999), Educação Física e Artes Plásticas.

Acabamos por concordar com Fernandes (2009, p. 138), quando afirma que

(...) é necessário o estudo, o reconhecimento e a divulgação de pesquisas pioneiras de movimento, para um maior embasamento teórico-prático dos artistas-pesquisadores em dança, para a valorização da área enquanto pesquisa científica e produtora de conhecimento aplicável em várias outras áreas. O movimento é nosso modo de aprender, viver e relacionar-se, portanto estudos nesta área devem ser reconhecidos, valorizados e estimulados.

Para Fernandes, a aplicação e divulgação de estudos sobre o movimento “beneficiará desde a formação em artes cênicas, a criação de obras inéditas, a crítica, análise e pesquisa em obras cênicas, em especial a dança, até as terapias pelo movimento em faixas etárias e contextos diversos” (FERNANDES, 2009, p. 138).

Contudo Bitencourt (2011, p. 1) traz a tona um questionamento interessante:

Porque pesquisa em arte é um assunto nebuloso? E, no da dança, que no Brasil se entende como área de conhecimento há menos tempo que algumas outras artes, me parece que as pessoas ainda ficam mais na dúvida. No entanto não é raro se ver gente falando convictamente coisas como “isso é pesquisa”, “isso não é pesquisa” (...) Quais são os parâmetros que se está usando para fazer esse tipo de avaliação? Tenho sempre a impressão de que se está usando parâmetros científicos para olhar a pesquisa artística e nunca o contrário.

Para Bitencourt faz sentido que os parâmetros que vem da pesquisa científica sejam os vigentes também na pesquisa em arte, pois a arte como campo de pesquisa é muito recente, sendo ainda um território inexplorado.

Atualmente com a multiplicação dos cursos de graduação em dança, ampliaram-se as discussões e reflexões sobre a dança no Brasil, apesar de serem ainda insuficientes considerando o desenvolvimento de outras artes no país. O interesse dos graduandos em dança em dar continuidade às suas pesquisas através do ingresso em cursos de pós-graduação tem aumentado, entretanto, atualmente no Brasil, existem ainda poucos programas na área. Para ampliação das pesquisas no ambiente universitário, há a necessidade de criação de novos cursos de pós-graduação. Temos ainda pouquíssimos mestres na área e contamos com um quadro ainda menor de doutores. Ainda não existem no Brasil cursos específicos de mestrado em dança (SOUZA, 2014).

71 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos um novo momento na história da Dança no Brasil, com o crescimento de Cursos de Graduação na área. O ensino formal se aproxima desta arte no país e com isso ampliaram-se as discussões e reflexões sobre a dança no Brasil e cresce a necessidade de evolução da área em alguns aspectos como registro-construção de memória, legitimação como categoria artística, inserção na esfera histórica e costume na investigação e pesquisa.

Conforme Cordeiro (1998) as notações de movimento tem objetivo final de experiência prática de registro e leitura do movimento real, para abrir à este um universo comparável ao do som: “O homem foi capaz de explorar o potencial da música somente quando começou a escrever pautas musicais” (HALL, 1959 *apud* CORDEIRO, 1998). Explorar o potencial do movimento é tanto usar sua linguagem como uma forma de comunicação que estabelece ligações entre as pessoas cujos códigos variam individual e culturalmente, quanto estudar estes códigos. Este estudo exige um instrumento de registro e análise, que é a notação do movimento, e um constante treino prático e observação da realidade. Considerando aspectos como a categoria artística e memória da arte, a dança se apresenta como uma área ainda com um longo caminho a percorrer no ambiente formal e científico. Sem tradição em escrita para registro de memória e/ou em pesquisa, a dança apresenta lacunas essenciais para se estabelecer no ambiente acadêmico. Fica evidente a necessidade de mudar a atual situação da dança de ser uma arte que está no nosso corpo e não está no universo científico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcus Vinicius Machado de. **Grafias do gesto**: projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BERNARD, M. **De la création chorégraphique**. Paris: Centre National de la Danse, 2001.

BITENCOURT, Gustavo. **Pesquisa científica, pesquisa em arte e em dança**. 2011. Disponível em: <<http://www.dimenti.com.br/interacaov/criticas/pesquisa-cientifica-pesquisa-em-arte-e-em-danca/>> Acesso em: 30 jun. 2014.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOUDIEU, Pierre. **Les règles de l'art, genèse et structure du champ littéraire**. Paris, Éditions du Seuil, 1992.

CORDEIRO, Analívia. **Nota-Anna**: a escrita eletrônica dos movimentos do corpo baseada no Método Laban. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1998.

EHRENBERG, Mônica C. **A Dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2003.

FERNANDES, Ciane. O perfil de movimento de Kestenberg: categorias de análise e aplicação preliminar em dança. **Revista Poésis**, n. 13, p. 135-144, ago. 2009.

MOTA, Júlio. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Repertório, Salvador, n. 18, p. 58-70, 2012.**

PACHECO, Ana Julia P. **A Dança na Educação Física: uma revisão da literatura.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 21, n. 1, setembro/ 99, p. 117-124.

SOUZA, Maria Inês Galvão; PEREIRA, Patrícia Gomes. **Reflexões sobre dança:** possibilidades de investigação e contribuições para a educação física. Disponível em: <www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/02/maria_patricia.doc> Acesso em: 30 jun. 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na Educação: Discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, jul./jun. 2002-2003, p. 73-85.

XAVIER, Renata. Dança: memória e história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., 2011, Porto Alegre. **Anais...** São Paulo: ANDA, 2011. Disponível em: <www.portalanda.org.br/index.php/anais>. Acesso em: 08 jun. 2013.

CAPÍTULO 6

FILOSOFIA: QUEM É A MULHER NESSE CONTEXTO?

Data de aceite: 01/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020.

Brasilina Bento da Costa

Universidade Estadual do Norte do Paraná
Jacarezinho – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3779592634423330>

RESUMO: O artigo apresenta uma análise da situação feminismo no campo filosófico. Esse tema é importante porque embora a filosofia esteja agrupada, com as disciplinas de humanidades, um campo tradicionalmente considerado feminino, o trabalho mostra que os estudos de filosofia são um campo de conhecimento altamente masculinizado. Desde a década de 1970, os estudos sobre mulheres tornaram cada vez mais comuns e a variável sexo / gênero se pôs em evidência. O que veio a ser chamado de “perspectiva feminista” afeta precisamente a necessidade de incluir essa variável em qualquer abordagem teórica que procure explicar e / ou questionar a realidade. Este artigo, tem como objetivo entender as consequências da irrupção da perspectiva feminista no campo da filosofia. O interesse será especialmente ver a trajetória do feminismo como uma questão de pensamento filosófico e as estruturas de reconstrução que ele oferece para pensar sobre o que não é pensado pela filosofia ortodoxa.

PALAVRAS-CHAVES: Mulheres, Feminismo, Filosofia, Gênero, Sexismo.

PHILOSOPHY: WHO IS THE WOMAN IN THIS CONTEXT?

ABSTRACT: The article presents an analysis of the situation of feminism in the philosophical field. This theme is important because although philosophy is grouped, with the humanities disciplines, a field traditionally considered feminine, the work shows that studies of philosophy are a field of highly masculinized knowledge. Since the 1970s, studies on women have become increasingly common and the sex/gender variable has become evident. What came to be called a “feminist perspective” affects precisely the need to include this variable in any theoretical approach that seeks to explain and/or question reality. This article aims to understand the consequences of the eruption of the feminist perspective in the field of philosophy. The interest will be especially to see the trajectory of feminism as a matter of philosophical thought and the structures of reconstruction that it offers to think about what is not thought by orthodox philosophy.

KEYWORDS: Women, Feminism, Philosophy. Genre, Sexism.

1 | INTRODUÇÃO

A mulher e a filosofia são um binômio problemático. Nesse sentido, esse trabalho procura entender a filosofia na perspectiva feminista que questiona a relevância a filosofia clássica, “oficial”, androcêntrica e sexista. De fato, a filosofia feminista revela, não apenas a falsa neutralidade / objetividade daqueles que elaboram o que é aceito oficialmente como ciência ou filosofia, mas também a falsa

universalidade que ambos usam como uma de suas armas mais perigosas. Essa suposta universalidade resulta de um movimento ideológico que consiste em considerar o sujeito masculino como se fosse assexual, neutro, com o qual os resultados obtidos seriam de fato objetivos e universais, aplicável a todos os casos possíveis. Por trás dessa universalidade inexistente, também está oculto outro movimento ideológico, que nega a intervenção da diferença sexual na elaboração da filosofia e da ciência.

A curiosidade em se estudar esse tema veio da suposição da não neutralidade e a não universalidade da razão, até agora exclusivamente masculinas (e também heterossexuais, brancas, ocidentais, isto é, negação de tudo o mais), o leque intercultural, as variações sexuais e a diferença sexual que cruza e divide a espécie humana em duas, sem que metade possa afirmar ser mais humana que a outra ou ter o monopólio no caminho do raciocínio.

A isto deve-se acrescentar que, somente a partir da experiência vivida pelas mulheres como Simone de Beauvoir (1999), a realidade que as oprime pode ser questionada. Aqui, vale lembrar que as pensadoras feministas que começaram com Beauvoir têm produzido e sustentado uma epistemologia feminista que é crítica e inevitavelmente transforma as disciplinas em que toca, questionando profundamente a natureza do conhecimento e até especificamente a do conhecimento científico, para que já se fale de uma filosofia feminista da ciência.

21 O BINARISMO DE GÊNERO E SUA RELAÇÃO COM O PODER SOCIAL, CORPORAL E SUBJETIVO

A partir dos anos 1970, e com o impulso dos movimentos libertadores das mulheres conhecidas como “segunda onda do feminismo”, a questão da igualdade e da diferença passa a ser colocada em um lugar central da dialética feminista. Se, por um lado, naquela época a igualdade foi um objetivo claro que deu frutos nos campos jurídico, político, trabalho e da economia, por outro lado, o discurso da diferença vem ganhando mais terreno na teoria feminista. Não obstante desde o século XIX já se viam discursos que desconstroem a questão da desigualdade de gêneros ou transformando a mulher em sujeito subalterno. Nas palavras de Mil:

Se alguma vez se tivesse conhecido uma sociedade de homens sem mulheres, ou de mulheres sem homens, ou se tivesse existido uma sociedade de homens e mulheres em que estas não estivessem sob o controle daqueles, teria sido possível adquirir algum conhecimento preciso acerca das diferenças psicológicas e morais eventualmente inerentes à natureza de cada um... (2006, p. 71-72)

Pois bem, uma das principais obras do feminismo, *O Segundo Sexo* estabeleceu precisamente o conceito de gênero quando se trata de compreender a construção da mulher como sujeito subordinado e oprimido. O conceito de gênero marcou sem dúvida é o epicentro da filosofia feminista. Com esse conceito, ficou claro que a categoria de “mulher” é uma construção social relacionada ao corpo biológico feminino. Isso será expresso pela famosa frase de Simone de Beauvoir em sua frase “... Não se nasce mulher, torna-se mulher...” (BEAUVOIR, 1980, p. 13). Isso deixou para trás uma tradição patriarcal que

interpretava que a distinção entre homem e a mulher se devia a uma diferenciação sexual e biológica indiscutível. Beauvoir discute o conceito de “alteridade” como categoria essencial do ser humano. A identidade da subjetividade em si precisa da categoria do “outro”. O estudo de Beauvoir concentra-se precisamente em como esse “outro” foi estigmatizado e se tornou um sujeito objetivado, um absoluto. Consequentemente, a mulher se torna alteridade absoluta quando as leis contra ela são construídas; leis que buscam proteger os interesses econômicos, políticos, morais e ontológicos do sujeito que os cria: o masculino.

Dessa forma, os homens se apropriaram do conceito de universal, e nessa articulação “... o masculino foi definido como o Um, enquanto o feminino é o Outro, secundário ou de menor grau: a humanidade é homem e o homem define a mulher, não em si mesma, mas em relação a ele; a mulher não considerada um ser autônomo...” (BEAUVOIR, 1980, p. 12). Os homens reservaram a transcendência para si e relegaram as mulheres à imanência, traduzidas nos papéis de esposa e mãe. Sua análise confirma que as mulheres não têm acesso às mesmas oportunidades que os homens para desenvolver seus projetos vitais e destaca a injustiça dessa desigualdade sexual, que acaba fazendo com que as mulheres se conheçam e se escolham, não na medida em que existe por si só, mas como definido pelo homem.

A teoria da perspectiva feminista se inicia precisamente quando se torna necessário refletir sobre as razões da insuficiência do poder feminino. Quando se torna necessário questionar-se sobre a distribuição desigual de poder e privilégios, a subjugação das mulheres em praticamente todas as sociedades conhecidas. Essa teoria, portanto, se mostra uma tarefa não apenas oportuna, mas totalmente necessária para poder mudar a situação da vida das mulheres. A teoria ocupa um lugar central nos movimentos feministas onde a consciência tem sido um componente vital da prática feminista. As mulheres tiveram que aprender umas com as outras a partir de suas experiências, reconhecendo e avaliando suas semelhanças e diferenças. A teoria e a conscientização - permanecem fundamentais para as primeiras suposições sobre igualdade feminina, para definir e redefinir questões centrais e para ativar novas estratégias transformadoras em resposta à evolução e, frequentemente, à regressão das circunstâncias sócio-políticas. Como evidencia o longo caminho da luta feminista, o patriarcado é composto de múltiplas práticas que, tomadas uma a uma, podem parecer insignificantes ou não opressivas, mas que juntas (reforçando uma à outra) formam uma estrutura sistemática onipresente e quase inacessível.

Hobbes (2010) questiona a autoridade patriarcal e a desigualdade entre homens e mulheres como expressão de uma lei da natureza. Durante muitos anos, o domínio dos homens sobre as mulheres foi considerado natural, mas Hobbes indaga essa autoridade e o papel do homem como dominador de mulheres. Em sua teoria, expõe as abordagens iniciais da igualdade no estado natural dos homens e a transferência de poder das mulheres para os homens, no estado civil, ou seja, a transferência de seus direitos. Hobbes aqui afirma que a situação do homem e a posição que ele ocupa no poder e no governo são o resultado da ação das mulheres, que ele chama de pacto, onde as mulheres aceitam a “submissão”, já que grande parte da culpa pela falta de participação política das mulheres é a apatia que elas tiveram com ela e que esse “pacto”. Da mesma maneira, Hobbes explica o modo de sujeição patriarcal (do homem com a mulher) de três maneiras: o primeiro refere-se um pouco ao que foi explicado acima, o segundo tem a ver com a submissão de

mulheres por homens, e o terceiro ocorre assumindo que os casais devem conceber filhos. Para Hobbes, qualquer uma das duas primeiras formas de sujeição não é justificada pela natureza humana, mas é artificial, isto é, criada pelos mesmos indivíduos. Esta é uma parte importante da situação entre homens e mulheres, onde se reflete que a desigualdade entre os dois, devida a processos históricos, onde as mulheres eram desfavorecidas na maioria dos eventos. Hobbes afirma que todos os homens são iguais e apenas sua desigualdade pode ser justificada através do direito civil. É por isso que as mulheres devem defender seus direitos, no papel, para que não permaneça em palavras, pois é a única maneira de garantir a verdadeira igualdade de gênero.

Atualmente, o processo de moldar identidades foi reestruturado, e o “dom da flexibilidade” é um dos requisitos essenciais para sua adaptação aos cenários de imprevisibilidade (BAUMAN, 2001). Essas profundas transformações socioeconômicas e culturais encontram - como correlato - uma acentuação de particularismos, ou seja, uma tendência crescente à diferenciação que se manifesta no surgimento de novas identidades políticas, multiculturais, étnicas, religiosas e sexuais, entre outras. Assim, os “novos sujeitos” do mundo globalizado definem seus modos de vida a partir de âncoras de identidades heterogêneas.

Nesse contexto, as ciências sociais advogam a ressignificação de suas categorias de análise em virtude do pensamento sobre a noção de sujeito nas novas circunstâncias históricas. A corrente teórico-filosófica pós-estruturalista exerceu as principais críticas da modernidade usando o conceito de desconstrução de Jacques Derrida, do qual é questionada a racionalidade ocidental baseada em esquemas binários e etnocêntricos. Por seu lado, as teorias feministas também trabalharam na desconstrução das categorias de sexo e gênero. No entanto, se considera que as teorias feministas recentes - que incorporaram a operação desconstrutiva - renovaram, por sua vez, linhas teóricas em relação à especificidade de seu objeto de estudo e de suas posições políticas.

O chamado pensamento pós-moderno, como contexto ideológico, também exerceu influência sobre as teorias. A ênfase está na capacidade de tomada de decisão e de transformação de cada sujeito, como liberdades singulares. A integração da operação desconstrutiva será vital nesse processo, bem como a relevância teórica de autores como Jacques Derrida e Gilles Deleuze nas produções das diferentes correntes feministas.

Jacques Derrida (2010), aparece como um colaborador ativo da crítica radical da tradição filosófica ocidental, que ele entendeu como uma metafísica opressiva, que sob os termos de “validade universal” e “progresso” e de uma visão claramente patriarcal e eurocentrista, que cataloga o restante das culturas “atrasadas” e exclui a outra, a diferente. Ele se distanciou completamente dos clássicos: enquanto tentavam construir um sistema filosófico de conhecimento da realidade, Derrida seguia na direção oposta. O objetivo era a desconstrução desse sistema, a metafísica, que ele definiu como “mitologia da presença”. Segundo Derrida, a realidade foi definida através de oposições binárias, resumidas em dois elementos, a presença de um espaço definido, identificado positivamente e a diferença negativa ou negatividade (ausência), entendida como exterioridade e subsequência.

Existem diferentes relações binárias, como bom / ruim, domínio / dependência, dentro / fora, aparência / realidade, racionalidade / irracionalidade, homem / mulher, que compõem o sistema político, metafísico e ético e, assim também, a maneira de agir dos

seres humanos. A tradição filosófica ocidental tentou repetidamente localizar e estabilizar uma presença privilegiada como o lugar da verdade e da validade e torná-la um centro fixo e permanente de disseminação, de legitimidade moral, uma base sobre a qual o julgamento poderia se basear. A tentativa de manter esse fundamento responde à convicção de que o oposto disso implicaria caos intelectual, moral e político. A partir da presença, é que um sistema binário é gerado: o oposto da presença será a ausência, sendo assim constituído por relações de oposição, afirmação e negação.

A ausência, como negação da presença, constitui a diferença negativa do ser, de sua presença e de sua identidade positiva (o oposto, o diferente, o que se opõe). Este positivo e negativo têm seu senso ético que se traduz em bom / ruim, valioso / não valioso, superior / inferior, etc. A presença está associada ao bem, e ausência, portanto, ao mal. Com a preponderância da identidade de uma pessoa, do positivo, há a exclusão da diferença negativa, de sua alteridade, de seu próprio espaço de presença. Isso está relacionado à

unidades de simulacro, 'falsas' propriedades verbais, nominais ou semânticas, que não se deixam mais compreender na oposição filosófica (binária) e que, entretanto, habitam-na, opõem-lhe resistência, desorganizam-na, mas sem nunca constituírem um terceiro termo, sem nunca dar lugar a uma solução na forma da dialética especulativa... (DERRIDA, 2001, apud HADDOCK-LOBO, 2008, p.149)

A identidade dos poderosos é auto constituída em um caso exemplar de presença, uma presença privilegiada que domina sobre sua própria ausência ou não-ser e sobre suas negações e negadores hipotéticos. É o mesmo poder que se auto privilegia com um valor de presença, o que se confere relevância e importância, que pode realizar a operação estrutural básica do sistema binário: a exclusão. Poder-se-ia colocar como exemplo de presenças e ausências as seguintes relações de opressão: preto / branco, norte / sul, oeste / não ocidental, heterossexual / homossexual, homem / mulher ... todas essas presenças geram a exclusão de suas ausências e têm toda uma série de consequências sociais, éticas e políticas.

A exclusão do Outro ou do Outro em nome do próprio, da propriedade ou da própria identidade assume duas formas complementares como a exclusão física ou material (genocídio, discriminação, abuso, segregação, subordinação, etc.) A exclusão simbólica (exclusão do espaço de validade filosófica ou metafilosófica, discriminando e excluindo o que é considerado inválido, incorreto, ruim, cruel, inútil, incapaz etc.). O clímax vem com a exclusão do desumano, baseado na presença do humano, no espaço da humanidade humana ou normativa "normativa". Embora, para isso, se deva desumanizar quem for necessário. Claramente, isso também está relacionado à exclusão de mulheres na esfera pública ou à falta de reconhecimento de todo esse número de pessoas que não são definidas como heterossexuais e / ou homens ou mulheres (intersex, pansexual, queers).

A desconstrução tem como objetivo de missão o "fundamento" e o sistema binário que gera, bem como as consequências éticas e políticas que esse sistema implica. Se vasculharem o suficiente, vamos encontrá-lo, e terminá-lo, terminarei com tudo o que ele geral. Na desconstrução de categorias metafísicas, Derrida critica em sua raiz a existência de um poder político e moral último e único, que legitima a violência. E, a exclusão é

impossível sem violência.

Para o filósofo, a violência simbólica se repete no espaço linguístico, no espaço político, legitimando e justificando a situação privilegiada da presença dos discursos literários, midiáticos e até interpessoais diariamente. Essa violência é contra o outro, contra os excluídos, contra o que é entendido como diferente. O universo de significado filosófico ou metafísico pode ser imaginado como uma vasta construção na qual três elementos se destacam a arquitetura estrutural, constituída pelo sistema binário, a presença pura e completa, o elemento original que a constitui, a exclusão do Outro, do diferente, como efeito estrutural do sistema.

Assim, basta eliminar o elemento original (a presença) para desconstruir o sistema e fazê-lo parar de produzir exclusão. Derrida propõe colocar constantemente em suspensão - em questão, em questão - o que consideramos verdadeiro, válido: “Não é um momento simples: sua possibilidade deve permanecer estruturalmente presente no exercício de toda responsabilidade”.

Pode-se dizer que Derrida propõe a desconstrução dos espaços privilegiados através da identificação dessa presença privilegiada e de seus privilégios. No caso dos binarismos homem / mulher em que foi levantada a exclusão do espaço público e privado das mulheres, a tarefa dos feminismos e feministas seria a identificação de tais espaços e privilégios, combatê-los, ocupá-los, transformá-los, até derrubar a privilegiada “presença”.

A divisão normativa entre homens e mulheres é, nos termos de Deleuze e Guattari (1996), uma das máquinas binárias que condicionam o socialmente possível no nível de ação, percepção, afetividade e pensamento. Essas disjunções supõe um estado de poder e poder e dominação no nível social através do qual é feita uma tentativa sempre renovada de incluir a complexidade e multiplicidade do social nas realidades padrão e estereotipadas. A maioria não indica uma quantidade maior, mas um modelo normativo, ou seja, um padrão ideal em relação ao qual as singularidades são valorizadas.

Tanto o “homem” quanto seu outro complementar e especular, a “mulher”, são lugares ontológicos ocupados por ninguém, porque na prática social as singularidades são sempre variáveis e são distribuídas como minorias capturadas, mas também transbordam aqui e ali para o modelo. A maioria funciona como uma tentativa de universalização que, mesmo sem definição, não deixa de limitar o campo do socialmente possível. Assim, os locais majoritários do gênero realizam um trabalho de padronização e universalização que tem como objeto a minoria, o que está sujeito a capturas, mas que não deixa de variar, e assim foge da maioria que é um lugar vazio e inabitável para qualquer singularidade

O pensamento desses autores é apropriado ao tipo de abordagem que aqui se está propondo, porque também tenta mudar o que é apresentado como constante e faz com que as diferenças proliferam dentro da dicotomia entendida como oposição regulada e hierárquica. Os limiares, os arrastamentos e as conjugações são importantes que tornam o campo dos gêneros de fato uma multiplicidade minoritária sempre direcionada pelos dispositivos de codificação binária. Nesse sentido, é importante esclarecer que a minoria não existe fora de seu relacionamento com a maioria. A lógica da proliferação e multiplicidade não ignora necessariamente o trabalho do negativo.

Como nas elaborações de Butler (2015) não se postula a possibilidade do livre tornar-se em um espaço tranquilo, mas a abertura de trajetórias complexas em um espaço

estriado, onde é necessário reconhecer os poderes de sofrimento e destruição que são realizados através do aparato de captura do gênero binário. Considere, por exemplo, as diferentes formas de violência, exclusão e vulnerabilidade às quais as pessoas trans estão expostas e que habitam gêneros incoerentes ou confusos em relação à norma.

Compreender o gênero como uma realidade que só pode ser parcialmente capturada pelo binarismo homem-mulher permite questionar a matriz fundadora de imobilidade que é subtraída do jogo das diferenças. A abordagem que aqui se propõe é preservar provisoriamente o termo “mulher” para sujeitá-lo a um minoria tornando-se capaz de perceber que sua existência é realizada através das múltiplas variações singulares que o incorporam e que constantemente se apropria, negociam e escapam às categorias majoritárias de identidade e aos atributos associados a ela.

Nesse sentido, a semelhança entre subjetividades que se apresentam socialmente como “mulheres” e / ou características culturais associadas apropriadamente com “feminilidade” não pode estar sujeita a uma totalização, mas a uma composição conflitante que só pode ser conhecida ligando singularidades. Descartar qualquer distribuição de gêneros que possa surgir como originário ou transcendente é o primeiro passo na construção de um plano distributivo recondicionado na experiência e em vista das pragmáticas sociais e históricas dos gêneros.

Ao se considerar, segundo Deleuze (1996), que o conjunto não é definido por suas constantes, mas pelas linhas de variação que o compõem, pode-se refletir sobre “mulheres” e “feminilidade” como uma área de variação contínua. Encontram-se, então, singularidades mais ou menos capturadas pelos modos convencionais de “feminilidade” ou de ser uma “mulher”. Alguns deles manifestaram coerência entre “sexo anatômico”, identidade e expressão de gênero, enquanto outros criaram combinações impensáveis entre esses termos. As primeiras singularidades se envolveram em um trabalho constante de territorialização e buscarão coerência que lhes permita habitar um lugar ontológico impossível, enquanto outras atuarão como tensores e arrastaram o sistema de gênero hegemônico para seus limites, desterritorializando-o. Percebe-se a variabilidade que abre essa perspectiva, uma vez que não se reduz ou se reserva às manifestações que permanecem como dissidentes, marginais ou extraordinárias, mas permite refletir sobre o trabalho cotidiano que compromete todas as singularidades que são apresentadas socialmente como “mulher”.

O pensamento feminista das últimas décadas tentou explicar as relações de dominação de gênero e pode ser resumido em duas grandes proposições teóricas. Além das nuances e dependendo dos objetivos deste artigo, podemos abranger tanto o feminismo da igualdade quanto o feminismo da diferença, no chamado feminismo cultural, uma vez que ambas as correntes falharam em quebrar a “lógica da identidade” criticada pelos pós-estruturalistas com base na noção de diferente delineada por Jacques Derrida (2010).

Miguel e Biroli (2013) dizem que por um lado, o feminismo cultural argumentou que o problema era que a cultura masculina dominante definia - de seu ponto de vista particular - interesses que não correspondiam a aqueles do mundo feminino. Assim, as feministas culturais apontaram a importância de recuperar a essência feminina subjugada pelo patriarcado e levantaram a construção de uma cultura centrada nas mulheres como ação politicamente correta. Diante das feministas liberais, essas propostas foram perturbadoras

e resultaram em reconciliação com os valores e virtudes femininas. No entanto, o feminismo cultural foi pego na proposta de uma feminilidade redefinida. Ele falhou em ir além, falhou em desenvolver um programa político de longo prazo que pudesse impulsionar o movimento feminista; pelo contrário, ele acabou configurando um sujeito cultural feminino essencial.

Resumidamente, feminismo liberal é caracterizado por definir a situação das mulheres como uma situação de desigualdade - e não de opressão e exploração - e por postular a reforma do sistema até alcançar a igualdade entre os sexos. O feminismo cultural é a opinião de que existe uma “natureza feminina” ou “essência feminina” ou tentativas relacionadas de revalidar atributos associados à feminilidade.¹ Também é usado para descrever teorias que elogiam diferenças inatas entre mulheres e homens.

Por outro lado, na perspectiva do feminismo pós-estruturalista, Derrida (2010) defendia a desconstrução da categoria feminina e, nesse sentido, todo esforço para definir a identidade feminina era considerado em termos de reprodução da lógica e de estratégias misóginas. Ele aponta a ausência de um núcleo natural essencial e entendia a experiência da subjetividade como uma construção mediada por um discurso social que excedia o controle individual. As feministas pós-estruturalistas deram ao sujeito a capacidade de transcender o discurso social. Sem dúvida, essa visão fomentou a ideia de maior liberdade para as mulheres, entendida como uma proliferação de diferenças despidas de identidade de gênero predeterminadas pelo patriarcado ou pelo feminismo cultural. Além disso, em discrepância com o feminismo liberal e o feminismo cultural, o feminismo pós-estruturalista problematizou a questão da construção da subjetividade.

A teoria performativa da identidade proposta por Butler (2015) buscou equilibrar duas propostas teóricas: o essencialismo sociológico e o voluntarismo subjetivista. Ela enfatizou que a interpelação ideológica propõe uma interpretação do sexo como efeito do processo de naturalização da estrutura social de gênero e heteronormatividade, dessa maneira a autora utiliza o conceito de performatividade e ressalta que não há essência por trás das performances de gênero, mas que elas - em sua repetição compulsiva - produzem o efeito, a ilusão, de uma essência natural.

As influências de Derrida e Foucault no pensamento feminista permitiram que o binarismo fosse histórico e re-pensasse seus significados nos contextos da ciência e da tecnologia. Dessa forma, surgiram novas posições em relação à relação entre o corpo físico e as influências do discurso na construção do sexo-gênero. Como já foi visto, Butler (2015) desenvolveu a teoria da performatividade de gênero, questionando o binário e desnaturando a norma heterossexual. Este autor define o performativo como a repetição de práticas discursivas em torno da relação sexo-gênero como categorias contingentes. Sua crítica é baseada no fato de que, a partir da referida reiteração discursiva, a materialização de corpos e identidades ocorrerá de acordo com a norma heterossexual. Também argumenta que, através da linguagem, será definido, no nível político, quem é representado e quem é excluído. Isso a distância das posições feministas anteriores, pois ela questiona a categoria de mulheres como homogênea.

Em seu interesse, reside uma crítica à racionalidade moderna e ao esquema binário do pensamento. Para isso, estabelece um objetivo político e de visibilidade em torno dos problemas das mulheres e das minorias sexuais. Butler ressalta que o gênero sexual é mais do que uma construção fictícia, pois produz gêneros inteligíveis. Essa inteligibilidade

defenderá a consistência entre sexo, gênero, orientação sexual, desejo e práticas sexuais para fins de identidade e regulamentação. Para repensar essas categorias, Butler recorre às afirmações de Foucault (1979) sobre a noção de poder como produtor de sujeitos e conhecimentos. Ou seja, essa ideia de ficção de identidade também pressupõe separar o autêntico do aparente como moralizante e essencialista. Além disso, Butler sugere que o esquema sexo-gênero representa mulheres hegemônicas, deixando outras opressões ocultas. Ela utiliza a premissa de Beauvoir “Uma mulher não nasce, mas se torna uma”. Esse postulado será (re) significado do pensamento de Foucault e mais tarde se tornará a noção de performatividade: o gênero como ação. Foucault ainda afirma que:

a relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas. O problema central do poder não é o da ‘servidão voluntária’ (como poderíamos desejar ser escravos?): no centro da relação de poder, ‘provocando-a’ incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade. Mais do que um ‘antagonismo’ essencial, seria melhor falar de um ‘agonismo’ – de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente... (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 244-245)

Foucault (1998) lembra que a mulher como objeto da sexualidade é um instrumento de servidão há muito tempo, mas, no século XIX, aparecem os movimentos de libertação onde essas mulheres alcançaram uma mudança em relação ao foco sexual e reivindicavam formas de cultura, fala, linguagem etc., que desafiavam a sujeição. A oposição das mulheres ao poder dos homens não é entendida por Foucault como a oposição como um sistema de relações hierárquicas entre os sexos. É por essa razão que, ao examinar as lutas contra a autoridade, a oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre seus filhos, da psiquiatria sobre os doentes mentais, da medicina sobre a população, estabelece um denominador comum, são lutas transversais que não se restringem a um tipo particular de governo político ou econômico. São lutas imediatas, porque as pessoas criticam as instâncias de poder mais próximas delas, aquelas que exercem sua ação sobre os indivíduos. Eles não procuram o inimigo número um, mas o inimigo imediato. São lutas que questionam o status do indivíduo: por um lado, afirmam o direito à diferença e, por outro, atacam tudo o que pode isolar os indivíduos. Eles se opõem ao que poderia ser chamado de “governo por individualização”, isto é, uma tática individualizante, que diz respeito a cada indivíduo, exercido por vários poderes: o da família, o da medicina, o de psiquiatria, educação etc. Essas lutas se opõem a uma resistência aos efeitos do poder que estão ligados ao conhecimento. Não existe crença dogmática no valor do conhecimento científico, mas nem uma rejeição cética ou relativista de toda verdade testemunhada. O que está em questão é a maneira pela qual o conhecimento circula e trabalha, suas relações com o poder. Ou seja, o regime de conhecimento. Todas as lutas atuais retornam à mesma questão: quem somos? Eles são uma rejeição à violência exercida pelo estado econômico e ideológico que ignora quem somos individualmente, e também uma rejeição à investigação científica ou administrativa que determina nossa identidade.

Dos movimentos sociais que surgiram na década de 1970, emergiu uma convergência entre Michel Foucault e a teoria feminista. No entanto, o pensamento de Foucault não é feminista e, de fato, seu androcentrismo é uma escolha, e não o resultado da ignorância.

Mas, se seu trabalho é considerado uma caixa de ferramentas, exatamente como ele queria, sua análise é útil para este trabalho. Uma das contribuições mais notáveis de nosso autor para esses movimentos é a explicação da relação entre poder e conhecimento. Como já descrevemos, para ele a relação de poder nunca é separável do conhecimento, porque dentro de cada sociedade existe um regime de verdade com seus próprios mecanismos para produzi-lo.

Outra confluência entre Foucault e o pensamento feminista é encontrada em posições pós-econômicas. Ou seja, superando a ideia de que todas as desigualdades sociais provêm do sistema capitalista. A importância da coisa econômica não é negada aqui, mas não é considerada a única causa da desigualdade. Assim, a crítica foucaultiana do economismo e algumas premissas das teorias marxistas,

O poder exercido por práticas e discursos sociais faz com que os dominados participem do poder, que compartilham e repetem as ideias que justificam sua própria dominação. A melhor dominação, a mais eficiente, é aquela baseada nos próprios membros do grupo subjugado. Como Foucault (1979) não aceita a existência de essências, o poder é relação e transversalidade e os sujeitos estão sempre em posição de serem objetos e sujeitos do poder. O sexo biológico é a única coisa que divide homens e mulheres, sem avaliar a diferença entre os processos históricos de produção do corpo de ambos, bloqueando a possibilidade de investigar essa relação de poder.

No entanto, nem todas as relações de poder são semelhantes, nem têm as mesmas consequências ou magnitudes, e não há dúvida de que existe uma divisão entre indivíduos no sistema patriarcal que afeta o mundo. Segundo Pinto (2010), o problema é que Foucault chama muitos tipos diferentes de coisas de poder e simplesmente deixa a questão nesse ponto. Todas as práticas culturais envolvem compulsões, mas essas compulsões são de uma variedade de classes diferentes e, portanto, exigem uma variedade de respostas normativas diferentes. Ele entende que não pode haver práticas sociais sem poder, mas não se segue que todas as formas de poder são equivalentes ou que qualquer prática social é tão boa quanto qualquer outra. Do feminismo, outra crítica a Foucault tem sido a evanescência que sua conceituação de poder implicava em uma prática de denúncia concreta. Se o poder não é de propriedade de ninguém, é problemático atribuir sua responsabilidade ou abuso a indivíduos ou grupos. Foucault nos leva a um impedimento quando se trata de usar conceitos abstratos e genéricos para designar uma opressão de grupo, e isso gerou problemas importantes que afetam diretamente as mulheres, como por exemplo, ao usar o termo “patriarcado”. Se pode observar facilmente que as mulheres não são sujeitas ao poder, ou pelo menos não na mesma medida que os homens. Mas Foucault não percebe esse aspecto e se concentra no homem quando se trata de identificar seu indivíduo, porque só então é possível explicar que ele é sujeito e objeto de poder. Aqui seria possível aceitar, ao contrário do que o autor pensa, que o poder pode ser entendido como o exercido por um grupo sobre o outro, uma vez que as mulheres nunca formaram uma sociedade de soberanos que exercem violência sobre os homens pelo simples fato de ser e relegá-los a segundo plano, sujeitos desses sujeitos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta discussão, se tentou refletir o amplo e intenso debate na teoria feminista sobre o que significa ou deveria significar ser mulher no campo filosófico. Se percebe que o feminismo e que a teoria feminista não perdeu a capacidade crítica que a caracteriza desde suas origens. A heterogeneidade de posições ou modelos teóricos propostos para interpretar os mecanismos de subordinação das mulheres ou para superar sua discriminação, não deve nos esquecer que todas as correntes coincidem no reconhecimento de que as mulheres são simplesmente mulheres. Tradicionalmente são discriminadas e, portanto, suas oportunidades quantitativas e qualitativas ainda são menores.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980,

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Anti Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1996

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 3ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva. 2010.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade Vol. 1 – A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Considerações sobre “posições” de Derrida**. In: O que nos faz pensar. n.21, maio de 2007.

HOBBS, Thomas. **Elementos de Lei Natural e Política**. Trad. e notas de Fernando Dias Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 2010.

MIGUEL, Luís Felipe e BIROLI, Flávia. **Teoria política feminista, hoje**. Vinhedo: Editora Belo Horizonte, 2013.

MILL, John Stuart. **A Sujeição das Mulheres**. Almedina. Coimbra, 2006. pp. 71-72.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. DOSSIÊ TEORIA POLÍTICA FEMINISTA. Rev. Sociol. Polit. vol.18 no.36, Curitiba, 2010.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: O QUE PENSAM OS FUTUROS PROFESSORES?

Data de aceite: 01/08/2020

Data de submissão: 24/04/2020

Janaina de Azevedo Corenza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RJ
Nilópolis - Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/9342334368564703>

RESUMO: Este artigo abarca dois cursos de Pedagogia ofertados em instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro. Busca provocar o debate sobre a aprendizagem da Lei 10.639/2003 que altera os Artigos 26, 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para incluir no currículo oficial das redes públicas e privadas de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura da África e dos Africanos e seus desdobramentos. O problema da pesquisa está pautado na investigação dos discursos dos estudantes que cursaram uma disciplina obrigatória sobre questões raciais e educação e no discurso dos que não a cursaram. Como resultado a pesquisa aponta que mesmo com uma disciplina de caráter obrigatório ainda é necessário avançar nos conteúdos, nas discussões e nas aprendizagens sobre o tema. Na análise comparada entre os discursos dos estudantes não localizamos diferenças significativas sobre os conhecimentos adquiridos sobre questões que envolvem as relações étnico raciais e educação e a futura atuação como docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Pedagogia, Lei 10.639/2003.

TRAINING FOR ETHNIC RACIAL RELATIONSHIPS: WHAT DO FUTURE TEACHERS THINK?

ABSTRACT: This article covers two Pedagogy courses offered at public institutions in the State of Rio de Janeiro. It seeks to provoke the debate on the learning of Law 10.639 / 2003 that amends Articles 26, 26 A and 79 B of the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN) to include in the official curriculum of public and private education networks the mandatory study of the History and Culture of Africa and Africans and their consequences. The research problem is based on the investigation of the speeches of students who took a mandatory subject on racial issues and education and in the discourse of those who did not take it. As a result, the research points out that even with a mandatory subject, it is still necessary to advance the content, discussions and learning about the theme. In the comparative analysis between the students' speeches, we did not find significant differences on the knowledge acquired on issues involving ethnic racial relations and education and future performance as teachers.

KEYWORDS: Teacher training, Pedagogy, Law 10.639 / 2003.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão deste trabalho trata sobre as aprendizagens a respeito dos Artigos 26, 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que inclui no currículo oficial das redes públicas e privadas de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura da África e dos Africanos.

Tivemos como fonte de informação cursos de Pedagogia ofertados em instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro. A importância deste debate é o reconhecimento da implementação de uma Lei que ainda não é trabalhada em todos os cursos de Pedagogia, negando aos futuros professores, as ferramentas necessárias para atuação na escola de educação básica. Buscamos também com esta pesquisa colaborar nas discussões sobre a importância da referida legislação nos cursos de formação inicial. A escolha do curso de Pedagogia se justifica pelo fato do futuro profissional poder exercer funções de magistério e de gestão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, tendo portanto um caráter de fundamental importância na educação básica.

Apresentaremos alguns itens identificados nos discursos dos estudantes, envolvendo os que cursaram uma disciplina obrigatória sobre questões étnico raciais e educação comparados com os que não a cursaram. Para tal buscamos em alguns autores nossos referenciais teóricos para as análises feitas posteriormente. Silva (2013) nos leva a pensar nas teorias do currículo de forma a permitir a reflexão com base no desenvolvimento de critérios de seleção de saberes que devem ser ensinados e por que estes, e não outros conhecimentos são definidos como os adequados à aprendizagem. É possível, a partir desta perspectiva, questionar, considerando nosso objeto de estudo, quais conhecimentos, a respeito das questões das relações raciais são desvalorizados e desconsiderados e quais outros são preservados historicamente na formação inicial de professores.

Já Sacristan (2000) define currículo não como um conceito, mas sim como uma construção cultural, um modo a organizar uma série de práticas educativas. Define currículo como um projeto ou plano educativo composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos.

A respeito de uma formação voltada para a discussão das possibilidades de articulação de uma pesquisa multicultural ao componente de pesquisa na formação de professores, Canen e Xavier (2005) contribuem com a preocupação em formar professores para atuarem em contextos multiculturais. Afirmam que é algo presente mundialmente, não se restringindo ao Brasil. Esta preocupação visa a valorização da pluralidade cultural e o desafio de romper com estereótipos e preconceitos a ela relacionadas.

Canen (2008) faz uma análise do potencial desta pesquisa para a discussão da diversidade e das diferenças. Argumenta que a compreensão da pesquisa como fenômeno multicultural pode contribuir para efetivamente tomar a articulação ensino/pesquisa mais impactante na formação de professores (CANEN, 2008, p. 299). Isto significa que o futuro professor pode se considerar como portador de uma identidade cultural, étnica, religiosa, de gênero, etc. e que sua pesquisa sofre a influência de sua história de vida.

Gonçalves e Silva (2000) discorrem a respeito do contexto histórico sobre a implementação da Lei 10.639/2003 para uma melhor compreensão do seu trajeto até a aprovação legal. O estudo colabora para um melhor entendimento das lutas travadas, principalmente pelo Movimento Negro, e das questões de ordem governamentais ignoradas e abandonadas ao longo da história do Brasil, a respeito da educação. Este conhecimento histórico contribui para o entendimento da não aplicação da Lei na formação inicial de professores.

Dando continuidade as reflexões apresentadas, Munanga e Gomes (2006), Teixeira (1992) e Barbosa e Silva (2001) tratam especificamente sobre os conceitos que perpassam por esta pesquisa de forma indireta, mas que se fizeram claras quando as entrevistas foram desenvolvidas.

Gomes (2012), nos chama a atenção para o fato da imagem de vivermos em um “paraíso racial”, é algo forjado ideologicamente, e que foi reforçada das formas mais variadas e tornou-se muito aceita pela população brasileira. Através de vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, ela foi introjetada (e ainda é) pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros (GOMES, 2012, p. 59). A escola pode ser um importante mecanismo de mudança neste cenário posto. Não silenciar os preconceitos vivenciados no ambiente escolar, construir práticas que evidenciem saberes e que valorizem a promoção da igualdade racial, assim como o ensino das histórias e culturas afro e afro brasileiras são caminhos a serem trilhados em prol do cumprimento da Lei 10.639/2003.

Para colaborar nas questões curriculares, unidas aos debates sobre as relações raciais, Francisco Thiago Silva (2014) discute a importância da inserção da temática da educação das relações étnico raciais nos currículos dos cursos de formação de professores. Considera que algumas ações políticas e pedagógicas se fazem urgentes na busca por um currículo antirracista e pela construção de uma sociedade mais justa racialmente. Aponta como encaminhamentos o desenvolvimento crítico dos formadores de formadores, propondo pesquisas que desconstruam ideias equivocadas a respeito da história e cultura afro-brasileira, o investimento na reformulação de currículos e programas das licenciaturas e na aquisição de materiais didáticos a respeito do tema.

2 | O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Iniciamos a pesquisa a partir de uma revisão de literatura com os estudos sobre o tema das relações étnico raciais nos cursos de formação inicial para que pudéssemos conhecer as discussões que abarcam esta problemática ao longo dos últimos anos. Foram demarcados os estudos a partir do ano de 2003. Este marco se refere ao ano da homologação e implementação da Lei 10.639.

Em seguida dialogamos com os autores que foram a base das principais pesquisas encontradas, tendo como temas centrais as relações étnico raciais, o currículo e a formação de professores. Estes estudos contribuíram para a definição do nosso referencial teórico e também para a elaboração das categorias de análise.

Alguns documentos oficiais da legislação brasileira que tratam das questões das relações étnico raciais e a educação, e que regulamentam as ações propostas, foram fontes de informação para a pesquisa e também colaboraram para o fortalecimento das questões elaboradas para a realização das entrevistas. Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia; o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação e Resolução nº 1 de 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Após o estudo dos documentos oficiais da nossa legislação, concretizado, seguimos para a etapa da escolha das instituições para comporem a pesquisa. Iniciamos a coleta de dados nas páginas virtuais oficiais das instituições públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro que ofertam o curso de Pedagogia. Estudamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), com foco nas disciplinas e no estudo das ementas que tratavam da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. A escolha por instituições públicas se deu pelo

reconhecimento que estas têm socialmente, ou seja, são instituições reconhecidas como formadoras de excelência. A partir de critérios previamente elaborados (localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro, com oferta de curso noturno e pertencentes a mesma mantenedora) definimos duas instituições sendo uma com oferta do curso cujo currículo tem pelo menos uma disciplina de caráter obrigatório que trata da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos outro que não tem tal obrigatoriedade. Em seguida, fizemos o contato com as duas coordenações dos cursos de Pedagogia. A partir dos contatos e após o retorno do convite para a participação na pesquisa via endereço eletrônico identificamos os estudantes que se prontificaram a colaborar. Os sujeitos da pesquisa foram dezesseis estudantes que estavam no último período do curso, sendo oito de cada instituição. O presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso, podendo seus resultados serem generalizados para outras realidades que tenham este perfil de formação.

A seguir trazemos as análises feitas a partir das entrevistas semi estruturadas realizadas em busca da identificação das aprendizagens adquiridas sobre a referida legislação e seus desdobramentos. Com o propósito de comparação, nomeamos de Instituição A aquela que não oferta disciplinas de caráter obrigatório que trata das questões étnico raciais e educação e de Instituição B a traz em seu currículo, tal obrigatoriedade.

3 | OS RESULTADOS

Apresentaremos os resultados e faremos discussões a partir das entrevistas realizadas com estudantes das duas instituições pesquisadas. A entrevista foi composta de dezenove perguntas e a apresentação de dois casos de racismo em escolas de educação básica, aos quais os informantes apresentaram suas considerações. As perguntas da entrevista foram elaboradas a partir de critérios¹ estabelecidos. A análise levou em conta os depoimentos dos participantes da pesquisa, que foram nossa principal fonte de informações.

Buscamos identificar, nos relatos, os fragmentos que mostram a existência de discursos que revelam concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes e aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. O estudo buscou analisar as diferenças e semelhanças nas falas dos entrevistados das duas instituições de ensino.

Iniciamos com os conhecimentos sobre a existência da Lei 10.639/2003. Os sujeitos entrevistados nas instituições A e B trouxeram um discurso que evidencia conhecimentos diversos sobre a legislação. Destacamos que os entrevistados tiveram contato com a Lei no curso de formação inicial, mesmo não sendo em uma disciplina específica sobre a mesma. Este fato é refletido nos relatos de ambas as instituições, visto que a Instituição A não tem uma disciplina obrigatória, mas há depoimentos do trato da Lei em outras disciplinas. Na Instituição B, embora haja uma disciplina específica sobre o tema, também houve relatos da presença do debate em outras. Foram citadas pelos estudantes, a Sociologia, Antropologia, História da Educação, Currículo, dentre outras.

1. Os critérios foram: "Currículo": 1) conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 no currículo da Pedagogia; 2) conhecimentos sobre a História e a cultura africana e afro-brasileira no currículo da Pedagogia. "Formação de professores e relações raciais": 3) conhecimentos sobre os impactos da Lei na escola de educação básica; 4) conhecimentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 5) participação em eventos sobre relações raciais durante a formação inicial. "Questões raciais": 6) capacidade/confiança de lidar com questões raciais em sala de aula.

Durante a análise verificamos que as disciplinas citadas não trazem em suas ementas, a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. Evidenciamos nestes relatos que a questão das relações étnico raciais ainda é algo subjetivo, ou seja, a escolha, por parte do professor em trabalhar com a problemática pode perpassar por interesses próprios pelo tema, deixando de ser uma questão institucional.

Sobre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes a respeito da história e cultura africana, afro brasileira e/ou de conceitos que envolvem relações raciais no currículo da Pedagogia, identificamos que oito, dos dezesseis entrevistados demonstraram em suas falas que detém algumas das informações adquiridas não especificamente sobre a história da África ou da cultura africana e afro brasileiras, mas que participaram de debates nas aulas sobre temas que atravessam as questões étnico raciais e educação, e que nestes ambientes, segundo seus relatos, construíram conhecimentos. A crítica à imagem do negro escravizado e a ênfase no período da escravidão como conteúdos trabalhados na escola de educação básica, o contraponto com a religião e a cultura africana, as cotas raciais e a defesa da importância do “respeito” às diferenças, apareceram nas falas de forma recorrente, em ambos os grupos. Não podemos afirmar que esses sujeitos não têm conhecimentos sobre a história e a cultura afro e afro brasileira, mas consideramos que no momento da entrevista, não apresentaram narrativas que marcassem seus discursos sobre fatos históricos, dados do Continente Africano, valorização de memórias e narrativas como registro histórico, dentre outros.

No que trata a respeito dos conhecimentos adquiridos ou construídos pelos entrevistados sobre os possíveis impactos da Lei na escola de educação básica, localizamos relatos comuns nas duas instituições: a existência do racismo e preconceitos na escola, a importância do combate do racismo e dos preconceitos na escola, e a falta de investimentos a respeito do tema na formação de professores.

O primeiro ponto que apareceu nas falas dos entrevistados das duas instituições foi o reconhecimento de que há racismo e/ou preconceito nas escolas. Os relatos trazem como possível impacto da Lei o combate e o debate sobre o racismo e preconceito nas salas de aula a partir do reconhecimento da importância da valorização da beleza negra, dos saberes, das diferenças e das culturas africanas no currículo. Com estes depoimentos, acreditamos que quando se busca o combate às práticas racistas, é preciso que se reconheça sua existência, como mecanismo estruturante das relações sociais, na escola e fora dela (SILVA, 2014, p. 65). Vimos estes relatos como ponto positivo, pois a partir deste reconhecimento há possibilidades de realização de um trabalho futuro, por eles desenvolvidos, que leve em conta a diversidade presente nas escolas.

Sobre o combate ao racismo e aos preconceitos na escola como possíveis impactos da Lei os estudantes chamaram atenção, em suas falas, sobre a necessidade de investimentos na formação de professores para viabilizar este impacto. Identificamos que os discursos de alguns entrevistados da instituição B são ampliados e enriquecem o debate sobre este item. Um estudante afirmou que a Lei tem como impacto colocar em evidência alguns privilégios de determinados grupos na sociedade. E como problemáticas que inviabilizam os impactos por eles mesmos identificados, citam a religião intervindo na implementação da Lei nas escolas, a partir de professores evangélicos que relutam em trabalhar com a história da África e a ausência de acompanhamento por parte da gestão da

escola na implementação da Lei.

A respeito dos conhecimentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, questionamos sobre o reconhecimento dos seus objetivos e interrogamos se, em algum momento do curso, tiveram acesso ao documento. Embora na Instituição B os estudantes tenham uma disciplina obrigatória que trata em sua ementa sobre a Lei 10.639/2003, o documento que é fruto posterior para o trabalho de implementação, não é trabalhado no curso. Alguns estudantes fizeram especulações sobre seu objetivo e outros afirmaram que nem sabiam da sua existência.

A respeito da participação em eventos que tratam de relações raciais, os estudantes da Instituição A afirmaram que há eventos no *campus*, porém avaliaram que poucos participam já que os mesmos acontecem, em sua maioria, durante o dia. Segundo os depoimentos, grande parte dos estudantes do turno da noite trabalha durante o dia ou realiza algum tipo de atividade e por tal motivo não conseguem ter participação efetiva nos eventos da instituição. Diferentemente, nos relatos da Instituição B todos os estudantes afirmaram que participam dos eventos no *campus*, pois os mesmos acontecem no turno da noite. Destacamos o relato de um estudante que afirmou que os professores “liberam” as turmas para a participação nos eventos. Neste aspecto o diferencial é a oferta de eventos no horário noturno para que seja mais viável a participação dos estudantes, enriquecendo os conhecimentos sobre o tema das relações étnico raciais.

O último critério teve como referência a apresentação de dois casos de racismo que ocorreram no interior de duas escolas no Brasil. Ambos os casos relatavam o racismo praticado entre crianças do ensino fundamental. Os casos ocorreram em sala de aula e foram levados à direção da escola.

Os estudantes tiveram alguns minutos para ler os casos e fazer, em seguida, seus apontamentos de perspectivas e práticas de ações como professores da turma e/ou como gestores da escola. Os relatos trouxeram diversas propostas de práticas e refinamos os depoimentos encontrados nas falas dos estudantes de acordo com os pontos definidos na elaboração dos critérios de análise.

Exploraremos cada ponto a partir dos relatos dos estudantes da Pedagogia que fizeram parte da pesquisa:

a. suas posturas mediante os desafios encontrados em relação às questões das relações raciais que demonstrem a gerência mediante situações de racismo ou de preconceito racial vivenciados pelas crianças.

O relato de uma estudante da instituição A exhibe uma proposta de ação que demonstra sua não passividade no ocorrido. Ela indica que trataria do assunto no dia seguinte para poder planejar a atividade. A questão do planejamento é primordial, pois instrumentaliza e não deixa a ação imediata ser a solução do fato ocorrido. Dando continuidade, a estudante faria uma roda de conversa com as crianças sem anunciar que a aula era sobre “racismo”. Oportunizaria os depoimentos das crianças de forma a instigar a sua participação na discussão. A atividade provocaria a construção e a reconstrução de saberes pelas crianças participantes tendo como base os seus próprios pronunciamentos e os da professora, afirma a estudante. A postura da estudante mostra que sua ação ultrapassaria a conversa e o convencimento pelo respeito ao outro, apontados em alguns

relatos dos demais estudantes, provocando um momento de debate entre as próprias crianças e a professora. Com esta provocação da professora, a escola é vista como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2003, p. 170). A atividade de roda de conversa pode provocar o compartilhamento de ideias e de saberes contribuindo para a construção de novos conhecimentos. Concluímos que o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético como as palavras direcionadas à criança, revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil. Essas questões deveriam ser consideradas com mais seriedade pelos educadores e pelas educadoras (GOMES, 2003, p. 177).

Uma estudante da instituição B mostra que o trato do tema do racismo não pode ser visto como algo isolado, vindo de uma determinada criança, mas sim que é um reflexo da sociedade em que estamos inseridos. Afirma que como gestora, discutiria o tema com toda escola.

Reforçamos que a nossa história é marcada pelo racismo. Constatamos isso desde a chegada dos portugueses no século XVI, até o século XX, na pós-abolição, a ideia de inferioridade de algumas raças e da superioridade de outras foi propagada através de discursos “de verdades” construídas, que permeiam as diversas camadas sociais e se naturalizam no tempo.

Consideramos que quando o caso de racismo passa a ser visto como uma fala isolada de uma criança em relação à outra, desprezamos o contexto histórico no qual elas estão inseridas. A estudante traz um olhar contrário a esse posicionamento ao fazer tal afirmação. Com este posicionamento, explorar o tema na escola pode colaborar para que as crianças sejam multiplicadoras e que levem para os outros espaços nos quais participam novas versões, pensamentos, fatos e saberes sobre a realidade na qual estamos inseridos, a partir da discussão sobre o racismo, provocando inclusive novas reflexões sobre nossa construção histórica.

b) ações práticas que trabalhem questões raciais como a realização de seminários, o uso da literatura negra, jogos, músicas e outros recursos diversificados que explorem o tema.

Uma estudante da instituição B traz como ação de gestora, a realização de um trabalho com os alunos e com os professores na busca pelo estudo sobre o tema das relações étnico raciais. Afirma que a punição, postura muito comum nas escolas, não traz resultados positivos por ser uma atitude imediata. Traz a tona o questionamento sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 para além do dia 20 de novembro. Sugere a realização de seminários com os alunos e de proposta de estudo com os professores. Analisamos que seu relato dá ênfase a pesquisa. A estudante fez parte do grupo de pesquisa da instituição B e talvez, por tal envolvimento, traz em seu discurso o viés da pesquisa como mecanismo de ação no trato da questão. Entendemos, assim como Canen (2008) que a pesquisa multicultural presente na formação de professores com o objetivo de gerar discussões que vão além dos conteúdos, mas que mergulhe no contexto cultural em que são produzidos, pode ser um caminho para o trabalho com o tema do racismo. Entrelaçando respostas, julgamos que o estudo sobre o racismo a ser realizado na própria escola com as crianças

e com os professores pode ser um encaminhamento para pensar o trabalho em sala de aula na educação básica focado na pesquisa, incorporando atitudes que contribuam para o entendimento sobre o que é o racismo e o aprofundamento das discussões entre os pares.

A estudante da instituição B também aponta como proposta de trabalho como professora da turma onde ocorreu o fato, a ênfase na contribuição com a auto estima quanto à identidade brasileira. Estipula como ação fazer um trabalho com a transversalidade do currículo a partir da contação de histórias e de fatos interessantes sobre a África. Quando a Lei 10.639/2003 trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e afro brasileira nas escolas, a proposta é trazer dados, pesquisas, leituras sobre a África, viabilizando que as crianças aprendam sobre uma história que é negligenciada no currículo escolar. A visão da estudante demonstra que sua postura é trabalhar com estes itens na busca pela valorização da identidade afro brasileira, conforme afirma Gomes (2012, p.24) quando diz que a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos e de práticas pedagógicas.

Uma estudante, também da instituição A, avalia que o trato com o racismo perpassa pela problematização com as crianças. Considera que para isso é preciso um trabalho com música, jogos e o uso de uma literatura diferenciada. Concordamos com o estudante, pois os recursos devem privilegiar um novo retrato da população negra que provoque a reflexão sobre a construção da identidade, além de compreender que esta construção parte de um posicionamento político e histórico-cultural e não de uma questão estética. Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade (GOMES, 2007, p. 25). O estudante não expande seu relato revelando como faria este trabalho, deixando lacunas, mas avaliamos como positivo o reconhecimento do uso da literatura negra em sala de aula como uma estratégia para lidar com a questão.

c) o diálogo com as famílias no viés da colaboração na luta contra o racismo e o preconceito racial.

O diálogo com as famílias apareceu em quatro relatos de estudantes da instituição A e em um relato de estudante da instituição B. As falas mostram que não há transparência à construção colaborativa do conhecimento sobre o racismo junto às famílias, mas sim uma culpabilização da família pela fala da criança. Culpar as famílias e assumir de antemão que o “problema” está nelas pode ser um entrave para os avanços em relação ao desenvolvimento de um trabalho conjunto. Nossa discussão será a reflexão da postura indicada pelos entrevistados.

O estabelecimento legal do cumprimento da Lei está previsto nas DCN e as práticas de colaboração estão presentes como exigência. Identificamos que pensar a ação pedagógica com tal característica dirige para a ação e a intervenção social e seus resultados poderão contribuir para a realização de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas (GOMES, 2012, p. 32). O trabalho com os pais/responsáveis pode ser desenvolvido de

forma a (re) construção de produção de saberes e a provocação da reflexão a respeito das representações construídas em nossa sociedade sobre ser uma pessoa negra. Além disso, as formas como tais representações se misturam com situações de racismo e preconceito racial pode ser um caminho de diálogo e de colaboração entre a comunidade a qual a escola serve, conforme dita as DCN. A implementação da Lei 10.639/2003 depende também da articulação da escola com as famílias no sentido de elaborarem juntas, as propostas de ações em busca de mudanças nas práticas, nas falas e nos pensamentos, contravertendo os relatos dos estudantes.

d) ações que articulem e mobilizem a elaboração de um currículo que abarque o tema das relações raciais de acordo com as exigências legais.

Uma estudante da instituição A considera que é preciso ‘buscar’ o Projeto Pedagógico da escola, o que revela uma posição positiva no trato da questão já que o projeto é o documento norteador das ações escolares. A estudante afirma que trataria o assunto por um mês. A reflexão que traçamos a partir destas ponderações é que o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 32), porém esse desafio não deve se limitar a um determinado período do ano ou prever a realização de propostas por um mês, mas sim serem constantes e contínuas, previstas, inclusive no PPP da escola. A estudante compreendeu que o PPP precisa ser revisitado para abrigar a questão do racismo, mas não incorporou em seu discurso, a promoção de ações indo além de um período específico.

Duas estudantes contribuem afirmando a necessidade de intervenção e de integração do tema ao currículo escolar. Outra estudante considera que é necessário que a equipe técnica pedagógica faça um projeto e mexa no currículo, outra diz que é preciso fazer um trabalho com a transversalidade do currículo e por fim a terceira estudante indica que a escola não está debatendo o tema. Os relatos demonstram a necessidade de interferir no currículo para que a lei não seja mais um marco normativo sem efeito prático, mas que, ao contrário, promova uma educação democrática. Em outras palavras, de acordo com as DCN (2004) aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (BRASIL, 2004, p. 18). A superação de ações pontuais demonstrada nas falas citadas busca a conexão da exigência legal com a realidade escolar.

Identificamos que os relatos dos entrevistados de ambas as instituições não transpareceram ações efetivas no trato da alteração do currículo, conforme exige a Lei 10.639/2003, sendo esta apontada por apenas cinco estudantes no total dos dezesseis entrevistados.

A educação das relações étnico raciais e o estudo de história e cultura afro-brasileira e história e cultura africana deve ser desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32). O trabalho não é simples e necessita de uma orquestra entre os envolvidos ao acesso e debate sobre como elaborar e definir as práticas pedagógicas a partir dos documentos norteadores que visam a implementação da Lei.

As perspectivas e práticas de combate ao racismo na escola devem provocar condições de ensino e de debate sobre o tema de forma a não reforçar estereótipos construídos historicamente. Estereótipos estes que contribuem para excluir, discriminar e segregar crianças negras. É fato que as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. (GOMES, 2003, p. 176). Mediante essa afirmação, os futuros professores devem estar atentos, preparados e confiantes de seu papel no combate ao racismo e ter a clareza que este é um caminho a ser construído a muitas mãos e com colaboração, entendendo que a escola é um dos lugares de construção de identidade.

4 | CONCLUSÕES

Como conclusões da pesquisa, identificamos, a partir dos relatos dos estudantes, que a ementa da disciplina obrigatória ofertada na Instituição B é um mecanismo valioso para o debate sobre a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, porém ainda é necessário avançar nos conteúdos, nos debates e nas aprendizagens sobre o tema, pois na análise comparada aos discursos dos estudantes da Instituição A, cujo currículo não prevê tal obrigatoriedade, não localizamos diferenças significativas nos seus discursos sobre os conhecimentos adquiridos.

As respostas dadas nas entrevistas realizadas com os dezesseis estudantes que se prontificaram a colaborar com o debate, indicam outras variáveis, além da oferta de uma disciplina. A realização de eventos, a presença de um grupo de pesquisa que trata das relações raciais e a participação em espaços diversificados como congressos, feiras e palestras que focam no tema das relações étnico raciais foram analisadas como meios de acesso a aprendizagens sobre o tema e que na nossa avaliação, podem e devem ser ampliadas.

Apontamos que há um desconhecimento generalizado entre os entrevistados sobre o PNDCN, como documento que tem como um de seus objetivos a institucionalização da implementação da educação das relações raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Lei 10.639/2003.

A realidade de discriminação racial presente nas escolas e a dificuldade que os

estudantes da Pedagogia têm em lidar com ela, a partir de um trabalho efetivo de alteração de currículo, mostra o quanto a formação de professores deve provocar a discussão curricular. A revisitação de ações da própria escola como o debate sobre o PPP e a mudança curricular, foram respostas pouco apresentadas pelos estudantes.

Recomendamos que haja pelo menos uma disciplina de caráter obrigatório em todos os cursos de Pedagogia como forma de possibilitar aprendizagens sobre a Lei 10.639/2003 com vista a instrumentalizar os futuros professores da educação básica. Quando a disciplina não é ofertada, a instituição nega a seus estudantes, o direito de a debater sobre o tema das relações raciais, tirando dos futuros professores, o acesso às ferramentas necessárias para atuação na escola de educação básica, quando estes estiverem atuando. Porém a oferta da disciplina precisa estar articulada com outras ações para que os discursos dos futuros professores sejam mais elaborados e suas práticas mais eficazes no trato da Lei.

REFERÊNCIAS

Barbosa, J. B. G., & Silva (2001). **F. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva.** Revista Direito Federal – Revista da Associação dos Juizes Federais do Brasil. Série cadernos do CEJ. nº 64.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004.

Canen, A. (2008). **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, jun.

Canen, A., & Xavier, G. (2005). **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, set.

Gomes, N. L. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc. Campinas, v. 33, n. 120, pp. 727-744, jul-set 2012.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.**

Gonçalves, L. A. O., & Silva, P. (2000). **Movimento negro e educação.** Rev. Bras. Educ. [online].n.15, pp. 134-158. ISSN 1413-2478.

Munanga, K., & Gomes, N. (2008). **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global.

Sacristan, J. G. (2000). **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. São Paulo: Artmed.

Silva, G. O. (2013). **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.

Silva, F. T. S. (2014). **Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores**. Periódico Científico Projeção e Docência, vol. 5, nº 1.

Teixeira, M. A. S. B. (1992). **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo, Brasil.

CAPÍTULO 8

LEITURA NA ESCOLA: UM ESTUDO COMPARATIVO

Data de aceite: 01/08/2020

Data de submissão: 13/05/2020

Rosely Ribeiro Lima

Universidade Federal de Jataí (UFJ), Curso
de Pedagogia
Jataí – Goiás

Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7025063818213978>

Valéria Ribeiro Carvalho

Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Jataí - Goiás

Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6224054786191506>

RESUMO: A leitura constitui-se como uma prática social de suma importância na contemporaneidade, sendo seu ensino uma das principais atribuições da escola, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, apesar da relevância social apresentada pela leitura a escola brasileira não tem logrado êxito em tal tarefa, não conseguindo alcançar o objetivo maior a que se propõe o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, a saber, formar escritores e leitores competentes. Assim, considerando-se a proeminência que as práticas de leitura assumem no âmbito social e a problemática relacionada ao ensino de língua materna, amparando-nos na Teoria do Núcleo Central buscamos analisar os dizeres de alunos acerca de como estes concebem a leitura. Pode-se observar que as representações sociais dos alunos estão estreitamente vinculadas a uma compreensão de leitura que enfatiza seus

aspectos instrumentais em detrimento do caráter semântico e polissêmico inerente a tal prática social.

PALAVRAS CHAVE: Aluno, Leitura, Professor, Representações sociais.

SCHOOL READING: A COMPARATIVE STUDY

ABSTRACT: Reading is a social practice of paramount importance in contemporary times, and teaching is one of the main tasks of the school, especially in the early years of elementary school. However, despite the social relevance presented by reading, the Brazilian school has not been successful in this task, failing to achieve the major objective that the teaching of the Portuguese language is currently proposed, namely, to train competent writers and readers. Thus, considering the prominence that reading practices assume in the social sphere and the problem related to mother tongue teaching, based on the Central Core Theory we seek to analyze the students' statements about how they conceive reading. It can be observed that the social representations of the students are closely linked to an understanding of reading that emphasizes their instrumental aspects to the detriment of the semantic and polysemic character inherent in such social practice.

KEYWORDS: Student, Reading, Teacher, Social representations.

1 | INTRODUÇÃO

A realização deste estudo se vincula à necessidade de se romper com o modelo adultocêntrico que tem imperado no âmbito das pesquisas em educação dando voz às crianças e reconhecendo-as enquanto sujeitos ativos em seu processo de aprender, bem como se assenta na constatação consensual de que a leitura se apresenta na atualidade como um elemento proeminente, desempenhando papel central nas dinâmicas sociais no mundo contemporâneo.

Faz-se imperioso frisar que o acesso ao universo letrado consiste em uma das principais atribuições das instituições de ensino formal, sendo que a forma como essas práticas serão viabilizadas se refletirão de forma determinante na relação que os indivíduos estabelecerão com a leitura para além dos portões da escola. Nesse sentido, é preciso salientar que embora se constitua enquanto processo significativo, autores como Souza e Girotto (2011) apresentam dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA/2006) divulgados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que nos mostram a fragilidade da competência leitora dos estudantes brasileiros.

Segundo as autoras, de um total de 56 países avaliados, em leitura, os alunos brasileiros ficaram classificados na 48ª posição, sendo que 56% dos jovens apresentavam competência leitora que os situava apenas no nível um ou abaixo dele, o que configura somente o domínio da capacidade de localizar informações presentes de forma explícita nos textos e de estabelecer conexões simples entre ideias.

Desta forma, tendo em vista a relevância que as práticas de leitura assumem no âmbito social, assim como a problemática relacionada ao ensino formal de Língua Portuguesa, amparando-nos na Teoria das Representações Sociais e na Teoria do Núcleo Central, parece-nos valioso buscar localizar e refletir acerca das representações sociais de educadores e educandos no que tange às práticas de leitura, uma vez que esta análise poderá servir como ponto de partida para que se viabilize uma necessária reconfiguração do trabalho com a referida disciplina.

Assim, este estudo tem como fulcro a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, e a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Jean Claude Abric. Sendo a primeira, a teoria original a partir da qual desdobrou-se a segunda. De acordo com Jodelet (2001), ao abordar a TRS, as representações sociais se constituem como uma rede de saberes socialmente apropriados, partilhados e difundidos, que permeiam as relações entre indivíduos e desses com o meio; atuando no sentido de possibilitar, a expressão, o crescimento e a construção das identidades individuais e coletivas, bem como, de edificar as visões e as compreensões desses indivíduos acerca dos objetos do mundo real.

Já para Abric (2003) a TNC consistindo-se enquanto um estudo que busca através de uma abordagem estrutural, o melhor conhecimento e aprofundamento da teoria primariamente proposta por Moscovici, postula que uma representação social compõe-se de um sistema central e um sistema periférico, o núcleo central apresentando-se, como o elemento mais estável e que garante a perdura da mesma; e o sistema periférico, a parte mais leve e maleável da estrutura representacional, cuja modificação não irá afetar diretamente a permanência dela.

Diante desses fundamentos, a pesquisa buscou analisar os dizeres de alunos de escolas de Jataí-GO acerca de como estes concebem as práticas escolares de leitura, buscando localizar e refletir a respeito das representações sociais partilhadas por eles sobre tais práticas.

A presente pesquisa configurou-se como bibliográfica e de campo, como também como uma vertente quanti-qualitativa. Esta fora realizada mediante a aplicação de questionário estruturado em escolas situadas entre os maiores e menores IDEB's, com estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Jataí-GO, no qual utilizamos a Técnica da associação Livre de Palavras (TALP). Os dados coletados foram processados utilizando o software EVOC, sendo que na etapa vigente desta pesquisa (2016/2017), para fins de comparação foram analisados os dados advindos dos dizeres de 94 alunos das turmas de 4º e 5º anos das instituições classificadas entre os maiores e menores IDEB's. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFG sob o protocolo nº 050/2010.

2 | TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A Teoria do Núcleo Central foi proposta por Abric no ano de 1976, mediante tese de doutoramento defendida na Université de Provence, intitulada: *Jeux, conflits et représentations sociales*. Esta teoria apresenta as funções geradoras e organizadoras que estruturam as representações sociais, mediante vínculos de elementos hierarquizados entre si que formam um componente central nas representações sociais. Este núcleo central estrutura como é representado determinado objeto da realidade, definindo os possíveis comportamentos futuros dos sujeitos e está vinculado a sistemas periféricos que complementam a formação da representação social.

Utilizando como referência os conhecimentos de Heider (1927) sobre os estudos de atribuição de uma ideia de centralidade aos elementos envolvidos em processos de percepção social; servindo do trabalho pioneiro de Asch (1926) a respeito da percepção social, pesquisas estas inseridas na área da Psicologia Social, Abric trouxe novas contribuições para o desenvolvimento da TRS, a partir do entendimento da centralidade nos elementos representacionais.

Além dessas fontes, Abric buscou nortear a própria teoria moscoviciana referente à noção de núcleo figurativo, cuja formação é resultante do processo de objetivação das representações sociais. Abric considera o caráter figurativo do núcleo das representações sociais apresentados por Moscovici. Entretanto, se afasta deste princípio de elaboração de imagens e atribui aos elementos que compõem a estrutura das representações sociais uma natureza puramente cognitiva, tanto sob formas descritivas, quanto valorativas. (SÁ, 2002).

Conforme Abric (2003), as representações sociais apresentam duas características de aparências contraditórias: 1ª são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis; 2ª são consensuais e também estão marcadas por diferenças interindividuais. Abric (2003) propôs que estas características contraditórias são complementares entre si e constituem a própria estruturação das representações sociais e de seu modo de funcionamento. Deste modo, as representações sociais são regidas por um sistema interno duplo, em que cada

parte tem um papel específico e complementar entre si.

Quando as representações sociais estão no mundo consensual, definindo a homogeneidade do grupo, elas estão localizadas no sistema central, denominado de núcleo central. Neste sistema, as representações são mais estáveis, rígidas, resistentes à mudança e pouco sensíveis ao contexto imediato. Agora, quando permitem a integração das experiências e histórias individuais, elas se localizam no sistema periférico, suportando a heterogeneidade do grupo, sendo flexíveis, evolutivas e sensíveis ao contexto imediato.

Abric procurou dar conta dessas aparentes contradições das características das representações sociais propondo a Teoria do Núcleo Central. Nela, segundo Sá (2002), uma determinada representação social sobre algum objeto da realidade é uma entidade unitária regida por um sistema interno duplo, o sistema central e o sistema periférico, em que cada um deles apresenta um papel específico, mas complementar ao outro. Deste modo, segundo Abric (1998), para definir uma representação social é preciso identificar os elementos centrais que a constituem, fornecem sua significação e estabelecem as relações que unem entre si elementos do conteúdo da representação e, assim, regem sua evolução e transformação.

Reproduzimos o quadro construído por Abric (1998), que mostra de forma objetiva as características do sistema central e do sistema periférico de uma representação social:

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
<ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e à história do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração de experiências e histórias individuais
<ul style="list-style-type: none"> • Consensual → define a homogeneidade de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância à heterogeneidade do grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Estável • Coerente • Rígido 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível • Tolerância às contradições
<ul style="list-style-type: none"> • Resiste às mudanças 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolutivo
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco sensível ao contexto imediato 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensível ao contexto imediato
<ul style="list-style-type: none"> • Funções: → gera o significado da representação → determina sua organização 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções: → permite a adaptação à realidade concreta → permite a diferença de conteúdo

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

Fonte: Abric (1998, p. 34).

Para esse pesquisador, o sistema central está ligado aos valores, às normas sociais, à memória coletiva, à história do grupo, à natureza do envolvimento do grupo na situação social, sendo os elementos essenciais que formam este sistema. Ele nos alerta que:

Partilhar uma representação com outros indivíduos significa, então, partilhar com eles os valores centrais associados ao objeto concernido. Não é o fato de partilhar o mesmo conteúdo que define a homogeneidade do grupo em relação a um objeto de representação: é o fato de se referir aos mesmos valores centrais presentes no núcleo. (ABRIC, 2003, p. 40, grifo do autor).

O conjunto de elementos centrais delimita o espaço em torno do qual se estabelecem

as representações sociais. Portanto, Abric (2003) propõe que o sistema central seja entendido como a manifestação do pensamento social que fixa a homogeneidade de um grupo e promove estabilidade e coerência à representação, assim, oportuniza a sua própria definição. Desta maneira, procurar os elementos centrais de uma representação social é buscar a raiz, o fundamento social da representação.

Segundo Abric (2003), a ativação de um elemento do núcleo central é determinada pela finalidade da situação, e pela distância para com o objeto e o contexto.

Abric (2003) atribui as seguintes funções para esse sistema:

O núcleo central é constituído de um ou alguns elementos sempre em quantidade limitada. Ele assegura três funções essenciais, que significa dizer que ele determina: - o significado da representação (função geradora); - a organização interna (função organizadora); - a estabilidade (função estabilizadora). (ABRIC, 2003, p. 38).

Mesmo considerando a importância de outros conjuntos de elementos que dão forma às representações sociais, Abric (2003) considera que a parte principal da estrutura de uma representação é o núcleo central, pois ela fornece a geração, a organização e a estabilidade das representações sociais. Desta maneira, compreendendo os aspectos fundamentais dos elementos que compõem as representações sociais e da especificidade de contribuições de cada um, vários trabalhos experimentais colocaram em evidência dois tipos de elementos que fazem parte do núcleo central, são eles: normativos e funcionais:

Os elementos normativos são diretamente originados do sistema de valores dos indivíduos. Eles constituem a dimensão fundamentalmente social do núcleo – e da representação, pois – ligada à história e à ideologia do grupo. São eles que determinam os julgamentos e as tomadas de posição relativas ao objeto. Os *elementos funcionais* são associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias. São eles que determinam as condutas relativas ao objeto. (ABRIC, 2003, p. 41, grifo do autor).

Segundo Menin (2007), após as definições Abric, com o auxílio de Tafani, no ano de 1995, referem-se a três elementos. Apresentam que os normativos “[...] constituem o ponto de referência a partir do qual o objeto é socialmente avaliado”. (ABRIC; TAFANI, 1995, p. 23 apud MENIN, 2007, p. 125).

Retornando as discussões em relação aos elementos funcionais dizem que eles estão:

Ligados à inscrição do objeto em práticas sociais ou operatórias. Esses elementos determinam e organizam as condutas relativas aos objetos e definem as práticas que são legítimas de serem desempenhadas quando indivíduos ou grupos são confrontados com o objeto da representação. (ABRIC; TAFANI, 1995, p. 23 apud MENIN, 2007, p. 125).

A ampliação dos elementos ocorreu com a apresentação de um terceiro conjunto de elementos, denominados mistos. Para Abric e Tafani (1995) apud Menin (2007), estes elementos apresentam tanto a dimensão normativa, quanto a funcional e, por isto, eles podem intervir na produção de julgamentos de valores como na orientação das práticas.

Além desses elementos, há também no núcleo central aqueles que estão relacionados com o grau de importância para o grupo de sujeitos, sendo eles os principais e os adjuntos. Os primeiros são decisivos e indispensáveis para as representações, porque eles são absolutos, portanto, são pouco submetidos a negociações. Os demais são hierarquicamente secundários em relação aos primeiros, entretanto, todos são indispensáveis.

Abric e Tafani (1995) desenvolveram uma proposição teórico-metodológica para conhecer o quanto um elemento contribui para o comportamento das pessoas em relação ao objeto da representação, denominado de índice de normatividade. Nesta pesquisa, pediram para que os sujeitos contactados apontassem a importância dos elementos evocados por eles para aquele objeto da representação. Os pesquisadores concluíram que:

[...] os elementos do núcleo central não são equivalentes e são organizados de maneira hierárquica, além disso, o contexto social influi na ativação dos elementos de maneira diferenciada: a função do grupo social, as relações que ele mantém com o objeto e a situação que os sujeitos se encontram, podendo provocar ativação de elementos funcionais ou normativos. (MENIN, 2007, p. 126).

Como complemento indispensável para esse conjunto de elementos centrais, Abric (2003) propõe a existência de outro sistema que promove a ligação entre o sistema central e a realidade concreta, denominado de sistema periférico. O sistema central é, essencialmente, normativo, de outra forma, o sistema periférico é, principalmente, funcional. Apresentam tais características, mesmo carregando em seus sistemas estes dois tipos de elementos. (ABRIC, 1994b, apud SÁ, 2002). Assim, tem a função de fixar a representação na realidade, a partir da concretização dos elementos centrais em termos de tomadas de posição e de condutas, pois as posições ocupadas pelas pessoas em relação aos objetos das representações sociais colaboram no quanto os elementos normativos e funcionais são ativados.

Neste jogo de relações, o sistema periférico está mais ligado às características individuais e à realidade imediata, dentro da qual o sujeito está imerso. Logo, os elementos periféricos contribuem para a concretização, regulação, prescrição e preservação dos comportamentos, individualizam as representações, enquanto protegem o núcleo central.

De acordo com Abric (1998, p. 33), o sistema periférico “[...] permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas”. O sistema periférico tem maior flexibilidade que o sistema central e permite a integração e diferenciação de conteúdos para permitir adaptações à realidade. Como afirma o teórico, o sistema periférico também é fundamental na estrutura representacional, pois é ele, junto com o sistema central, que possibilita a imersão dos sujeitos e suas representações sociais na realidade.

Desse modo, segundo Abric (1998), circunvizinho aos elementos centrais de uma representação social estão organizados os elementos periféricos. Estes são os componentes com mais acessibilidade, vida e concretude. Estes elementos são responsáveis por três funções básicas: concretização, regulação e defesa.

A função de concretização diz respeito à interface entre o sistema central e a conjuntura na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento na realidade concreta. A função de regulação fomenta o aspecto móvel e evolutivo da representação,

conforme as transformações advindas do contexto e das relações entre os grupos. Ao contrário, a função de defesa faz com que o sistema periférico atue em defesa da representação, cuidando de possíveis movimentos de mudança que possam vir a atingir o núcleo central e alterar o que é basilar da representação.

A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições. (ABRIC, 1998, p. 32).

Uma das grandes contribuições da Teoria do Núcleo Central é a possibilidade teórico-metodológica de identificar nos estudos comparativos diferenças de representações sociais em grupos distintos sobre o mesmo objeto. Suas proposições apresentam que dois estados sucessivos de uma mesma representação devem ser considerados distintos se, e apenas se, seus respectivos núcleos centrais tiverem composições claramente diferentes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na tabela disposta a seguir são apresentadas as evocações dos sujeitos da pesquisa para o termo indutor “leitura é”, sendo que no lado esquerdo encontram-se os elementos estruturais da representação do grupo de estudantes da instituição classificada entre os maiores IDEB’s acerca da leitura (G1) e do lado direito os aqueles das instituições classificadas entre os menores IDEB’s (G2).

INSTITUIÇÃO CLASSIFICADA ENTRE OS MAIORES IDEBS (G1)						INSTITUIÇÃO CLASSIFICADA ENTRE OS MENORES IDEBS (G2)							
OME	< 2,7			≥ 2,7			OME	< 2,9			≥ 2,9		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA			F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	ATRIBUTO	F	OME	ATRIBUTO	F	OME		ATRIBUTO	F	OME	ATRIBUTO	F	OME
≥ 11	Texto	14	2,071				≥ 9	Texto	18	2,556			
	Livro	13	1,615					Livro	15	2,400			
	Histórias	11	2,273					Ler	14	1,857			
	Conto	11	2,273					Histórias	10	2,300			
< 11	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA			< 9	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	ATRIBUTO	F	OME	ATRIBUTO	F	OME		ATRIBUTO	F	OME	ATRIBUTO	F	OME
	Ler	10	1,800	Fábula	8	3,125		Bom	7	2,143	Aprender	7	3,143
	Escrever	4	2,000	Aprender	4	3,000		Gibi	7	2,143	Escrever	7	3,143
				Gibi	4	3,250		Importante	7	2,571	Poema	5	3,400
				Poema	4	3,500		Jornal	6	2,833			
				Palavras	4	3,750		Entender	5	2,400			

Quadro 2 – Comparativo dos elementos estruturais da representação social dos alunos das escolas de maior (G1) e menor Ideb (G2) (Inep/2013) da rede municipal de Jataí acerca do termo indutor “Leitura é”. F = Frequência Intermediária de Palavras; OME = Ordem Média de Evocação. Fonte: material elaborado pelas autoras com base na TNC de Abric (2003), a partir dos dados fornecidos pelo Evoc.

Fonte: Dados produzidos na pesquisa.

Partindo da compreensão dos elementos que foram evocados por G1 e G2 acerca

das representações de ambos os grupos sobre a leitura, pudemos verificar a ocorrência de elementos análogos entre tais estruturas representacionais. Assim, entendemos que os alunos de modo geral – tanto os do G1 quanto os do G2 – constroem suas representações ancorando-as nos processos de ensino e aprendizagem escolares e nas práticas institucionalizadas de leitura vivenciadas pelos mesmos, sobretudo em seus aspectos mais funcionais e práticos; sendo que a imagem em processo de objetivação pelo grupo participante desta investigação está ligada a um entendimento de leitura que se liga diretamente ao seu papel de gerador e amplificador da aprendizagem, e à apropriação de saberes e ampliação das inteligências dos mesmos, evidenciando-se a relação que ela estabelece com a aquisição e desenvolvimento da escrita; bem como a possibilidade de propiciar deleite e fruição ao sujeito leitor.

Portanto, a leitura seria para os sujeitos da pesquisa uma espécie de ponte, um meio para se chegar a um fim, e não uma finalidade em si mesma. Quanto à análise comparativa dos dizeres docentes relatados por Lima (2013) e aqueles oriundos das falas dos discentes, constatamos que enquanto para o grupo docente, a leitura está diretamente ligada à proposições que se vinculam ao mundo letrado e do conhecimento e ao domínio da linguagem gramaticalmente correta que implicam na inserção da prática da leitura como elemento essencial das práticas curriculares do processo educativo formal; sendo seu domínio condição sine qua non para a atuação dos alunos para além dos limites da escola, em um contexto histórico, social e cultural em que o aprendizado da língua padrão mostra-se enquanto competência fundamental para uma vivência plena e cidadã; no que concerne ao grupo discente, sua representação acerca da leitura, embora contenha elementos que nos permita afirmar a existência de valorização desta prática pelos sujeitos, não tem explicitada em si uma interconexão com a apropriação da língua padrão, não estando, portanto calcada em aspectos normativos relativos ao aprendizado das regras ortográficas e gramaticais e à ampliação do arcabouço vocabular dos indivíduos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos aportes teóricos de Abric (2003), que afirma que toda e qualquer alteração do núcleo central será geradora de uma transformação total da representação, assim como atendo-nos aos elementos que compuseram o núcleo central das representações, mostra-se razoável, portanto falarmos na existência de uma única representação social sobre as práticas de leitura que é partilhada entre os sujeitos pertencentes às instituições classificadas entre os maiores e menores IDEB's, visto que houveram mais consensos do que dissensos entre os elementos presentes nas representações dos grupos investigados, e quando estiveram presentes dissensos os pontos divergentes se apresentavam entre os elementos periféricos das estruturas representacionais e não em sua centralidade. Outra constatação a que chegamos diz respeito às relações entre a fala dos docentes sobre a leitura em contraposição aos dizeres discentes sobre este objeto.

Nesse sentido, identificamos convergências e divergências: enquanto a representação dos alunos se liga à relação entre leitura e escrita e entre leitura e cognição, à representação docente é acrescido a estes mesmos elementos o aspecto normativo da língua, evidenciado na fala deste grupo na conexão instituída entre leitura e aquisição da

linguagem formal, refletindo, então por parte dos docentes que participaram dos estudos de Lima (2013), uma valorização do uso “correto” da língua que tem como fundamento nodal a prática da leitura, que passa a ser entendida, neste contexto, como um meio para o aprendizado da norma padrão da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-46.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LIMA, R. R. **O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MENIN, M. S. D. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2007.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 189 p.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. **Estratégias de leitura: uma estratégia para o início da educação literária**. Álabe. n° 4, dezembro, 2011, p. 55-75.

CAPÍTULO 9

MUSEU E ESCOLA, CONSTRUÇÃO COLETIVA PARA A PERMANÊNCIA DA MEMÓRIA, COM ÊNFASE NA FUNÇÃO DO OBJETO MUSEAL

Data de aceite: 01/08/2020

Maria Augusta de Castilho

<http://lattes.cnpq.br/6046697442527505>

Maria Christina de Lima Félix Santos

<http://lattes.cnpq.br/3730876725659459>

Melly Fátima Góes Sena

<http://lattes.cnpq.br/8315489221943429>

RESUMO: O artigo em tela apresenta os conceitos fundamentais do termo museu, bem como a sua evolução no decorrer da história, partindo da origem do que é esse espaço cultural, e, chegando ao conceito atual preconizado pelo Estatuto dos Museus; sendo os museus instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. O artigo foi desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica, fundamentado em diversas fontes de consultas como: livros, artigos científicos, documentos, dissertações, teses e sites, utilizando o método dedutivo indo do amplo ao particular. Propõe uma reflexão da importância dos museus, como terrenos para a preservação da memória e divulgação da história, com o entrelaçamento da educação formal - função da escola e da não-formal -

desenvolvida pelos museus. Evidenciando a relação de parceria entre os museus e escolas para a formação de público visitante dos museus e consumidores de cultura. Aborda também a educação patrimonial como ferramenta para atrair um maior número de visitantes para estas instituições. O resultado do estudo expõe ainda a análise do discurso acerca do objeto museal; pontuando ser o objeto museal um instrumento essencial nessa dialética cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Museu, Escola, Objeto museal.

MUSEUM AND SCHOOL, COLLECTIVE CONSTRUCTION FOR THE MEMORY PERMANENCE, WITH EMPHASIS IN THE MUSEAL OBJECT FUNCTION

ABSTRACT: The article presents the fundamental concepts of the term museum, as well as its evolution in the course of history, starting from the origin of what is this cultural space, and, arriving at the current concept advocated by the Statute of Museums; museums are non-profit institutions that preserve, investigate, communicate, interpret and exhibit, for the purposes of preservation, study, research, education, contemplation and tourism, collections and collections of historical, artistic, scientific, technical or other value cultural, open to the public, at the service of society and its development. The article was developed based on bibliographical research, based on several sources of queries such as: books, scientific articles, documents, dissertations, theses and websites, using the deductive method going from the broad to the particular. The article proposes a reflection on the importance of museums, as land for

the preservation of memory and the dissemination of history, with the intertwining of formal education - a function of school and non-formal - developed by museums. Evidenciating the relationship of partnership between museums and schools for the training of visiting public of museums and consumers of culture. It also addresses heritage education as a tool to attract more visitors to these institutions. The result of the study also proposes the analysis of the discourse about the museum object; pointing out that the museal object is an essential instrument in this cultural dialectic.

KEYWORDS: Museum, School, Museum object.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo apresenta um breve histórico do termo museu, desde a antiguidade até os dias atuais. Enfatizando o colecionismo, os gabinetes de curiosidades e os antiquários, como frentes para a origem dos museus. Estabelece também uma breve reflexão acerca da parceria entre museus e escolas, objetivando a construção de um público consumidor de cultura.

O estudo foi desenvolvido no método dedutivo, tendo como embasamento teórico consultas bibliográficas em livros, artigos científicos, documentos, e também observações das práticas educativas nos museus contemporâneos.

Apresenta um breve enfoque do marco legal dos museus, comentando a importância do Estatuto dos Museus (Lei nº 11.904) e do Plano Museológico, apresentado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), considerando que muitos museus desconhecem e/ou não planejam suas ações pautadas no marco legal. Nesse aspecto ressalta-se a questão da pluralidade cultural, preconizada nos parâmetros curriculares nacionais, essencial para a formação do professor e do mediador cultural.

O texto propõe uma reflexão pautada nas vozes de diversos autores, dentre os quais se destacam: Paulo Freire, Hannah Arendt e Ecléia Bosi, pontuando o papel essencial do museu, enquanto colaborador no fortalecimento do sentimento de pertença local e garantidor da permanência da história e da memória.

Destaca a função do objeto no museu, lembrando que quando um objeto passa a compor uma exposição ele se transforma; se reveste de valor cultural, que muitas vezes estava despercebido no contexto social, pois se anteriormente os objetos eram contemplados, na educação patrimonial, precisam ser interpretados. Concluindo a análise enfatizando a função do museu como fonte de referência, essencial para a interpretação da história e da sociedade.

2 | ORIGEM DO TERMO MUSEU, SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS E A RELAÇÃO DESSE ESPAÇO CULTURAL COM A ESCOLA

A palavra museu teve origem na Grécia Antiga, derivada de *Mouseion*, termo que denominava o templo dedicado às musas, divindades menores do panteão grego e que eram ligadas a diferentes ramos da arte e da ciência, sendo filhas de Zeus com *Mnemosine*, deusa da memória (IPHAN, 2006). A formação dos museus é também influenciada pela relação da humanidade com a memória e a história.

Posteriormente o termo reaparece no Egito *mousein*, em Alexandria, mas para referenciar o saber enciclopédico, contemplando também além das bibliotecas, anfiteatro,

observatório e o jardim botânico. Com a evolução histórica, o museu passou a referenciar ao colecionismo, prazer em se acumular objetos e obras de arte e até mesmo a guarda de inúmeros textos para posterior edição. Com a dominação dos territórios por parte do Império Romano, a partir das conquistas por meio de guerras, a cultura dos vencidos era também apropriada pelo Império Romano, que levava ao seu espaço/localidade elementos representativos e coleções da cultura dos povos dominados, assim o colecionismo, era forma de demonstração de poder e triunfo.

Já a partir da Idade Média, a Igreja Católica apresentava-se como um dos principais colecionadores, sendo as igrejas, mosteiros e espaços religiosos verdadeiros museus, com exposições de peças valiosas, doadas pelos fiéis em resposta de fé. As coleções cresceram por ocasião das Cruzadas (tropas ocidentais enviadas à Palestina para recuperarem a liberdade de acesso dos cristãos à Jerusalém).

Com o fortalecimento dos reinados após o movimento de Reforma e Contrarreforma que diminuiu o poder da Igreja houve a ascensão do movimento museal, conhecido como gabinete de curiosidades, pois para expressar poder os reinados compravam a produção de novos artistas e montavam salas de exposição de objetos expressivos, curiosos e observáveis.

Assinala-se que os museus refletem as transformações humanas, dessa forma, seus discursos e coleções pontuam os interesses e as práticas sociais que estão acontecendo.

O primeiro museu público conhecido é o Ashmolean Museum, no ano de 1683, em Oxford, Reino Unido, que surgiu com doações de Elias Ashmole, da coleção de John Tradescant. O segundo museu público é o Museu Britânico, de 1759 e o primeiro público na França é o Louvre de 1793. No Brasil, o primeiro museu fundado foi em 1862, do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano; todos os outros museus brasileiros datam do século XX.

Considerando a evolução da história dos museus, associada às transformações humanas, ressalta-se que as coleções museais são sempre espelhos dos interesses e práticas sociais contemporâneas.

Na atualidade, houve a criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), em 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906. A nova autarquia vinculada ao Ministério da Cultura (MinC) sucedeu o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais. Sendo o IBRAM responsável pela Política Nacional de Museus (PNM) e pela melhoria dos serviços do setor – aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros.

Com a sua criação o IBRAM também estimulou a Política Nacional de Museus e investiu recursos públicos na reestruturação de diversos museus brasileiros; como o Museu Histórico Nacional, Museu Castro Maya, Museu da Inconfidência, dentre outros.

Os museus brasileiros também integram o Sistema Brasileiro de Museus, que tem por objetivos estimular ações de preservação por meio da Semana Nacional de Museus, da Primavera de Museus e do Dia Nacional do Museólogo, atividades pontuais que colaboram para a gestão cultural e preservação do patrimônio.

No universo da cultura, o museu reafirma-se com funções as mais diversas e envolventes. Uma vontade de permanência da memória seduz as pessoas, e, as conduz à

procura de registros antigos e novos, levando-as ao campo dos museus, no qual as portas se abrem sempre mais. A museologia é hoje compartilhada como uma prática a serviço da vida. O museu é um espaço fascinante onde se descobre e se aprende e se amplia o conhecimento, aprofundando a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha.

Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora. As cidades encontram o espelho que lhes revele a face apagada no turbilhão do cotidiano. E, cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma.

A formação dos museus é bastante influenciada pela relação da humanidade com a memória e a história. Castilho e Ferreira (2012, p. 31-32) afirmam que:

O museu retém o saber que os olhos deixam de observar no cotidiano, faz com que se possa lembrar o que está adormecido nas mentes e ainda nos devolve o cotidiano de povos que não existem mais, mas foram os construtores do presente e por isso não devem ser esquecidos.

Para Hellwig (2008), os museus são especialistas na recordação da memória, que estabelece um papel importante na construção do imaginário e da identidade de uma sociedade. De acordo com o Conselho Internacional de Museus (ICOM):

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que promove pesquisas relativas aos testemunhos materiais do homem e do seu ambiente, adquire-os, conserva-os, comunica-os e expõe-nos para estudo, educação e prazer (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 64).

No aporte de Noronha (2010, s/p), Museu de Arte Contemporânea firma-se no pressuposto do seu desenvolvimento:

[...] durante o século XX, concomitante ao desenvolvimento das investigações museológicas e ao estabelecimento da Museologia enquanto disciplina. Algumas consequências: a possibilidade do Museu de Arte Contemporânea ser apresentado e apresentar-se como uma instituição que se estabelece em um contexto cultural, político e econômico e que está sujeita a redefinições conforme os interesses e mudanças desse próprio contexto. Se os primeiros cento e cinquenta anos do Museu de Arte Contemporânea foram marcados por um processo de institucionalização, ou seja, de incorporação e acumulação de um conjunto de conquistas históricas, normas e valores que tendiam a gerar as condições de sua própria reprodução (Bourdieu, 1989: 100), os últimos cinquenta anos foram marcados por um processo de reflexividade, ou seja, de pôr em causa de modo radical suas próprias práticas e seus próprios instrumentos de consolidação, abrindo-se a ações que tensionam o lugar privilegiado que seu discurso ocupa no contexto político e sociocultural em que se insere.

O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) estabelece como princípios fundamentais dos museus, Estatuto dos Museus, Lei nº 11.904, em seu Art. 2º, que os museus devem buscar: a valorização da dignidade humana; a promoção da cidadania; o cumprimento da função social; a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental; a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural e o intercâmbio

institucional.

Os museus adquirem, por intermédio das práticas educativas não-formais, força e visibilidade, passando a ser visto como espaço para a disseminação do conhecimento e formação. Também estabelece a legislação que os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação. Ressalta-se que o tripé, da identidade de um museu, que consiste em: ter sua coleção organizada, da mesma ser de acesso ao público e de proporcionar ações educativas, precisa existir de fato, para justificar o espaço como um museu.

As atividades basilares de um museu devem ser voltadas para a preservação, para a pesquisa e para as diversas formas de comunicação com a sociedade. Com um plano de trabalho atrelado a questão social o papel educativo não-formal dos museus garantem-se formalmente, e hoje não há a política do gabinete de curiosidades, ou seja, exclusivamente de visitas e verificação de coleções.

Muito além de casas de memória, os museus constituem em casas da vida de um país, marcam da formação de seu território. São espaços, construtos que assumem cada vez mais sua função junto ao povo, e conforme preconiza o IBRAM, são casas de conhecimento, vivência e transformação. Não se pode analisar a essência de um museu sem estabelecer uma reflexão acerca da importância da memória na preservação desses espaços culturais.

Le Goff (1996) assevera que a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permitem ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. Assim a memória se alicerça aos fundamentos da História, confundindo-se muitas e tantas vezes com o documento, com o monumento e com a oralidade.

De acordo com Todorov (2002, p. 141), “a memória é a vida do passado no presente”, ou seja, é a memória que nos permite conhecer as permanências e compreender as transformações.

Fernandes (2009) afirma que a preservação da memória cultural visa à continuidade das manifestações culturais de uma determinada comunidade e é essa a verdadeira responsável e guardiã de seus valores culturais.

Todas essas lembranças, histórias e memórias são hoje relatadas aos mais novos por meio da história oral, e quando se fala de história oral vê-se que esse é um processo de recordação construtivo e que depende da situação presente: “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir e repensar as imagens de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55). As narrativas contribuem para a composição de imagens da história passada àqueles que não viveram os fatos. Nesse enfoque, Fonseca (1997, p. 34) destaca que “o registro das histórias permite uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social, de sua profissão, não como realmente existiu, mas como estes próprios sujeitos reconstróem suas experiências passadas”.

“A memória poderá ser conservação ou elaboração do passado [...]” (BOSI, 1994, p. 68). Refletindo a respeito da teoria de Bosi (1994), é possível crer que, por meio da memória, não importando seu caráter individual ou coletivo, é possível a uma comunidade

proteger sua história, conhecendo o passado para constantemente reconstruir o presente com base nas experiências progressas.

Analisando memória e preservação, ressaltam-se como atividades basilares de um museu: a preservação da história, a oportunidade de pesquisa e as diversas formas de comunicação com a sociedade.

A relação do museu com o visitante é um processo dialógico, pois os dois lados aprendem e ensinam, ambos se modificam e saem diferentes do que eram. Para Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, destaca a necessidade de a educação problematizadora superar a contradição entre o educador e o educando: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 68).

As ações de comunicação em museus ocorrem de múltiplas formas, e devem priorizar a pesquisa e divulgação do acesso, a realização de exposições, as atividades de educação patrimonial e os eventos culturais, aproximam o fazer museal, às mais diversas formas de expressão das artes.

Para o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2014, p. 23):

Os processos de comunicação museológica, se abertos, multidirecionados e participativos, são caminhos para o desenvolvimento da capacidade crítica e cognitiva dos indivíduos. Usando variados modos de leitura dos discursos expositivos e com uma comunicação dialógica entre os museus e a comunidade, é possível criar novos laços, incentivar a autonomia e o empoderamento. É possível também ampliar as maneiras de perceber e estar no mundo – tanto das pessoas quanto dos museus.

Para que os museus tenham uma política de formação de público, suas atividades devem ser sistematizadas em programas. Museus são espaços de memória, identidade, conhecimento e turismo, assim locais para ação educativa não-formal de visitantes locais e de turistas. Os museus podem servir ao turismo, são atrativos capazes de motivar o deslocamento de pessoas para conhecê-los. Porém, o grau de atratividade do museu depende de seu formato/expografia, acervo, facilidade de acesso, enfim oportunidade ao visitante. Uma forma de expandir o fluxo de visitantes museais é realizar um bom plano de ação, atraindo, motivando, sensibilizando os turistas, fazendo-os terem prazer ao percorrer o território museal.

Os museus podem atuar como agentes de desenvolvimento local, dinamizando a cultura e a economia locais, com ações de economia criativa, como cursos de artesanato, estimulando as potencialidades do local; gerando emprego e renda.

Quanto à função do objeto museal, ressalta-se que a partir do momento em que o objeto passa a compor uma exposição ele se transforma; se reveste de valor cultural, que muitas vezes estava despercebido no contexto social, deixando de ser um objeto somente contemplado para ser instrumento de memória, algo a ser interpretado.

Para pensar a função do objeto da perspectiva da Análise do Discurso perpassa-se pela visão de Orlandi (2014, p. 2) que segundo ela o “museu é uma instituição, e, como tenho afirmado em análise do discurso somos individuados pelo Estado, através de instituições e discursos”, sendo o museu encarregado da memória de arquivo que praticam, alimentam, normatizam os processos de significações, pensando o Museu como parte de individuação

do sujeito na formação social e como práticas de significação. Para entender essas práticas partiu-se do pressuposto dito por Pêcheux (2010) acerca do papel da memória em que a memória discursiva é constituída entre a esfera coletiva e social conforme a definição de memória do próprio Pêcheux:

A memória seria aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos'(quer dizer, mais tecnicamente os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

Por isso, em um museu, um objeto que semanticamente se reconstrói está pautado nos pré-construídos, nesse acontecimento a ler, na memória discursiva, que conforme França (2016, p. 4) a memória pode ser associada como uma instância histórica que baliza a materialidade do arquivo e influencia as relações semânticas presentes no mesmo, Logo os objetos museais sofrem uma reconfiguração semântica de sentidos que é o que Ramos (2004) propõe enquanto a reconfiguração dos objetos: uma cadeira que não é somente mais uma cadeira, mas um objeto que utilizado pelo imperador x em dado momento histórico, com características referentes a tal período, etc. Logo, o objeto museal deve ser compreendido nessa teia de relações entre a memória, o tempo e a história em que ele perde seu significado utilitário e passa a ter seu significado memorialístico em que o uso não importa mais, mas a sua representação. O discurso utilitário perde lugar para o discurso histórico compreendido nas relações construídas.

3 | A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO FORMAL E OS MUSEUS COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS

É necessário dinamizar a articulação entre museu e educação, formulá-la e ativá-la conscientemente nas escolas e universidades. A instituição museal ainda enfrenta dificuldades em difundir sua perspectiva de “espaço pensante” que promova a pesquisa, o resgate e o repasse novas concepções de arte, cultura, história e patrimônio, inclusive o patrimônio vivo.

Destaca-se a importância de se entender o papel do museu na formação da aprendizagem, da informação e da ação interdisciplinar, sendo primordial reconhecer que existem diferenças entre cada tipo de educação em função de seus espaços culturais e físicos. É essencial reconhecer a diversidade e amplitude de atuação da sociedade e do pedagogo, em especial, daqueles que atuam em um espaço museal ou em uma escola.

Os educadores e pedagogos museais atuam de modo interdisciplinar, planejando em equipe as ações culturais, a serem desenvolvidas, objetivando conduzir o aluno-visitante a se apropriar do conteúdo do objeto ou obra exposta e da proposta do artista, inclusive oferecendo oficinas pedagógicas e momentos de contato direto com o artista, em que os alunos/escolas interpelam o autor acerca de suas obras, numa vertente sociocultural.

Os museus são importantes centros de conhecimento, espaços de memória e cultura, aspectos essenciais na construção dos saberes locais. Padilha, Café e Silva (2014, p. 71) destacam que:

No que diz respeito à cultura e às novas tecnologias, surge a necessidade de reflexão acerca de como as instituições museológicas, espaços de reflexão acerca de como as instituições museológicas, espaços de memória e cultura, desde sua formação até a atualidade, vêm contribuindo para a difusão do conhecimento contido nesse espaço físico. Para atender às novas exigências e necessidades dessa sociedade da informação/conhecimento que se apresenta, é preciso pensar na lógica dessas informações de cunho histórico, político, científico, social e cultural.

O grande desafio dos museus na contemporaneidade é o de voltar-se para ações de formação de público, compondo estratégias junto aos visitantes principalmente às escolas para incentivar a frequência e oportunizar situações para futuros consumidores e apreciadores da cultura e da arte.

As instituições museais podem agregar valor ao local/território em que se encontram promovendo ações culturais atrativas aos moradores da região; que servirão para reflexão e capilarização de ideias. No aporte de Meneses (1994) todos os museus são históricos, é claro. Dito de outra forma, o museu tanto pode operar as dimensões de espaço quanto de tempo. No entanto, o tempo nunca poderá ser esquecido, essencialmente quando se procura contextualizar uma exposição.

Os museus promovem ações educativas não-formais oportunizando à população local reconhecer esse território como local de interação cultural e permanência da memória. O plano de trabalho do setor educativo dos museus oferece ações aos visitantes, em que esses experimentam a ambiência da expografia museal, interagem com as coleções museais e absorvem o objetivo, a essência da exposição na construção da história e na permanência da memória.

A relação museu-escola é importante para fazer com que os museus sejam redescobertos como espaços privilegiados de saber e de encontros sociais.

Na visão de Lopes (1991), não se trata, porém, de promover a “escolarização” do museu, mas de estudar a sua multiplicidade de papéis educativos que podem ser assimilados pelo espaço museológico.

Tanto as escolas quanto os museus constroem plano de transmissão do saber cultural representativo de uma determinada época. Para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, o objeto museal tem papel importante, pois esse elemento é comum no museu e na escola, sendo o objeto construído na referência de aprendizagem. Em museus os objetos são fontes de memória, já na escola são instrumentos de pesquisa.

Canclini (1998) afirma que o museu e a política patrimonial tratam os objetos, os edifícios e os costumes de tal modo que, mais que exibi-los, tornam inteligíveis as relações entre eles, propõem hipóteses sobre o que significam.

A exposição motiva o visitante do museu a realizar uma interpretação do espaço, uma releitura, interpretando o fato apresentado e compreendendo as nuances do contexto histórico.

O conhecimento e a apropriação do saber ocorrem por intermédio de narrativas, conduzidas pela organização dos objetos. Ramos (2004) propõe a reconfiguração dos objetos a partir do contexto museal. Ao tornar-se peça de museu o objeto passa por uma reconfiguração de sentidos.

Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. Ao entrar no espaço expositivo, o objeto perde o seu valor de uso: a cadeira não serve de assento, assim como a arma de fogo abandona sua condição utilitária. Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses (RAMOS, 2004, p.19).

A educação constrói o futuro das pessoas e da sociedade, enquanto geradora de avanços e prosperidade da comunidade. Conforme Hannah Arendt (2011) é essencial a educação, numa perspectiva reflexiva da realidade e da participação comunitária:

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-la de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2011, p. 247).

Quando se observa a relação museu-escola na cooperação para a formação de público apreciador de cultura, pontua-se a gama de responsabilidade de cada uma das instituições. Em sua obra *O amor pela arte*, Bourdieu (2016) ressalta que os museus abrigam tesouros, que se encontram simultaneamente abertos a todos, embora fechados à população. Esse paradoxo aparece em todos os países pesquisados, demonstrando que a frequência aos museus aumenta de acordo com que se amplia o nível de instrução dos visitantes pesquisados.

Com a cooperação museu – escola há investimento na formação de futuros produtores e consumidores de cultura, pois hábitos e habilidades afloram na tenra idade, pois “uma criança satisfeita quer dizer uma família satisfeita; ela possivelmente será também um futuro adulto visitante, eventualmente, um pai/mãe amigo (a) dos museus” (IBRAM, 2014, p.43). Para reverter a insipiente visitação aos museus brasileiros há necessidade da formação ideal das equipes museais, com o número de profissionais/formação adequado, adequação de seus espaços físicos e aporte de recursos/investimentos financeiros.

4 | CONCLUSÕES

As mudanç as do significado de museu através dos tempos talvez possam ser compreendidas como uma trajetória entre a abertura de coleções privadas   visitação pública ao surgimento dos museus na acepção moderna, como instituições a serviç o do público.

É importante o papel dos museus na permanência do patrimônio cultural, e para tal a escola, com sua característica de educação-formal deveria ter participação crucial na sensibilização dos educandos para com o espaço museal. Os museus atraem os visitantes locais e os turistas por conterem parte da história local e por participarem por intermédio de sua expografia da construção social, sendo instrumento essencial para a permanência cultura e da identidade local.

A relação entre museus e desenvolvimento local é percebida por meio dos pilares basilares dos museus, que são a preservação, a pesquisa e as diversas formas de comunicação com a sociedade.

As exposições oportunizam ao visitante, uma análise, uma leitura social e a percepção da relação da história contada pelos objetos com a história de vida de cada um, assim museus são espaços sociais que têm por funções básicas: promover a preservação dos bens culturais.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. [Ensaio] In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte**. Porto Alegre: Zouk, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. **D.O.U.** de 15.1.2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CASTILHO, Maria Augusta de; FERREIRA, Rejane Platero. **O Museu das Culturas Dom Bosco**: desenvolvimento local na educação básica. Campo Grande: Gráfica Nacional, 2012.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, Pinacoteca do Estado, Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

FERNANDES, Hélènemarie Dias. **A (re)territorialização do patrimônio cultural tombado do Porto Geral de Corumbá-MS no contexto do desenvolvimento Local**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

FRANÇA, Thiago Madeira. Um olhar sobre o conceito de Memória de Michel Pêcheux. **Interletras**. Dourados, v. 4, Edição 22, outubro/2015 a março/2016. Disponível em: http://www.unigran.br/interletras/ed_antiores/n22/artigos/17.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HELLWIG, A. W. **Museu, memória e identidade pomerana**: uma correlação local. Pelotas: Fundação Simon Bolívar, 2008. Disponível em: <http://www.fundacaosimonbolivars.org.br/downloads/artigo5.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2009.

IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. **Museus e turismo**: estratégias de Cooperação. Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus. Brasília: Ministério da Cultura, 2014.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Caderno de diretrizes museológicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Educação e Sociedade**, n. 40, p. 443-55, 1991.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Ser. v. 2 p. 9-42, jan./dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017

NORONHA, Elisa. Museus de Arte Contemporânea: uma estratégia de abordagem. **Interartive: a Platform for Contemporary art and Thought**. 2010. Disponível em: <http://interartive.org/2010/01/museucontemporaneo>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discursos e museus: da memória ao esquecimento. **Entremeios: revista de estudos do discurso**, v. 9, jul., 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 24 jul. 2018

PADILHA, Renata Cardoso; CAFÉ, Lúgia; SILVA, Edna Lúcia da. O papel das instituições museológicas na sociedade da informação/conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n. 2, p. 68-82, abr./jun., 2014.

PÊCHEUX, M. **O papel da memória**. São Paulo: Pontes, 2010.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. **A danação do objeto**. Chapecó: Argos, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem** - indagações sobre o século XX. São Paulo: Arx, 2002.

CAPÍTULO 10

O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO EM VIGOTSKI

Data de aceite: 01/08/2020

Data de submissão: 30/04/2020

Thais de Sá Gomes Novaes

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/7043712336519999>

Letícia Maria Montoia Gonçalves

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/3235133644999784>

Letícia Busquim Pereira

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/2978349592283207>

RESUMO: O presente texto tem a finalidade de descrever o conceito de imaginação na Teoria Histórico-cultural. A questão central que norteou o desenvolvimento do trabalho foi: Qual o conceito de imaginação em Vigotski? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica-conceitual que utilizou como fonte primária duas obras do referido autor, “*La imaginación y el arte en la infancia*” e “*Imaginacão e criação na infância*”. Esta última, comentada por Ana Luiza Smolka, foi escrita em 1930 com base em palestras ministradas por Vigotski para um público constituído por professores e pais. Conclui-se que a imaginação, para a teoria histórico-cultural, é uma função psíquica superior que se desenvolve por meio das

atividades desempenhadas pelos sujeitos. Portanto, quanto mais ricas e significativas forem as experiências do sujeito, maior será o desenvolvimento de sua imaginação e capacidade criadora.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginação, Teoria Histórico-Cultural, Infância.

THE CONCEPT OF IMAGINATION IN VIGOTSKI

ABSTRACT: The present text aims to describe the concept of imagination in the Historical-cultural Theory. The central question that guided the development of the work was: What is the concept of imagination in Vigotski? This is a bibliographic-conceptual research that used as primary source two works of the aforementioned author, “*La imaginación y el arte en la infancia*” and “*Imaginacão e criação na infância*”. The last one, commented by Ana Luiza Smolka, was written in 1930 based on lectures given by Vigotski to an audience composed of teachers and parents. It is concluded that the imagination, for historical-cultural theory, is a superior psychic function that develops through the activities performed by the subjects. Therefore, the richer and more meaningful the subject’s experiences, the greater the development of his imagination and creative capacity.

KEYWORDS: Imagination, Historical-Cultural Theory, Childhood.

1 | INTRODUÇÃO

Vigotski foi um grande pensador sobre o desenvolvimento humano. Suas ideias influenciam várias áreas do conhecimento, principalmente a educação e psicologia. Iniciou suas pesquisas em 1920 com psicólogos e pedagogos que vieram a constituir uma elite de pesquisadores na antiga URSS, entre eles Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria.

As pesquisas desse grupo foram iniciadas em 1924 e se estenderam até 1934, vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

A presente pesquisa aborda um dos temas por ele tratados, a saber – a imaginação. Para tal, foi adotado o recorte do estudo específico desta temática em duas de suas obras – “*La imaginación y el arte en la infancia*” e “*Imaginacão e criação na infância*”. Esta última, comentada por Ana Luiza Smolka, foi escrita em 1930 com base em palestras ministradas por Vigotski para um público constituído por professores e pais.

A imaginação e a criatividade são apontadas pelo senso comum, como um fenômeno mágico e misterioso e que se resume a devaneios da mente humana e a uma simples banalidade. São características de pessoas fora da realidade, isto é, a imaginação é algo próprio de crianças e adultos que “não tem o que fazer”.

Não corroboramos com essa visão reducionista e, por isso, interessou-nos compreender o conceito de imaginação. A primeira razão pela qual apontamos a necessidade de estudar a imaginação infantil, numa perspectiva histórico-cultural, é a polarização constatada na maior parte dos estudos sobre imaginação e criatividade que seguem, basicamente, duas direções: a concepção inatista e a concepção ambientalista da psicologia (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa, de ordem conceitual-bibliográfica, que tem por objetivo compreender o conceito de imaginação na obra de Lev Semyonovich Vigotski.

2 | O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO EM VIGOTSKI

A pesquisa de natureza conceitual-bibliográfica buscou solucionar o objetivo proposto por meio do levantamento do conceito de imaginação nas obras de Vygotsky. O primeiro momento da pesquisa constitui-se no estudo biográfico do fundador da Teoria Histórico-Cultural, Lev Semyonovich Vigotski e, em seguida, com a finalidade introdutória aos trabalhos e conceitos do autor, a leitura do livro *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico de autoria de Matha Khol de Oliveira*.

Posteriormente, a realização da leitura e estudo das obras selecionadas como fontes principais da pesquisa: *La imaginación y el arte en la infancia* (na versão traduzida) e *Imaginacão e Criação na infância*. Por fim, foi realizada a sistematização das definições apresentadas pelo autor, que foram agrupadas nas seguintes categorias: realidade, experiência cotidiana; atividade criadora e fantasia.

O estudo realizado apontou que a imaginação é uma formação complexa do psiquismo que se relaciona com todas as outras funções psicológicas superiores. A imaginação para o autor, se origina por meio da brincadeira, que por sua vez, só é possível

quando a criança tem a aquisição da linguagem.

Para Vigotski imaginação está diretamente ligada á realidade e, por isso, é social e historicamente mediada. Essa categoria pode ser identificada nas seguintes passagens de Vigotski (2009):

[...] tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (p.14).

A imaginação pode criar novos graus de combinações, misturando primeiro elementos reais, combinando depois imagens de fantasia e assim por diante. Mas os elementos últimos que integram as imagens mais afastadas da realidade, até mesmo esses elementos últimos, constituem sempre impressões da realidade. (p.17).

Estes frutos da imaginação são integrados por elementos da realidade elaborados e modificados, sendo necessário dispormos de enormes reservas de experiência acumulada para podermos construir as imagens em causa através de tais elementos. (p. 19).

A imaginação sempre se constrói de materiais hauridos da realidade. (p.21).

A construção da imaginação tem tendência de encarnar-se na vida. (p.58).

A imaginação criadora penetra com sua criação a vida pessoal e social, especulativa e prática em todas as suas formas; ela é onipresente. (p. 59).

Justamente pela relação direta com a realidade, Vigotski (2009) afirma que a imaginação tem fonte na experiência cotidiana e, a função principal da imaginação é a materialização do futuro. Portanto, para o autor a imaginação sempre se dá a partir da experiência cotidiana e, por isso o adulto possui maior capacidade de imaginação que a criança, uma vez que já adquiriu mais experiência.

A atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material que a imaginação dispõe. (p.17).

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. (p. 20).

A imaginação adquire uma função da máxima importância no comportamento e no desenvolvimento humano, transformando-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encontra encerrado no círculo

estreito da sua própria experiência, mas pode ultrapassar largamente os seus limites assimilados, com ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias. (p. 20).

A necessidade e o desejo nada podem criar por si só, são simples estímulos, simples molas. Para inventar é necessária, além disso, outra condição: o surgimento espontâneo de imagens. [...] A função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses em que se manifesta. (p. 34).

A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apoia sobre as anteriores. (p. 36).

Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação. (p. 122).

Segundo Vigotski (2009), existem duas formas da imaginação se expressar: a criativa - relacionada ao novo, ao planejamento de novas possibilidades - e a reprodutiva - referente à memória e repetição. Como atividade criadora, Vigotski (2009) pontua que:

Chamamos de atividade criadora toda realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo, quer corresponda aos reflexos desse ou daquele objeto do mundo exterior, quer a determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano. (p. 9).

Qualquer descoberta grande ou pequena, antes de se realizar na prática e de se consolidar, formou-se na imaginação como uma estrutura construída na mente através de novas combinações ou correlações. (p. 12)

Existe criação não só quando esta é origem de acontecimentos históricos, mas também sempre que o ser humano imagina, combina, modifica e cria qualquer coisa de novo, por insignificantes que a novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. (p. 13).

Por fim, identificamos que, para o autor, a imaginação relaciona-se diretamente com a fantasia e esta, por sua vez, está ligada à emoção. A criança ou o adulto, ao vivenciarem uma experiência, seja ela agradável ou não, imaginam algo relacionado ao que sentiram no processo. A fantasia, portanto, liga a realidade com a imaginação e com a criação, no momento em que os sujeitos realizam suposições em sua mente para saciar a emoção que sentiram.

É fácil entender que a fantasia é guiada pelo fator emocional - pela lógica interna do sentimento - constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno. (p. 28).

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. (p. 22).

O produto da imaginação, a própria combinação desses elementos, num caso, é irreal (um conto) e, no outro, a relação entre os elementos, o produto da fantasia, e não os elementos em si, corresponde a algum fenômeno da realidade. Essa relação do produto final da imaginação com algum fenômeno real é a forma segunda, ou superior, de relação entre fantasia e realidade. (p. 24).

A avidez que sentem de fantasiar as coisas é um reflexo da sua atividade imaginativa, como acontece também nos seus jogos. (p. 14).

As maiores fantasias não são mais do que novas combinações dos mesmos elementos tomados, bem vistas as coisas, da realidade, mas simplesmente submetidos a modificações ou reelaborações pela nossa imaginação. (p. 16).

A segunda das formas de ligação entre fantasia e realidade, [...] não se limita a reproduzir o que assimilei de experiências passadas, mas cria, a partir delas, novas combinações. (p. 19).

Todas as formas da representação criadora contêm em si elementos afetivos. Isso significa que tudo que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os exprime. (p. 23).

Contudo, cabe destacar que Vigotski (2012) destacou em seu trabalho da periodização do desenvolvimento humano que a imaginação ocorre no período em que a criança está com aproximadamente 3 anos de idade, pois é o período em que a criança já adquiriu a linguagem.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente, a partir desse trabalho, que para Vigotski imaginação não é um dom, ninguém nasce pronto para imaginar. A criatividade é algo que se adquire a partir de experiências da realidade, como por exemplo, a brincadeira na infância.

Imaginação é uma função psíquica superior que se desenvolve por meio das atividades desempenhadas pelos sujeitos. Então, quanto mais ricas e significativas forem as experiências do sujeito, maior será o desenvolvimento de sua imaginação e capacidade criadora.

Portanto, torna-se imprescindível a presença de elementos reais e vivências cotidianas para imaginar e criar. Sendo assim, a realidade torna-se o substrato essencial para a imaginação e criação.

Vigotski também aponta em seus estudos como é o processo de desenvolvimento dessas capacidades intelectuais e afirma, ainda, que acontecem de modos diferentes na criança e no adulto. Contudo, o estudo e aprofundamento dessa questão poderá constituir-se como objeto de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez - 2 ed.rev.- (Coleção magistério. 2 grau. Série formação do professor), 1994.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 11

PEDAGOGIAS QUE CURAM COM OS/ AS PESCADORES/AS ARTESANAIS DE ITAPISSUMA

Data de aceite: 01/08/2020

Talita Maria Soares da Silva

Universidade de Coimbra

Coimbra - Portugal

<http://lattes.cnpq.br/4264233358370912>

RESUMO: Este artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado em Educação sobre a comunidade de pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, que visa compreender como esses povos constroem estratégias para combater as exclusões radicais que experienciam. Dessa forma, a pedagogia a que é feita alusão neste trabalho não está circunscrita nas construções escolares, mas suja de lama, de suor, de sofrimento, de criatividade, dos cheiros dos manguezais. Através dos registros das lutas, das formas de existir e de resistir dos pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, contribui-se para a construção de uma história pedagógica transgressiva e não colonial. Para a concretização deste estudo, mobilizamos as metodologias pós-abissais das epistemologias do Sul, que se caracterizam por três premissas: i) construir conhecimento que possa ser utilizado nas lutas sociais, articulado aos conhecimentos artesanais, híbridos, populares; ii) promover o diálogo entre os conhecimentos artesanais e os conhecimentos científicos; e iii) construir a ecologia de saberes a partir da interlocução desses diferentes conhecimentos (SANTOS, 2019b). Este estudo contou com observação participante e entrevistas etnográficas com

um grupo de treze pescadores/as artesanais da comunidade pesqueira de Itapissuma, que estão identificadas por E1, E2, E3 e E4. Nessas entrevistas os nomes de nascimento foram substituídos por outros, escolhidos pelos/as próprios/as pescadores/as.

A partir da coleta e análise das informações compiladas, buscou-se produzir uma proposta original de sistematização da forma singular como essas pessoas constroem estratégias de luta contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos artesanais, lutas, educação.

PEDAGOGY OF HEALING WITH ARTISANAL FISHERS FROM ITAPISSUMA

ABSTRACT: This paper is part of a doctoral research in Education on the community of artisanal fishers in Itapissuma/PE, which aims to understand how these people build strategies to oppose the radical exclusions they experience. Thus, the pedagogy referred to in this work isn't limited to school buildings, but is dirty with mud, sweat, suffering, creativity, and the smells of mangroves. Through the records of the struggles, the ways of existing and resisting the artisanal fishermen of Itapissuma / PE, we contribute to the construction of a transgressive and non-colonial pedagogical history. In order to carry out this study, we mobilized the post-abysal methodologies of the epistemologies of South, which are characterized by three premises: i) to build knowledge to use in social struggles, linked to artisanal, hybrid, popular knowledge; ii) promote dialogue between artisanal knowledge and scientific knowledge;

and iii) build a ecology of knowledges with the dialogue between these different knowledges (SANTOS, 2019b). This study included participant observation and ethnographic interviews with a group of thirteen artisanal fishers from the fishing community of Itapissuma. From the collection and analysis of the compiled information, we sought to produce an original proposal for systematization in the unique way in which these people build strategies to fight capitalism, colonialism and patriarchy.

KEYWORDS: Artisanal Knowledge, social struggles, education

1 | INTRODUÇÃO

Os diferentes povos conservam um repertório de práticas culturais milenares que permitem viver, resistir e lutar contra as desigualdades, a opressão e a exclusão, a negação de direitos básicos, tais como: saúde, educação, segurança, alimentação, ameaça do território, advindas do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. A luta é uma “categoria histórica e social”, que muda de acordo com o tempo e espaço. Também está associada a alianças, que não significam ausência de enfrentamentos, mas, muitas vezes, acontecem para que os povos sobrevivam (FREIRE, 1992, p. 21).

Para (AGUILLAR, 2017, p. 546) a resistência é entendida não como a capacidade de aguentar as violações sistemáticas a que essas populações estão expostas, mas sim “[...] de construir con dignidad la vida. La rebeldía es no aceptar lo que nos imponen, tener esa necesidad y terquedad de seguir siendo lo que somos, de pensarnos como un tejido”. Para esses povos, resistir não é uma opção “resistir es como respirar: no podemos dejar de hacerlo porque morimos” (Idem, p. 548).

O exercício teórico, político, metodológico de valorização dos conhecimentos subalternos vão na contramão da produção de conhecimento pautados pela lógica do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado e inevitavelmente acabam contribuindo para a construção de investigações rebeldes, subversivas. Aqui entende-se subversão não como destruição “sino más bien reconstruirla según novedosas ideas y siguiendo determinados ideales o “utopias”, que no acoge la tradición” (FARFÁN; LÓPEZ, 2014, p. 49).

Essa subversão se constrói na coletividade, entrelaçado tanto com as lutas históricas do passado quanto com as lutas diárias pela proposição de um mundo mais justo, mais solidário que possa contribuir para a criação de outros mundos possíveis. Trata-se de epistemologias que nos desafiam a sair do lugar comum, a romper com a lógica acadêmica que separa o conhecimento de sua função social e, por isso, são teorias que nos deixam desconfortáveis, angustiados, que nos mostram nossas limitações diante de nossa formação colonial, mas que também favorecem redes de solidariedade que são capazes de mobilizar a produção de conhecimentos úteis às lutas dos diferentes grupos sociais que sofrem as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

Nesse contexto de subversão, de rebeldia, de produção de um conhecimento robusto contextualizado, que valoriza o resgate da história dos povos que sofreram sistematicamente as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado é que dialogamos com os conhecimentos ancestrais construídos pelos/as pescadores/as artesanais de Itapissuma.

2 I EXPERIÊNCIAS SUBALTERNAS DE RESISTÊNCIA

Itapissuma é uma cidade que faz parte do estado de Pernambuco, localizada na região nordeste do Brasil. No ano de 2018, a população de Itapissuma estava estimada em 26.397 pessoas (IBGE, 2018). Desse total, segundo informações da presidente da Colônia de Pescadores de Itapissuma, Joana Mousinho, 8.500 vivem da pesca artesanal.

Em Itapissuma/PE situa-se a segunda maior colônia de pescadores de Pernambuco, a colônia Z-10. A pesca artesanal é uma atividade econômica milenar que permitiu que grupos sociais sobrevivessem a escravidão (RAMALHO, 2006, p. 25) e que gera alimento e renda para milhares de famílias na contemporaneidade.

Ser pescador/a artesanal em Itapissuma se impõe muito mais que um trabalho ou um meio de subsistência informal. É uma atividade ancestral, um conhecimento transcendental, que tem cor, textura, cheiro de lama, que produz um conhecimento artesanal corporizado, corazonado, sentipensante (SANTOS, 2019b). Exige grande esforço físico, longos períodos dentro da lama, marca os corpos, impregna. Permite que grupos sociais lutem, resistam e sobrevivam à violência estrutural sistemática, às exclusões abissais e, conseqüentemente, aos sofrimentos abissais, infligidos aos diferentes povos, advindos do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

A pesca artesanal, nesse contexto, é intercalada com outras atividades econômicas e os povos, que vivem próximos aos rios, mesclam as estratégias de sobrevivência entre os trabalhos nas águas e manguezais com o trabalho agrícola (BORDA, 2002). São formas de resistir e sobreviver frente a exploração capitalista.

Resistências construídas com a criatividade e utopia que os constitui por natureza, não por opção, porque esta é a única forma que encontram para lutar contra a fome, a miséria, a objetificação, a morte. É preciso ludibriar a fome, mordiscar a dor, soltar o grito entalado na garganta; gritos que comunicam sofrimento, mas que também acolhem, acordam, geram empatia.

Estão travando uma guerra diária, em busca de cidadania e dignidade, quando reclamam por transporte público, saneamento básico, segurança, farmácias, feiras ou educação como possibilidade de oferecer algo melhor aos seus descendentes: “tanto el dolor como la ira nos empodera y se convierte en inspiración, nuestras muertas son nuestras musas. Resignificamos la ira como una posibilidad creativa de resistencia y disidencia” (REINOSO, 2017, p. 539). Continuam resistindo através do manejo do solo, das águas, dos conhecimentos ancestrais de chás e ervas, do cultivo de alimentos; dos conhecimentos sobre as técnicas de construção, construindo a própria casa, a fossa; na solidariedade, na cooperação: “la reciprocidad, la complementariedad, la búsqueda del bien común, del buen vivir. Donde el bienestar colectivo y la gestión de la propiedad común se hacen con un sentido diferente al del capital” (BORDA, 2002, p. 60 -61). Trata-se de outras formas de viver, de estar no mundo, de se relacionar com o ambiente, de ocupar o território.

São as formas de lutar contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, de povos teimosos, rebeldes, que se recusam a se “envergar”, a se acomodar aos “becos” que lhe são oferecidos. Resistem, insistem e nos apresentam possibilidades de luta contra a exploração capitalista, colonialista e patriarcal, seja lutando dentro dos manguezais, no cultivo de alimentos, nas práticas de saúde, como lembra Borda (2002, p. 26): “los pobres de todas as partes, bien se sabe, son maestros em estas técnicas de supervivência y de

manejo del médio ambiente”, trata-se de lutas que mobilizam não só a parte cognitiva mas também as emoções, o mundo transcendente, uma luta “holística, artesanal e híbrida” (SANTOS, 2019b, p. 54). Um conhecimento herdado das gerações anteriores e que lhes permitem sobreviver em condições adversas e à fome, a criar os filhos. Conhecimento que não foi construído através das instituições escolares, mas aprendido no cotidiano com as famílias na comunidade.

3 I CULTIVANDO ALIMENTOS, SEMEANDO ESPERANÇA

Concomitantemente a modernidade ocidental, que tem como premissa o conhecimento científico “escrito, rigoroso e monumental”¹ (SANTOS, 2019a, p. 90; SANTOS, 2018, p. 318), os diferentes povos desenvolvem uma diversidade de conhecimentos em seus contextos de vida “[...] na prática social que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, calcular, [...], sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo da sexualidade, da vida, da morte da força dos santos, dos conjuros” (FREIRE, 1992, p. 86). Conhecimentos acerca dos animais, das plantas, do manejo do solo, do uso da água, da construção civil, da agricultura... que Santos (2019a) chama de conhecimentos artesanais e Haverkort, Burgoa, Shankar e Millar (2013, p. 22) chamam de conhecimentos endógenos e que nem sempre estão marcados no texto escrito, mas estão presentes na oralidade, através dos testemunhos das pessoas, das músicas, no rito a São Gonçalo do Amarante, nas cicatrizes e dores dos/as pescadores/as artesanais de Itapissuma.

Lerma (2017), em seu trabalho sobre a pedagogia das mulheres negras afro colombianas, com destaque para as parteiras, nos recorda de que não é habitual reconhecermos os grupos marginalizados como detentores de conhecimentos pedagógicos. “La pedagogía suele remitirse a la escuela, a los procesos formales e informales dirigidos por quienes se han preparado para llevarlos a cabo de forma legítima” (LERMA, 2017, p. 275).

Os conhecimentos populares ou a “ciência popular”, assim os definem FARFÁN e LÓPEZ (2014) por não estarem enquadrados na racionalidade instrumental e na lógica capitalista-patriarcal-moderno/colonial, são rejeitados e impedidos de “articularse y expresarse em sus propios términos” (FARFÁN; LÓPEZ, 2014, p. 303). No entanto, os conhecimentos populares possuem outras formas de organização e nem sempre são aprendidos em um espaço formal, sendo função das investigações vivenciais, sentipensantes e situadas, corroborar com a valorização desses saberes enquanto epistemologias (Idem).

No entanto, ao longo da literatura, temos diversos exemplos de construção do conhecimento pedagógico que transcende aos espaços educativos formais e une o pedagógico às lutas de resistência dos diferentes povos contra “o sistema capitalista-patriarcal-moderno/ocidental - a la vez antropocéntrico y heteronormativo” (WALSH, 2017, p.30). Seja através da decolonialidade (WALSH, 2017), da memória coletiva (MARÍN, 2017), de “otras economías” (VALENCIA, 2017), através dos movimentos comunitários de mulheres negras (PERRY, 2017), através da pedagogia da escuta (VILLA & VILLA, 2017). Dessa forma,

1. Esse conhecimento é considerado rigoroso porque fornece uma versão unívoca, a versão escrita presente no texto, e redigida numa dada língua que lhe fixa a matriz; é monumental porque, tal como os documentos, a escrita permanece e, por essa razão, distancia-se das práticas diárias (SANTOS, 2019, p. 90).

lo pedagógico debe ser visto de forma más amplia, pues todas las comunidades enseñan y aprenden. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son los que permiten la transmisión de valores culturales, pero también de prácticas de producción y sobrevivencia (LERMA, 2017, p. 275 - 276).

Por isso, essa pedagogia excede a compreensão reducionista eurocêntrica do conhecimento atrelado apenas aos sentidos da visão e audição. Aqui o conhecimento é construído no e com o corpo, segurando nos gaiterinhos para não cair, se esquivando dos cascos de ostra pelo chão para evitar acidentes no mangue, aprendendo a plantar para escapar da fome. O pedagógico aqui tem cor de terra, de lama, textura e cheiro de mangue.

O cultivo de alimentos na região, nesse contexto, permite que as famílias tenham acesso a comida mesmo que não disponham de dinheiro para comprá-la. Dessa forma, essa prática social é uma forma de resistência, de se manter vivo, de sobreviver a pobreza, não ser dizimado pela fome, pela miséria, não sucumbir as enfermidades do corpo e da alma. Como é um conhecimento ancestral, falar sobre o cultivo de alimentos é falar sobre a própria vida, é resgatar as memórias dos antepassados. Em um dos depoimentos dona Maria da Conceição traz esse conhecimento lá da infância, junto com as memórias que traz de seu pai: “[...] pai ele tinha que procurar o mato que era pra trabalhar. Pra prantar, pra gente ter barriga cheia. Prantava o feijão, maxixe, quiabo, jerimum, macaxeira, inhame, batata, feijão verde, inhame, tudo prantava no roçado. Aí a gente tinha a barriga cheia” (E2, Maria da Conceição). Em outro trecho ela traz o uso de PANCs (plantas alimentícias não convencionais) na alimentação como capeba², açafraão³, folha de batata doce⁴, taioba⁵:

Dessa forma, as narrativas sobre os alimentos também são narrativas sobre a fome, sobre as práticas culturais, os valores, os saberes, as formas de resistência encontradas por esses povos para sobreviverem a exploração capitalista – patriarcal-moderno/colonial.

Em um dos depoimentos fornecidos, dona Maria da Conceição relata que estava com sérios problemas de saúde, ela morava só com o filho. Mesmo estando muito doente e precisando de internação hospitalar, ela temia que, na sua ausência, o seu filho passasse fome. Como estratégia para driblar o problema, ela, mesmo doente, juntamente com o filho, resolveu plantar milho: “[...] eu vou morrer, mas tu vai ficar comendo do milho. Aí ele começou a chorar. Aí foi ele atrás plantando e eu na frente cavando com uma foice” (E2, Maria da Conceição). Em outro trecho, ela narra o desfecho da história:

Aí fui mimbora bora pro hospital. Esse milho ficou cá. Esse milho nasceu, cresceu, eles comeram, quando eu cheguei do hospital que eu me operei que cheguei só tava só o tambuera lá, os pés lá tudo morto. Eu digo: ‘Comeram do milho?’ [...] disse: ‘Comi’ (E2, Maria da Conceição).

2. O nome científico é *Piper umbellatum* L. Tem sabor picante e intenso, podendo ser usada como condimento () (PANC na Escola, s.d, p. 20).

3. O nome científico é *Curcuma longa* L. Seca, triturada ou ralada fresca, é um corante amarelo muito forte e saboroso, usado para dar cor às carnes, molhos e ao arroz (p. 24).

4. O nome científico é *Ipomoea batatas* (L.) Lam. São consideradas alimentos funcionais, repletos de propriedades (PANC na Escola).

5. Cientificamente chamada de *Xanthosoma sagittifolium*., é uma planta que tem um importante valor nutritivo. Os rizomas são fontes de carotenoides, suas folhas são ricas fibras, cálcio, magnésio, vitaminas B2, B6 e vitamina C. Além de alimento, a Taioba também é utilizada na fitoterapia. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/388854256/e-book-20-pancs-para-plantar-na-horta-organica-imgrower-pdf>

No que se refere ao cozimento dos alimentos, apesar de terem botijão de gás de cozinha, ainda continuam a utilizar o forno a lenha no preparo das refeições, um costume antigo muito presente nos depoimentos dos/as pescadores/as, como lembra dona Maria da Conceição: “Mãe ia buscar lenha assim na mata, meio mundo de lenha pra queimar. Aí eu ia mais mãe” (E2, Maria da Conceição).

A partir dos depoimentos, percebe-se que essa prática se repete não porque seja uma lembrança da infância, um saudosismo; se cozinha a lenha para economizar o gás nas “coisa de maré” (E4, Chiquinha) “[...] fazem um foguinho pra ajudar, pra cozinhar uma coisa de maré, pra não gastar tanto gás” (E4, Chiquinha) e sobretudo porque nem sempre o dinheiro que é arrecadado na pescaria supre essa necessidade⁶.

Além dos alimentos, nessa comunidade há uma forte tradição no cultivo e uso de plantas medicinais e fitoterápicos. Chiquinha, ao ser perguntada sobre os usos das plantas medicinais e de como sistematiza esse conhecimento, explica: “eu sei desde pequena. Desde que eu sou pequena que eu sei né?! Sabia não né?!, Aí eu sei da minha vó, da minha mãe...” (E4, Chiquinha).

Como podemos observar nos depoimentos anteriores, cuidar da saúde a partir da medicina ocidental nem sempre foi uma tarefa fácil, era preciso conseguir transporte, conseguir fichas para ser atendidos e nem sempre as orientações médicas conseguiam ser acatadas pelos/as pescadores/as. A não medicalização desses corpos também contribui para a rebeldia (SANTOS, 2019a), onde esses povos desafiam os papéis sociais de subalternidade, do não ser, do invisível imposto pela lógica capitalista, colonial e patriarcal, se aproximando das práticas de saúde de seus ancestrais, se rebelando para conseguir nascer com ajuda das parteiras que viviam na região. Chiquinha faz referência ao seu próprio nascimento: “é! Aí uma dessas era parteira né, que foi a que fez o parto da minha mãe, meu... que ela morava ali no... ali na descida do Japonês!” (E2, Chiquinha). Ao ser perguntada sobre o nascimento dos filhos, dona Ana explica que teve três filhos em casa e três filhos na cidade vizinha, já que em Itapissuma não tinha hospital: “eu tive filho normal, eu nunca tive filho cesária não. Meus filhos tudinho foi normal. Eu tive três filhos em casa, normal, e tive três em Igarassu, normal” (E2, Ana).

Junto com as parteiras, os depoimentos trazem as plantas medicinais, os fitoterápicos, a fé “[...] eu tô tomando os remédios, né. Se deus ver que eu mereço ficar bom, eu vou ficar. Eu creio que vou ficar. E também se deus ver que é pra ficar do jeito que eu tô, eu vou ficar, eu tenho que aceitar. Mas eu creio que vou ficar boa [...]” (E2, Ana), as benzedeiras “tem uma senhora ali pra baixo que ela ainda benze...” (E2, Chiquinha), de uma “farmacopéia multissecular” (PERROT, 2005, 218) que fortalecem a solidariedade e as relações de compadrio nesse grupo social. Dona Maria da Conceição, fala com orgulho de que o seu quintal já ajudou muita gente, como mostra o trecho do relato a seguir:

Pra fazer chá. Parece que ela só deu uma vez e o menino ficou bom. Com uns três dias eu vi ele, disse “tás bom, nego?”, “Tô bom, dona [...]. Graças a Deus”. Eu digo “oia, saiu da minha mão é bom. Saiu da minha mão é remédio”. Oxe, os povo me pede muito pra menino novinho [barulho de batidas e galo cacarejando], pra gente grande, pra tudo. É colônia, hortelã miúda... (E2, Maria da Conceição)

6. O gás de cozinha na região varia entre R\$ 60,00 e R\$ 95,00.

Esses quintais temperam: “não. Isso aí ele tem caroço. Aí a pessoa rela, bota no pilão, quando acabar, penera aí faz o colorau” (E2, Maria da Conceição); produzem lambedor, “bota para cozinhar, rela ela na peneira, assim, aí bota no fogo para cozinhar: fica aquele mel bem grosso e toma [...]” (E2, Maria da Conceição). Esses conhecimentos aliviam as dores do corpo, as dores da alma, pois, “analisando de perto, esses remédios de mulher revelariam provavelmente um real saber sobre os sofrimentos do corpo” (PERROT, 2005, p. 218). Quintais que se transformam em farmácias vivas, com hortelã, boldo, folhas de acerola, limão biri biri, urtiga branca, erva doce⁷, açafraão, pitanga, romã, alcachofra, citronela, xambá, colônia, goiaba, que se transformam em chás: “aí quando eu vejo que tá assim me incomodando, aí eu pego, tomo um chazinho de urtiga branca, que é bom pra essa parte ginecológica” (E4, Chiquinha), lambedor: “aí ali atrás tinha um pé de acerola que tá assim de acerola. Aí eu fiz um lambedor, ele tá até aí na geladeira. Aí que eu fico tomando, foi que eu melhorei um pouquinho” (E4, Maria da Conceição), banho de assento, garrafada⁸.

Lerma (2017, p. 276) ao referir-se aos conhecimentos de plantas medicinais das populações das mulheres negras colombianas afirmava “la farmacéutica del bosque se aprendió de los indígenas, pero también de procesos de observación permanentes y de experimentación, aun cuando no se trata de una cultura letrada sino de tradición oral”. Uma prática social que está ligada a memória, a solidariedade, a sobrevivência e a supressão de direitos. Aprendizagem que acontece ainda na infância, se dá na prática, através da convivência e do exemplo de outras mulheres da comunidade, tanto conhecimentos ligados ao trabalho do cuidado quanto aos saberes ligados a “las plantas medicinales y aromáticas, a conocerlas, sembrarlas y sus usos curativos y alimenticios” (Idem, p. 277).

São lutas que se transformam em pedagogia. Walsh (2013, p. 28) defende que as lutas sociais também são espaços pedagógicos, trata-se de “pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de modo, pedagogias enrumbadas hacia y ancladas em procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento colonial”. Essa pedagogia não está fincada nos espaços escolarizados, mas nas “luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación[...], são nesses espaços que esses povos, desenvolvem “pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (Idem, p. 29). Para os/as pescadores/as, desde a infância se aprende a pescar o próprio alimento, a cuidar dos/as irmãos/as mais novos, ainda criança se aprende ajudar nas despesas da casa, se desaprende a ser criança, adolescente, com as inúmeras obrigações que lhe são infligidas na alma, no corpo.

Dessa forma, essas pedagogias nos lembram “una pedagogia de la alteridade, del vínculo y de la memoria, em suma, uma pedagogia del nos-otros” (VALENCIA, 2018, p. 136), que não são construídas exterior aos indivíduos mas dentro da vida dos/as pescadores/as, nas cicatrizes, na pele queimada do sol, na pele embebida de querosene,

7. O nome científico da erva doce é *pimpinella anisum*. É utilizada para tratar de questões intestinais e digestivas. Contribui para o equilíbrio hormonal (estrogênio), estimula a produção de leite e ajuda nos distúrbios menstruais. também é utilizada para gases, gastrite (origem nervosa) e enjoos.

8. As principais ervas encontradas na garrafada são: Unha de gato - uxi amarelo - amora - barbatimão - angico - Jatobá - Agoniada - mulungu - malva - anis estrelado - canela - maca peruana - tribulus terrestres e óleo de copaíba. As principais indicações são: Inflamações no útero, ovários e tubas uterinas, cisto no ovário, ferida no útero, corrimento, controla o sistema nervoso, insônia, depressão, menopausa, regula o fluxo vaginal, ciclo irregular (<https://vivenciaaal-deia.org/práticas-indígenas-e-permacultura>).

machucada pelos mosquitos, nas varizes das pernas: “los cuerpos que la modernidade occidental invisibilizó”, mas que também são “resistências políticas y poéticas, somos cuerpos empoderados” (REINOSO, 2017, p. 537), que lutam diariamente pelo combate a desumanização e o direito a continuar existindo.

Trata-se de pedagogias que mobilizam não apenas as estratégias mentais, como conhecimento acerca das marés, dos tipos de espécies disponíveis, os locais mais propícios para pescar, mas também uma pedagogia onde o “caderno de anotações” é o próprio corpo, o corpo dos pescadores/as artesanais, o corpo de seus pais, de seus avós, o corpo que lembra a todo instante as possibilidades e o limite do “saber sensível pesqueiro”, como conceituado por Ramalho (2017, p. 168), onde “o sentir dos sentidos dos pescadores são lapidados pelo toque das vogas, do sol, da brisa, do som que brota do mar, da visão dos cardumes, na pesca e despesca, no manter-se em pé no barco [...]”. Nesse saber sensível pesqueiro, nessa cultura oral, a escuta é um elemento fundamental.

Villa & Villa (2017) fazem referência a uma “pedagogia da escuta”, a escuta que favorece a empatia entre diferentes gerações, que permite que as memórias ancestrais circulem e não sejam esquecidas pela coletividade, através desta escuta os povos podem elaborar/reelaborar espaços físicos e mentais.

Através dessa pedagogia da escuta, desses “conhecimentos artesanais” como são nomeados por Santos (2019b), esses povos constroem o seu mundo, utilizando as palavras de Freire “um mundo melhor, mais justo, mais justo, menos feio, mais substantivamente mais democrático” (FREIRE, 2000, p.17). Criam-se estratégias para sobreviver e construir trajetórias, ter uma vida digna dentro de uma sociedade indecente, dentro das violências sistemáticas da dominação moderna capitalista, colonial e patriarcal.

Os conhecimentos artesanais podem ser perpetuados e repassados através da memória coletiva, que permite a fabricação de narrativas insurgentes, teimosas. Quando, por exemplo, dona José Cavalcanti dizia que quem construiu Itapissuma foi o povo “a gente pegou fazemos Itapissuma a gente foi que fizemos Itapissuma!” (E2, José Cavalcanti), se criam condições para que os atores sociais compreendam a sua própria historicidade, que os ajude a compreender a sua própria história (MARÍN, 2018), através do resgate e valorização dessa memória, estamos valorizando a luta dos diferentes povos e combatendo a dominação colonial das escritas homogêneas dominantes (SANTOS, 2019b).

Para Federici (2017b) a ancestralidade e a memória coletiva fazem parte do mesmo tecido, estão ligadas aos movimentos de resistência. Por isso, que o capitalismo tenta extinguir as nossas memórias, separar o todo das partes, a disjunção homem natureza e a ênfase na individualidade: “tudo o que importa é o futuro, o progresso, o desenvolvimento” em detrimento da coletividade dessa forma vulnerabilizar os grupos sociais, “porque você só pode resistir se se sentir parte de um corpo maior que você, se conhecer as histórias de quem lutou antes” (FEDERICI, 2017a, n.p). Dessa forma, conservar a memória desses povos é favorecer a construção de trilhos decoloniais que contribuirá para a reconstrução da história desses povos que sofrem violências sistemáticas (LERMA, 2017, p. 288).

Através do reconhecimento dessas experiências sociais, desses “saberes emergentes, práticas emergentes” (SANTOS, 2004, p. 88), podemos desenvolver estratégias para “reconhecer e valorizar a narrativa dos esquecidos, a voz dos silenciados, a língua intraduzível, impronunciável” (SANTOS, 2018, p. 311), das lutas dos diferentes

povos e de suas realidades, podemos aumentar a nossa compreensão do mundo a fim de contribuir para o fomento da esperança de outros mundos possíveis.

4 | CONCLUSÃO

Diante do foi exposto até aqui, defendemos que mesmo diante das violações sistemáticas, os diferentes grupos sociais constroem formas de sobreviver, de lutar contra as exclusões radicais, a violência, o feminicídio, ainda que com os olhos inundados de lágrimas insubmissas⁹, como dizia Maria da Conceição: “é um povo que faz festa mas se for mordido belisca”. Por isso, no exercício teórico-político-epistemológico dessa escrita, não trata-se de dar voz aos pescadores/as artesanais de Itapissuma, mas desenvolver um “ouvido ferido para o grito do outro, para suas lamúrias, ladainhas e compactuar com a sua dor”, como dizia o escritor Marcelino Freire.

Esperançosos, lutamos para que essa escrita provoque desejo de escuta, que através dela esses povos também estejam contribuindo para honrar seus ancestrais e construir uma história não capitalista, não colonial, não patriarcal. Que esse conhecimento seja semente de outros mundos possíveis, de outras escritas híbridas, de feitura de ciência insurgente e rigorosa. Apesar desse discurso soar utópico, para alguns um caráter irreal e inaplicável, andamos de mãos dadas com a esperança porque somos esperançosos, ainda que a esperança soe uma palavra estranha em meio as exclusões abissais históricas e cotidianas, sem ela estaríamos sucumbidos a repetição e a acreditar na cantilena que “que intentan bloquear la imaginación emancipatoria y desacreditar la lucha por las alternativas” (SANTOS, 2019, p.13), de que não existem saídas, que não adianta lutar. Parafraseando Marcelino Freire “não sou eu quem está pedindo é o mundo que necessita cada vez mais de esperança, esperança, esperança”.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Valiana. Entretejiéndonos por la vida en resistencia y rebeldía. In: Walsh, C. (Ed.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II)**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 545 - 548. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BORDA, O. F. **Resistencia en El San Jorge**. Bogotá: El Áncora Editores, 2002.

FARFÁN, N; LÓPEZ, L. (Comps). **Ciencia, compromiso y cambio social**.

Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo -Lanzas Y Letras- Extensión Libros, 2014. Disponível em: http://www.extension.udelar.edu.uy/wpcontent/uploads/2016/12/08_Ciencia_Compromiso_y_Cambio_Social-Fals_Borda.pdf. Acesso em: 01 fev. 2019.

FEDERICI, S. O capitalismo tenta destruir nossas memórias. Entrevistada por B. Santana. **Revista Cult**, 2017a. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/silvia-federici-o-capitalismo-tenta-destruir-memorias/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FEDERECI, S. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017b.

9. Parafraseando o título do livro “lágrimas insubmissas” de Conceição Evaristo.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Freire, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Haverkort, B; Burgoa, D; Shankar, D; Millar, D. **Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos diferentes comunidades de conocimiento**. Agruco: Plural Editores, 2013. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170927041822/pdf_226.pdf. Acesso em: 05 ago. 2017.

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. Itapissuma. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/itapissuma/panorama>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LERMA, B. Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia: Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II)**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 273 - 290. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARÍN, P. Memoria Colectiva: hacia um proyect decolonial. In: WALSH, C. (Ed.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I)**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 69 - 103. Disponível em: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogías%20Decoloniales.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

PERRY, K. Hacia una Pedagogía Feminista Negra en Brasil: conocimientos de las Mujeres Negras en los Movimientos Comunitarios. In: WALSH, C. (Ed.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I)**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 255 - 273. Disponível em: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogías%20Decoloniales.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

RAMALHO, C. **Ah, esse povo do mar! Um estudo sobre trabalho e pertencimento na pesca artesanal pernambucana**. Campinas: Editora Polis Ltda, 2006.

RAMALHO, C. O mar na terra e a terra no mar: o encontro das oficinas pesqueiras. **Vivencia: revista de antropologia**. v1, nº 47, 215-238, UFRN/DAN/PPGAS, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/12804/8803>. Acesso em 19 jul. 2019.

REINOSO, A. Somos cuerpo. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II)**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 537 - 542. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, B. S. **Educación para otro mundo posible**. Buenos Aires: CLACSO, 2019a.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

SANTOS, B. S. **Construindo as epistemologias do Sul: para um pensamento alternativo de alternativos**. Antologia esencial V1. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81474/1/Construindo%20as%20Epistemologias%20do%20Sul_Vol%201.pdf. Acesso em 05 ago. 2019.

SANTOS, B. S. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de ciências sociais. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

VALENCIA, O. Economía, Ecosimías Y Perspectivas Decoloniales Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural. In: WALSH, C. (Ed.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I)**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 105 - 143. Disponível em: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogías%20Decoloniales.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

VILLA, W., VILLA, E. Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras de Caribe Seco colombiano. In: WALSH, C. (Ed.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I)**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 105 - 143. Disponível em: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogías%20Decoloniales.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

WALSH, C. (Ed.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I)**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017a. Disponível em: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogías%20Decoloniales.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II)**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 273 - 290. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CAPÍTULO 12

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS PRESSUPOSTOS DE STEPHEN BALL

Data de aceite: 01/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Taiani Vicentini

Prefeitura Municipal de Brusque - Professora
de Anos Iniciais
Brusque - SC
<http://lattes.cnpq.br/5661612314472017>

Adolfo Ramos Lamar

Universidade Regional de Blumenau - FURB
Blumenau - SC
<http://lattes.cnpq.br/2295885579063119>

RESUMO O presente trabalho tem como tema as políticas educacionais e os pressupostos teóricos de Stephen Ball, pois o currículo é um campo em ascensão nas pesquisas educacionais devido à recente demanda de reformas político curriculares. Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi de abordar alguns possíveis desdobramentos de ideias epistemológicas na abordagem das políticas curriculares. Os pressupostos teóricos de Stephen Ball foram apresentados por meio de entrevistas cedidas por ele aos pesquisadores Mainardes e Marcondes (2009); Mainardes (2015) e Rosa (2013) e, além disso, foram utilizadas algumas obras do próprio Stephen Ball (1994; 2001; 2002; 2006) e de seu parceiro Mainardes (2006). Para cumprir com o objetivo, o presente estudo se constituiu de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Ball elaborou um método de análise das políticas educacionais baseado em pressupostos epistemológicos profundos que visam reflexões que

ultrapassam aspectos simplórios. Com isso, Stephen Ball identificou aspectos nas políticas educacionais da Inglaterra que visam cada vez mais uma lógica mercantilizada da educação, um Estado regulador que autoriza o sistema privado a operar nas instituições públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Epistemologia Política, Políticas Educacionais, Stephen J. Ball.

EDUCATIONAL POLICIES AND STEPHEN BALL'S ASSUMPTIONS

ABSTRACT: The present work has as its theme the educational policies and theoretical assumptions of Stephen Ball, considering the curriculum is a growing field in educational research due to the recent demand for curricular political reforms. Based on that, the objective of this article was to address some possible developments of epistemological ideas in the approach of curricular policies. We present Stephen Ball's theoretical assumptions through interviews given by him to researchers Mainardes and Marcondes (2009); Mainardes (2015) and Rosa (2013), in addition, the data are composed by some works of Stephen Ball (1994; 2001; 2002; 2006) and Mainardes (2006). To achieve the objective, the present work consisted of a qualitative research of bibliographic and documentary nature. Ball developed a method of analyzing educational policies based on deep epistemological assumptions that aim at reflections that go beyond simple aspects. From that, Stephen Ball identified aspects in the educational policies of England that increasingly aim at a commercialized logic of education, a regulatory state that authorizes the private system to operate in public institutions.

KEYWORDS: Curriculum, Political epistemology, Educational Policies, Stephen J. Ball.

1 | INTRODUÇÃO

O currículo é um campo em ascensão nas pesquisas em Educação devido à recente demanda de reformas políticas curriculares. Compreendendo o currículo como documento político, em que seleciona determinados conteúdos para permearem o processo escolar, este não sai ileso das concepções epistemológicas que perpassam o processo de elaboração das políticas educacionais.

Com o intuito de abordar a problemática epistemológica do currículo, foi utilizado como referencial teórico o autor Ball (1994; 2001; 2002; 2006), tendo em vista a visibilidade que suas discussões sobre Epistemologia Política receberam nos últimos anos. Stephen J. Ball é um professor e pesquisador que investiga as origens, desdobramentos e os efeitos das reformas educacionais (ROSA, 2013). Ele se dedicou com mais afinco às reformas ocorridas na Inglaterra, mas suas considerações permitem, também, a investigação das políticas educacionais curriculares brasileiras.

Ball, em conjunto com colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), criou o ciclo de políticas, sendo este um instrumento de análise das políticas educacionais. Vale salientar que o uso do termo ‘ciclo de políticas’ não foi criado pelos referidos autores. O ciclo proposto por Ball (1992) se apresenta de forma dinâmica e flexível para compreender os movimentos das políticas educacionais. A partir desse método de análise, ele evidenciou, em suas obras, aspectos das políticas educacionais da Inglaterra. Ball, na entrevista cedida à Mainardes (2015), deixa claro que a teoria se faz extremamente importante para a análise das políticas educacionais e por isso, apresenta os termos Epistemologia Profunda e Epistemologia de Superfície (BALL, 2006; apud MAINARDES, 2015) para se referir à análise das políticas educacionais. É perceptível que a Epistemologia Profunda se faz presente no ciclo de políticas.

Frente a isso, o objetivo do trabalho é de abordar alguns possíveis desdobramentos de ideias epistemológicas na abordagem das políticas curriculares. Os pressupostos teóricos de Stephen Ball foram apresentados por meio de entrevistas cedidas por ele aos pesquisadores Mainardes e Marcondes (2009); Mainardes (2015) e Rosa (2013). Além disso, foram utilizadas obras do próprio Stephen Ball (1994; 2001; 2002) e de seu parceiro Mainardes (2006). Para cumprir com o objetivo, o presente trabalho se constituiu de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental.

Desse modo, foi apresentada, inicialmente, a introdução deste estudo. Na sequência, desdobra-se a fundamentação teórica, dividida em três partes: a primeira diz respeito aos conceitos epistemológicos apresentados por Stephen Ball; a segunda conceitua e explica o ciclo de políticas e como este representa um possível instrumento de análise das políticas curriculares; a terceira parte evidencia aspectos descobertos por ele na análise das políticas educacionais tendo como instrumento o ciclo de políticas. Tais aspectos demandam preocupação, pois mostram que a concepção de educação está sendo transformada. Por fim, são tecidas as considerações finais do artigo, com o intuito de proporcionar reflexão sobre os pressupostos teóricos de Stephen Ball e os aspectos identificados por ele sobre as políticas educacionais nas reformas políticas curriculares no Brasil.

2 | QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Stephen Ball, em uma entrevista cedida à Mainardes (2015), evidenciou que os estudos epistemológicos são cada vez mais importantes. É preciso teoria de melhor qualidade. Quando a análise de políticas carece de teoria, isso significa que existem, nessa análise, pressupostos implícitos sobre como o mundo funciona, sobre o que é política, sobre o trabalho de quem formulou as políticas e sobre os processos políticos. Desse modo, esses aspectos não são discutidos e perpassam por um simples positivismo e uma ingenuidade, causando distorções na forma como as pessoas pensam sobre a pesquisa em política.

Ball (2006) estabelece dois tipos de Epistemologia, a Epistemologia Profunda e a Epistemologia de Superfície. Na entrevista à Mainardes (2015), Ball discorre sobre esses conceitos, elucidando que a Epistemologia Profunda está ligada a política como um processo social, relacional, temporal, discursivo. Um processo revestido de relações de poder. A Epistemologia Profunda se envolve com esses problemas e com questões como base para um processo de política da interpretação. A Epistemologia da Superfície realiza apenas um conjunto de reflexões relativamente mundanas sobre o acesso a dados e a validação do entrevistado, por exemplo.

Ball na entrevista cedida a Mainardes (2015) ao se referir a Epistemologia, reflete, também, sobre os três períodos epistêmicos de Foucault e afirma que, possivelmente, estejamos vivendo um quarto período epistêmico. Uma episteme neoliberal que pressupõe certas premissas sobre a verdade, premissas que se referem ao funcionamento do mercado, ou seja, à concorrência, escolha, investimento e responsabilidade, produtividade e eficiência. Tal afirmação se dá por conta dos aspectos identificados por Ball (2001; 2002) em suas pesquisas desenvolvidas na Inglaterra, que evidencia, cada vez mais, a educação como um processo mercadológico.

3 | STEPHEN J. BALL E O CICLO DE POLÍTICAS

O ciclo de políticas tem uma orientação pós-moderna e destaca a natureza complexa e controversa da política educacional (MAINARDES, 2006). O ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992) contempla os processos micro políticos e a articulação dos processos micro e macro na análise das políticas educacionais e, por isso, é dinâmico e flexível. Inicialmente, o ciclo de políticas contemplava três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Alguns anos depois, Ball (1994) acrescentou mais dois contextos ao ciclo, sendo eles o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política.

O contexto de influência é atrelado com interesses mais escritos e ideologias dogmáticas. É nesse contexto que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, existindo grupos de interesse que disputam a influência na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Os conceitos que adquirem legitimidade formam um discurso de base para as políticas. O discurso que está em formação por vezes recebe apoio, outras vezes é desafiado por argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação.

Esses argumentos que influenciam as políticas nacionais se originam dos contextos globais e internacionais e podem ocorrer de duas maneiras: a primeira maneira é pelo fluxo

de ideias relacionadas (ou que dizem respeito) às redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias pelo empréstimo de políticas e por grupos que vendem as suas soluções no mercado político acadêmico por meio de periódicos e livros. A segunda forma de influência ocorre pelo patrocínio, que é a imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas agências influenciam o processo de criação de políticas nacionais, mas essa influência é reinterpretada pelo Estado-nação (MAINARDES, 2006).

Na entrevista cedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball explica que esse mercado político serve, ainda, para disciplinar a pesquisa, pois os pesquisadores orientam suas pesquisas às problemáticas evidenciadas pelo governo para facilitar o financiamento destas. Com isso, se distanciam da pesquisa certas questões, tópicos e vozes.

O segundo contexto é o da produção de texto, onde os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse mais geral. Os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas, como por exemplo, textos legais oficiais e/ou comentários formais ou informais sobre textos oficiais. Apesar disso, as políticas não são finalizadas no legislativo, os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local de sua produção. Esses textos resultam de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção competem para controlar as representações políticas. As políticas são intervenções sociais, mas carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006). Vale salientar, aqui, que os pressupostos deste segundo contexto já elucidam mais claramente os argumentos de Stephen Ball no que diz respeito aos termos implantação e atuação das políticas educacionais que se relacionam com consequências reais vivenciados no terceiro contexto.

O terceiro contexto é o da prática. Esse é o lugar onde a política está sujeita a interpretação e recriação, onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Com isso, Stephen Ball, na entrevista à Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), deixa claro o que ele quer:

rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção a prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo.

Para Stephen Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), as políticas não são implementadas. O autor usa o termo atuação ou encenação de políticas, pois, para ele, “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar [...] entre a modalidade da palavra escrita e da ação [...]. E o que envolve isto é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática”.

O quarto contexto, implementado posteriormente ao ciclo de políticas por Stephen Ball (1994), é o contexto dos resultados ou efeitos. Esse contexto preocupa-se com as questões de igualdades, justiça e liberdade individual, ou seja, nesse contexto as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.

O último contexto, denominado de contexto da estratégia política, diz respeito a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006).

O ciclo de políticas contribui para a análise das reformas políticas que contemplam alterações correspondentes ao campo do currículo. Como o ciclo é dividido em cinco contextos é possível observar o movimento que ocorre desde a iniciativa de se articular uma reforma até os reais impactos destas e identificação de atividades sociais e políticas para atender as desigualdades criadas pela política investigada.

Utilizando o ciclo, Ball (2001) evidenciou aspectos que merecem reflexões na Inglaterra, mas também em outros países, como o Brasil, pois com a crescente globalização há uma convergência e/ou transferência de políticas, desaparecendo de forma gradual a concepção de políticas específicas do Estado-nação.

4 | REFLEXÕES ACERCA DAS REFORMAS POLÍTICAS NACIONAIS

Em suas vastas pesquisas na Inglaterra, tendo por instrumento de análise o ciclo de políticas, Ball (2001; 2002) identificou aspectos que evidenciam um abandono dos propósitos sociais da educação, ou seja, um economicismo. As políticas nacionais são resultado de um empréstimo e cópia de fragmentos de outros contextos e, por isso, são frágeis, pois são consequência de uma ligação de influências e interdependências transformando-se numa hibridização, combinando aspectos globais, distantes e locais.

Ball (2001) se preocupou, também, com a denominada unidade articulada inserida na educação, no setor público e em estratégias de reformas genéricas que produzem e promovem novos valores, relações e subjetividades na prática. Segundo ele, essa unidade articulada deve ser questionada no que diz respeito às suas inter-relações e aos efeitos políticos e subjetivos criados ao longo do tempo. Se baseando nisso, Ball (2001) realiza duas afirmações: A primeira delas é de que em nível micro, as novas políticas têm produzido novas formas de disciplina. A segunda é de que, em nível macro, as disciplinas geram um novo pacto com Estado e o Capital.

Ball (2001) evidencia que instituições como a OCDE tem influenciado cada vez mais um novo paradigma de reformas educacionais pautados em uma nova relação entre o Estado e o Capital, sendo que existem três tecnologias políticas, ou seja, três elementos chaves para este novo paradigma: o mercado, a gestão e a performatividade. Essas tecnologias políticas são mecanismos que contribuem, ainda, para reformar professores e mudar o que significa ser professor. De acordo com Ball (2002) a reforma muda a identidade social.

As reformas são consideradas por Ball (2002) como uma epidemia política sustentada por instituições como o Banco Mundial e a OCDE. As reformas baseadas na nova relação Estado-Capital trazem consigo novos valores e culturas. A cultura estabelecida é orientada para o desempenho competitivo, gerando uma nova configuração institucional. As instituições educativas se assemelham à forma de mercado e, com isso, as motivações pessoais sobressaem aos valores impessoais, pois os procedimentos de motivação fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem. Essa nova organização é marcada pelo apelo ao pragmatismo, pois tenta adaptar os valores do mercado em ações e práticas. Nesse contexto o estudante é, cada vez mais, mercantilizado e avaliado de uma

forma diferente no mercado educacional (BALL, 2001).

A gestão passa de estruturas centralizadas e hierarquizadas para ambientes de gestão descentralizada e permitem a criação de condições para um *feedback* dos clientes e de outros grupos de interesse, o envolvimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público. A gestão pública se torna cheia de recursos humanos que precisam ser geridos e a aprendizagem se torna um produto final de políticas custo-eficazes. Com isso, o Estado não abandona os seus mecanismos de controle, mas estabelece novas formas de controle (BALL, 2001). A gestão, aparentemente, parece ter maior liberdade para agir, mas o Estado promove um descontrole regulado estabelecendo um conjunto regulador que mistura elementos físicos, textuais e morais, que tornam possível governar de uma forma mais liberal e avançada (BALL, 2002).

Ball (2001) define a performatividade usando o conceito de Lyotard (1984 apud BALL, 2001), como sendo um sistema de terror que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. É uma forma de medir o desempenho dos indivíduos ou organizações e representa a qualidade e os valores destes num campo de avaliação. A performatividade não estabelece a certeza de ser sempre vigiado, mas sim, a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes.

Essas tecnologias políticas permitem novas formas de interação, novas identidades e novos valores estabelecendo novas formas de disciplina que contemplam a competição, eficiência e produtividade. São introduzidos, ainda, novos sistemas éticos baseados no auto interesse institucional, pragmatismo e valor performativo. O trabalho de gestor passa a ser o de instigar a atitude segundo a qual o trabalhador se sente responsável e comprometido na organização. Essa situação condiz com novas pedagogias de gestão que são invisíveis na prática, mas percebidas pelas avaliações (BALL, 2002).

Nas organizações performativas, o poder é instituído pelos dados de avaliações, revisão anual, relatórios, candidatura de promoções. Não é estabelecida uma estrutura de vigilância, mas um fluxo de performatividades. O fluxo estabelece diferentes modos de julgamento e a estabilidade por parte de quem é avaliado é cada vez mais ilusória. Desse modo, o professor que consegue atender a essa demanda é um professor reformado que não consegue relacionar a prática com princípios filosóficos (BALL, 2002).

Nessa fase neoliberal, a privatização bate, cada vez mais, na porta da educação pública. O Estado produz relações de mercado e nelas o setor privado consegue desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão de serviços públicos. Com isso, ocorre a mercantilização da educação mudando o que significa ser educado e o que significa ser professor. As empresas estão apenas interessadas em vender suas ideias no mercado global de políticas educacionais (BALL apud ROSA, 2013).

As reformas políticas são sempre pensadas para as melhores escolas possíveis, não levando em consideração os diferentes contextos. Isso faz com que o processo de atuação e/ou representação das políticas seja diferente. As políticas desaparecem ao longo de tempo e, algumas vezes, leva-se muito tempo para que elas cheguem a se tornarem integradas, as vezes elas são atrasadas ou apressadas (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do referido trabalho foi de discutir alguns possíveis desdobramentos de ideias epistemológicas na abordagem das políticas curriculares. Por meio da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, são tecidas as considerações finais desse estudo, no intuito de elucidar a reflexão proposta pela obra de Stephen Ball no Brasil, pois cada vez mais há uma transferência de políticas devido à globalização e se tende a uma hibridização das políticas. Ou seja, políticas implantadas na Inglaterra, ou em qualquer outro lugar, podem, e são, usadas como base e/ou argumentos para reformas aqui no Brasil.

O ciclo de políticas não é um processo descritivo das políticas e dos processos de elaboração, mas é um instrumento de análise com uma Epistemologia Profunda que visa pensar de uma maneira diferente as políticas educacionais, preocupando-se com os discursos, as relações de poder, relações sociais e temporais, subjetividades e verdades. Esses pressupostos devem estar presentes em toda e qualquer análise de políticas educacionais, incluindo aqui aquelas que são especificadamente ao currículo, pois uma análise que se preocupa com tais aspectos permite que se identifique pretensões com a implantação de novas reformas curriculares.

Tanto o ciclo de políticas, quanto os aspectos identificados por Ball em suas pesquisas, são aportes importantes para se pensar as reformas políticas curriculares. O ciclo se faz importante enquanto instrumento e os aspectos identificados enquanto meio de reflexão para os verdadeiros objetivos por de traz de qualquer reforma.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press. 1994.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n.2, p. 03-23. 2002.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2 p. 10-32. 2006.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30 de junho de 2018.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olhares**, Guarulhos, vol. 3, n 2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30 de junho de 2018.

ROSA, S. S. da.; Entrevista com Stephen J. Ball Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013.

CAPÍTULO 13

VOZES EM DISPUTA: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PARTICIPAÇÃO

Data de aceite: 01/08/2020

Data de submissão: 20/05/2020

Suelen Alves dos Santos

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0076990273445543>

Leônidas Daniel Paulino

Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri
Quilombola da comunidade do Baú, Serro/
MG
Serro – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/5091360630003947>

dados obtidos através das etapas anteriores pelos representantes dos quilombos no COMDESQ. A partir do entendimento de que os(as) quilombolas estão em constante luta pela justiça social e pela representação, denunciando silenciamentos e resquícios deixados pelo colonialismo, entendemos que a construção de um espaço participativo democrático é um exercício constante e constitui desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Quilombolas, movimentos sociais negros, educação escolar quilombola, participação social, conselho.

VOICES IN DISPUTE: QUILOMBOLA SCHOOLING AND SOCIAL PARTICIPATION

ABSTRACT: This article addresses some discussions that make up a master's research "VOICES IN DISPUTE: school education based on the performance of the Municipal Council for Social Development of Quilombola Communities in Serro / MG", which aimed to understand how quilombola school education takes place in Serro, Minas Gerais through the participation of quilombolas from the communities of Ausente, Baú, Queimadas, Santa Cruz and Vila Nova in the Municipal Council for Social Development of Quilombola Communities in Serro / MG (COMDESQ). To understand the implementation of this teaching modality we will use the document analysis of the minutes of the ordinary and extraordinary meetings of the collegiate body between the years 2009 and 2016; the structured observation of three ordinary meetings held in 2017; and the validation of the data displayed through the previous steps by quilombos representatives in COMDESQ. Based on the

RESUMO: O presente artigo aborda algumas discussões que compõem a pesquisa de mestrado VOZES EM DISPUTA: a educação escolar a partir da atuação do Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Quilombolas de Serro/MG que teve como objetivo compreender como a educação escolar quilombola se realiza em Serro, Minas Gerais a partir da participação dos(as) quilombolas das comunidades de Ausente, Baú, Queimadas, Santa Cruz e Vila Nova no Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Quilombolas de Serro/MG (COMDESQ). Para compreender a implementação da modalidade de ensino recorreremos à análise documental das atas de registro das reuniões ordinárias e extraordinárias do órgão colegiado entre os anos de 2009 e 2016; à observação estruturada de três reuniões ordinárias realizadas no ano de 2017; e à validação dos

understanding that quilombolas are in constant struggle for social justice and representation, denouncing silences and remainings left by colonialism, we understand that the construction of a democratic participatory space is a constant exercise which constitutes challenges.

KEYWORDS: *Quilombos*, black social movements, *quilombola* school education, social participation, council.

1 | UMA BREVE INTRODUÇÃO

Passados 30 anos da promulgação da Constituição da República de 1988 no Brasil, estamos diante dos diversos desdobramentos possíveis das suas disposições constitucionais, ao que atribuímos à atuação dos movimentos sociais, cuja resistência ao longo do tempo visibilizou e promoveu a expansão dos temas incluídos no texto constitucional. Isso porque, ao longo do tempo, empreenderam esforços que, orientados para a garantia de direitos, sustentaram a inserção de temas nunca antes abrangidos pelas Constituições brasileiras anteriores.

Neste campo vimos a estreia do quilombo que adentrou a legislação como locus dinâmico (MARQUES; GOMES, 2013) que difere completamente da concepção de criminalidade e ilegalidade que o categorizara ao longo dos últimos séculos. Essa ressignificação da concepção de quilombo, marcada pela multiplicidade de sujeitos e de relações dos quilombolas com a sua memória, sua identidade e o seu território se inscreveu na educação escolar quilombola, resultante dessa nova concepção.

Ainda nessa composição constitucional inédita tivemos os instrumentos participativos e de controle social pensados para tornar possível a aproximação entre os cidadãos e a administração pública. Trata-se, também, de mais uma contribuição fundamental dos movimentos sociais que se dedicaram na tentativa de promover desenhos institucionais que permitissem o deslocamento do cidadão receptor de serviços para, idealmente, o cidadão formulador de políticas para si, avaliador e regulador do uso dos recursos públicos.

Este cenário democrático nos coloca diante de uma equação de desafios capaz de produzir tantos outros, novos e maiores. Novos por que singulares na medida em que as possibilidades são apropriadas e articuladas entre si dando origens a arranjos inéditos e maiores na medida da abrangência do uso criativo destas mesmas possibilidades pelos mais diversos grupos centrados na existência coletiva, única possível.

2 | QUILOMBOLAS NO BRASIL: AS VOZES QUE RESISTEM

No que diz respeito aos quilombos, podemos dizer que o colonialismo ocasionou a emergência desse fenômeno negro que, indesejável porque na contramão dos interesses coloniais, sentiu duramente as investidas empenhadas no seu extermínio ao se organizar em várias regiões do território brasileiro.

A busca pela liberdade e por outras formas de vida que melhor servissem de alternativa ao sistema escravista levou muitos(as) negros(as), escravizados(as) e/ou alforriados(as), a se organizarem em quilombos. Essa ação se tornou possível não somente pela fuga para a ocupação de terras distantes ou nas proximidades de fazendas e em núcleos povoados, mas também pela aquisição própria ou negociações, doação de senhores, ocupação das terras de santos ou de espaços abandonados por terem se tornado economicamente inviáveis. Apesar de não estar dizendo dos quilombos, em sua

obra *Discurso sobre o Colonialismo*, Cesáire (1978) aborda aspectos da dinâmica que esse sustenta e nos ajuda a compreender a presença quilombola no Brasil. O colonialismo, inclusive, foi descrito por Cesáire (1978) como movimento empreendido a partir da Europa que se erigiu sobre os pilares do racismo, da exploração dos não-europeus e dos saques às colônias, se configurando como um fenômeno incapaz de resultar em valores humanos, mas sim na criação de infindáveis problemas pelo(a) colonizador(a), que desde o início se mostrou incapaz de resolvê-los.

Os quilombos tinham formas próprias de organização, de relações internas e, também, com os de fora, de interação com o território, de utilização da terra e da produção dela decorrente. Temos na perspectiva histórica proposta por Munanga (1996), que a formação de quilombos parte do desenvolvimento de resistências estratégicas protagonizadas pelos(as) negros(as) da diáspora que contestavam, na medida em que era possível, o regime do seu tempo, apresentando, portanto, um caráter político definido. Este autor, atento às formações desse gênero em África, evidencia o caráter transcultural dos quilombos no Brasil, indicando que estes não se limitaram à presença dos povos Bantu, mas agregaram negros de outras etnias africanas e demais sujeitos marginalizados pelo sistema colonial (MUNANGA, 1996).

Dessa forma, as definições endereçadas aos quilombolas tiveram seu surgimento ao longo do período colonial, quando foram vinculados à fuga, à criminalidade e à ilegalidade, portanto, dignos de desprezo à partir dessa ótica. Esse tipo de vinculação, ainda que apartada da realidade, seguiu influenciando a redação legal das Cartas Constitucionais ao longo do século passado, sustentando o apagamento. Não é necessário dizer que os quilombolas negaram, veementemente, quaisquer dessas atribuições e narrativas, tendo seguido em luta empreendendo esforços pela sua visibilidade, inclusive pela inscrição dos quilombos no arcabouço jurídico brasileiro.

Como resultado das inúmeras lutas e reivindicações que partiram dos movimentos negros e quilombolas durante os séculos passados, a inclusão dos quilombos ocorreu na Constituição da República de 1988, após esse longo tempo de exclusão. É também essa Carta que demarca a retomada da participação social como princípio norteador das políticas públicas, transformando-a em sinônimo de boa condução das ações por parte do poder público.

Diante desse cenário, essas garantias conquistadas estariam diluídas na redação legal, tendo se transformado em letra-morta, se não fossem as utilizações estratégicas pelos movimentos sociais que as têm materializado através das suas práticas. Temos como exemplo, a apropriação quilombola dessas disposições para a concreção da educação escolar quilombola que, ao fim, diz da sua própria existência – o que fundamenta este trabalho.

3 | QUILOMBOLAS EM SERRO: AS VOZES QUE REVERBERAM

O município de Serro, estado de Minas Gerais, está localizado na região administrativa Alto Vale do Jequitinhonha, distante cerca de 330 km da capital Belo Horizonte. Foi fundado no início do século XVIII e teve grande destaque no ciclo do ouro e do diamante, tornando-se o primeiro município a ser tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1938. É limitrofe com Alvorada de Minas, Conceição do Mato Dentro,

Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina, Presidente Kubitschek, Sabinópolis, Santo Antônio do Itambé, Serra Azul de Minas e Rio Vermelho e possui cerca de 21.000 (vinte e um mil) habitantes, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), que ocupam a zona urbana (11.780) e a zona rural (9.220).

Os(as) quilombolas de Ausente, Baú, Queimadas e Santa Cruz, localizados na área rural, e de Vila Nova, no perímetro urbano do distrito de São Gonçalo do Rio das Pedras, possuem um estreito vínculo de parentesco que é responsável pelo surgimento das comunidades, como foi dito pelo Sr. Lidinei Lucas Silva:

A fundação mesmo das comunidades quilombolas veio pelo garimpo. Em Baú ser reconhecido lá, alguns do Baú trabalhou aqui e daí constituíram parentesco aqui. E daí veio. Aqui já tinha tudo indicado que aqui também ia ser, ia ser uma comunidade, era tradicional, comunidade quilombola também. Já foi juntando esse processo todo e aí formou as comunidades quilombolas. Mas começou assim, Baú, Ausente, aí depois Santa Cruz e daí a pouco Vila Nova. Porque, querendo ou não, tem uma ligação muito imensa. Eu mesmo fui um. Eu sou daqui, minha família toda, da minha mãe é do Itambé, Queimadas, da região de lá. Então veio por aqui e veio por lá. Você entendeu? Então eu acho assim, outro dia mesmo eu fui conhecer um parente lá de Itambé, e também, e é um sapateiro de São Gonçalo que é de Vila Nova, e daí você vai conhecer o território dele e vai esbarrar num terreno da minha avó e daí você vai ver, é. E pra falar com você da realidade mesmo é um povo só, só que como eles foram migrando, um pouquinho aqui, um pouquinho ali. Saiu pra garimpar, bateu ali. Foi pra garimpar ali e ali ficou, foi constituindo família e pronto, criou raiz. (informação verbal)

E é essa estreita relação que permanece entre as comunidades ao longo do tempo, assegurando um vasto repertório de manifestações culturais, que envolve a todos(as), que se torna responsável por sustentar a presença quilombola no COMDESQ carregada dos seus modos de ser, de viver, de sentir e de pensar. A esse respeito Gomes (2012, 2017) destaca como o caráter educativo e politizador do movimento negro, que educa a si, ao Estado e à sociedade, contribuindo para a promoção da educação das relações étnico-raciais.

4 | UM NOVO DESAFIO: BREVE HISTÓRICO DO COMDESQ

No ano de 2008 as comunidades quilombolas de Serro – Ausente, Baú, Queimadas, Santa Cruz e Vila Nova – integraram Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Quilombolas de Serro-MG. Este órgão foi criado pela Lei nº 2.110 de 11 de junho de 2008 e tem como competência orientar a implantação de políticas sociais em especial nas áreas da saúde, da cultura e da educação que tenham como foco os quilombos.

Para a realização das atividades de sua competência, essa lei sinaliza a possibilidade de articulação desse instrumento de participação com outras instituições e órgãos públicos municipais e, também, estaduais e federais, como a Secretaria Estadual de Cultura, Secretaria Estadual de Educação, Ministério da Cultura, Ministério da Educação e Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SERRO, 2008).

As referências à necessidade de relação do COMDESQ com outros órgãos públicos

que trabalham com temas correlatos, como por exemplo a promoção da igualdade racial, não reverberaram na criação de conselhos ou secretarias sobre as temáticas ainda que essa tenha sido uma das propostas do Eixo Controle Social da “I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Estado e sociedade promovendo a igualdade racial” (CONAPIR) realizada em 2005:

112. Promover ampla articulação entre o Conselho de Promoção da Igualdade Racial e os demais conselhos existentes, para uma efetiva fiscalização de suas atividades, sobretudo em relação ao cumprimento das políticas de promoção da igualdade racial. (I CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 2005)

De acordo com as informações acessadas na pesquisa, a nomeação dos membros ocorreu em 02 de abril de 2009, através do Decreto nº 2.705/2009, que “Nomeia os membros do Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Quilombolas de Serro - COMDESQ”. Após este ato expedido pelo prefeito municipal, os(as) conselheiros(as) foram empossados em reunião dedicada a este fim em 29 de abril do mesmo ano, cujo registro consta no Termo de Compromisso e de Posse e na ata desse encontro.

Quando da sua criação o Conselho esteve vinculado à Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável quando, em março de 2013:

Após algumas discussões, foi levantada a questão de onde o Conselho se encaixaria melhor, se ele deve ser tratado no âmbito da Secretaria de Turismo e Cultura ou se encaixaria melhor estando na responsabilidade da Secretaria de Promoção Social. [Reunião Ordinária, março de 2013] (CONSELHO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE SERRO, 2013)

Nas discussões levaram em conta declarações a respeito das poucas condições da primeira pasta em assumir a responsabilidade de proporcionar suporte às atividades do Conselho, de acordo com os registros da reunião ordinária realizada em novembro de 2013:

Pedro Farnesi [representante do poder público] reforçou que é cobrando quanto a soluções para as necessidades de infra-estrutura nas comunidades (transporte, água, estrada), sendo que esta secretaria possui uma sobrecarga e que o Conselho Quilombola está ligado ao Ministério do Desenvolvimento Social e o papel da Secretaria Municipal de Cultura é apoiar no que diz respeito das tradições, costumes, lendas e não resolver problemas sociais e necessidades básicas das comunidades que estão relacionados a outros órgãos. Sugeriu também ao Thiago Geisler parcerias junto ao projeto de extensão da PUC Minas Serro, pois existem as verbas, mas falta corpo técnico para desenvolvê-los. [Reunião Ordinária, novembro de 2013] (CONSELHO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE SERRO, 2013)

Este assunto permaneceu como pauta de discussão, sendo decidido pela vinculação do colegiado à Secretaria Municipal de Promoção Social na reunião de setembro de 2014:

Ficou acordado nesta reunião, a possibilidade desse Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Remanescentes dos Quilombos se desvincular da Secretaria Municipal de Turismo e Cultura e se vincular à Secretaria Municipal de Promoção Social. Foi sugerida a possibilidade de se criar um Secretaria de Igualdade Racial no Serro ou, não sendo possível, criar um departamento ou uma coordenadoria, dentro da unidade administrativa da Secretaria de Promoção Social, para fortalecimento de mecanismos institucionais de promoção da Igualdade Racial. [Reunião Ordinária, setembro de 2014] (CONSELHO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE SERRO, 2014)

Atualmente, permanece ligada à pasta que, após troca de governo, recebeu o nome de Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Como ocorre com outros conselhos, é este órgão que disponibiliza uma funcionária responsável pelo suporte às atividades do COMDESQ; apoio para a realização das reuniões, quando necessário; arquivamento, organização e conservação dos documentos produzidos pelo colegiado.

Quanto ao Conselho de Promoção da Igualdade Racial, os representantes do COMDESQ sinalizaram em plenária a importância de uma instância colegiada empenhada em discutir sobre a igualdade racial e contribuíram para a criação do órgão colegiado:

[...] Também informa que foi elaborado o projeto de lei que dispõe sobre a política municipal de promoção da igualdade racial, cria o fundo municipal de promoção da igualdade racial e a coordenadoria de promoção da igualdade racial. O projeto encontra-se na Câmara Municipal do Serro para ser votado. [Reunião Ordinária, outubro de 2014] (CONSELHO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE SERRO, 2014)

[...] informa que a lei que cria o Conselho de Igualdade Racial foi aprovada pela Câmara Municipal, que logo será montada uma coordenadoria da igualdade racial dentro da Secretaria de Promoção Social. [Reunião Ordinária, novembro de 2014] (CONSELHO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE SERRO, 2014)

Como podemos observar nos trechos, os trâmites para a criação do Conselho foram concluídos, inclusive com a indicação de representantes quilombolas para comporem as cadeiras de titulares e vices:

Sr. Benedito (representante dos quilombos) disse que todos os membros das comunidades deverão se unir e com muito diálogo construir a gestão dos territórios evitando sempre o conflito interno. Pede que os conselheiros indiquem lideranças das comunidades quilombolas do Serro para compor o Conselho da Igualdade Racial do Serro. Os nomes indicados foram: Lidinei (Comunidade Santa Cruz), suplente Dolores (Comunidade Ausente) e, Dulcelino (Comunidade Ausente), suplente Nilson (Comunidade Ausente). [Reunião Ordinária, fevereiro de 2015] (CONSELHO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE SERRO, 2015)

No entanto, as informações que acessamos indicam que o Conselho não chegou a ser empossado e que ainda não entrou em operação, o que significa que questões de

grande importância, principalmente aquelas que envolveriam os dois órgãos colegiados em uma atuação conjunta, ainda não estavam sendo discutidas.

O funcionamento do Conselho incluiu a realização de reuniões periódicas ordinárias e extraordinárias em que participaram os membros do COMDESQ, que também estiveram presentes em outros espaços participativos, contemplou os esforços pelo cumprimento de direitos constitucionalmente reconhecidos, dentre outras reivindicações e conquistas decorrentes das lutas.

Como exposto, ao longo do tempo, a existência do COMDESQ reafirmou o compromisso dos quilombolas com a efetivação de políticas públicas e o fato do Conselho de Promoção da Igualdade Racial não ter sido levado adiante, uma vez inoperante, é bastante representativo das dificuldades enfrentadas pelos quilombolas na concretização das suas contribuições em espaços participativos. Considerando que a instituição do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial se tratou de uma recomendação dos quilombolas no COMDESQ e que os mecanismos de participação que abordam a temática racial se amparam em respaldo legal, estando presentes em outros municípios, a incompletude do processo de efetivação desse órgão colegiado dá pistas dos encaminhamentos dados aos demais temas sobre os quais os quilombolas se empenham no Conselho.

5 | UM DESAFIO MAIOR: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SERRO/MG

Como um dos desdobramentos da Carta de 1988 a Educação Escolar Quilombola representa um novo desafio ao movimento quilombola. Adjetivamos como desafio a premissa que, estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, através da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, colocou a participação dos quilombolas como princípio sem o qual a implementação desta modalidade inexistente, exprimindo assim, o comprometimento quilombola com o bom desenvolvimento dessa política.

Este princípio aparece em vários pontos da Resolução nº 8, sempre fazendo referência à participação intrínseca dos quilombolas baseada na autodeterminação dos povos. O que vemos, por exemplo, no artigo 6º inciso IV que, ao compor o rol de objetivos das diretrizes, destaca a necessidade de que seja assegurado o direito de consulta e de participação da comunidade e das suas lideranças na organização e gestão das escolas quilombolas e, também, naquelas que atendem estudantes dos quilombos (BRASIL, 2012).

Como a participação dos quilombolas, um dos seus princípios de sustentação da modalidade, não se esgota nos dizeres legais, seu envolvimento é cada vez mais necessário para que esta se torne concreta. E esta necessidade se faz cada vez mais evidente se tomamos nota do antagonismo que rege a relação entre a interculturalidade proposta pela educação escolar quilombola e a interculturalidade funcional (WALSH, 2013), promovida pela racionalidade hegemônica através da inferiorização histórica das epistemologias africanas e dos afro-latinos, por extensão.

Se antes era necessário demarcar a importância da inserção do tema na redação legal, fixá-lo constitucionalmente, agora vemos um deslocamento para a necessidade de garantir o pronunciamento quilombola, considerando que este confronta lógicas institucionais

que, de longa data, se mantém dispostas de forma a promover o seu apagamento. Ao fim e ao cabo, é exigido cada vez mais ao movimento quilombola, que se vê diante da obrigação de se empenhar no convencimento de que sabem o que estão fazendo e de que sua existência não se sustenta em outra forma de organização da educação escolar, senão aquela em que tenham total gerência sobre o serviço público que os atende.

A redação dada à Lei nº 2.110 de 11 de junho de 2008, que criou o COMDESQ, tratou da educação ao dizer da competência do órgão para orientar a implantação de políticas sociais direcionadas aos quilombos de Serro. No que tange a este direito social, o inciso II do artigo 2º da referida lei traz disposições que relacionam a promoção da educação à cooperação entre diversos atores institucionais nos âmbitos municipal, estadual e federal atuando junto aos(as) quilombolas, como é possível observar no trecho a seguir:

“II – [...] introduzir atividades de promoção social, culturais e educacionais permanentes e periódicas, no âmbito das escolas municipais, estaduais e federais em funcionamento no município de Serro para pesquisa, conhecimento e divulgação da cultura desse povo; [...]” (SERRO, 2008, p. 1).

Este é o único trecho da lei que menciona, pontualmente, o direito à educação, sendo importante destacar que a competência do COMDESQ não foi colocada como concorrente às atribuições do Conselho Municipal de Educação, que se consagrou como órgão de participação democrática gestor da política pública educacional em cada município.

A referência à educação na lei em questão pode ser interpretada como uma ação colaborativa para a garantia desse direito aos(as) quilombolas em Serro, ainda que não seja possível determinar que essa tenha sido a intenção do legislador, mesmo porque a legislação que instituiu o Conselho é anterior à publicação das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola. A inserção desse direito como um dos pontos aos quais o colegiado deveria se ocupar, antecipa no município de Serro, em certa medida, os direcionamentos que mais tarde viriam a ser consagrados pela publicação da Resolução nº 8/2012. Considerando que o direito à educação compõe o rol de garantias sociais que devem ser assegurados pelo Estado brasileiro (artigo 6º da Constituição da República vigente), a redação legal que instituiu o Conselho apresentaria profundas inconsistências caso omitisse esse direito. Apesar do texto legal não dizer de forma específica que as atividades devem ser introduzidas nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes quilombolas, uma vez que a intenção desse órgão colegiado é justamente tratar do desenvolvimento social das comunidades, a responsabilidade com estas escolas, para nós, fica evidente.

Mais ainda, a menção genérica às escolas é capaz de ampliar o horizonte de atuação dos(as) quilombolas, tendo em vista que, da parte das comunidades, é possível dizer de uma ação colaborativa porque, historicamente através das suas lutas, demonstraram estarem abertos às perspectivas que pudessem colaborar com o movimento. Desta forma, não era de se esperar que o tema da educação escolar quilombola ficasse restrito ao debate pelo grupo, mas que ocupasse espaço nas discussões públicas. Dizemos isso porque consideramos que a educação escolar quilombola é de interesse coletivo e não deveria se restringir apenas aos quilombos. Mas, idealmente, viria a se expandir para que os demais grupos que integram o Brasil tivessem a oportunidade de acessar outros conhecimentos para além do que lhes é hegemonicamente apresentado, tornando-se uma oportunidade para desfazerem preconceitos, reverem estereótipos e compreenderem como o racismo

operou e ainda opera no país de hoje. Do contrário, caso a educação escolar quilombola se encerrasse em si mesma, estariam sendo reeditados processos de eliminação da diferença, abundantemente propagados pelo colonialismo, indo na contramão das lutas empreendidas ao longo do tempo nos quilombos. No entanto, apesar da expressa abertura para o diálogo por parte dos(as) quilombolas, interessados no bom desenvolvimento das políticas, com destaque para aquelas no campo educacional, foco desse trabalho, nos parece que o potencial desta interlocução ainda é subvalorizado.

Dizemos isto porque, observando a implementação das Diretrizes em Serro, nos parece que o único espaço legítimo à tratar da educação escolar quilombola é mesmo o COMDESQ, já que equivocadamente inexistente representante quilombola no Conselho Municipal de Educação, importante instância que, aliás, possui significativas atribuições na gestão da modalidade de acordo com a Resolução nº 8/2012:

[...] V - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

- a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;
- b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;
- c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;
- d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades. (BRASIL, 2012)

Como podemos ver, são muitas e importantes as atribuições destinadas a este colegiado, por este motivo, a ausência de quilombolas no Conselho Municipal de Educação deve ser vista com atenção. Se o principal órgão de gestão participativa da educação não possui representante quilombola, mesmo sendo citado em uma resolução de abrangência nacional, a modalidade pode estar sendo mantida às margens da discussão sobre este direito no município. Esse apagamento pode, portanto, acrescentar dificuldades à implementação das Diretrizes nas escolas quilombolas e à disposição do tema para que as escolas não quilombolas tomem conhecimento e adotem providências.

E este cenário, como vem sendo construído, está longe de ser o ideal. O planejamento, a implementação e o controle (estatal e social) das políticas, no caso deste trabalho no campo da educação, requerem a superação de uma lógica setorializada que tem sido responsável pelo confinamento de temas que se interrelacionam, o que se transformou em um desafio para o contexto brasileiro, como podemos notar na entrevista de SANTOS, NUNES e GOMES (2013):

A intersetorialidade é ainda um desafio no campo das políticas públicas, o que não quer dizer que não existam ações e tentativas. Mas não se pode afirmar que a intersetorialidade seja o eixo da realização das nossas políticas. [...] Elas implicam não somente a articulação, transversalização de temas e discussão conjunta entre diferentes pastas e esferas da administração pública, mas, também, numa ruptura cultural, histórica e política com a ideia e as práticas de setorialização, ou seja, do tratamento político e administrativo isolado de questões cruciais para o desenvolvimento do país e que deveriam ser mais articuladas. Isso implica, também, a reorganização das esferas de poder, a redistribuição do poder e dos recursos. Talvez esteja aí o foco central do debate. (SANTOS; NUNES; GOMES, 2013, p. 241)

E essa lógica setorializada, que ao longo do tempo foi se firmando como suporte para as políticas públicas e as ações que delas derivam, deve ser urgentemente repensada, principalmente quando se tem como foco a implementação da educação escolar quilombola, cuja regulamentação prezou pelo abandono dos limites que encarceram a educação na escola e tratou de se enveredar por outros caminhos para a emergência de novos horizontes. Qualquer tratamento que fuja da compreensão desta abrangência incorre em promover uma implementação deficiente da modalidade.

Nesta seara, se não nos faltam legislações que dizem da importância da educação escolar específica aos(às) quilombolas na forma de um inegável e abrangente direito social (que consideramos importante para a sociedade como um todo), também não estão em falta as reivindicações, apontamentos e sugestões apresentadas pelos(as) quilombolas, cujo ímpeto de luta sempre se inscreveu no plano do real em ações concretas, a exemplo do compromisso assumido com a existência do COMDEQ, das discussões que protagonizam e das ações que promovem no esse mecanismo de participação visando ao desenvolvimento da educação escolar quilombola em Serro/MG.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente os quilombolas têm elaborado estratégias que tornam possível sua existência, possibilitando que resistam ao extermínio propagado pelos efeitos do colonialismo. No rol destas estratégias está a criação de alternativas que surgem pela via da apropriação criativa dos mecanismos disponíveis, como podemos observar na elaboração da educação escolar quilombola como modalidade de ensino organizada pela Resolução nº 8/2012 CNE/CEB e na criação do COMDESQ, ambos apoiados na inscrição jurídica dos quilombos na Carta de 1988.

Diante disso, esse fragmento da pesquisa nos indica que a atuação quilombola no COMDESQ se trata de um desafio, já que corresponde a uma novidade que sustenta um agir criativo diante das constantes ameaças de silenciamento que, por não serem recentes, vêm sendo repudiadas ao longo do tempo. Partindo deste prisma, entendemos que a educação escolar quilombola se constitui como um importante componente do rol de estratégias às quais o grupo recorre para dar respostas que resistam ao apagamento. Por esse motivo, ao se expressar em Serro/MG, essa modalidade não se limita nela mesma.

No entanto, é necessário evidenciar que, se o tema atinge somente um conselho formado paritariamente por quilombolas e criado justamente para discutir os assuntos que dizem respeito aos quilombos, isso demonstra que o conhecimento quilombola ainda

não é tratado com vigor fora desse circuito. Desta forma, mais do que reiterar que os conhecimentos quilombolas ainda não detêm a mesma relevância dispensada às outras formas de conhecimento, com destaque para o científico, demonstra que ainda persistem barreiras para que os debates a respeito da concreção do direito à educação propostos pelos(as) quilombolas estejam circunscritos em um espaço muito específico, que é o COMDESQ, onde as discussões se iniciam e se encerram.

Em contrapartida, é possível estabelecer que, recebendo a devida atenção por parte do poder público local e demais instâncias colegiadas, é de se esperar que o compromisso assumido pelos quilombolas com as garantias sociais potencialize as políticas públicas em Serro/MG, uma vez que esse órgão colegiado representa um potente espaço de discussão onde os temas se entrelaçam entre si, tomando uma forma específica e abrangente de ressignificação das práticas participativas dominantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Participação em Foco**. 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 20 nov. 2012. Seção 1, p. 26-26. Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL. **I CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL: Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial**. 2005. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/igualdade_Racial/relatorio_1_conferencia_promocao_igualdade_racial.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978. 69 p.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p.727-744, jul. 2016. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. 154 p.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lílian. A Constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos: Limites e potencialidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 81, p.137-153, fev. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v28n81/09.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, v. 28, p.56-63, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>>. Acesso em: 24. mai. 2016.

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos; NUNES, Maria do Rosário; GOMES, Nilma Lino. **Entrevista-Educação e diversidade: direito e ação afirmativa**. *Retratos da Escola*, v. 7, n. 13, p. 231-252, 2013.

SANTOS, Suelen Alves dos. **VOZES EM DISPUTA**: a educação escolar a partir da atuação do Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Quilombolas de Serro/MG. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SERRO (Município). Decreto nº 2.705/2009, de 02 de abril de 2009. Nomeia membros do Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Quilombolas do Município de Serro -COMDESQ. **Diário Oficial do Município**.

SERRO (Município). Lei nº 2.110, de 11 de janeiro de 2008. Cria o Conselho Municipal de Desenvolvimento Social das Comunidades Quilombolas do Município de Serro / Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**.

WALSH, Catherine. LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine et al (Ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-yala, 2013. Cap. 1. p. 23-68. (Pensamiento decolonial). Disponível em: <[http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine Walsh - Pedagogias Decoloniales.pdf](http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogias%20Decoloniales.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2016.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

DENISE PEREIRA - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (2010), Especialista em História, Arte e Cultura (2008), Bacharel em História (2006), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (2019), pela Censupeg. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

JANAÍNA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO - Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (2018), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005), graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2001). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ÍNDICE

A

Aluno 19, 20, 22, 23, 25, 77, 92

Antropologia 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 68, 112

B

Bem-Estar Docente 28, 29

C

Comunidade 14, 16, 17, 18, 39, 43, 46, 72, 73, 90, 91, 94, 103, 106, 108, 109, 122, 125, 127, 128

Conhecimentos Artesanais 103, 106, 110

Conselho 13, 18, 67, 89, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133

Conselho Escolar 13, 14, 15, 16, 17, 18

Currículo 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 114, 115, 118, 120

D

Dança 48, 49, 50, 51, 52, 53

E

Educação 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 102, 103, 104, 105, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

Ensino Formal/Informal 48

Epistemologia Política 114, 115

Escola 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 42, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 84, 86, 87, 92, 93, 94, 107, 131, 132

Estado do Conhecimento 28, 29, 38

Estágio Supervisionado 13, 17, 18

F

Feminismo 54, 55, 60, 61, 63, 64

Filosofia 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 54, 55

Formação Continuada 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Formação Docente 34, 65, 75

G

Gênero 46, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 71, 124

Gestão Democrática 13, 14, 15, 16, 17, 18

I

Imaginação 97, 98, 99, 100, 101, 102

Infância 25, 97, 98, 101, 102, 107, 108, 109

L

Lei 10.639/2003 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75

Leitura 52, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 91, 92, 95, 98

Lutas 62, 66, 103, 104, 106, 109, 110, 124, 128, 129, 130, 132

M

Mal-Estar Docente 26, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37

Memória 48, 49, 50, 52, 53, 74, 80, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 100, 106, 109, 110, 123

Movimentos Sociais Negros 122

Mulheres 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 106, 109, 111

Museu 29, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96

N

Neuropsicopedagogia 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27

O

Objeto Museal 86, 91, 92, 93

P

Participação Social 122, 124

Pedagogia 18, 19, 20, 22, 23, 24, 39, 42, 45, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 77, 91, 95, 97, 103, 106, 107, 109, 110, 112

Pesquisa 15, 17, 18, 22, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 48, 51, 52, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 79, 82, 83, 84, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 103, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 126, 129, 131, 132

Políticas Educacionais 114, 115, 116, 117, 119, 120

Professor 20, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 66, 69, 77, 87, 95, 102, 115, 118, 119, 120

Projeto de Intervenção 13, 15, 17

Psicopedagogia 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27

Q

Quilombolas 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

R

Representações Sociais 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85

S

Sexismo 54

Stephen J. Ball 114, 115, 116, 120, 121

T

Teoria Histórico-Cultural 97, 98, 102

Trabalho Docente 28, 30, 31, 38

SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 